



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ:

*Κατεύθυνση: «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην
Εκπαίδευση»*

*Ειδίκευση: «Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές
Προσεγγίσεις»*

Διπλωματική εργασία με θέμα:

**Το ζήτημα της συνεκπαίδευσης τυπικών και αυτιστικών
μαθητών: Μελέτη Περίπτωσης σε μια τάξη Α΄
Δημοτικού στη βάση της Εθνογραφικής Μεθοδολογίας**



Επόπτης / Επιβλέπων Καθηγητής: Μάριος Πουρκός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Λεμπιδάκη Αικατερίνη
Α.Μ. 94

ΡΕΘΥΜΝΟ 2015

Στον Κώστα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	9
--	---

ABSTRACT OF MASTER THESIS.....	10
--------------------------------	----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	110
----------------	-----

ΜΕΡΟΣ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο κόσμος του αυτισμού: έννοια και βασικά χαρακτηριστικά

1.1. Εισαγωγή.....	16
1.2. Ιστορική προέλευση του όρου	16
1.3.1. Η μελέτη του Kanner	17
1.3.2. Η μελέτη του Asperger	18
1.3.3. Η μελέτη των Wing και Gould.....	19
1.4. Μεταγενέστερες εξελίξεις.....	20
1.5. Έννοια	20
1.6. Χαρακτηριστικά του αυτισμού	20
1.6.1. Σωματικά χαρακτηριστικά	21
1.6.2. Νοητικά χαρακτηριστικά	21
1.6.3. Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς.....	21
1.6.3.1. Πρωτογενή χαρακτηριστικά.....	21
1.6.3.2. Δευτερογενή χαρακτηριστικά	22
1.7. Συχνότητα και αίτια εμφάνισης.....	25
1.8. Διάγνωση.....	26
1.9. Θεραπεία	27
1.10. Επίλογος	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο αυτισμός ως διαταραχή της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας: βασικές ερευνες και διαπιστώσεις

2.1. Εισαγωγή.....	28
2.2. Η έννοια της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας	28
2.3. Βασικές αρχές της θεωρίας του Colwyn Trevarthen	29
2.4. Η προσέγγιση του Peter Hobson.....	30
2.4.1. Η ικανότητα της σκέψης	33
2.5. Επίλογος	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η έννοια της συνεκπαίδευσης

3.1. Εισαγωγή.....	36
3.2. Ιστορικο-κοινωνική εξέλιξη της ειδικής αγωγής από την αρχαιότητα έως σήμερα σε διεθνές επίπεδο	36
3.3. Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της ειδικής αγωγής στον ελλαδικό χώρο	39
3.4. Ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση: διασαφήνιση των όρων.....	42
3.5. Η επιρροή του κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για την αναπηρία	45

3.6. Η πορεία από τον διαχωρισμό προς τη συνεκπαίδευση.....	47
3.7. Μοντέλα εφαρμογής.....	51
3.8. Όρια και προϋποθέσεις	53
3.9. Οφέλη και περιορισμοί	56
3.10. Συνεκπαίδευση αυτιστικών και τυπικών παιδιών στο γενικό σχολείο: τάσεις, προτάσεις και απόψεις.....	59
3.10.1. Προτεινόμενες ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις εκπαίδευσης αυτιστικών μαθητών στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου	60
3.10.2. Προς μία αποδοτικότερη εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό: Εφαρμογές της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής Προσέγγισης	63
3.10.2.1. Ο ρόλος των δομικών και λειτουργικών συζεύξεων.....	63
3.10.2.1.2. Προσεγγίζοντας εναλλακτικά τους αυτιστικούς μαθητές	65
3.10.2.1.3. «Συν-δημιουργώντας με ένα αυτιστικό παιδί τον κοινωνικό κόσμο». Η μελέτη περίπτωσης του Αλέξανδρου.....	67
3.11. Έρευνες σχετικά με τη συνεκπαίδευση τυπικών και αυτιστικών μαθητών.....	69
3.11.1. Η έρευνα των Πουρκού και Δασκαλάκη.....	69
3.11.2. Η έρευνα της Cassidy	70
3.11.3. Η μελέτη των Engstrand και Roll-Pettersson	70
3.12. Επίλογος	71

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Θεωρητική θεμελίωση της μεθοδολογίας της έρευνας

4.1. Εισαγωγή.....	73
4.2. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις.....	73
4.3. Θεωρητικό πλαίσιο: παρουσίαση βασικών παραδοχών και θέσεων.....	75
4.4. Βασικές έννοιες και το ζήτημα της μονάδας ανάλυσης.....	75
4.5. Η εθνογραφική μεθοδολογία στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα: Παραδείγματα εφαρμογών	76
4.6. Το ζήτημα της συλλογής και ανάλυσης: τα βασικά εργαλεία της συνέντευξης και της παρατήρησης.....	77
4.7. Το ζήτημα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων.....	78
4.8. Το ζήτημα της υποκειμενικότητας και των σχέσεων ερευνητή-ερευνώμενων	79
4.9. Προοπτικές και όρια της εθνογραφικής προσέγγισης: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εθνογραφικής μεθοδολογίας.....	80
4.10. Μεθοδολογικές συνεπαγωγές της εθνογραφικής μεθοδολογίας για την ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα.....	80
4.11. Η μελέτη περίπτωσης.....	81
4.12. Το κοινωνιομετρικό τεστ ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας.....	81
4.13. Το ιχνογράφημα ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας	82
4.14. Ζητήματα ηθικής στην εθνογραφική έρευνα.....	83
4.15. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της εθνογραφικής μεθοδολογίας	83
4.16. Επίλογος	85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ερευνητικός σχεδιασμός

5.1. Εισαγωγή.....	86
5.2. Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας.....	86
5.3. Μέθοδος έρευνας.....	88
5.4. Δείγμα της έρευνας.....	88

5.5. Χώρος και χρόνος της έρευνας	91
5.6. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας	92
5.7. Οι φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.....	95
5.7.1. Πρώτη φάση: Συμμετοχική παρατήρηση, τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου φοιτητή...	95
5.7.2. Δεύτερη φάση: Τα δύο κοινωνιομετρικά τεστ.....	96
5.7.3. Τρίτη φάση: Τα ιχνογραφικά έργα.....	97
5.7.4. Τέταρτη φάση: Η κλινική ημι-δομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς.....	98
5.7.5. Πέμπτη φάση: Η επανάληψη των 4 φάσεων στη Β΄ Δημοτικού	98
5.7.6. Έκτη φάση: Η ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με τις μητέρες	98
5.8. Επίλογος	99

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η φοίτηση των αυτιστικών μαθητών στο τυπικό σχολείο: οι αντιλήψεις των μητέρων για τη συνεκπαίδευση

6.1. Εισαγωγή	101
6.2. Η περίπτωση του Δημήτρη	101
6.2.1. Περιγραφή της οικογένειας.....	101
6.2.2. Γέννηση και παιδική ηλικία	102
6.2.3. Θεραπευτικές συνεδρίες.....	104
6.2.4. Η προσχολική εκπαίδευση.....	105
6.2.5. Η φοίτηση στην Α΄ Δημοτικού	108
6.2.5.1. Η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ	108
6.2.5.2. Η λογοπεδική γνωμάτευση της λογοθεραπεύτριας.....	110
6.2.5.3. Ο δύσκολος πρώτος μήνας: Η περίπτωση του Νίκου	110
6.2.5.4. Δυσκολίες προσαρμογής.....	113
6.2.5.5. Η συνύπαρξη με τους τυπικούς συμμαθητές του.....	116
6.2.5.6. Δυσκολίες στο γνωστικό αντικείμενο	120
6.2.5.7. Η έλευση της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης.....	122
6.2.5.8. Οι επιδόσεις του Δημήτρη στα δευτερεύοντα μαθήματα	126
6.2.5.8.1. Ο Δημήτρης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	126
6.2.5.8.2. Ο Δημήτρης στο μάθημα της Πληροφορικής.....	128
6.2.5.8.3. Ο Δημήτρης στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής.....	128
6.2.5.9. Η πρόοδος του Δημήτρη στο τέλος της Α΄ Δημοτικού.....	131
6.2.5.9.1. Βελτίωση στον τομέα της συμπεριφοράς	131
6.2.5.9.2. Βελτίωση στο γνωστικό αντικείμενο.....	133
6.2.6. Η φοίτηση στη Β΄ Δημοτικού	135
6.2.6.1. Η ανασύνθεση του τμήματος και η περίπτωση του Σπύρου.....	135
6.2.6.2. Η σχέση του με τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης.....	136
6.2.6.3. Η πρόοδος του Δημήτρη στο τέλος της Β΄ Δημοτικού	139
6.2.6.3.1. Βελτίωση στον τομέα της συμπεριφοράς	139
6.2.6.3.2. Βελτίωση στο γνωστικό αντικείμενο.....	143
6.2.7. Ο Δημήτρης σήμερα	146
6.2.8. Ο Δημήτρης στο μέλλον	147
6.2.9. Η αντίδραση της οικογένειας	149
6.2.9.1. Η μητέρα Παναγιώτα: ψυχολογική πίεση και αναζήτηση διεξόδων.....	149
6.2.9.2. Ο πατέρας Γιώργος: αρνητική και αποστασιοποιημένη στάση	154
6.2.9.3. Η αδελφή Δώρα: Πορεία από την αντίδραση στη συμπαράσταση	156
6.2.9.4. Η στάση των υπόλοιπων μελών	157

6.3. Η περίπτωση του Κωστή	157
6.3.1. Περιγραφή της οικογένειας.....	157
6.3.2. Γέννηση και παιδική ηλικία: εμφάνιση και πρώτες αντιδράσεις	157
6.3.3. Η προσχολική εκπαίδευση	160
6.3.4. Η φοίτηση στην Α΄ Δημοτικού	162
6.3.4.1 Η γνωμάτευση της Αναπτυξιολόγου.....	162
6.3.4.2. Η εικόνα του Κωστή μέσα στην τάξη	163
6.3.4.2.1. Ο τομέας της συμπεριφοράς.....	163
6.3.4.2.2. Ο τομέας του γνωστικού αντικειμένου.....	168
6.3.4.3. Οι επιδόσεις του Κωστή στα δευτερεύοντα μαθήματα.....	169
6.3.4.3.1. Ο Κωστής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	169
6.3.4.3.2. Ο Κωστής στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής.....	170
6.3.4.4. Η πρόοδος του Κωστή στο τέλος της Α΄ Δημοτικού.....	173
6.3.4.4.1. Βελτίωση στον τομέα της συμπεριφοράς	173
6.3.4.4.2 Βελτίωση στον τομέα του γνωστικού αντικειμένου	175
6.3.5. Η φοίτηση στη Β΄ Δημοτικού	175
6.3.5.1. Πρόοδος στον τομέα της συμπεριφοράς	175
6.3.5.2. Πρόοδος στον τομέα του γνωστικού αντικειμένου.....	177
6.3.6. Ο Κωστής σήμερα	177
6.3.7. Ο Κωστής στο μέλλον	178
6.3.8. Η αντιμετώπιση της οικογένειας	179
6.3.8.1. Η περίπτωση της μητέρας	179
6.3.8.1.1. Τεχνικές αντιμετώπισης του Κωστή.....	179
6.3.8.1.2. Οι απόψεις της μητέρας για τη συνεκπαίδευση	183
6.3.8.2. Η περίπτωση του πατέρα.....	188
6.3.8.3. Η γέννηση της αδελφής	189
6.3.8.4. Οι οικογένειες των γονέων.....	189
6.3.8.4.1. Η οικογένεια της μητέρας	189
6.3.8.4.2. Η οικογένεια του πατέρα.....	190
6.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων	190

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση: ζητήματα εκπαιδευτικής κατάρτισης, θεσμικού πλαισίου και ετοιμότητας

7.1. Εισαγωγή.....	196
7.2. Σύντομη παρουσίαση των εκπαιδευτικών.....	197
7.3. Ζητήματα εκπαιδευτικής κατάρτισης.....	199
7.3.1. Κριτήρια επιλογής των Σπουδών	199
7.3.2. Προσδοκίες αποφοίτων Δασκάλων Γενικής Αγωγής.....	201
7.3.3. Κατάρτιση στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια των Σπουδών	201
7.3.4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή μετά την αποφοίτηση	202
7.3.5. Κίνητρα εκπαιδευτικών επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή	205
7.3.6. Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές ειδικής αγωγής	205
7.3.7. Αίσθηση επαρκούς εκπαιδευτικής κατάρτισης για ανάληψη μαθητών ειδικής αγωγής.....	208
7.4. Ζητήματα θεσμικής κατάρτισης.....	209
7.4.1. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την ανάληψη του τμήματος.....	209
7.4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης	211
7.4.3. Σχέση εκπαιδευτικού Τμήματος με εκπαιδευτικό Τμήματος Ένταξης	215
7.4.4. Ο ρόλος του Διευθυντή.....	219

7.4.5. Συνεργασία εκπαιδευτικών αυτιστικών μαθητών με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.....	220
7.4.6. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου	223
7.4.7. Κριτήρια επιλογής σχολικής μονάδας φοίτησης για τους μαθητές με αναπηρία.	224
7.4.8. Προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης	227
7.4.9. Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων	238
7.5. Ζητήματα ετοιμότητας.....	242
7.5.1. Τεχνικές αντιμετώπισης των αυτιστικών παιδιών από πλευράς εκπαιδευτικών τμήματος και ειδικοτήτων	242
7.5.2. Τεχνικές αντιμετώπισης των αυτιστικών παιδιών από πλευράς εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης	261
7.5.3. Τεχνικές αντιμετώπισης των τυπικών παιδιών από πλευράς των εκπαιδευτικών	275
7.5.4. Επιρροή τυπικών παιδιών από τα αυτιστικά.....	279
7.5.5. Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος	290
7.5.6. Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	295
7.5.7. Επιρροή στη διάθεση – ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών	296
7.6. Σύνοψη αποτελεσμάτων της διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης	305

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Απόψεις και αντιλήψεις των τυπικών μαθητών για τους αυτιστικούς συμμαθητές τους

8.1. Εισαγωγή.....	312
8.2. Η εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ.....	312
8.2.1. Οι απαντήσεις του κοινωνιομετρικού τεστ.....	314
8.2.2. Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ	318
8.2.2.1. Η περίπτωση του Δημήτρη	318
8.2.2.2. Η περίπτωση του Κωστή.....	319
8.2.3. Συμπεράσματα.....	321
8.3. Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων	321
8.3.1. Εισαγωγή	321
8.3.2. Οι κατηγορίες που προέκυψαν.....	325
8.3.2.1. Οι αυτιστικοί συμμαθητές ως μέλη της ποδοσφαιρικής ομάδας.....	325
8.3.2.2. Οι δύο φίλοι αυτιστικοί μαθητές	330
8.3.2.3. Η αντιδικία ανάμεσα στους αυτιστικούς μαθητές	336
8.3.2.4. Οι αυτιστικοί μαθητές ως φυσιολογικά μέλη της ομάδας.....	337
8.3.2.5. Η πρόοδος κατά τη διάρκεια της χρονιάς και από χρονιά σε χρονιά.....	342
8.3.2.6. Στασιμότητα- καμία πρόοδος στη Β΄ Δημοτικού	343
8.3.2.7. Ο καταλυτικός ρόλος του Ονούφρη	344
8.3.2.8. Η φιλία τυπικών και αυτιστικών παιδιών	346
8.3.2.9. Παράπονα των τυπικών μαθητών	348
8.3.2.10. Η ερμηνεία της συμπεριφοράς τους ως «αρρώστιας»	353
8.3.2.11. Τεχνικές – στρατηγικές αντιμετώπισης εκ μέρους των παιδιών	353
8.3.2.12. Συμμαθητές και την επόμενη χρονιά.....	355
8.3.2.13. Η επιθυμία αλλαγής τμήματος	356
8.3.2.14. Η σύγκριση μεταξύ τους	357
8.3.2.15. Οι αυτιστικοί μαθητές εκτός ομάδας.....	357
8.3.2.16. Η απόρριψη των αυτιστικών παιδιών	360
8.3.2.17. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον Κωστή.....	360
8.3.2.17.1. Παρατηρήσεις των παιδιών.....	360
8.3.2.17.2. Ο «φυσιολογικός» Κωστής.....	364

8.3.2.17.3. Ανεπιθύμητες – ενοχλητικές συμπεριφορές του Κωστή.....	366
8.3.2.17.4. Ο «αντικοινωνικός» Κωστής.....	371
8.3.2.18. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον Δημήτρη.....	371
8.3.2.18.1. Ανεπιθύμητες – ενοχλητικές συμπεριφορές του Δημήτρη.....	371
8.3.2.18.2. Ο «αντικοινωνικός Δημήτρης»	378
8.3.2.18.3. Ο «φυσιολογικός» Δημήτρης.....	378
8.3.2.18.4. Ανάπτυξη φιλικών δεσμών	382
8.3.3. Αντιφάσεις.....	383
8.3.4. Συμπεράσματα.....	384

ΜΕΡΟΣ IV: ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση, συμπεράσματα

9.1. Εισαγωγή.....	388
9.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων	388
9.2.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τη δυνατότητα φοίτησης των αυτιστικών μαθητών στο γενικό σχολείο	388
9.2.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση	390
9.2.2.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαιδευτικής κατάρτισης	390
9.2.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα θεσμικής κατάρτισης	393
9.2.2.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα ετοιμότητας	400
9.2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις των τυπικών μαθητών για τη συνεκπαίδευση	406
9.2.4. Οι αντιλήψεις των μητέρων για τη συνεκπαίδευση.....	408
9.3. Συζήτηση.....	411
9.4. Συμπεράσματα.....	414

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα... 417

ΕΠΙΛΟΓΟΣ..... 424

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... 428

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... 437

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	438
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	444
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	447
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	449
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5	465
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6	466

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εργασία αυτή αποσκοπεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σχετικά με την εξέταση του θεσμού της συνεκπαίδευσης, όπως αποτυπώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δύο αυτιστικοί μαθητές ηλικίας 6 και 7 ετών, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2012-2013 φοιτούσαν στην Α΄ τάξη τυπικού Δημοτικού Σχολείου της επαρχίας του Νομού Ρεθύμνου. Η έρευνα συνεχίστηκε και την επόμενη χρονιά (2013-2014), όπου οι δύο αυτιστικοί μαθητές προβιβάστηκαν στη Β΄ Δημοτικού.

Για τη μελέτη του εν λόγω ζητήματος ακολουθήσαμε μια πολυμεθοδολογική ποιοτική προσέγγιση στη βάση της εθνογραφικής μεθοδολογίας, με τη χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης, των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων, των ιχνογραφικών έργων και του κοινωνιομετρικού τεστ, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μια πληρέστερη και εις βάθος κατανόηση της υφιστάμενης κατάστασης του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα.

Συγκεκριμένα, μέσω της παρατήρησης και της τήρησης αναστοχαστικού ημερολογίου προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε και να καταγράψουμε τη συμπεριφορά των αυτιστικών μαθητών μέσα στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου, καθώς και να εξετάσουμε τη δυνατότητα ανάπτυξής τους (στον τομέα της συμπεριφοράς και της μάθησης), μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, έναντι του ειδικού σχολείου.

Επιπλέον, μέσω της χρήσης ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των μητέρων, σχετικά με τον θεσμό της συνεκπαίδευσης, όπως αποτυπώθηκαν στις περιγραφές τους, σχετικά με το βαθμό ικανοποίησής τους από την πρόοδο των παιδιών τους, καθώς και τη μορφή συνεργασίας, που αναπτύχθηκε με τους εκπαιδευτικούς.

Ένας ακόμη τομέας που μας απασχόλησε ήταν η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όπου, χρησιμοποιώντας ξανά το εργαλείο της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης, προχωρήσαμε στην εξέταση ζητημάτων εκπαιδευτικής κατάρτισης, θεσμικού πλαισίου και ετοιμότητάς τους να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις εργασίας σε τμήμα όπου εφαρμόζεται ο θεσμός της συνεκπαίδευσης.

Τέλος, σε μια προσπάθεια συνεργασίας με όλα τα βασικά εμπλεκόμενα μέλη, μελετήσαμε τις απόψεις των συμμαθητών των αυτιστικών παιδιών, με τη χρήση των εργαλείων του ιχνογραφήματος και του κοινωνιομετρικού τεστ, επιχειρώντας την ανίχνευση κυρίως στοιχείων όπως είναι ο βαθμός αποδοχής ή απόρριψης των αυτιστικών μαθητών από την ομάδα, καθώς και η θετική ή αρνητική επιρροή που ασκούν στους τυπικούς συμμαθητές τους.

Ακολουθώντας την επιστημονική πορεία ανάλυσης περιεχομένου καταλήξαμε σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα, τα οποία εν συντομία συνοψίζονται στην αποδοχή του θεσμού της συνεκπαίδευσης από τις μητέρες των αυτιστικών μαθητών και τους εκπαιδευτικούς, αρκεί να εφαρμόζεται κάτω από ορισμένες απαραίτητες προϋποθέσεις. Εφόσον το συγκεκριμένο αυτό πλαίσιο είναι σε ισχύ, αυτιστικοί και τυπικοί μαθητές συμβιώνουν αρμονικά, αποκομίζοντας σημαντικά οφέλη.

Μετά την περιγραφή της εικόνας εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, η έρευνα ολοκληρώνεται μέσω της δημιουργίας προβληματισμών και σκέψεων για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτισμός, Εθνογραφική μεθοδολογία έρευνας, Ειδική Αγωγή, Ένταξη, Μαθητές με αναπηρία, Ποιοτική μεθοδολογία, Συνεκπαίδευση.

ABSTRACT OF MASTER THESIS

The main goal of the present study is to present the results of our research about inclusive education, as reflected in Greek educational system of primary education. Participants were two autistic students aged 6 and 7 years, who during the school year 2012-2013, were enrolled in A class of a typical primary school in the Prefecture of Rethymnon province. Our research was continued into the next school year (2013-2014), where the two autistic students were promoted to B class.

To study this issue, we followed a multi-methodological qualitative approach, based on ethnographic methodology, using the tools of participant observation, semi-structured clinical interview, drawing and sociometric test in order to comprehend deeply the rules that manage the inclusive education system of Greece nowadays.

Specifically, through observation and fields notes we tried to understand and record the behaviour of autistic students in the context of typical school and to examine the possibility of their development, in such a frame, against special school.

Furthermore, by using semi-structured clinical interviews, we explored the perceptions of mothers, as reflected in their descriptions about the extent of satisfaction of the progress of their children, and the form of co-operation, developed with teachers.

Another area we occupied with, was the study of teachers' perceptions, where we examined issues like their educational training and specialization, the institutional framework and the level of their preparedness to respond to such a demanding field.

Finally, we examined the aspects of autistic children's classmates, using the tools of drawing and sociometric test, attempting to illuminate issues like the extent of acceptance or rejection of autistic students from the group, and the dimension of positive or negative influence they exercise into their typical peers.

Following the scientific content analysis process, we came to documented conclusions, which briefly summarized into the acceptance of inclusive education by mothers of autistic students and teachers, provided that it is applied under certain and inviolable conditions. If such a framework is in place, autistic and typical students live together harmoniously, reaping significant benefits.

The study is completed by creating reflections, questionings and perspectives for future research.

Key-words: Autism, Ethnographic research methodology, Special education, Integration, Inclusion, Students with disabilities, Students with special needs, Qualitative methodology, Inclusive education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα από μια μακράιωνη πορεία αγώνων και συνεχών προσπαθειών ο τομέας της ειδικής αγωγής τείνει πλέον να απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τις στείρες αντιλήψεις του παρελθόντος περί διαχωρισμού και απομόνωσης, ανοίγοντας τον δρόμο για τη χάραξη μιας νέας πολιτικής, της οποίας αρχές αποτελούν η κοινωνική ένταξη, η ισότιμη αντιμετώπιση και η παροχή ίσων ευκαιριών.

Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής χρονολογίες-σταθμοί αποτελούν αναμφισβήτητα τα έτη 2000 και 2008, όπου με την ψήφιση των Νόμων 2817 και 3699 αντίστοιχα τίθεται σε προτεραιότητα η προώθηση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, μέσω της οργάνωσης και λειτουργίας υποστηρικτικών δομών όπως είναι μεταξύ άλλων τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα τμήματα ένταξης, καθώς και το πρόγραμμα της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Μέσω της εφαρμογής των νέων αυτών δεδομένων η ειδική αγωγή εναρμονίζεται πλέον με τη γενική εκπαίδευση καταργώντας τα σύνορα ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων. Αναμφίβολα οι εξελίξεις αυτές αποτελούν μια σημαντική δικαίωση των αγώνων του αναπηρικού κινήματος και έρχονται σε συμφωνία με τις διεθνείς στρατηγικές, που ακολουθούνται από όλες τις εξελιγμένες χώρες, όπως προβλέπεται από τις διεθνείς συνθήκες και συμβάσεις για τα δικαιώματα του ανθρώπου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004: 34· Πολυχρονοπούλου 2008: 49).

Στο σημείο αυτό όμως, κρίνεται αναγκαία, σύμφωνα με τη γνώμη της ερευνήτριας, η αποστασιοποίηση από τη συναισθηματική-συγκινησιακή διάσταση του θέματος και η εστίαση στην πρακτική του πλευρά. Με την παραπάνω διατύπωση, εννοούμε ότι να μην επετεύχθη ο στόχος της ένταξης όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο αλλά αυτό δε συνεπάγεται αυτομάτως και την ομαλή και επιτυχή λειτουργία των δομών, ούτε αποδίδει εξ' ορισμού τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Μέσω της παράθεσης των προαναφερθέντων στοιχείων, θέλουμε να καταλήξουμε στη διαπίστωση ότι η εύρυθμη λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης και η ετοιμότητα υποδοχής και υλοποίησής του από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί ζητούμενο προς διερεύνηση και όχι δεδομένο.

Ο προβληματισμός αυτός αποτέλεσε και την εφόρμηση της παρούσας έρευνας μέσω της οποίας θελήσαμε να εξετάσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στα ελληνικά Δημοτικά Σχολεία. Υπάρχει άραγε η απαιτούμενη ετοιμότητα επιτυχούς εφαρμογής του εν λόγω θεσμού από πλευράς του εκπαιδευτικού συστήματος ή προασπίζομαστε τους τύπους χάνοντας την ουσία των πραγμάτων;

Για τη μελέτη του ζητήματος αυτού επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος της εθνογραφίας, η οποία ενδείκνυται για την ανίχνευση των αδιαφανών εκείνων συμβάσεων που διέπουν και καθορίζουν τη λειτουργία μικρών κοινωνικών ομάδων, και έχει αξιοποιηθεί κατά κόρον στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και πράξης, καθώς παρέχει τη δυνατότητα για ενδελεχή διερεύνηση και εις βάθος ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, αξιοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της συνέντευξης, του ιχνογραφήματος και του κοινωνιομετρικού τεστ για τη συλλογή δεδομένων, τα οποία ελέγχθηκαν και επαληθεύτηκαν από τις σημειώσεις πεδίου που κράτησε η ερευνήτρια κατά το διάστημα της συμμετοχικής παρατήρησης.

Η εργασία απαρτίζεται από τέσσερα διακριτά μέρη: το θεωρητικό, το μεθοδολογικό-ερευνητικό, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και το τελευταίο μέρος το οποίο περιλαμβάνει συζήτηση πάνω στα συμπεράσματα της έρευνας, αναφέρεται στους

περιορισμούς και προβαίνει σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τα δέκα συνολικά κεφάλαια της έρευνας κατανέμονται σε τρία στο πρώτο μέρος, δύο στο δεύτερο, τρία στο τρίτο και δύο στο τελευταίο.

Για την καλύτερη κατανόηση του θέματος από τον αναγνώστη, θεωρήθηκε δέον η ανάπτυξη τριών κεφαλαίων στο θεωρητικό μέρος, τα οποία άπτονται και αναλύουν εις βάθος τις δύο βασικές έννοιες, που πραγματεύεται η παρούσα εργασία: αυτές του αυτισμού και της συνεκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο *Ο Κόσμος του Αυτισμού: Έννοια και Βασικά Χαρακτηριστικά* παρουσιάζονται αρχικά στοιχεία τα οποία δίνουν πληροφορίες σχετικά με την ετυμολογία και την ιστορική προέλευση του όρου «αυτισμός». Στη συνέχεια επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή παρουσιάζοντας τις βασικές μελέτες των πρωτεργατών ερευνητών, δηλαδή αυτές του Leo Kanner και Hans Asperger, καθώς και των Wing και Gould, σε μια προσπάθεια περιγραφής της πορείας κατά την οποία ο αυτισμός αποκόπηκε ολοκληρωτικά από τη σύνδεσή του με τις ψυχικές ασθένειες και απέκτησε μια καινούρια έννοια, αυτήν της διάχυτης αναπτυξιακής νευροεξελικτικής διαταραχής. Το κεφάλαιο συνεχίζει με την περιγραφή των σωματικών και νοητικών χαρακτηριστικών, καθώς και αυτών της συμπεριφοράς, και καταλήγει με την αναφορά στη συχνότητα και τα αίτια εμφάνισης, τις διαγνωστικές μεθόδους και τις θεραπευτικές προσεγγίσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο *Ο Αυτισμός ως Διαταραχή της Πρωτογενούς Δι-υποκειμενικότητας: Βασικές Έρευνες και Διαπιστώσεις* επιχειρείται η αποστασιοποίηση από τις καθιερωμένες παραδοχές περί αιτίων που προκαλούν τον αυτισμό και η εστίαση σε μια καινοφανή ερμηνευτική προσέγγιση, αυτή της διαταραχής της λειτουργίας της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας, όπως παρουσιάζεται μέσα από την παράθεση των ερευνών των θεωρητικών Colwyn Trevarthen και Peter Hobson. Συγκεκριμένα, παρατίθενται στοιχεία σχετικά με τον ορισμό της έννοιας της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας και αναλύονται οι προσεγγίσεις των προαναφερθέντων μελετητών, σε μια προσπάθεια απόδοσης μίας καινούριας διάστασης, υπό το πρίσμα της οποίας δύναται να επιτευχθεί μία αποδοτικότερη μορφή εκπαίδευσης των αυτιστικών μαθητών.

Το τρίτο κεφάλαιο, το οποίο τιτλοφορείται *Η Έννοια της Συνεκπαίδευσης* πραγματεύεται την πολύπλευρη συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων επί του θέματος, ξεκινώντας από την περιγραφή των ιστορικών και κοινωνικών εξελίξεων στον χώρο της ειδικής αγωγής σε διεθνές και τοπικό επίπεδο και συνεχίζοντας με την περιγραφή της πορείας από το διαχωρισμό των ατόμων αυτών προς την ένταξη και ενσωμάτωση, όπως διαδραματίστηκαν ιστορικά υπό την επιρροή του εκάστοτε κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου. Το κεφάλαιο συνεχίζει με την παρουσίαση ορισμένων μοντέλων συνεκπαίδευσης, καθώς και των ορίων, των προϋποθέσεων, των οφελών και των περιορισμών εφαρμογής της. Στη συνέχεια, και έχοντας παρουσιάσει ενδελεχώς όλα τα απαραίτητα εισαγωγικά στοιχεία, το κεφάλαιο εξειδικεύεται στη συνεκπαίδευση αυτιστικών και τυπικών μαθητών, ζήτημα που αποτελεί και το κυρίως θέμα της παρούσας έρευνας. Έτσι επιχειρείται μια σύζευξη με το δεύτερο κεφάλαιο και την ανάλυση της θεωρίας περί διαταραχής της λειτουργίας της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας, υπό το πρίσμα της οποίας προτείνονται ορισμένες μορφές εκπαίδευσης των ατόμων αυτών, προσβλέποντας σε μια αποδοτικότερη μορφή συνεκπαίδευσης, όπως αποκρυσταλλώθηκαν μέσα από τις πολυτροπικές έρευνες με αυτιστικούς μαθητές, του Μάριου Πουρκού και της Κατερίνας Δασκαλάκη. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση ορισμένων ακόμη προτεινόμενων ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων συνεκπαίδευσης.

Προχωρώντας στο μεθοδολογικό και ερευνητικό μέρος της εργασίας, ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο *Θεωρητική θεμελίωση της μεθοδολογίας έρευνας*. Στο σημείο αυτό παρατίθενται θεωρητικά στοιχεία τα οποία θεμελιώνουν την επιλογή της μεθόδου

που επιλέχθηκε, ως την πλέον αρμόζουσα για το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Συγκεκριμένα, επιχειρείται μια πολύπλευρη παρουσίαση των πτυχών της εθνογραφικής μεθοδολογίας, ξεκινώντας από την ιστορική αναδρομή και τις πρώτες ενδείξεις εφαρμογής της στο χώρο της ποιοτικής έρευνας, για να οδηγηθούμε μέσα από την παρακολούθηση των εξελίξεων στο πέρασμα του χρόνου, στους σύγχρονους προσανατολισμούς της. Αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο, οι βασικές παραδοχές και οι θέσεις της εν λόγω μεθοδολογίας και γίνεται συζήτηση γύρω από καιρία ζητήματα, όπως είναι αυτά της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, της γενίκευσης των αποτελεσμάτων, της υποκειμενικότητας και των σχέσεων ερευνητή-ερευνωμένων, των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων εφαρμογής της. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στις μεθοδολογικές συνεπαγωγές της εθνογραφικής μεθοδολογίας στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα, παρουσιάζοντας ορισμένα παραδείγματα εφαρμογής. Είναι προφανές ότι δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την αναφορά στα φλέγοντα θέματα της ηθικής, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, σημεία τα οποία χρησιμοποιούνται κατά καιρούς από τους πρεσβευτές των ποσοτικών μεθόδων έρευνας για να ασκήσουν κριτική στους ακόλουθους των ποιοτικών. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει επίσης στοιχεία σχετικά με τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή αυτά της κλινικής συνέντευξης, του κοινωνιομετρικού τεστ και του ιχνογραφήματος.

Στο πέμπτο κατά σειρά κεφάλαιο της εργασίας και δεύτερο του μεθοδολογικού-ερευνητικού μέρους παρατίθεται αναλυτικά ο *ερευνητικός σχεδιασμός*, όπως συντάχθηκε και εφαρμόστηκε από την ερευνήτρια. Δίνονται αναλυτικές πληροφορίες ως προς τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας, τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, το δείγμα που συμμετείχε, τον χώρο και τον χρόνο κατά τον οποίο υλοποιήθηκε, καθώς και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ολοκλήρωσή της. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ενδελεχή περιγραφή των έξι διαδοχικών φάσεων της έρευνας.

Περνώντας στο τρίτο μέρος το οποίο αναφέρεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, συναντάμε τρία κεφάλαια τα οποία πραγματεύονται τις αντιλήψεις των μητέρων, των εκπαιδευτικών και των τυπικών μαθητών αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα, στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας με τίτλο *Εξέταση της Δυνατότητας Φοίτησης των Αυτιστικών Μαθητών στο Τυπικό Σχολείο: Οι Αντιλήψεις των Μητέρων για τη Συνεκπαίδευση* γίνεται σε δύο μέρη η παρουσίαση των δύο υποκειμένων της έρευνας, του Δημήτρη και του Κωστή, όπως ονομάζονται με τη χρήση ψευδωνύμων για λόγους ηθικής και δεοντολογίας. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται η πορεία των δύο μαθητών από τη γέννηση μέχρι το τέλος της φοίτησης στη Β΄ Δημοτικού, αξιοποιώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων με τις μητέρες και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τις σημειώσεις του αναστοχαστικού ημερολογίου της ερευνήτριας. Ο στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι διττός: αφενός να παρουσιάσει μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα και περιγραφή της κατάστασης των δύο αυτιστικών μαθητών και αφετέρου να εκθέσει τις απόψεις των μητέρων, εστιάζοντας σε σημεία όπως είναι η αντιμετώπιση της ίδιας και της οικογένειάς της, οι τεχνικές που χρησιμοποίησε για να ανταπεξέλθει, οι αντιλήψεις της ως προς το έργο των εκπαιδευτικών, τη σχέση των παιδιών με τους συμμαθητές τους και εν γένει το βαθμό ικανοποίησής τους ή μη από τη φοίτηση των παιδιών τους σε τμήμα συνεκπαίδευσης τυπικού σχολείου.

Στο έβδομο κεφάλαιο με τίτλο *Απόψεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Συνεκπαίδευση: Ζητήματα Εκπαιδευτικής Κατάρτισης, Θεσμικού Πλαισίου και Ετοιμότητας*, γίνεται αρχικά μια σύντομη παρουσίαση των έξι εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου ο αναγνώστης να κατανοήσει καλύτερα τα αποτελέσματα, γνωρίζοντας επιπλέον πληροφορίες για τον κάθε εκπαιδευτικό, όπως είναι το αντικείμενο διδασκαλίας, τα έτη υπηρεσίας, η ηλικία του κ.ά. Στη συνέχεια επιχειρείται η παρουσίαση

των κατηγοριών που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων και των σημειώσεων του αναστοχαστικού ημερολογίου της ερευνήτριας, οι οποίες ταξινομούνται στις τρεις θεματικές, που αναφέρονται στον τίτλο του κεφαλαίου.

Το όγδοο κεφάλαιο με τίτλο *Απόψεις και Αντιλήψεις των Τυπικών Μαθητών για τους Αυτιστικούς Συμμαθητές* τους παρουσιάζει τις κατηγορίες που προέκυψαν μέσω της ανάλυσης του περιεχομένου των δεδομένων, που συλλέχθηκαν από την εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ σε όλους τους μαθητές του τμήματος κατά τα δύο έτη διεξαγωγής της έρευνας. Το δεύτερο μέρος του κεφαλαίου πραγματεύεται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ιχνογραφικών έργων των μαθητών μέσα από την ταξινόμησή τους σε θεματικές κατηγορίες.

Στο ένατο κεφάλαιο με τίτλο *Σύνοψη Αποτελεσμάτων, Συζήτηση, Συμπεράσματα*, παρουσιάζεται μια συγκεντρωτική εικόνα των επιμέρους αποτελεσμάτων που αναφέρθηκαν στα τρία προηγούμενα κεφάλαια (6-8) και γίνεται μια συνοπτική περιγραφή των συμπερασμάτων, στα οποία κατέληξε η ερευνήτρια σχετικά με τη λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα, όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά τις έξι φάσεις διεξαγωγής της έρευνας μέσα σε ένα πλαίσιο αναστοχαστικής συζήτησης και κριτικής διάθεσης.

Τέλος, στο δέκατο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας με τίτλο *Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα*, εκτίθενται οι παράμετροι εκείνες, οι οποίες λειτούργησαν περιοριστικά κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και προτείνονται ορισμένα καινούρια στοιχεία, νέες προοπτικές και ιδέες που δύναται να ενσωματωθούν στον ερευνητικό σχεδιασμό των επόμενων ερευνητών έτσι ώστε ο τομέας της έρευνας των επιστημών αγωγής να οδηγηθεί ένα βήμα παραπέρα, εμπλουτίζοντας τη διεθνή βιβλιογραφία με νέα, αξιόπιστα στοιχεία.

Μετά την παρουσίαση των ανωτέρω δέκα κεφαλαίων, η εργασία ολοκληρώνεται με έναν επίλογο, στον οποίο αποκρυσταλλώνεται ο κριτικός αναστοχασμός της ερευνήτριας σχετικά με την εμπλοκή της στη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια σειρά έχει η παρουσίαση της βιβλιογραφίας, που αξιοποιήθηκε και η παράθεση των παραρτημάτων, στα οποία έχει προστεθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των δεδομένων που συλλέχθηκαν, δηλαδή ένα παράδειγμα ανάλυσης ιχνογραφικού έργου μαζί με την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη του μαθητή-δημιουργού, οι σημειώσεις μίας ημέρας από το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, ένα παράδειγμα απομαγνητοφωνημένης ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης με έναν από τους εκπαιδευτικούς και ένα αντίστοιχο με μία από τις μητέρες των αυτιστικών παιδιών. Παρατίθενται επίσης, οι ενδεικτικές πυρηνικές ερωτήσεις, που αξιοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων.

Κλείνοντας, να αναφέρουμε ότι οι πίνακες με τα αποτελέσματα εφαρμογής του κοινωνιομετρικού τεστ, καθώς και το σύνολο των ιχνογραφικών έργων, που συγκεντρώθηκαν, δεν περιέχονται στα παραρτήματα, καθώς έχουν ενσωματωθεί στο κυρίως μέρος της παρούσας εργασίας, και συγκεκριμένα στο όγδοο κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Το να είναι κανείς αυτιστικός δε σημαίνει ότι δεν είναι άνθρωπος. Αλλά σίγουρα σημαίνει ότι είναι «αλλότριος». Σημαίνει ότι αυτό που είναι φυσιολογικό για τους άλλους δεν είναι φυσιολογικό για μένα και ότι αυτό που είναι φυσιολογικό για μένα δεν είναι φυσιολογικό για τους άλλους. (Peeters, 2000: 14).

1.1. Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η σφαιρική θεώρηση της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής του αυτισμού με στόχο τη βαθύτερη κατανόησή του. Αρχικά το θέμα προσεγγίζεται ιστορικά τόσο όσον αφορά τη δημιουργία και καθιέρωση του όρου, όσο και τις πρώτες ερευνητικές μελέτες που διεξήχθησαν στο πεδίο ανοίγοντας ένα καινούριο κεφάλαιο στους επιστημονικούς κόλπους.

Στη συνέχεια, επιχειρείται η νοηματοδότηση του όρου μέσω της περιγραφής των πρωτογενών και δευτερογενών χαρακτηριστικών του, καθώς και η παράθεση στοιχείων που αφορούν στη συχνότητα εμφάνισης, στα αίτια που τον προκαλούν και στις μεθόδους διάγνωσης και θεραπείας, που χρησιμοποιούνται σήμερα.

1.2. Ιστορική προέλευση του όρου

Ο όρος «αυτισμός» εισήχθη στην ψυχιατρική ορολογία το 1911 από τον ψυχίατρο Eugen Bleuber, πιθανόν επηρεασμένος από το έργο του Freud, ο οποίος κατά την ψυχανάλυση χρησιμοποιούσε τη λέξη «αυτοερωτισμός». Ο ίδιος μιλώντας για τον πρωτογενή ναρκισσισμό στο έργο *Pour introduire le narcissisme*, χρησιμοποιεί τον όρο του αυτισμού με το παράδειγμα του αβγού που ζει αυτοσυντηρούμενο (Συνοδινού, 1994: 26).

Ο όρος αυτός προέρχεται από τον ελληνικό όρο «αυτός», που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και ο Bleuber ονομάζει «αυτιστικά παιδιά» εκείνα που κλείνονται στον εαυτό τους, τα απόμακρα από την πραγματικότητα, τα οποία πολύ πριν χαρακτηρίζονταν ως «ιδιώτης» και «ηλίθιος» (Γκονέλα, 2006: 15).

Συγκεκριμένα, ήδη στα αρχαία ελληνικά κείμενα συναντάται ο όρος «ιδιώτης», ως ένα άτομο που δεν έχει επάγγελμα, δεν είναι μορφωμένο, δεν εκφράζεται μέσα στο πλαίσιο της πολιτείας και δεν ενδιαφέρεται για τα κοινά. Επομένως, σε σύγκριση με εκείνον που έχει μνηθεί και κατέχει τη γνώση, πρόκειται για κάποιον αδαή, που δεν επικοινωνεί με τους άλλους. Πρόκειται λοιπόν για ένα άτομο απομονωμένο, ιδιαίτερο, ξεχωριστό, που είναι ίδιο μόνο με τον εαυτό του και δεν έχει κοινωνικές αναφορές στους άλλους (Συνοδινού, 1994: 26).

Αυτές οι ιδιαιτερότητες, το κλείσιμο δηλαδή στον εαυτό και η έλλειψη επικοινωνίας, έδωσαν στη λέξη «ίδιος», μαζί με τη δημιουργία της λέξης «ηλίθιος» (idiot), την ερμηνεία «αμαθής, εκείνος που στερείται εξυπνάδας, λογικής». Από αυτόν τον όρο λοιπόν, εμφανίστηκε στη συνέχεια, το 1836, η λέξη «ιδιωτεία» στην ιατρική ορολογία, με την έννοια της «συγγενούς ψυχικής ανεπάρκειας, επίκτητης παραφροσύνης πιο σοβαρής από την πνευματική καθυστέρηση και στην ηλιθιότητα» (Συνοδινού, 1994: 21).

1.3. Ιστορική αναδρομή

Οι πρωτοπόροι στη μελέτη του παιδικού αυτισμού είναι οι Leo Kanner και Hans Asperger, οι οποίοι στις μελέτες τους, που διεξήχθησαν στη Βαλτιμόρη και τη Βιέννη αντίστοιχα, εμπειρεύσαν λεπτομερείς περιγραφές περιπτώσεων «περίεργων» παιδιών και παρουσίασαν τις πρώτες θεωρητικές απόπειρες ερμηνείας της διαταραχής, χρησιμοποιώντας και οι δύο τον όρο «αυτισμός»¹ (Frith, 1999: 21).

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών αυτών που κέντρισε την προσοχή και το ενδιαφέρον των μελετητών ήταν ότι τα παιδιά αυτά έδειχναν ανίκανα να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν φυσιολογικές συναισθηματικές σχέσεις με τους άλλους, ενώ και οι δύο απέδιδαν τα αίτια σε μια έμφυτη, εκ γενετής διαταραχή (Frith, 1999: 21).

1.3.1. Η μελέτη του Kanner

Ο Leo Kanner παρατηρώντας ένα άτομο με αυτισμό, κατέγραψε περιγραφικά στις παρατηρήσεις του: «Χαμογελούσε ανήσυχος, κάνοντας στερεότυπες κινήσεις με τα δάχτυλά του και σταυρώνοντάς τα στον αέρα. Κουνούσε το κεφάλι του από τη μια πλευρά στην άλλη, ψιθυρίζοντας ή μουρμουρίζοντας την ίδια μελωδία. Περιέστρεφε με μεγάλη ευχαρίστηση οτιδήποτε μπορούσε να πιάσει για στριφογύρισμα... Όταν τον έφερναν σε ένα δωμάτιο, αδιαφορούσε παντελώς για τους ανθρώπους και αμέσως πήγαινε σε αντικείμενα, κατά προτίμηση σε εκείνα που μπορούσαν να περιστρέφονται... Οργισμένα, έσπρωχνε σιγά-σιγά το χέρι που βρισκόταν στο δρόμο του ή το πόδι που βημάτιζε πάνω σε ένα από τα σχήματά του...» (Harpré, 1998: 35).

Στην εργασία του με τίτλο «Αυτιστικές Διαταραχές της Συναισθηματικής Επαφής» παρατήρησε και περιέγραψε παραστατικά τη συμπεριφορά 11 παιδιών που θεώρησε ότι υπέφεραν από αυτή την πάθηση (Frith, 1999:22), συγκεντρώνοντας τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- βαριά αυτιστική μοναχικότητα
- ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία
- καλή μηχανική (rote) μνήμη
- έκφραση που δείχνει νοημοσύνη και συλλογισμό
- αλαλία ή γλώσσα χωρίς πραγματική επικοινωνιακή πρόθεση
- υπεραισθησία στα ερεθίσματα
- επιδέξια σχέση με τα αντικείμενα

¹ Πρόκειται για τις δημοσιευμένες με διαφορά ενός χρόνου μελέτες L. Kanner (1943) "Autistic disturbances of affective contact", *Nervous Child*, 2, σ. 217-50 και H. Asperger, "Die autistischen Psychopathen im Kindesalter", *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117 (1944), σ. 76-136. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ από ερευνητικής και επιστημονικής άποψης οι δύο μελέτες είναι ισάξιες, αυτή του Kanner συναντάται πιο συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ η αντίστοιχη του Asperger φαίνεται να είναι πιο παραγκωνισμένη. Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό φαίνεται να είναι κοινωνικο-ιστορικοί, καθώς ο Asperger έγραψε την εργασία του στα Γερμανικά και την εξέδωσε κατά τη διάρκεια του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, γεγονός που εμπόδισε την εξάπλωσή της. Το γεγονός ότι δε γνώρισε τη διάδοση και την απήχηση αυτής του Kanner σε συνδυασμό με την ένταξη στην έρευνά του και περιπτώσεων παιδιών που αγγίζουν τα όρια του φυσιολογικού, είχε ως αποτέλεσμα το σχηματισμό της λανθασμένης εντύπωσης ότι ο Asperger περιέγραψε στη μελέτη ένα διαφορετικό τύπο παιδιού από αυτό του Kanner. Έτσι το σύνδρομο του Asperger χρησιμοποιείται σήμερα για να περιγράψει τη σπάνια περίπτωση του ευφυούς, γλωσσικά ικανού και σχεδόν φυσιολογικού αυτιστικού παιδιού, ενώ το σύνδρομο του Kanner, αυτού που έχει τα κλασικά, «πυρηνικά» αυτιστικά γνωρίσματα (Frith, 1999, 21-2).

Ο Kanner κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «τα παιδιά αυτά έρχονται στον κόσμο με μια εγγενή αδυναμία, να αναπτύξουν τη συνήθη, βιολογικά καθορισμένη συναισθηματική επαφή με τους ανθρώπους, όπως ακριβώς άλλα παιδιά έρχονται στη ζωή με εγγενείς σωματικές ή διανοητικές μειονεξίες», αποδεσμεύοντας έτσι τον αυτισμό από την ψύχωση, την πρόωμη σχιζοφρένεια και τις τραυματικές αλληλεπιδράσεις και ορίζοντάς τον ως αναπτυξιακή διαταραχή (Γκονέλα, 2006: 27).

Ο όρος Σύνδρομο Kanner έφτασε να αντιπροσωπεύει την κλασική περίπτωση αυτισμού. Λίγα χρόνια αργότερα ο ίδιος στο άρθρο του με τίτλο «Early Infantile Autism 1943-1955» (Kanner & Eisenberg, 1956), από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, διέκρινε τα δύο πρώτα ως πρωτεύουσας σημασίας, θεωρώντας τα αναγκαία και ίσως επαρκή για τη διάγνωση του αυτισμού, ενώ θεώρησε ότι τα άλλα συμπτώματα είτε είναι δευτερογενή και προκαλούνται από αυτά τα δύο στοιχεία (για παράδειγμα, επικοινωνιακές ανεπάρκειες), είτε δεν ταιριάζουν στον αυτισμό (ίσως πρόκειται δηλαδή για στερεότυπα) (Harpré, 2003: 44).

Για την *αυτιστική μοναχικότητα*, όρος που μπορεί να γίνει κατανοητός μόνο μέσω της μελέτης της συμπεριφοράς, ο Kanner επεσήμανε ότι οι παρεκκλίσεις αυτές που παρατηρούνται στην καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία δε συμπίπτουν με την απόρριψη, τη συστολή ή την αποφυγή της ανθρώπινης επαφής, καθώς δεν αναφέρονται στη σωματική αλλά στη διανοητική απομόνωση (Frith, 1999: 24-25).

Την *ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία* την προσδιόρισε ως μια έννοια που προϋποθέτει την ταυτόχρονη ύπαρξη παραγόντων όπως επαναληπτικότητα, απολυτότητα, προσκόλληση, τυπολατρία και ανικανότητα εκτίμησης της σπουδαιότητας των λεπτών διαφορών, τους οποίους ενέταξε στις κατηγορίες των επαναλαμβανόμενων κινήσεων, φράσεων και σκέψεων, των στερεοτυπικών διαδικασιών και στη διαρκή ενασχόληση με υπερβολικά περιορισμένα θέματα ενδιαφέροντος (Frith, 1999: 25).

1.3.2. Η μελέτη του Asperger

Ο Hans Asperger, Αυστριακός παιδίατρος, χωρίς να γνωρίζει τη μελέτη του Kanner, δημοσίευσε το 1944 το άρθρο του «Αυτιστικές ψυχοπάθειες της παιδικής ηλικίας», γραμμένο στα Γερμανικά, το οποίο μεταφράστηκε στα Αγγλικά σχεδόν 50 χρόνια αργότερα από τον Frith².

Στην εισαγωγή του άρθρου του ο Asperger αναφέρει: «Στο κείμενο που ακολουθεί, θα περιγράψω έναν τύπο παιδιού που παρουσιάζει ενδιαφέρον για πολλούς λόγους: τα παιδιά παρουσιάζουν από κοινού μια θεμελιωμένη διαταραχή η οποία εκδηλώνεται με πολύ ιδιαίτερο τρόπο σε όλα τα συμπεριφορικά και εκφραστικά φαινόμενα. Η διαταραχή αυτή προκαλεί πολύ σημαντικές και χαρακτηριστικές δυσκολίες στην κοινωνική ενσωμάτωση. Σε πολλές περιπτώσεις η αποτυχία της ένταξης σε μια κοινωνική ομάδα είναι το πλέον ευκρινές στοιχείο, αλλά σε άλλες περιπτώσεις η αποτυχία αυτή αντισταθμίζεται από μια ιδιαίτερη πρωτοτυπία της σκέψης και της εμπειρίας, που μπορεί πιθανώς να οδηγήσει σε εξαιρετικά επιτεύγματα στη μετέπειτα ζωή» (Frith, 1999: 23).

Ο Asperger προσπαθεί να κατανοήσει τον αυτισμό ως μια φυσιολογική παρέκκλιση της προσωπικότητας και της ευφυΐας μέσα από ζωντανές και λεπτομερείς περιγραφές (Frith, 1999: 23). Μέσω της παρατήρησης λοιπόν πρόσεξε ότι υπάρχει κάποια «διαταραχή της επαφής» που απόκειται σε κάποιο βαθύτερο επίπεδο του συναισθήματος ή του ενστίκτου, η οποία οφείλεται για ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν

² Η μεταφρασμένη στα Αγγλικά μελέτη του Asperger περιέχεται στο Frith, U. (1991), Autism and Asperger Syndrome. Cambridge: Cambridge University Press, στο κεφάλαιο Translation and Annotation of “Autistic Psychopathy” in Childhood (by H. Asperger), σ.37-92.

τα άτομα αυτά, όπως είναι η απουσία βλεμματικής επαφής, οι περιορισμένες εκφράσεις και χειρονομίες, οι στερεοτυπικές κινήσεις, η αφύσικη χρήση του λόγου, οι παρορμητικές και όχι προσαρμοσμένες στις εκάστοτε ανάγκες του περιβάλλοντος αντιδράσεις, η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο περιορισμένος κύκλος ενδιαφερόντων, η ικανότητα λογικής αφηρημένης σκέψης και η δημιουργία πρωτότυπων λέξεων (Frith, 1999: 24).

Ο ίδιος θεώρησε μάλιστα ότι «η διαταραχή μπορεί να μεταδίδεται γενετικά» και την περιέγραψε ως «κληρονομούμενη διαταραχή της προσωπικότητας» (Γκονέλα, 2006: 28).

1.3.3. Η μελέτη των Wing και Gould

Μετά τις εργασίες των Kanner και Asperger η επιστημονική έρευνα στο χώρο του αυτισμού παρέμεινε στάσιμη για πολλά χρόνια και η αντιμετώπιση των ατόμων αυτών γινόταν σύμφωνα με τα ευρήματα των πρώτων ερευνητών, αφήνοντας όμως αναπάντητα πολλά ερωτήματα, όπως για παράδειγμα αν ο αυτισμός αποτελεί όντως σύνδρομο ή απλά πρόκειται για μια τυχαία συνύπαρξη πολλών ελλειμμάτων χωρίς κοινή αιτία.

Το 1979 όμως, νέα στοιχεία και διαπιστώσεις έφτασαν στο επιστημονικό προσκήνιο, όταν οι Wing και Gould με τη θεμελιώδη εργασία τους άρχισαν να κινούν ξανά τα νήματα στο πεδίο έρευνας του αυτισμού (Wing & Gould:1979). Στην έρευνά τους μελέτησαν όλα τα παιδιά κάτω των 15 ετών που ζούσαν στο Camberwell, ένα δήμο του Νότιου Λονδίνου. Από το σύνολο των 35.000 παιδιών αυτής της ηλικίας απομονώθηκαν και εξετάστηκαν σε πρώτη φάση, όσα ήταν γνωστά στις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και υγειονομικές υπηρεσίες, τα οποία ανέρχονταν σε 914.

Από την ομάδα αυτή θέτοντας ως κριτήριο την αντιμετώπιση σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών ή την εκδήλωση κάποιου ιδιαίτερου γνωρίσματος όπως είναι κάποιο έλλειμμα κοινωνικής δεξιότητας, η λεκτική και η μη λεκτική γλωσσική ανεπάρκεια και οι επαναλαμβανόμενες, στερεότυπες δραστηριότητες, επιλέχθηκαν προς εξέταση 132 παιδιά (Happé, 2003: 54). Οι ερευνήτριες εφάρμοσαν τις μεθόδους της παρατήρησης, της χορήγησης ιατρικών και ψυχολογικών τεστ και της συνέντευξης σε όσους είχαν αναλάβει την επιμέλειά τους, ενώ με γνώμονα την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών χώρισαν το δείγμα σε δύο υπο-ομάδες (Happé, 2003: 54). Στα συμπεράσματα της μελέτης τους οι Wing και Gould αναφέρουν ότι όλα τα παιδιά με κοινωνικές ανεπάρκειες είχαν επαναλαμβανόμενη στερεότυπη συμπεριφορά και σχεδόν σε όλα απουσίαζαν ή παρατηρούνταν ανώμαλες γλωσσικές και συμβολικές δραστηριότητες. Η μελέτη τους έδειξε μια σημαντική τάση συνύπαρξης αυτών των προβλημάτων (Γκονέλα, 2006: 30).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τα άτομα που παρουσιάζουν αυτισμό εμφανίζουν ταυτόχρονα μια «τριάδα διαταραχών» ή «τριάδα ελλειμμάτων», που πρόκειται για χαρακτηριστικά που τείνουν να συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο και όχι για τρεις απλές, ξεχωριστές μειονεξίες που εμφανίστηκαν τυχαία.

Η τριάδα αυτή των ελλειμμάτων αποτελείται από διαταραχές σε τρεις τομείς: στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τη δημιουργική φαντασία, και είναι επαρκής και αναγκαία για να ταιριάζει με τη συμπεριφορά που βρέθηκε να είναι ειδική και καθολική στον αυτισμό. Τα άτομα με αυτισμό ίσως να εμφανίζουν διάφορες παραλλαγές των παραπάνω διαταραχών, δεν παύει όμως όλες να αποτελούν εκφάνσεις του ίδιου ελλείματος, ενώ υπάρχει μια πληθώρα επιπρόσθετων χαρακτηριστικών που μπορεί να εμφανίζουν τα άτομα με αυτισμό, τα οποία όμως είναι τυπικά και όχι καθολικά (Happé, 2003: 54). Οι ερευνήτριες, ολοκληρώνοντας τη μελέτη τους άφησαν ανοιχτό και το ενδεχόμενο τα παιδιά που παρουσιάζουν την τριάδα ελλειμμάτων να αποτελούν ένα συνεχές φάσμα και να μοιράζονται την ίδια βαθύτερη ανωμαλία (Γκονέλα, 2006: 31).

Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά, γνωστά ως *τριάδα Wing* καθιερώθηκαν έκτοτε και ισχύουν ως τις μέρες μας, ως τα βασικά γνωρίσματα που παρατηρούν οι ειδικοί για να

διαγνώσουν ένα άτομο με αυτισμό. Έτσι οι μελετητές Wing και Gould καταλήγουν μέσω της έρευνάς τους στο συμπέρασμα ότι «τα παιδιά με την τριάδα ελλειμμάτων στην κοινωνικότητα, την επικοινωνία και τη φαντασία, μάλλον έρχονται σε αυτό τον κόσμο χωρίς ή με περιορισμένη την ικανότητα να κατανοούν και να παράγουν τους φυσιολογικούς ήχους της γλώσσας. Επίσης δεν έχουν τη δεξιότητα να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και να κατανοούν την πολυπλοκότητά του, καθώς και να συνειδητοποιούν ότι οι άνθρωποι είναι εξαιρετικά σημαντικοί και ενδεχόμενοι συνεργάτες στη λειτουργία της κοινωνικής συναλλαγής» (Γκονέλα, 2006: 31).

1.4. Μεταγενέστερες εξελίξεις

Από το 1960 και μετά οι έρευνες στο πεδίο του αυτισμού πολλαπλασιάστηκαν και οι επιστήμονες απέκτησαν μια σαφέστερη εικόνα για τα γνωρίσματα και τα αίτια που οδηγούν στην εκδήλωση αυτής της ιδιαίτερης συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα από το 1980 και μετά, με την εφαρμογή των βασικών διαγνωστικών εργαλείων (βλ. υποκεφάλαιο 1.8. Διάγνωση) ο αυτισμός αποκόπηκε εντελώς από τη σύνδεσή του με τις ψυχικές ασθένειες και χαρακτηρίστηκε ως *Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή*.

Ο Rutter (1990: 9) αναφέρει ότι «τα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν αποσυρθεί από τη πραγματικότητα λόγω κάποιας ψυχικής αρρώστιας, μάλλον έχουν αποτύχει να βγουν, στην πραγματικότητα λόγω μιας σοβαρής και σε μεγάλη έκταση διαταραχής, στη διαδικασία της ανάπτυξης. Σαν συνέπεια, ο αυτισμός δε θεωρείται ψύχωση, αλλά ταξινομείται σαν μια Διάχυτη ή (Διεισδυτική) Διαταραχή της Ανάπτυξης (Pervasive Developmental Disorder). Αυτό σημαίνει ότι κατατάσσεται μαζί με τις άλλες δυσκολίες της ανάπτυξης μάλλον, παρά με τις ψυχικές αρρώστιες καθαυτές».

1.5. Έννοια

Τι είναι λοιπόν ο αυτισμός; Με τον όρο αυτό νοείται μια σύνθετη νευροεξελικτική διαταραχή, η οποία είναι αποτέλεσμα πολλαπλών γενετικών και νευροπαθολογικών μηχανισμών, κάτι που δυσκολεύει την ακριβή εύρεση των αιτίων που την προκαλούν και που επηρεάζει κυρίως τα λειτουργικά πεδία της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της ευέλικτης συμπεριφοράς, τη γνωστή δηλαδή *τριάδα Wing* (Βάρβογλη, 2007: 29-30).

Καθώς η διάχυτη αυτή αναπτυξιακή διαταραχή μπορεί να πάρει πολλές μορφές με ποικίλα χαρακτηριστικά, τα οποία διαφοροποιούνται κατά περίπτωση, οι ερευνητές μιλούν πλέον για το *φάσμα του αυτισμού*, το οποίο περιέχει πολλές υποκατηγορίες, μια από τις οποίες είναι και το σύνδρομο Asperger, για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω, ο αυτισμός δηλαδή υψηλής λειτουργικότητας (Γκονέλα, 2006: 33).

1.6. Χαρακτηριστικά του αυτισμού

Κατά τους πρώτους μήνες γέννησης του παιδιού, δεν παρουσιάζεται κανένα σύμπτωμα που να μας κάνει να υποψιαστούμε ότι υπάρχει κάποια δυσλειτουργία στην αναπτυξιακή πορεία του βρέφους. Αυτό θα διαφανεί το επόμενο διάστημα και κυρίως αν υπάρχει στην οικογένεια και μεγαλύτερο παιδί, όπου οι γονείς θα έχουν μέτρο σύγκρισης και θα αρχίσουν να ανησυχούν όταν το παιδί δεν ανταποκρίνεται στα λεκτικά και μη ερεθίσματα (όπως η προσφώνηση με το όνομά του ή το άπλωμα των χεριών της μητέρας), δεν εμφανίζει επικοινωνιακά στοιχεία (όπως το χαμόγελο), δε διασταυρώνει το βλέμμα του με τους σημαντικούς άλλους κ.ά.

Τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών, τα οποία πρέπει πάντα να αξιολογούνται προσεκτικά διακρίνονται σε σωματικά, σε νοητικά και σε χαρακτηριστικά

της συμπεριφοράς. Ισχύει βέβαια ο κανόνας ότι δεν είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη συνύπαρξη όλων για τη διάγνωση ενός παιδιού με αυτισμό, όπως αντίστροφα δεν πρέπει να θεωρούμε αυτιστικό κάποιο παιδί που εμφανίζει ένα ή ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά (Σταμάτης, 1987: 18).

1.6.1. Σωματικά χαρακτηριστικά

Συγκρίνοντας ένα τυπικό με ένα αυτιστικό παιδί κατά τους πρώτους μήνες της γέννησης, δεν υπάρχει στον οργανισμό τους καμία διαφορά. Δηλαδή, δεν υπάρχει κανένα παθολογικό πρόβλημα στη λειτουργία των ζωτικών και αισθητηριακών οργάνων, καθώς και στην αύξηση βάρους και ύψους των παιδιών με αυτισμό. Δυσλειτουργίες εμφανίζονται στο σώμα τους, όπου τα περισσότερα άτομα εμφανίζουν λειτουργική δυσκαμψία και προβλήματα στον κινητικό συντονισμό, ενώ παρουσιάζουν συχνά και επιληπτικές κρίσεις (Σταμάτης, 1987: 18).

1.6.2. Νοητικά χαρακτηριστικά

Η συχνή απουσία λόγου στα άτομα με αυτισμό και η αδυναμία να επικοινωνήσουν με τον περίγυρό τους δυσχεραίνει πολύ τις προσπάθειες εκτίμησης των νοητικών τους ικανοτήτων. Παρόλο που ο αυτισμός και η νοητική υστέρηση δεν ταυτίζονται, εντούτοις συχνά συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο, καθώς μόνο το 25% των παιδιών με αυτισμό έχουν νοητικό επίπεδο ανάλογο των τυπικών. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν κάποια μορφή νοητικής υστέρησης, με το μεγαλύτερο ποσοστό να κυμαίνεται από ελαφριά έως μέτρια και ένα μικρότερο να πλησιάζει στη βαριά. (Σταμάτης, 1987: 19).

1. Αδυναμία κατανόησης αφηρημένων εννοιών. Λόγω της μη ανεπτυγμένης δημιουργικής φαντασίας κατά τη Wing, τα αυτιστικά παιδιά υστερούν στην αφηρημένη έναντι της πρακτικής νόησης και σχεδόν ποτέ δεν είναι ικανά να κάνουν γενικεύσεις και να κατανοήσουν τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας και τους συμβολισμούς. Το αυτιστικό παιδί με την υπερβολικά περιορισμένη φαντασία, είναι δέσμιος του πρακτικού και του συγκεκριμένου και αδυνατεί να κατευθύνει την προσοχή του στα σκόπιμα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Σταμάτης, 1987: 19).

2. Διατήρηση καλής μνήμης. Σύμφωνα με ψυχολογικές εξετάσεις και κλινικές παρατηρήσεις έχει πια επιβεβαιωθεί ότι τα άτομα με αυτισμό διαθέτουν πολύ καλή μνήμη. Ορισμένα είναι αριθμομνήμονες, έχοντας την ικανότητα να απομνημονεύουν πολυψήφιους αριθμούς για μεγάλο διάστημα και να εκτελούν από μνήμης απλές αριθμητικές πράξεις (Σταμάτης, 1987: 19).

1.6.3. Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς

1.6.3.1. Πρωτογενή χαρακτηριστικά

Παρόλο που έχουν περάσει πολλά χρόνια από την πρώτη μελέτη του Kanner, ακόμα και σήμερα τα δύο βασικά, πρωτογενή, επαρκή και αναγκαία γνώρισμα των αυτιστικών ατόμων παραμένουν η «αυτιστική μοναχικότητα» και η «καταθλιπτική επιθυμία για διατήρηση της ομοιότητας».

1. Η αυτιστική μοναχικότητα. Αυτή η μη φυσιολογική λοιπόν αποφυγή των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί το κεντρικό χαρακτηριστικό γνώρισμα και το

ζητούμενο για τη διάγνωση του αυτισμού (Frith, 1999: 161). Το αυτιστικό παιδί αναζητάει τη μοναξιά, παίζει μόνο του, δεν ενδιαφέρεται για τα πρόσωπα και τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του και συχνά αγνοεί ακόμα και την παρουσία της μητέρας του, την οποία παραμερίζει από μπροστά του, όπως κάνει με τα αντικείμενα (Σταμάτης, 1987: 20). Αδυνατούν να επικοινωνήσουν και με τους ενήλικες και με τους συνομηλίκους τους και όταν οι προσπάθειες εντείνονται, τόσο πιο αγχώδεις αντιδράσεις παρουσιάζουν, όπως άσκοπο τρέξιμο, δαγκώματα, κραυγές, χτυπήματα είτε προς τον εαυτό τους είτε προς τους άλλους, όταν οι θορυβώδεις εκδηλώσεις και οι απόπειρες για επικοινωνία εντείνονται (Σταμάτης, 1987: 20).

2. Η καταθλιπτική επιθυμία για διατήρηση της ομοιότητας. Ενώ ακόμα και τα φυσιολογικά παιδιά αναζητούν κάποια σταθερές, οι οποίες θα λειτουργήσουν ως συναισθηματικά στηρίγματα από τα οποία θα κρατηθούν για να ανακαλύψουν τον κόσμο και να έρθουν σε επαφή με τη συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, η προσκόλληση του αυτιστικού παιδιού στο μόνιμο και το αμετάβλητο αγγίζει τα όρια της παθολογίας και αποτελεί τροχοπέδη για την κοινωνικοποίησή του (Σταμάτης, 1987: 21). Σε οποιαδήποτε αλλαγή είτε προσώπων είτε πραγμάτων βιώνει μεγάλη αγωνία και αντιδρά με κραυγές και έντονες κινήσεις των χεριών, ενώ αν δεν καταφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αναδιπλώνεται στον εαυτό του. Προτιμάει να ακολουθεί μια ρουτίνα, έναν αμετάβλητο και επαναλαμβανόμενο ρυθμό του καθημερινού του ωραρίου, της σειράς των ενεργειών και της τοποθέτησης των πραγμάτων χωρίς καμία παρέκκλιση από το συνηθισμένο (Σταμάτης, 1987: 21). Ο Σταμάτης (1987:21) περιγράφοντας το πρωτογενές αυτό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων αναφέρει «Ο Δ. άρχισε να κραυγάζει, όταν το σχολικό αυτοκίνητο σταμάτησε λόγω βλάβης. Ο Γ. προτιμάει να μείνει όρθιος μέσα στην τάξη, παρά να κάτσει σε άλλη θέση. Μάλιστα δίνει μεγάλη σημασία και στο θρανίο. Μια μέρα έψαξε και βρήκε το δικό του θρανίο, που είχε μια μικρή σχισμή, και το έβαλε στη θέση του».

1.6.3.2. Δευτερογενή χαρακτηριστικά

1. Ανεπάρκεια γλωσσικής επικοινωνίας

Τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν μεγάλη καθυστέρηση στην εξέλιξη της γλώσσας και ένα μεγάλο ποσοστό δε μιλούν καθόλου. Όσοι ανήκουν στην κατηγορία των μη ομιλούντων, είτε δε μίλησαν ποτέ, είτε προσπάθησαν στην αρχή να αρθρώσουν κάποιες λέξεις αλλά εγκατέλειψαν τις προσπάθειες, όταν κατά την πρώτη διετία της ζωής τους αναδιπλώθηκαν στον εαυτό τους.

Τα αυτιστικά ομιλούντα άτομα προφέρουν πρώτα τα ουσιαστικά και μετά τα ρήματα, καθυστερούν να χρησιμοποιήσουν τα βοηθητικά ρήματα *έχω* και *είμαι*, λένε συχνότερα *όχι* παρά *ναι* και συγγέουν παραπλήσιες έννοιες. Επίσης, μιλούν μονότονα και άρρυθμα, ενώ δεν αναφέρονται στον εαυτό τους σε πρώτο πρόσωπο αλλά σε δεύτερο και σε τρίτο (Σταμάτης, 1987: 22).

2. Ηχολαλία

Το αυτιστικό παιδί επαναλαμβάνει μηχανικά τα λόγια των άλλων, ορισμένες φορές και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, ενώ στις ερωτήσεις που του απευθύνουν συχνά αντί να δώσει απάντηση επαναδιατυπώνει τις ίδιες τις ερωτήσεις (Σταμάτης, 1987: 22). Το φαινόμενο αυτό είναι πολύ σύνηθες στον αυτισμό και παρατηρείται σε μεγάλο ποσοστό

των ομιλούντων αυτιστικών ατόμων, δηλαδή περίπου στα τρία τέταρτα, ενώ μέσα από παρατηρήσεις έχει προκύψει ότι συνηθίζει να επαναλαμβάνει τις φράσεις που απευθύνονται στο ίδιο και όχι απλά διαλόγους που ακούει να εξελίσσονται κοντά του.

Δυστυχώς δεν είναι δυνατόν να διαγνωστεί η ακριβής αιτία που ωθεί τα αυτιστικά παιδιά σε αυτή την επανάληψη της ομιλίας και οι ειδικοί μπορούν απλά να εικάσουν ότι ίσως πρόκειται για μια προσπάθεια επικοινωνίας, που ίσως να σημαίνει αδυναμία κατανόησης των λόγων που τους απευθύνουν ή πιθανή προσπάθεια να δηλώσουν συμφωνία και κατάφαση. Δεν αποκλείεται όμως το γεγονός να πρόκειται για απλή στερεοτυπική συμπεριφορά και να μην απορρέει από καμία επικοινωνιακή σκοπιμότητα (Frith, 1999: 143).

3. Εμμονή με ορισμένα αντικείμενα

Παρατηρείται συχνά μια έντονη προσκόλληση των αυτιστικών παιδιών σε ορισμένα αντικείμενα, με τα οποία δένονται πολύ και καταλαμβάνονται από άγχος και αγωνία αν τους το κρύψουμε, ενώ αν προσπαθήσουμε να τους αποσπάσουμε βίαια θα προβάλλουν μεγάλη αντίσταση (Σταμάτης, 1987: 25).

4. Παραισθήσεις και παράξενοι φόβοι

Συχνά το αυτιστικό παιδί δίνει την εντύπωση ότι ταλανίζεται από παραισθήσεις, αφού φαίνεται να συνομιλεί με κάποιον που είναι μακριά. Στήνει το σώμα του σα να ακούει μακρινές φωνές, δείχνει ότι ασχολείται με κάποιο φανταστικό αντικείμενο και μονολογεί. Ο Σταμάτης (1987: 25) περιγράφοντας τις παράλογες αυτές φοβίες των αυτιστικών παιδιών, αναφέρει «Ο Γ. φοβάται τις γάτες και κλείνει τα μάτια του, ακόμη και όταν τις βλέπει σε εικόνες. Η Α. μέχρι τα 10 της χρόνια, ήταν αδύνατο να αντικρύσει το άνοιγμα της τουαλέτας ή την τρύπα. Και σήμερα ακόμα φοβάται το πέταγμα της μύγας».

Είναι πιθανό, λόγω αυτών των παραισθήσεων να δείχνει ότι προσπαθεί να αλληλεπιδράσει με τα παιχνίδια του και τα άλλα πράγματά του, χτυπώντας τα, δαγκώνοντάς τα, πετώντας τα ή σε κάποιες περιπτώσεις μιλώντας τους τότε νευρικά και πότε ήρεμα. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών αποτελεί και ο φόβος που αισθάνονται για ορισμένα αντικείμενα, τα οποία υπό φυσιολογικές συνθήκες δε συνδέονται με αυτό το αρνητικό συναίσθημα. Υπάρχει μια ευρεία γκάμα «φοβερών» αντικειμένων, ορισμένα τόσο απίθανα, τα οποία όταν γίνονται αντιληπτά από τα αυτιστικά παιδιά τους προκαλούν τόσο φόβο, ώστε προσπαθούν απεγνωσμένα να τα αποφύγουν, σα να τα έχουν συνδέσει με κάποια δυσάρεστη εμπειρία που βίωσαν.

Στο πλαίσιο αυτό ίσως να μπορούσαν μερικώς να ερμηνευθούν τα άνευ αιτίας γέλια και κλάματα. Είναι πιθανό, δηλαδή, όταν το παιδί συμπεριφέρεται ανεξήγητα γελώντας χωρίς λόγο, να φαντάζεται ή να θυμάται κάτι που του προκαλεί ευχαρίστηση, ενώ όταν για ανάλογες αιτίες νιώθει λύπη, μπορεί να ξεσπάσει ξαφνικά σε κλάματα (Σταμάτης, 1987: 25).

5. Στερεοτυπικές κινήσεις

Παρόλο που και τα τυπικά παιδιά κάνουν αμφιταλαντευτικές κινήσεις, η διαφορά με τα αυτιστικά είναι ότι στα πρώτα διαρκούν μόνο μέχρι το τέλος του πρώτου χρόνου, ενώ στα δεύτερα μπορεί να κρατήσουν μια ζωή. Οι κινήσεις αυτές έχουν σταθερό ρυθμό και επαναλαμβάνονται ακούραστα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, έναυσμα μπορεί να αποτελέσει μια μελωδία και να συγχρονιστούν μαζί της, είναι όμως χαρακτηριστικό ότι οι κινήσεις

αυτές συνεχίζονται και μετά την παύση της μουσικής, ενώ φθίνουν σταδιακά, όταν τα παιδιά αρχίζουν να απασχολούνται με τα πρόσωπα και τα πράγματα που τα περιβάλλουν.

Ορισμένες ερμηνείες των στερεότυπων αυτών κινήσεων είναι ότι ίσως να δημιουργούνται εξαιτίας κάποιας δυσφορίας που αισθάνονται και προσπαθούν να την αποδιώξουν με αυτό τον τρόπο, εξαφανίζοντας κάτι που τα ενοχλεί ή βρίσκοντας διέξοδο στην αμηχανία τους, ενώ οι ψυχαναλυτές τις προσεγγίζουν ως υποκατάστατα στερήσεων που βίωσαν στη βρεφική ηλικία, όπως για παράδειγμα η στέρηση της μητρικής αγκαλιάς και το νανούρισμα στα χέρια της.

Αυτές οι στερεοτυπικά επαναλαμβανόμενες κινήσεις δεν είναι ίδιες για όλα τα αυτιστικά παιδιά, ούτε εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα, ενώ μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές όπως κινήσεις του κεφαλιού και των χεριών, αμφιταλαντεύσεις, ιδιόμορφο βάδισμα και μορφασμοί του προσώπου (Σταμάτης, 1987: 26-28).

6. Αυτοεπιθετικότητα

Η επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα αυτιστικά παιδιά εναντίον του ίδιου τους του εαυτού, είναι ίσως το πιο επικίνδυνο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς τους. Εμφανίζεται συνήθως με χτυπήματα στο κεφάλι, αλλά μπορεί να εκδηλωθεί και με άλλους τρόπους, όπως πληγές με τα νύχια του σε όλο του το σώμα, ξερίζωμα των μαλλιών ή χτυπήματα στο πρόσωπο, επιφέροντας συχνά βλαβερές επιπτώσεις, όπως μολύνσεις από τις πληγές και κρανιοεγκεφαλικά προβλήματα από τα χτυπήματα.

Η εξήγηση της συμπεριφοράς αυτής είναι πολύ δύσκολη. Πιθανόν να οφείλεται σε αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα που αισθάνεται το παιδί και προσπαθεί με αυτό τον τρόπο να τα αντιμετωπίσει (Σταμάτης, 1987: 29).

7. Έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού

Η έλλειψη αυτή, που πιθανό να συνδέεται με τη διαταραχή στην ανάπτυξη του λόγου, έχει να κάνει με τη γενικότερη αδυναμία των αυτιστικών παιδιών στην κατανόηση και χρήση της έννοιας του συμβόλου. (Κουγιουμουτζάκης, 1992: 205).

Έτσι, τα αυτιστικά παιδιά, ακόμα και αν κρατούν στα χέρια τους παιχνίδια δίνοντας την εντύπωση ότι παίζουν, με μια προσεκτικότερη παρατήρηση φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν μαζί τους μηχανιστικά, απλά κρατώντας και χτυπώντας τα ή στριφογυρίζοντας τα μέρη τους, χωρίς να αναλαμβάνουν ρόλους δημιουργώντας φανταστικά σενάρια. Ο Frith (1999: 24) περιγράφοντας την έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού ενός αυτιστικού παιδιού αναφέρει «Ο Βίκτωρ έδειχνε αδιαφορία για όλα τα παιδικά παιχνίδια. Όταν μένει μόνος του, του αρέσει να κοιμάται αφού δεν έχει τίποτα να κάνει μετά το φαγητό, και σχεδόν ποτέ δεν παίζει... Του αρέσει να βάζει άχυρα στο στόμα του, να τα ζουλάει και να πίνει το χυμό τους – αυτό είναι η αγαπημένη του διασκέδαση».

8. Ιδιαίτερη σχέση με τους ήχους

Το χαρακτηριστικό αυτό περιέχει μια αντίφαση, καθώς παρουσιάζει πολύ μεγάλες αποκλίσεις από περίπτωση σε περίπτωση. Δηλαδή υπάρχουν άτομα με αυτισμό που τους αρέσει πολύ η μουσική και γοητεύονται από τους δυνατούς και επαναλαμβανόμενους θορύβους.

Υπάρχει όμως και η κατηγορία που χαρακτηρίζεται από ακουστική αμυντικότητα. Τα άτομα αυτά αντιδρούν πολύ έντονα στα ακούσματα, αφού φαίνεται ότι δεν μπορούν καθόλου να δεχτούν ήχους, κλείνοντας μάλιστα χαρακτηριστικά σε πολλές περιπτώσεις τα αυτιά τους με τα χέρια τους. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν κάποια διαταραχή στην ακοή

τους, που φαίνεται ότι προσλαμβάνει τους ήχους σε πολύ μεγαλύτερη ένταση από την πραγματική.

9. Έλλειψη βλεμματικής επαφής

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό αποτελεί η έλλειψη βλεμματικής επαφής. Ορισμένα αυτιστικά άτομα δηλαδή, δεν κοιτάζουν τους υπόλοιπους ανθρώπους στα μάτια, ακόμη και αν ανήκουν στην κατηγορία των ομιλούντων. Υπάρχουν λοιπόν περιπτώσεις αυτιστικών ατόμων που συζητούν αρκετή ώρα χωρίς να κοιτούν το συνομιλητή τους στα μάτια.

1.7. Συχνότητα και αίτια εμφάνισης

Σύμφωνα με τη μελέτη του Victor Lotter (Lotter, 1966) αλλά και από μεταγενέστερες έρευνες βρέθηκε ότι η συχνότητα εμφάνισης αυτισμού είναι 10 παιδιά ανά 10.000, ενώ η αναλογία μεταξύ των δύο φύλων είναι 2,5 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Τι είναι όμως αυτό που προκαλεί τον αυτισμό; Μπορεί μέσω κάποιων εξετάσεων να προβλεφθεί, όπως γίνεται για παράδειγμα με το σύνδρομο Down; Ερωτήματα τέτοιου τύπου φαίνεται ότι απασχολούν περισσότερο από κάθε άλλο όσους ασχολούνται με την αιτιολογική αυτή διαταραχή, χωρίς όμως δυστυχώς να λαμβάνουν συγκεκριμένη απάντηση λόγω της πολυπλοκότητας των συμβαλλόμενων παραγόντων (Frith, 1999: 83).

Όσον αφορά τους ψυχολογικούς παράγοντες, ενώ δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι σε ένα βαθμό εντείνουν την κατάσταση, εντούτοις όμως, όπως έχει πειραματικά αποδειχθεί, δεν κατατάσσονται στα αίτια, καθώς δεν ευθύνονται κατά κύριο λόγο για την εμφάνιση του αυτισμού. Το βάρος πρέπει να δοθεί στην ανίχνευση οργανικών παραγόντων, καθώς φαίνεται ότι κάποια εσωτερική, εγγενής δυσλειτουργία διαταράσσει τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού.

Ενδείξεις όπως οι επιληπτικές κρίσεις και η νοητική υστέρηση που εμφανίζονται ως συνοδά χαρακτηριστικά στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, μαρτυρούν προβλήματα νευρολογικής φύσης, και συγκεκριμένα μια πρόιμη εγκεφαλική ανωμαλία. Άλλα σημεία νευρολογικής δυσλειτουργίας είναι ανωμαλίες του εγκεφαλογραφήματος, ανώμαλος νυσταγμός, ανώμαλη διατήρηση ορισμένων νηπιακών αντανακλαστικών και στερεότυπες κινήσεις (Frith, 1999: 84-5).

Επίσης, μελέτες έχουν δείξει ότι οι λειτουργίες του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος, όπως η αναπνευστική συχνότητα, οι ρυθμοί της καρδιάς, η αγωγιμότητα του δέρματος και το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα υποδηλώνουν βαριά αναπτυξιακή ανωριμότητα (Frith, 1999: 89).

Επιπλέον, ορισμένα νευρολογικά αίτια ίσως να ευθύνονται για την εμφάνιση του αυτισμού. Συγκεκριμένα, πρώτοι οι Damasio και Maurer το 1978, αλλά και άλλοι ερευνητές αργότερα, παρατηρώντας τα συμπεριφορικά συμπτώματα ασθενών και πειραματόζωων, πρότειναν μια πιθανή βλάβη του ντοπαμινικού συστήματος του εγκεφάλου, ως σημαντικού παράγοντα εκδήλωσης αυτισμού, ενώ ορισμένα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν ανωμαλία στο εύθραυστο-X χρωμόσωμα –τα αγόρια περισσότερο–, χωρίς όμως ακόμα να έχει αποδειχθεί πειραματικά ότι πρόκειται για αναγνωρισμένη αιτία πρόκλησης (Frith, 1999: 91-94).

Καθώς όμως ο αυτισμός πρόκειται για μια περίπλοκη διαταραχή της ανάπτυξης, ομοίως και ο εντοπισμός και καθορισμός των αιτιών δεν είναι ξεκάθαρος. Η εμφάνισή του οφείλεται σε μια συστοιχία παραγόντων, ο περισσότεροι από τους οποίους βασίζονται στην παρατήρηση, στη μελέτη της συμπεριφοράς των ατόμων αυτών και στις εικασίες των ερευνητών, καθώς είναι πολύ δύσκολη η πειραματική εξέταση του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο διερεύνησης των πιθανών αιτιών, υπάγονται και οι πιθανές προγεννητικές ή περιγεννητικές εγκεφαλικές βλάβες, καθώς και η προσβολή από μολυσματικές ασθένειες κατά τη βρεφική ηλικία και τη συνεπακόλουθη ανοσοποιητική δυσλειτουργία.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Frith «οι παραπάνω ενδείξεις υποδηλώνουν ότι δε θα πρέπει να αναζητούμε «το» αίτιο του αυτισμού αλλά μια μακρά αιτιολογική αλυσίδα. Η αλυσίδα αυτή έχει ξεχωριστούς κρίκους. Για λόγους ευκολίας μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει κίνδυνος, ακολουθούμενος από όλεθρο, ακολουθούμενος από βλάβη. Όπως είδαμε, ο κίνδυνος μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όπως ελαττωματικά γονίδια, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, μεταβολικές διαταραχές, μολυσματικοί ιοί, ανοσοποιητική δυσανεξία και ανοξία από περιγεννητικά προβλήματα.

Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οποιοσδήποτε από αυτούς τους κινδύνους έχει το δυναμικό να προξενήσει καταστροφή στην ανάπτυξη ορισμένων εγκεφαλικών συστημάτων που ασχολούνται με τις υψηλότερες νοητικές διεργασίες. Η βλάβη ίσως είναι ήπιας ή βαριάς μορφής, αλλά πάντοτε συνεπάγεται την ανακοπή της ανάπτυξης ενός ζωτικού συστήματος σε μια κρίσιμη χρονική στιγμή. Η υπόθεσή μας είναι ότι μόνο τότε εκδηλώνεται ο αυτισμός.» (Frith, 1999: 96).

1.8. Διάγνωση

Ενώ ήδη από τον πρώτο χρόνο ζωής του αυτιστικού παιδιού υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις παρέκκλισης της ανάπτυξης από το φυσιολογικό, ωστόσο συνήθως τα παιδιά αυτά παραπέμπονται για εξέταση στον ειδικό σε ηλικία περίπου 2,5 με 5 χρονών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 344) με συνηθέστερη αυτή των 3. Το κύριο χαρακτηριστικό που ανησυχεί πρωτίστως τους γονείς είναι η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, είτε επειδή ανησυχούν για ενδεχόμενη κώφωση, είτε επειδή παρόλο που εμφανίζουν και άλλα συμπτώματα, αυτό είναι το πιο ανώδυνο για να το παραδεχτούν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 344).

Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις, ο ειδικός βρίσκεται να εξετάζει ένα μικρό σε ηλικία παιδί, που δε μιλάει ή μιλάει ελάχιστα και αρνείται να συνεργαστεί. Όπως φαίνεται, είναι πολύ δύσκολο να εξετάσει έναν ασθενή με αυτά τα χαρακτηριστικά και να προβεί σε συμπεράσματα. Για αυτό τον λόγο, η συμβολή των γονέων είναι καίριας σημασίας αφού με αυτούς θα έρθει σε επαφή ο γιατρός για να συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες και να ενημερωθεί αναλυτικά για το ιστορικό του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 344).

Η διάγνωση του αυτισμού λοιπόν είναι μια δύσκολη διαδικασία, που απαιτεί αυξημένες θεωρητικές γνώσεις και κλινική εμπειρία στο χώρο της ψυχοπαθολογίας από τον ειδικό, ενώ πολλές φορές δεν ολοκληρώνεται σε μια επίσκεψη, αλλά προτείνεται η ένταξη του παιδιού σε ένα βραχύχρονο θεραπευτικό πρόγραμμα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 344).

Ο εντοπισμός των στοιχείων που οδηγούν τον ειδικό να διαγνώσει ή όχι αν το παιδί πάσχει από αυτιστική διαταραχή γίνεται με την εφαρμογή ορισμένων διεθνών συμπεριφορικών κριτηρίων, τα σημαντικότερα εκ των οποίων είναι το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, το γνωστό DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000) και η Διεθνής Ταξινόμηση των Ασθενειών του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, το ICD-10 (World Health Organization, 1987).

Τα βασικά κριτήρια προσδιορίζονται με συγκεκριμένα παραδείγματα κάτω από ενδείξεις όπως η ποιοτική παρέκκλιση στην αμοιβαία κοινωνική συνδιαλλαγή, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δημιουργική δραστηριότητα και στο ιδιαίτερα περιορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (Frith, 1999: 25).

Κάποιες επιπλέον σταθμισμένες κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς ειδικά για τον αυτισμό, οι οποίες εφαρμόζονται πάντα με τη βοήθεια των γονέων είναι οι CARS (Childhood Autism Rating Scale), (Schopler, Reichler & Renner, 1986) η ABC (Autism Behavior Checklist), (Krug, Arick, & Almond 1980), η CHAT (Checklist for Autism in Toddlers), καθώς και πολλές μέθοδοι δομημένης διαγνωστικής συνέντευξης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 345-346).

1.9. Θεραπεία

Θεραπεία με την έννοια της πλήρους αποκατάστασης, δεν υπάρχει μέχρι στιγμής για τον αυτισμό. Ο τρόπος που αντιμετωπίζεται είναι μέσω ορισμένων θεραπευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη μέγιστη αξιοποίηση του δυναμικού του παιδιού, έτσι ώστε να αποδοθεί το προσφορότερο αποτέλεσμα για το ίδιο και την οικογένειά του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 347).

Καθώς όμως ο αυτισμός είναι μια σύνθετη διαταραχή, τα προγράμματα αυτά δε θα πρέπει να στηρίζονται αποκλειστικά στην ιατροφαρμακευτική αγωγή, τον καθορισμό ορισμένης διατροφής και την αισθητηριακή ολοκλήρωση. Αντίθετα, μέσω της πρώιμης παρέμβασης, των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και αυτών που στοχεύουν στην αυτόνομη διαβίωση των αυτιστικών ατόμων και στην παροχή ευκαιριών επαγγελματικής αποκατάστασης συνίσταται η δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πλαισίων για την παροχή ουσιαστικής βοήθειας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 348).

Η θεραπευτική παρέμβαση είθισται να είναι εξατομικευμένη, ενώ κριτήρια για τον καταρτισμό του κατάλληλου προγράμματος αποτελούν το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Η στοχοθεσία διαμορφώνεται ανάλογα με τους παραπάνω παράγοντες και διαβαθμίζεται από τον περιορισμό της αυτοκαταστροφικής και στερεότυπης συμπεριφοράς και τη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και συνεργασίας μέχρι την ανάπτυξη στοιχειωδών επαγγελματικών δεξιοτήτων για τα μεγαλύτερα και πιο λειτουργικά παιδιά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 348).

Κλείνοντας, να αναφέρουμε ότι ένα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είναι το Σχέδιο UCLA (Smith & Lovaas, 1998), το οποίο εφαρμόζεται στην Αμερική από τις αρχές του 1980 με θεαματικά αποτελέσματα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 349).

1.10. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκε η έννοια και τα βασικά χαρακτηριστικά της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής του αυτισμού, μέσα από την ιστορική αναδρομή των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί, καθώς και την παρουσίαση των σωματικών και νοητικών χαρακτηριστικών του, καθώς και αυτών της συμπεριφοράς. Επίσης, αναφέρθηκαν στοιχεία σχετικά με τη συχνότητα και τα αίτια εμφάνισής του, καθώς και για τις προτεινόμενες και ισχύουσες μεθόδους διάγνωσης και θεραπείας.

Στη συνέχεια επιχειρείται η ερμηνεία του αυτισμού, υπό το πρίσμα των θεωριών του Colwyn Trevarthen και του Peter Hobson, οι οποίοι επιχειρήσαν να δώσουν μία νέα διάσταση στον ερευνητικό χώρο, προσεγγίζοντας τον αυτισμό ως διαταραχή της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΔΙ-ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

2.1. Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί την αποστασιοποίηση από τις καθιερωμένες παραδοχές περί αιτίων που προκαλούν τον αυτισμό και την εστίαση σε μια καινοφανή ερμηνευτική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, μετά τη λεπτομερή ανάλυση της έννοιας της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας, παρατίθεται η θεωρία των Colwyn Trevarthen και Peter Hobson, οι οποίοι μέσω μιας διεξοδικής και εμπειριστατωμένης ερευνητικής διαδικασίας, απέδειξαν ότι κύριο έλλειμμα των αυτιστικών παιδιών αποτελεί η διαταραχή της λειτουργίας της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας, εννοώντας με απλά λόγια ότι τα άτομα με αυτισμό αδυνατούν να συλλάβουν και να κατανοήσουν την ύπαρξη των άλλων ανθρώπων, προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο τις συνακόλουθες επικοινωνιακές δυσλειτουργίες.

2.2. Η έννοια της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας

Ενώ τα παλαιότερα χρόνια οι θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας πρόσβευαν ότι τα βρέφη, κατά τους πρώτους μήνες της ζωής τους, βρίσκονται παγιδευμένα στον εγωκεντρισμό τους και ότι ο νεογνικός νους χαρακτηρίζεται από ένα αρχικό στάδιο αδυαδισμού και αδιαφοροποίησης κατάστασης, αντιδρώντας αντανακλαστικά και στερεοτυπικά, πρόσφατες επιστημονικές μελέτες έχουν αποδείξει το αντίθετο (Πουρκός, 1997α: 158).

Οι ερευνητές, μέσα από την παρατήρηση και την εφαρμογή επιστημονικών πειραμάτων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «το παιδί από την αρχή της γέννησής του, εκφραζόμενο μέσα από την ενεργητική του υποκειμενικότητα, είναι ικανό να παίρνει πρωτοβουλίες και να ξεκινά, να διατηρεί ή να διακόπτει την επαφή ή επικοινωνία του με τους άλλους, να εμπλέκεται σε ρυθμικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, να εμπλέκεται με έναν ενεργητικό τρόπο σε πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και να δημιουργεί σχέσεις μαζί τους, να προσαρμόζει τις συμπεριφορές του σε αυτές των άλλων και στην παραμικρή λεπτομέρεια, να διακρίνει ή να διαφοροποιεί τον εαυτό του από τους άλλους έχοντας συγχρόνως συνείδηση (αυτοσυνείδηση) των μελών του σώματός του και των συμπεριφορών του (στοιχεία της άμεσης αντίληψης του διαπροσωπικού εαυτού)» (Πουρκός, 1997α: 159).

Οι προσπάθειες αυτές των βρεφών να επικοινωνήσουν με τους άλλους, πριν ακόμα αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και προτού αυτό γίνει αποκύημα μάθησης και μνήμης, αποδείχθηκε ότι έχουν τις καταβολές τους σε ένα εγγενές συνεκτικό σύστημα πρωτογενών κινήτρων που ωθεί εσωτερικά το βρέφος να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο (Πουρκός, 1997α: 160-1).

Αυτή η πρώιμη συνειδητοποίηση της ύπαρξης του εαυτού αλλά και των άλλων, και η ρύθμιση της συμπεριφοράς με γνώμονα την κοινωνική αλληλεπίδραση, ονομάστηκε *πρωτογενής δι-υποκειμενικότητα* και εκφράζεται από το βρέφος συμπεριφορικά. Πέρα από όσα προαναφέρθηκαν, εκδηλώνει ακόμη ανάγκη για σωματική επικοινωνία, ανταπόκριση στις αφηγήσεις, έλεγχο του περιβάλλοντος για απόσπαση πληροφοριών, εστίαση σε

ερεθίσματα που περιέχουν πλούσιες πληροφορίες, αδιαφορία για το τριτογενές και έντονο ενδιαφέρον για καθετί πρωτότυπο, προσδοκίες για θετική συμπεριφορά των άλλων και δυσφορία όταν αυτό δε συμβαίνει, καθώς και δι-αισθησιοκινητικό συντονισμό μέσω των σωματικών του στάσεων, χειρονομιών και εκφράσεων, των εκδηλώσεων των συναισθημάτων του, και γενικά σε όλες τις παρωθητικές και συγκινησιακές του καταστάσεις (Πουρκός, 1997α: 160).

2.3. Βασικές αρχές της θεωρίας του Colwyn Trevarthen

Η θεωρία της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας, που αναφέρθηκε παραπάνω, υποστηρίχθηκε πρώτη φορά από τον Colwyn Trevarthen, καθηγητή Παιδικής Ψυχολογίας και Ψυχοβιολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Εδιμβούργου, ο οποίος επιλέγοντας να απομακρυνθεί από τη στρουκτουραλιστική θεωρία του Chomsky, μελέτησε τη συμπεριφορά των βρεφών μέσω της λειτουργικής, κοινωνικο-σημειωτικής προσέγγισης.

Ο Trevarthen βρήκε ενδιαφέρουσες τις ιδέες του Wittgenstein, των Οξφορδιανών φιλοσόφων της «πράξης του λόγου» (speech act), καθώς και των Habermas, Haliday και Rommetveit, που επικεντρώνονταν στις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες και διαπραγματεύσεις της επικοινωνίας (Κουγιουμουτζάκης, 1992: 28).

Γνωρίζοντας λοιπόν τη θεωρία των προαναφερθέντων μελετητών, ξεκίνησε το 1968 έρευνες πάνω σε ζεύγη μητέρων-βρεφών, στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ μεταβάλλοντας τις ερευνητικές διαπιστώσεις των ψυχολόγων που είχαν διατυπωθεί μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960.

Μέσα από τη μελέτη του τρόπου ανταπόκρισης των βρεφών στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και της επικοινωνίας τους με τους «σημαντικούς άλλους» κατέληξε, χρησιμοποιώντας την ορολογία των προαναφερθέντων μελετητών, ότι τα βρέφη θα πρέπει να κατέχουν μια «έμφυτη ικανότητα για δι-υποκειμενικότητα».

Με τον όρο αυτό ο Trevarthen εννοούσε ότι ήδη από τη στιγμή της γέννησής τους τα βρέφη διαθέτουν εγγενείς ικανότητες για συνομιλία, που τα καθιστούν έτοιμα να συναλλάσσονται επικοινωνιακά ως πρόσωπα, δηλαδή ως υποκείμενα με συνείδηση, προσοχή, προθέσεις και συναισθήματα με τις νοητικές καταστάσεις άλλων προσώπων. Επιπλέον, παρατήρησε ότι τα βρέφη διαθέτουν ένα έμφυτο σύστημα ανάπτυξης της επικοινωνίας, καθώς οι πρωτοσυνομιλίες που εμφανίζαν στους δύο μήνες, μεταβάλλονταν με πολύ γρήγορους ρυθμούς σε ζωηρότερες και πιο περίπλοκες διαπραγματεύσεις (Κουγιουμουτζάκης, 1992: 28).

Πρόκειται λοιπόν για «μια εγγενή ικανότητα για αμοιβαία αναγνώριση και επικοινωνιακή συναλλαγή, μια εγγενή ευαισθησία προς εξειδικευμένες εκφραστικές κινήσεις επικοινωνίας, μια διεργασία κατά την οποία συντελείται μεταβίβαση των νοητικών περιεχομένων των δύο συντρόφων» (Κουγιουμουτζάκης, Μαρκοδημητράκη & Κοκκινάκη, 2007: 495).

Αν παρατηρήσει κανείς, συνεχίζει ο Trevarthen, τα συναισθηματικά δυναμικά των καθημερινών συνομιλιών και συζητήσεων ανάμεσα στους ενήλικες, όπως και τις ευμετάβλητες νοητικές τους διεργασίες, που διέπονται από οικουμενικά και διαισθητικά ρυθμιζόμενα παραγωγικά σήματα, είναι αρκετό για να καταλάβει για ποιο λόγο οι άνθρωποι γεννιούνται με έναν εγκέφαλο εξοπλισμένο για έναν από κοινού διαλογικό έλεγχο της συνείδησης και των άλλων νοητικών διεργασιών. Αυτή η νοητική συναλλαγή και η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπινων όντων έχει τα θεμέλιά της στη «γλώσσα του σώματος» και στη συγκινησιακή αφήγηση της αυθόρμητης και ασυνείδητης συναλλαγής ανθρώπου προς άνθρωπο (Κουγιουμουτζάκης, 1992: 28).

Η έμφυτη δι-υποκειμενικότητα λειτουργεί ως παρωθητική δύναμη, είναι το κίνητρο και ο ρυθμιστής της ανθρώπινης ψυχολογικής ανάπτυξης. Είναι αυτή που ρυθμίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, ωθεί τους ανθρώπους σε συνεργασία με επίγνωση και σκοπούς, προικίζει τα βρέφη με την ικανότητα αναγνώρισης και ελέγχου των προθέσεων επικοινωνίας, καθώς και με την ικανότητα του μοιράσματος. Οι δύο σύντροφοι συμβιώνουν μοιραζόμενοι ο ένας το περιεχόμενο του νου του άλλου· για αυτόν ακριβώς το λόγο η υποκειμενική εμπειρία καθίσταται δι-υποκειμενική (Κουγιουμουτζάκης, Μαρκοδημητράκη, Κοκκινάκη, 2007: 495).

Ο Trevarthen τονίζοντας ότι τα βρέφη είναι όντα με συνείδηση και προθέσεις χωρίζει την ανάπτυξη του ανθρώπου κατά το πρώτο έτος σε τέσσερις περιόδους κατά προσέγγιση: α) στη νεογενική περίοδο (0-6 εβδομάδες), β) στην περίοδο της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας, γ) στην περίοδο των παιχνιδιών (4^{ος}-8^{ος} μήνας) και δ) στην περίοδο της δευτερογενούς δι-υποκειμενικότητας (9^{ος} -12^{ος} μήνας) (Κουγιουμουτζάκης, Μαρκοδημητράκη, Κοκκινάκη, 2007: 497).

Είδαμε λοιπόν πώς αναπτύσσονται τα φυσιολογικά βρέφη, αλληλεπιδρώντας με τους άλλους ήδη από τις πρώτες στιγμές της γέννησής τους. Τι γίνεται όμως με την περίπτωση των αυτιστικών παιδιών; Ο Trevarthen μελετώντας ο ίδιος άτομα αυτής της ομάδας αλλά λαμβάνοντας υπόψη και τις έρευνες άλλων επιστημόνων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι χαρακτηριστικά όπως η αυτιστική μοναχικότητα και κοινωνική αποστροφή, καθώς και η διαταραγμένη γλωσσική ανάπτυξη οφείλονται στη μη ανεπτυγμένη ικανότητα δι-υποκειμενικότητας και την ελλειμματική θεωρία του νου.

Συγκεκριμένα, όπως παρατηρήθηκε και από τους Rogers και Pennington (1991) η αδυναμία μίμησης στην πρώιμη βρεφική ηλικία ίσως είναι τελικά ένα δείγμα που πρέπει να προϊδεάζει τους ειδικούς για την εμφάνιση αυτισμού αργότερα και την αδυναμία κατανόησης και εφαρμογής της θεωρίας του νου από τα άτομα αυτά.

Η ανικανότητα αυτή των αυτιστικών βρεφών να μιμηθούν και να εμπλακούν σε μια διαλογική και επικοινωνιακή διαδικασία με τους άλλους, οφείλεται σύμφωνα με τον Trevarthen στο διαταραγμένο εγγενές σύστημα πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας. Δηλαδή, καθώς όπως αναφέρθηκε λεπτομερώς παραπάνω τα βρέφη έρχονται στον κόσμο εξοπλισμένα με μια έμφυτη ικανότητα αναγνώρισης των άλλων και προσαρμογής της συμπεριφοράς σύμφωνα με τις ενέργειες του κοινωνικού περιγύρου, τα αυτιστικά παιδιά φαίνεται ότι γεννιούνται λιγότερο προικισμένα (Trevarthen & Aitken, 1994).

Δηλαδή απουσιάζει ή δε λειτουργεί όπως θα έπρεπε αυτός ο μηχανισμός με αποτέλεσμα τα παιδιά με αυτισμό να μην κατανοούν την ύπαρξη των άλλων ως ανθρώπων και να μη μπαίνουν στη διαδικασία να συρρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους με γνώμονα το κοινωνικό γίγνεσθαι. Για αυτά υπάρχει μόνο ο εαυτός τους και κανένας άλλος που θα έπρεπε να αλληλεπιδράσουν μαζί του.

Αυτός ο εγωκεντρισμός των αυτιστικών ατόμων λειτουργεί ως τροχοπέδη για την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι αυτή επιτυγχάνεται μέσω της εμπλοκής των ανθρώπων σε κοινωνικές δραστηριότητες και της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με τους άλλους. Τα άτομα με αυτισμό αποτυγχάνουν στην επίτευξη αυτής της εμπλοκής και φτάνουν να βιώνουν τη ζωή και την καθημερινότητα ως απλοί παρατηρητές και όχι ως δρώσες υπάρξεις (Bråten, 2006: 115).

2.4. Η προσέγγιση του Peter Hobson

Ο Peter Hobson, Βρετανός καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχοπαθολογίας και ψυχοθεραπευτής, ζει στο Λονδίνο και εργάζεται στην Κλινική Tavistock και στο Τμήμα Ψυχιατρικής και Επιστημών της Συμπεριφοράς του University College.

Στο μεταφρασμένο στα ελληνικά βιβλίο του *Το Λίκνο της Σκέψης* (Hobson, 2006), συγκεντρώνει όλες τις μελέτες που πραγματοποίησε ο ίδιος στα άτομα με αυτισμό, καθώς και το ερευνητικό έργο και άλλων διακεκριμένων επιστημόνων που προσέγγισαν πειραματικά αυτό το πεδίο, έχοντας κοινό θεωρητικό υπόβαθρο με τον Hobson.

Κύριο ζητούμενο της εργασίας του, είναι η προσπάθεια ερμηνείας και η πειραματική απόδειξη των εγγενών αιτίων που ωθούν τα αυτιστικά άτομα να εκδηλώνουν αυτή τη *μοναχικότητα* και την κοινωνική αποστροφή που διέκρινε πρώτος ο Kanner.

Συγκεκριμένα, έχοντας ως βάση τη διαπίστωση του Kanner ότι τα αυτιστικά παιδιά «ήρθαν στον κόσμο με μια έμφυτη ανικανότητα να σχηματίσουν τη συνηθισμένη, βιολογικά προβλεπόμενη συγκινησιακή επαφή με τους ανθρώπους» (Hobson, 2006: 33), οδηγείται στο συμπέρασμα και δομεί τη θεωρία του πάνω στη διάγνωση ότι το σύνολο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και αποστροφής των άλλων των αυτιστικών παιδιών ερμηνεύεται μέσα από την απουσία της –έμφυτης στα φυσιολογικά άτομα- πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας.

Σε μια εντυπωσιακή περιγραφή ενός έξυπνου αυτιστικού ενήλικα σε συνέντευξη που παραχώρησε στον ψυχίατρο Donald Cohen, για τον τρόπο που βιώνει τη συνύπαρξή του με τους άλλους ανθρώπους αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Στ' αλήθεια δεν ήξερα ότι υπάρχουν άνθρωποι μέχρι τα επτά μου χρόνια. Μετά, ξαφνικά κατάλαβα ότι υπάρχουν. Αλλά, όχι όπως εσείς. Ακόμη πρέπει να θυμίζω στον εαυτό μου ότι υπάρχουν άνθρωποι... Ποτέ δε θα μπορούσα να έχω φίλους. Στην πραγματικότητα δεν ξέρω τι να κάνω με τους άλλους ανθρώπους». Φαίνεται λοιπόν ότι τα αυτιστικά άτομα ακόμη και αν κατορθώσουν να συνειδητοποιήσουν ότι τριγύρω τους περιστρέφονται και άλλα ανθρώπινα όντα, θα απουσιάζει πάντοτε η φυσική ικανότητα που θα τους επιτρέψει να εμπλακούν μαζί τους σε προσωπικό επίπεδο (Hobson, 2006: 33-34).

Ο Hobson κατέληξε στο συμπέρασμα αυτό μέσα από μια πλειάδα ερευνών και πειραμάτων που διεξήγαγε με τους συνεργάτες του αποκρυσταλλώνοντας τα αποτελέσματά τους στη θεωρία του. Συγκεκριμένα, δείχνοντας στα παιδιά με αυτισμό φωτογραφίες εκφραστικών προσώπων και βάζοντάς τους να ακούσουν τον ανάλογο ήχο, προσπάθησαν να ελέγξουν αν τα αυτιστικά παιδιά μπορούσαν να αντιστοιχίσουν το συναισθηματικά εκφραστικό πρόσωπο με τη συναισθηματικά εκφραστική φωνή, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι τα αυτιστικά παιδιά ούτε αντιλαμβάνονται, ούτε αντιδρούν στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων (Hobson & Lee, 1988). Δηλαδή, η ήρεμη και γλυκιά φωνή κάποιου δεν τους προκαλεί καμιά αίσθηση ζεστασιάς, το χαμόγελο ίσως να το ερμηνεύουν ως μια απλή γκριμάτσα σε ένα παραμορφωμένο πρόσωπο, και μια κραυγή ίσως να είναι μονάχα ένας ασυνήθιστος ήχος και όχι μια εκδήλωση φόβου (Hobson, 2006: 37).

Ένα επιπλέον στοιχείο που εντόπισε και μελέτησε ο Hobson, είναι ότι ενώ τα φυσιολογικά βρέφη ήδη από τις πρώτες ώρες της ζωής τους εκδηλώνουν σημάδια κοινωνικής αλληλεπίδρασης (αυτό που περιγράφηκε παραπάνω ως πρωτογενή δι-υποκειμενικότητα), τα αυτιστικά φαίνεται να μην ενδιαφέρονται για την ύπαρξη άλλων προσώπων γύρω τους. Την αδιαφορία αυτή ο Hobson την αποδίδει στην απουσία κάποιων νοητικών δομών που ευθύνονται για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων βρεφών με τους ανθρώπους που τα φροντίζουν. Οι βρεφικές ικανότητες δηλαδή που έχουν να κάνουν με τις συναισθηματικές σχέσεις και την επικοινωνία πριν από το λόγο, φαίνεται ότι στα αυτιστικά βρέφη είναι ελλιπείς, στρεβλές και διαταραγμένες (Hobson, 2006: 68).

Για να οδηγηθεί ο Hobson σε αυτό το συμπέρασμα έλαβε υπόψη του τη μελέτη της συναδέλφου του Dawn Wimpory, η οποία πήρε συνεντεύξεις από τους γονείς πολύ μικρών παιδιών που είχαν παραπεμφθεί στο Κέντρο Ανάπτυξης του Παιδιού, επειδή εμφάνιζαν σοβαρές δυσκολίες στη σχέση και την επικοινωνία με τους άλλους (Wimpory, 2000).

Τα υπό εξέταση βρέφη ήταν ενάμιση με δύο χρονών και ο ερευνητής με συγκεκριμένες ερωτήσεις προσπαθούσε να εξετάσει τη φύση της κοινωνικής συναλλαγής που παρουσίαζαν τα βρέφη τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους. Είναι χαρακτηριστικό, ότι οι γονείς των παιδιών που αργότερα διαγνώστηκαν με αυτισμό ανέφεραν ότι τα παιδιά τους δεν παρουσίαζαν βλεμματική επαφή, δεν περίμεναν στη σειρά τους και δε χρησιμοποιούσαν ήχους για την επικοινωνία τους με τους ενήλικους (Hobson, 2006: 69).

Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η έρευνα του Tony Charman, ο οποίος μελέτησε παιδιά αυτιστικά και μη, ηλικίας 20 μηνών (Charman, 1997). Το πείραμα είχε ως εξής: Ο ερευνητής έπαιξε με το παιδί κρατώντας ένα πλαστικό αντικείμενο με ένα ψεύτικο σφυρί. Όταν το παιδί είχε φτάσει να ακουμπάει το πλαστικό αντικείμενο, ο μελετητής προσποιούνταν ότι χτύπησε το δάχτυλό του με το σφυρί, άφηγε το αντικείμενο και επί δέκα δευτερόλεπτα έκλαιγε δυνατά παίρνοντας και την ανάλογη έκφραση. Μετά, σοβαρευόταν και έδειχνε στο παιδί το χέρι του που δεν πονούσε πια. Εκείνο που ενδιέφερε τους μελετητές ήταν αν το παιδί τα πρώτα δέκα δευτερόλεπτα εμφάνιζε κάποια ένδειξη συναισθηματικής συμμετοχής, είτε κοιτώντας το πρόσωπο ή το χέρι του ερευνητή, είτε σταματώντας να παίζει με το παιχνίδι, είτε παίρνοντας και το ίδιο κάποια έκφραση απορίας ή ανησυχίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από το σύνολο των αυτιστικών παιδιών κανένα δεν παρουσίασε κάποια συναισθηματική έκφραση στο πρόσωπό του, ενώ τα περισσότερα συνέχισαν να ακουμπούν το αντικείμενο και μόνο ελάχιστα κοίταξαν το χέρι του μελετητή. Έτσι ο Hobson κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η ποιότητα της διαπροσωπικής, συναισθηματικά φορτισμένης επαφής, που χαρακτηρίζει τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα μη αυτιστικά παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση καθώς και τα βρέφη, είναι υποδεέστερη ή ανύπαρκτη σε πολλά αυτιστικά παιδιά» (Hobson, 2006 : 71).

Τι είναι όμως αυτό που οδηγεί τα αυτιστικά άτομα να βιώνουν τους άλλους σαν αντικείμενα; Ο Hobson διακρίνει έναν εγγενή μηχανισμό, έμφυτο σε όλους τους ανθρώπους, που λειτουργεί πριν από τη σκέψη και στηρίζεται στη διαπροσωπική συναλλαγή και την αμοιβαία κατανόηση της γλώσσας του σώματος, που συνδέει νοητικά όλους τους ανθρώπους. Ο μηχανισμός αυτός επιτρέπει στα άτομα να σκέφτονται τα πράγματα με ευφάνταστο τρόπο, να αναπτύσσουν δηλαδή σταδιακά τη συμβολική σκέψη. Όταν αυτή η διαδικασία απομονώνεται από τη διαπροσωπική συναλλαγή και δεν ενεργοποιείται, μοιάζει όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Hobson με έναν άρτιο εξωτερικά ηλεκτρονικό υπολογιστή, που έχει όμως ανεπαρκές λογισμικό, εικόνα που επιλέγει ο ίδιος για να περιγράψει τι συμβαίνει στον αυτισμό (Hobson, 2006: 73). Η αποτυχία λοιπόν της δι-υποκειμενικής εμπλοκής ως θεμελιώδους παράγοντα στον αυτισμό, υποστηρίχθηκε κατά κόρον από τον Hobson.

Σε μία ακόμη έρευνα που πραγματοποίησε ο ίδιος μαζί με τον συνεργάτη του Tony Lee (Hobson & Lee, 1998), δημιούργησαν ένα περιβάλλον, όπου παιδιά με αυτισμό και μη, συναντούσαν έναν άγνωστο μέσα σε ένα δωμάτιο, ο οποίος τους απηθύνε τους χαιρετισμούς «γεια» και «αντίο» στην είσοδο και στην έξοδο. Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν ότι τα περισσότερα από τα αυτιστικά παιδιά δεν απάντησαν και δεν έδωσαν αυθόρμητες εκφράσεις χαιρετισμού στο επεισόδιο του «γεια», δεν είχαν βλεμματική επαφή, δε χαμογελούσαν και δεν ένευσαν με το χέρι στο τελικό αντίο.

Στην προσπάθειά του να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο τα αυτιστικά παιδιά αντιλαμβάνονται τους άλλους ανθρώπους, αν δηλαδή τους αντιμετωπίζουν ως ανθρώπινα όντα με συναισθήματα, διεξήγαγε μια μελέτη μαζί με τους Derek Moore και Tony Lee (Hobson, Moore & Lee, 1997). Έδειξε λοιπόν σε αυτιστικά παιδιά έναν άνθρωπο που εμφανιζόταν πίσω από ένα μαύρο πανί με τη μορφή κινούμενων κουκίδων. Η φιγούρα ήταν εύκολο να διακριθεί καθώς κινούνταν, και πράγματι τα περισσότερα από τα

αυτιστικά παιδιά αναγνώρισαν την ανθρώπινη ύπαρξη που σχημάτιζαν οι φωτεινές κουκίδες.

Το πρόβλημα παρουσιάστηκε, όταν η ανθρώπινη φιγούρα με τη συνοδεία των κατάλληλων χειρονομιών και επιφωνημάτων παρίστανε την έκφραση συναισθημάτων, όπως: έκπληξη, λύπη, φόβος, θυμός και ευτυχία, ζητώντας από τα αυτιστικά παιδιά να τους πουν τι συμβαίνει με τον άνθρωπο αυτό. Το αποτέλεσμα ήταν το αναμενόμενο: Τα παιδιά με αυτισμό σχολίαζαν τις ενέργειες του ανθρώπου και όχι τις συναισθηματικές του στάσεις.

2.4.1. Η ικανότητα της σκέψης

Σύμφωνα με τον Hobson, η διάπλαση του νου και η ικανότητα της σκέψης, συντελείται σε τρία αναπτυξιακά βήματα, όπου στο πρώτο το βρέφος συνδιαλέγεται με κάποιον άλλο σε μια δυαδική σχέση, στο δεύτερο συνδέεται με τα πράγματα και τα γεγονότα του κόσμου μέσω των άλλων και στο τρίτο υπάγονται η εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού, η νέα επίγνωση του εαυτού και των άλλων και η κορωνίδα των νοητικών επιτευγμάτων, η γλώσσα (Hobson, 2006: 102).

Τι γίνεται όμως με τα αυτιστικά παιδιά και το συμβολικό παιχνίδι; Μια ομάδα Άγγλων ερευνητών εξέτασε ομάδες αυτιστικών και φυσιολογικών παιδιών, αφήνοντας στο πάτωμα ένα θορυβώδες και κινούμενο παιχνίδι με τηλεχειριστήριο (Charman et al., 1997). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αυτιστικά παιδιά σπάνια μετέφεραν το βλέμμα τους από το παιχνίδι στον ενήλικα, ενώ όταν τα παρότρυναν να μιμηθούν ένα άλλο πρόσωπο που κάνει μια απλή πράξη ή να ασχοληθούν με το συμβολικό παιχνίδι, όπως να δείχνουν ότι ένα πράγμα αντιπροσωπεύει κάτι άλλο, δεν ανταποκρίνονταν, δίνοντας την εντύπωση ότι δεν έχουν καμία σχέση με τα συναισθήματα και τις πράξεις των άλλων.

Η Marian Sigman με τους συνεργάτες της επίσης (Sigman et al., 1992), εξέτασαν παιδιά περίπου τριών χρονών βάζοντας ένα τηλεκατευθυνόμενο ρομπότ να κινείται προς το μέρος του παιδιού, να σταματάει περίπου δύο μέτρα πριν και ταυτόχρονα για τριάντα δευτερόλεπτα έκαναν χειρονομίες και πρόφεραν έντονα επιφωνήματα που φανέρωναν ανησυχία ελέγχοντας τις αντιδράσεις του παιδιού.

Ελάχιστα από τα αυτιστικά παιδιά κοίταξαν τους ερευνητές κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας, και στις περιπτώσεις που συνέβη αυτό ήταν φευγαλέο, μόλις για μισό δευτερόλεπτο, ενώ εξακολουθούσαν να παίζουν με το ρομπότ χωρίς να έχουν επηρεαστεί καθόλου από τη φασαρία που προκλήθηκε γύρω τους.

Ο Hobson, καταλήγει λοιπόν στη ανικανότητα των αυτιστικών παιδιών να ασχοληθούν με το συμβολικό παιχνίδι, λέγοντας χαρακτηριστικά «μπορεί να γυρίσει τις ρόδες ενός αυτοκινήτου ή κάποια αντίστοιχη μη συμβολική επαναληπτική ιεροτελεστία αντί να χρησιμοποιήσει τα παιχνίδια για να παίξει βάζοντας τη φαντασία του να δουλέψει (Hobson, 2006: 115).

Ως προς την επίγνωση του εαυτού, τα αυτιστικά παιδιά κατανοούν την ύπαρξή τους αλλά αδυνατούν να συλλάβουν την εικόνα του εαυτού τους μέσα από τα μάτια των άλλων. Αυτός είναι και ο λόγος που δε βιώνουν το συναίσθημα της ντροπής και δίνουν την εντύπωση ότι δεν ενδιαφέρονται για την εμφάνιση και τις πράξεις τους, σε σημείο που τριγυρνούν γυμνά χωρίς να το θεωρούν επιλήψιμο (Hobson, 2006: 115).

Όσον αφορά τη χρήση της ομιλίας, ο Hobson παρατηρεί ότι ίσως ακριβώς να είναι η έλλειψη της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας που κάνει τα αυτιστικά να μην ενδιαφέρονται για τον απώτερο σκοπό της ομιλίας, που είναι η επικοινωνία και η σύναψη συναισθηματικών δεσμών με τους άλλους, ενώ στις περιπτώσεις ομιλούντων αυτιστικών παιδιών, χρησιμοποιούν τη γλώσσα μηχανικά, χωρίς να την προσαρμόζουν στο

επικοινωνιακό πλαίσιο ούτε να κατανοούν τις προθέσεις του συνομιλητή τους (Hobson, 2006: 117).

Παρατηρεί λοιπόν ο Hobson ότι «στα αυτιστικά παιδιά λείπει κάτι που είναι ουσιώδες για την ανθρώπινη ανάπτυξη. Αυτό το κάτι είναι επίσης ουσιώδες για τη δημιουργική συμβολική λειτουργία. Τα αυτιστικά παιδιά καλύπτουν ένα μέρος της απόστασης προς το στόχο της δημιουργικής χρήσης των συμβόλων, αλλά δε φτάνουν ποτέ μέχρι εκεί. Με κάποιο βάνανσο καπρίτσιο της φύσης, μερικά έχουν νοητικές ικανότητες στο είδος των δραστηριοτήτων που χαρακτηρίζουν τους υπολογιστές. Υπάρχουν αυτιστικά παιδιά που μπορούν να κάνουν τους πιο απίθανους υπολογισμούς αλλά δεν μπορούν να εφαρμόσουν αυτές τις νοητικές διεργασίες σε απλές καθημερινές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα να υπολογίσουν τα ρέστα που πρέπει να πάρουν από τον ψιλκατζή. Τα σύμβολα αυτών των παιδιών δεν τα μεταφέρουν στον κόσμο της φαντασίας» (Hobson, 2006: 152).

Όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τις επιπτώσεις της στον αυτισμό, ο Hobson ισχυρίζεται ότι η νοητική ζωή και η ικανότητα σκέψης των αυτιστικών ατόμων, είναι αποστερημένες από τη συμβολή των κοινωνικών εμπειριών και των διαπροσωπικών σχέσεων (Hobson, 2006: 221). Επίσης, παρατηρεί ότι ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αυτιστικών ατόμων βρίσκεται σε καλό επίπεδο νοημοσύνης, διαθέτουν δηλαδή ικανότητες κατηγοριοποίησης οπτικών σχημάτων, συμπλήρωσης παζλ και εξαιρετική μνήμη, εντούτοις υστερούν στην επικοινωνιακή κατανόηση και ανταπόκριση σε απλές ερωτήσεις και στο δημιουργικό και φανταστικό συμβολικό παιχνίδι. Ο Hobson αποδίδει αυτόν το μονοδιάστατο και μη ευέλικτο τρόπο σκέψης στην ανικανότητά τους να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις (Hobson, 2006: 223).

Προσπαθώντας να κατανοήσει βαθύτερα τον τρόπο σκέψης των αυτιστικών παιδιών, ο Hobson διεξήγαγε μια έρευνα, όπου έδειχνε σε παιδιά με αυτισμό εικόνες με σκίτσα από την καθημερινή ζωή αλλά και από εκφράσεις συναισθημάτων, δίνοντας στα παιδιά οδηγίες του τύπου: «Δείξε μου τον οδοντίατρο» ή «Δείξε μου την έκπληξη» (Hobson & Lee, 1989). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ αναγνώριζαν με ευκολία τις εικόνες του πρώτου τύπου, αποτύγχαναν σε αυτές που σχετίζονταν με το συναίσθημα, καταλήγοντας στο συναίσθημα ότι η γλώσσα και η σκέψη των αυτιστικών παιδιών είναι ιδιαίτερα φτωχές και περιορισμένες στις πτυχές που σχετίζονται με τον συναισθηματικό κόσμο.

Καταλήγοντας με τη θεωρία του ο Hobson συνοψίζει ότι ο αυτισμός προσεγγίζεται τελικά καλύτερα αν κατανοηθεί ως διαταραχή της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας και της θεωρίας του νου. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι όλοι οι άνθρωποι ερχόμαστε στη γη με κάποιο δυναμικό στον εγκέφαλό μας, άλλοι περισσότερο εμπλουτισμένο και άλλοι πιο ελλιπές. Για να αποκτήσουμε όμως την ικανότητα για σκέψη πρέπει να θέσουμε αυτό το δυναμικό ως αφετηρία για να βαδίσουμε πάνω σε ένα μονοπάτι, το οποίο χαράσσεται μέσω της εμπλοκής μας με τους άλλους ανθρώπους, της ανταλλαγής εμπειριών μαζί τους και της κατανόησής τους ως ανθρώπους που σκέφτονται, αισθάνονται, εκφράζονται, έχουν ανάγκες και επιθυμίες και σχηματίζουν στο μυαλό τους κρίσεις, πεποιθήσεις και εικόνες για τα πρόσωπα, τα πράγματα και τις καταστάσεις που τους περιβάλλουν.

Τα αυτιστικά παιδιά δεν μπόρεσαν ποτέ να σχηματίσουν και να ακολουθήσουν αυτό το μονοπάτι, ίσως λόγω κάποιων εγγενών αιτιών, κάποιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας που δεν τους επιτρέπει τη βίωση των άλλων ως ανθρώπων, οδηγώντας τα σε κοινωνική απομόνωση. Ίσως ο προσφορότερος τρόπος αντιμετώπισης των αυτιστικών ατόμων από τα πρόσωπα που ασχολούνται με τον χώρο, είναι αφού κατανοήσουν τη διαταραγμένη αυτή σχέση των παιδιών με τους άλλους, να προσπαθήσουν στα πλαίσια του εφικτού να καλλιεργήσουν αυτή την ανικανότητα μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα, κάνοντας έστω και πολύ μικρά βήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη συνύπαρξη και στη συνεργασία των αυτιστικών ατόμων με τα φυσιολογικά, έτσι ώστε τα πρώτα να

κατανοήσουν έστω ως ένα βαθμό την ύπαρξη των άλλων και να μάθουν να συμπεριφέρονται ως μέρη ενός ευρύτερου συνόλου (Hobson, 2006: 240).

2.5. Επίλογος

Ο λόγος που παραθέσαμε στο κεφάλαιο αυτό τις απόψεις των μελετητών Colwyn Trevarthen και Peter Hobson είναι για να δώσουμε μία νέα διάσταση στην εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό, σύμφωνα με την οποία, θα πρέπει να τίθεται σε προτεραιότητα η εναρμόνιση του εκπαιδευτικού με τον ατομικό ρυθμό μάθησης του μαθητή και όχι το αντίστροφο, όπως θα αναφερθούμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο, αφού πρώτα παρατεθούν τα απαραίτητα στοιχεία αναφορικά με την έννοια της συνεκπαίδευσης, την εξέλιξη της ειδικής αγωγής στην ιστορική γραμμή, την πορεία της προς την ενσωμάτωση τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο, καθώς και τις τάσεις, τις μορφές, τις προτάσεις και τις προϋποθέσεις εφαρμογής ενός μοντέλου ενταξιακής πολιτικής μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1. Εισαγωγή

Έχοντας παρουσιάσει στα δύο πρώτα κεφάλαια της παρούσας εργασίας βασικά και θεμελιώδη στοιχεία, που αφορούν στη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή του αυτισμού συνεχίζουμε την ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους αναλύοντας ενδελεχώς τη δεύτερη έννοια-πυλώνα της έρευνας, δηλαδή αυτήν της συνεκπαίδευσης.

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η αναλυτική παρουσίαση δεδομένων, τα οποία θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της εξέλιξης του εν λόγω θεσμού στο πέρασμα του χρόνου, καθώς και των τάσεων που έχουν διαμορφωθεί σε διεθνές και τοπικό επίπεδο. Επίσης, επιχειρείται η διασαφήνιση παρεμφερών όρων, η περιγραφή της επιρροής του κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση των εκάστοτε μοντέλων, καθώς και των όρων, των προϋποθέσεων, των οφελών και των περιορισμών εφαρμογής της. Τέλος παρουσιάζονται ορισμένες ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες προσβλέπουν σε μια αποδοτικότερη εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό στο τυπικό σχολείο.

3.2. Ιστορικο-κοινωνική εξέλιξη της ειδικής αγωγής από την αρχαιότητα έως σήμερα σε διεθνές επίπεδο

Στις κοινωνίες της αρχαίας ελληνικής περιόδου από το 3000 – 500 π.Χ. τα άτομα με σωματικές αναπηρίες θανατώνονταν κατά τη βρεφική τους ηλικία, ενώ οι πνευματικές διαταραχές θεωρούνταν έργο δαιμόνων, που είχαν καταλάβει το άτομο. Η απομάκρυνσή τους επιχειρούνταν μέσω εξορκισμών και προσευχών, ενώ συχνά ήταν και τα φαινόμενα βασανισμού του ατόμου που υπέφερε, μέσω μαστιγώματος ή βάναντων χειρουργικών επεμβάσεων στην περιοχή του κρανίου, με σκοπό να το απελευθερώσουν από τα ακάθαρτα πνεύματα.

Κατά την ελληνική και ρωμαϊκή περίοδο οι λόγιοι, οι φιλόσοφοι και οι γιατροί κατέβαλαν προσπάθειες να απομακρύνουν την ερμηνεία των περιστατικών από το πρίσμα της δαιμονολογίας και της δεισιδαιμονίας και να της δώσουν μια νέα διάσταση μέσω της επιστημονικής κατανόησης, της ιατρικής μεταχείρισης και της ανθρωπιστικής μεταρρύθμισης.

Ο Πλάτωνας απέθεσε το βαρύ φορτίο της προστασίας και προαγωγής της πνευματικής και σωματικής ζωής των πολιτών στους ώμους της πολιτείας, ενώ ο Αριστοτέλης σεβάστηκε και διακήρυξε τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου αναγνωρίζοντας το συνταίριασμα της «σωματοψυχής» κάθε ανθρώπινης ύπαρξης, της άρρηκτης δηλαδή ενότητας ψυχής και σώματος, όπου η υγεία του ενός μέρους επηρεάζει άμεσα και το άλλο.

Ο Ιπποκράτης, προήγαγε ακόμη περισσότερο την επιστημονική θεώρηση της αναπηρίας, αναγνωρίζοντας ότι η αρρώστια είναι εκείνη που βλάπτει το σώμα και όχι ο Θεός, ερευνώντας ο ίδιος τα αίτια των προβλημάτων και εφαρμόζοντας πειραματικές θεραπείες. Την ίδια γραμμή πλεύσης ακολούθησε και ο Ασκληπιάδης, υποστηρίζοντας την ανθρώπινη μεταχείριση του πνευματικά αρρώστου και προτείνοντας εναλλακτικές θεραπείες (υδροθεραπεία, μασάζ, ηλιοθεραπεία).

Κατά τη μεσαιωνική περίοδο, μπορεί η επικρατούσα βαθιά θρησκευτική αίσθηση να εξασφάλιζε μια περισσότερο ανθρωπιστική αντιμετώπιση των σωματικά πασχόντων, όμως

τα συναισθηματικά διαταραγμένα άτομα, θεωρούνταν περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, κτήματα του σατανά, ενώ κάθε προσπάθεια επιστημονικής και ορθολογικής ερμηνείας αντιμετωπιζόταν με δυσπιστία και καχυποψία. (Πολυχρονοπούλου, 2008: 36-39). Η φροντίδα για την αγωγή των ατόμων με αναπηρία όμως ήταν συνυφασμένη στην αντίληψη του κόσμου ως μία μορφή ελεημοσύνης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 69). Η χριστιανική διδασκαλία και ηθική προήγαγε την ιδέα της κοινωνικής πρόνοιας, σύμφωνα με την οποία προωθήθηκε η ιδέα ότι η βοήθεια για τον συνάνθρωπο πρέπει να πηγάζει από συναισθήματα συμπόνιας για τους ασθενέστερους και γενικά για όσους έχουν ανάγκη, ενώ το ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρία περιοριζόταν στην παροχή περίθαλψης (Reiter, 2000: 2). Τα μοναστήρια, τα πτωχοκομεία και τα ιδρύματα φρόντιζαν για την κάλυψη των πιο βασικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία, καθώς και για την προστασία τους, αφού συχνά έπεφταν θύματα εκμετάλλευσης. Το φαινόμενο αυτό του εγκλεισμού και της απομόνωσης από την κοινωνία ονομάστηκε «ιδρυματοποίηση» και διήρκεσε μέχρι και τις αρχές του 20ου αι. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996: 19).

Πρώτη φορά τον 15ο αι. ο θεολόγος Dionysius von Leeuwen (1402-1470) αναφέρει στα κείμενά του την ανάγκη εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, αλλά η συστηματική ενασχόληση με την ειδική αγωγή, παρατηρείται πολύ αργότερα κατά τον 18ο και 19ο αι. Η Γαλλική Επανάσταση του 18ου αι. αφύπνισε τις ανθρώπινες συνειδήσεις για κοινωνική υπευθυνότητα, καθώς μετατόπισε το ενδιαφέρον του κόσμου προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συναίσθηση της ευθύνης της πολιτείας απέναντι στα μέλη της, συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων. (Πολυχρονοπούλου, 2008: 39-40).

Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε και η εξάπλωση του ρεύματος του Διαφωτισμού, όπου οι αξίες του ανθρωπισμού, της ατομικής ελευθερίας και του σεβασμού στην προσωπικότητα του ανθρώπου προήγαγαν την ιδέα ότι κάθε άτομο κατέχει ισότιμη θέση στην κοινωνία, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές του. Έτσι, υπό αυτές τις επιρροές, το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, άρχισε σταδιακά να αυξάνεται (Τζουριάδου, 1995: 16).

Η μεγάλη στροφή προς την ειδική αγωγή συντελέστηκε κατά τον 19ο αι., όπου οι σωματικές αναπηρίες άρχισαν να αντιμετωπίζονται με δίνοντας έμφαση στην ανατομία και τη φυσιολογία, ενώ οι πνευματικές διαταραχές, ως αποτέλεσμα κάποιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας.

Κατά την περίοδο αυτή έδρασαν εξέχουσες προσωπικότητες, οι οποίες άφησαν πίσω τους σημαντικό έργο: ο Sigmund Freud, βαθυστόχαστος αναλυτής και θεμελιωτής της ψυχαναλυτικής σχολής, η Dorothea Dix, εκπαιδευτικός που ασχολήθηκε με τα άτομα με αναπηρία, και ιδιαίτερα με συναισθηματικές διαταραχές, ο Luis Braille, ο οποίος το 1829 εφηύρε το γνωστό ομώνυμο σύστημα γραφής και ανάγνωσης για άτομα με προβλήματα όρασης, προσαρμόζοντας έναν πρώην στρατιωτικό κώδικα γραφής και ο Graham Bell, ο οποίος με την τομεακή ανακάλυψη του τηλεφώνου, άνοιξε ένα καινούριο κεφάλαιο στον τομέα των διόδων επικοινωνίας, συμβάλλοντας σημαντικά στη βελτίωση των ακουστικών βαρηκοΐας (Πολυχρονοπούλου, 2008: 40-41).

Κατά τον αιώνα αυτό ιδρύθηκαν πολλά σχολεία για άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία τελούσαν υπό τη φροντίδα των φιλανθρωπικών οργανώσεων και της εκκλησίας, με αποτέλεσμα να λειτουργούν περισσότερο ως άσυλα και λιγότερο ως εκπαιδευτήρια, αφού το ενδιαφέρον τους στρεφόταν κυρίως στην προστασία τους από την εκμετάλλευση και ελάχιστα στην εκπαίδευσή τους (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996: 18-19).

Αν και ορισμένοι παιδαγωγοί όπως ο Comenius κατά το παρελθόν, και ο Pestalozzi ασχολήθηκαν με την ειδική αγωγή, μεγαλύτερη απήχηση την εποχή εκείνη είχαν οι προσπάθειες του Jean Marc Gaspard Itard, ενός νέου γιατρού, ο οποίος εργαζόταν ως ιατρικός σύμβουλος στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφολάλων στο Παρίσι. Ο Itard ασχολήθηκε με τις μεθόδους εκπαίδευσης παιδιών με νοητική υστέρηση, καθώς ανέλαβε να εκπαιδεύσει

τον Victor, ένα αγόρι 11-12 ετών, το οποίο βρέθηκε από κυνηγούς στα δάση της Γαλλίας και παρουσίαζε συμπεριφορά όμοια με των άγριων θηρίων (Πολυχρονοπούλου, 2008: 41-43). Οι μέθοδοι αυτές, παρά το γεγονός ότι επηρέασαν την ειδική αγωγή της εποχής και ενέπνευσαν τους Seguin και Montessori, δεν είχαν αρχίσει ωστόσο να εφαρμόζονται στα ιδρύματα, τα οποία εξακολουθούσαν να έχουν ως κύριο στόχο την περίθαλψη των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 74). Οι προσπάθειες της Anne Sullivan επίσης, η οποία ανέλαβε επιτυχώς την εκπαίδευση της τυφλοκωφής Hellen Keller, μαθαίνοντάς της κώδικες επικοινωνίας, την εποχή εκείνη έλαβαν παγκόσμια δημοσιότητα.

Τον 20ο αι. οι προσπάθειες συστηματοποιήθηκαν και οργανώθηκαν με την αναζήτηση διαγνωστικών κριτηρίων για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των ειδικών αναγκών και την ίδρυση πολυάριθμων ειδικών τάξεων, κυρίως στην Αμερική και τη Γερμανία (Πολυχρονοπούλου, 2008: 43-45), καθιερώνοντας έτσι ένα διακριτό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο λειτουργούσε μεν υποστηρικτικά για τους μαθητές με αναπηρία, παράλληλα όμως προωθούσε όλο και περισσότερο την απομόνωσή τους (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996: 19).

Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το διάστημα αυτό, όπου οι μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, ήταν τώρα πιο εύκολο να εντοπιστούν. Έτσι τα άτομα που αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης παραπέμπονταν σε ειδικά σχολεία ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την ολοένα αυξανόμενη ίδρυση των ειδικών σχολείων ή ειδικών τάξεων (Τζουριάδου, 1995: 27-28· Τζουριάδου, 2000: 121), ενώ οι αποφάσεις σχετικά με το θεραπευτικό πλαίσιο που ήταν κατάλληλο για κάθε μορφή αναπηρίας λαμβάνονταν από τους ειδικούς χωρίς τη συμμετοχή των γονέων και των ίδιων των ατόμων με αναπηρία (Reiter, 2000: 2).

Την ίδια περίοδο επίσης, τα πειράματα των συμπεριφοριστών ερευνητών στράφηκαν προς τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι συνεισέφεραν θετικά στη διερεύνηση της αιτιολογίας αλλά και την κατανόηση της αναπηρίας, κυρίως λόγω της υποχρεωτικής εξέτασης της νοητικής κατάστασης των νεοσύλλεκτων αλλά και της σωματικής και πνευματικής περίθαλψης των τραυματιών, ενώ τη δεκαετία 1920-30 η ιατρική στράφηκε στη συστηματική μελέτη του συνδρόμου Down, των εγκεφαλικών βλαβών κατά τη γέννηση και των ενδοκρινολογικών διαταραχών που σχετίζονται με τη νοητική υστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 2008: 44-45).

Στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ, πολλοί παιδαγωγοί άρχισαν να αναγνωρίζουν ότι παιδιά που εντάσσονταν στην ίδια κατηγορία σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, παρουσίαζαν εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά ή ότι παιδιά που εντάσσονταν σε διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας είχαν τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες, αμφισβητώντας έτσι το ιατρικό-κατηγορικό μοντέλο (Τζουριάδου, 1995: 29-30).

Η έννοια της αναπηρίας και της θέσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνική ζωή, προσδιορίστηκε εκ νέου στις αρχές της δεκαετίας του 1960 με αφορμή τα κοινωνικά κινήματα της περιόδου, που πρέσβευαν την εξάλειψη του στιγματισμού και των διακρίσεων και την προάσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Saleh, 1997: 57). Έτσι, η επίδραση των κοινωνικών διεκδικήσεων και άλλων κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, όπως αυτή της συμβολικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την οποία η έννοια της αναπηρίας προσδιορίζεται από ένα σύνολο κοινωνικών αντιλήψεων και μπορεί να αλλάξει, όταν αλλάξει και ο τρόπος σκέψης μας για αυτήν (Τζουριάδου, 1995: 30-31), προώθησαν αλλαγές στο σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης, το οποίο, κατά γενική ομολογία, δεν είχε επιτύχει τους στόχους του αναφορικά με την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία (Oliver, 2004: 87).

Η έννοια της «ομαλοποίησης» (normalization), η οποία προέκυψε από τις πρώτες αντιδράσεις στην αρχή του κατηγορικού μοντέλου, υιοθετήθηκε αρχικά στις Σκανδιναβικές χώρες και στη συνέχεια διαδόθηκε και στον υπόλοιπο κόσμο. Με βάση την

εν λόγω θεωρία, οι ανάπηροι αντιμετωπίζονται πρώτα απ' όλα ως άτομα, και έπειτα ως άτομα με ειδικές ανάγκες, και, συνεπώς, έχουν δικαίωμα στις ίδιες ευκαιρίες με τα μη ανάπηρα άτομα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 132· Reiter, 2000: 5). Στο πλαίσιο αυτό ο Nirje υποστήριξε ότι είναι σημαντικό να διαμορφωθούν τέτοιες συνθήκες, ώστε τα άτομα με νοητική υστέρηση να υιοθετούν πρότυπα και συμπεριφορές ανάλογες με αυτές της κυρίαρχης τάσης (mainstream) της κοινωνίας. Έτσι ένα «ουμανιστικό-εκπαιδευτικό μοντέλο» άρχισε σιγά-σιγά να αναπτύσσεται, το οποίο εισήγαγε τις έννοιες του σεβασμού της διαφορετικότητας και του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία να ρυθμίζουν τη ζωή τους. Στο επίκεντρο της λήψης αποφάσεων, σχετικά με το είδος των υπηρεσιών που θα ήταν κατάλληλες να παρέχονται στα άτομα με αναπηρία, τίθεται τώρα με βάση αυτή την προσέγγιση το ίδιο το άτομο και η οικογένειά του (Reiter, 2000: 5).

Η «αποκρατικοποίηση» της ειδικής αγωγής έλαβε χώρα τη δεκαετία του 1980, όπου τα άτομα με αναπηρία έπαψαν να αντιμετωπίζονται ως άρρωστα και θεωρούνταν πλέον άτομα με αυτόνομη προσωπικότητα, τα οποία -λόγω των ειδικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν- χρήζουν βοήθειας και όχι «θεραπείας». Έτσι, η εκπαίδευσή τους άρχισε να αποκτά ουσιαστικό χαρακτήρα και να προσανατολίζεται στην παροχή των κατάλληλων εμποδίων για την καλύτερη και αποδοτικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής. Συνεπώς, το ζήτημα της αγωγής των αναπήρων από «ιατρικό» μεταβάλλεται σε «κοινωνικο-εκπαιδευτικό» και η ευθύνη για την εκπαίδευσή τους ανατίθεται πλέον στο κράτος (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 93-94).

Οι συνθήκες αυτές οδήγησαν την Πολυχρονοπούλου να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «σε λιγότερο από ενάμιση αιώνα άλλαξε τελείως η αντιμετώπιση των ειδικών ατόμων. Ποτέ πριν στην ιστορία του ανθρώπου, τόσο πολλοί φορείς, υπηρεσίες και άτομα δε συνεργάστηκαν για την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, όπως έγινε στην περίπτωση της ειδικής αγωγής» (Πολυχρονοπούλου, 2008: 45).

3.3. Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της ειδικής αγωγής στον ελλαδικό χώρο

Στον ελλαδικό χώρο, το ενδιαφέρον στράφηκε προς την ειδική αγωγή, μετά την απελευθέρωση από την οθωμανική κυριαρχία, στις αρχές του 20ου αι. με το ενδιαφέρον να προσανατολίζεται αρχικά στις σωματικές αναπηρίες και στη συνέχεια στις πνευματικές. Η πρώτη κίνηση έγινε το 1906, έτος κατά το οποίο ιδρύθηκε στην Αθήνα το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά, ενώ η Μικρασιατική Καταστροφή επηρέασε αρνητικά την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της Ελλάδας, οξύνοντας την αναγκαιότητα δημιουργίας δομών περίθαλψης και εκπαίδευσης των ορφανών και ασθενών παιδιών, τα οποία συχνά παρουσίαζαν επίσης παραβατική συμπεριφορά.

Το 1923 ιδρύθηκε το Εθνικό Σχολείο κωφών στην Αθήνα, ενώ το 1937 η νομοθεσία επέτρεψε για πρώτη φορά την ίδρυση εκπαιδευτικών μονάδων για τα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή πολιτισμική αποστέρηση. Το ίδιο έτος δόθηκε έγκριση για σύσταση και λειτουργία ειδικών τάξεων, με αποτέλεσμα την ίδρυση του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου στην Καισαριανή και τη δημιουργία φιλόδοξων οραμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, τροχοπέδη στην υλοποίηση των οποίων στάθηκε η εμπλοκή της Ελλάδας στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η οποία εκθεμελίωσε την οργάνωση και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τη μεταπολεμική περίοδο (1943-1950) πέρα από τις δυσκολίες που προκάλεσε ο εμφύλιος πόλεμος, το κύριο ενδιαφέρον της χώρας στράφηκε στην επιβίωση των παιδιών και τη σωματική τους υγεία, παρά στην εκπαίδευσή τους. Εκατοντάδες παιδιά έχασαν τη ζωή τους από λοιμώδεις και μολυσματικές ασθένειες, όπως η φυματίωση και η ελονοσία, ενώ αρκετά από τα παιδιά που επιβίωσαν παρουσίαζαν έντονα συμπτώματα

ψυχοσωματικής ανωριμότητας. Η κατάσταση αυτή οδήγησε στην ανάγκη ίδρυσης ψυχιατρικών κέντρων για τη διάγνωση της πνευματικής υγείας των παιδιών και τη συμβουλευτική της οικογένειας.

Τις δεκαετίες 1950 και 1960 ιδρύθηκαν πολλά ιατροπαιδαγωγικά και ψυχοδιαγνωστικά κέντρα, ορισμένα μέσα σε ψυχιατρικά νοσοκομεία και ιδιωτικές κλινικές. Το 1960 ιδρύθηκε η ΠΕΓΚΑΠ, ένας δυναμικός σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, που οργάνωσε και χρηματοδότησε έρευνες και σεμινάρια στην ειδική αγωγή. Η ΠΕΓΚΑΠ εξέδιδε επίσης ένα ψυχοπαιδαγωγικό περιοδικό, και γενικά επηρέασε πολύ την κοινή γνώμη με τις δραστηριότητές της, ιδρύοντας ακόμη το 1966 το Στουπάθειο σχολείο για την εκπαίδευση και αποκατάσταση των ασκήσιμων νοητικά καθυστερημένων παιδιών και νέων.

Έκτοτε, οι εξελίξεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής διαδραματίστηκαν με ταχείς ρυθμούς. Το 1969 το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε την Κεντρική Υπηρεσία του Γραφείου Ειδικής Αγωγής, η οποία το 1976 έγινε Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής με προεδρικό διάταγμα. Στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης λειτούργησε το 1969 το πρώτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής, για τους δασκάλους που ήθελαν να μετεκπαιδευτούν για να εργαστούν με μαθητές με αναπηρία, το οποίο έγινε διετές το 1975 με το Νόμο 227/75.

Η δεκαετία του 1970 βρήκε σημαντικών γεγονότων. Τη διετία 1972-3 ιδρύθηκαν 43 σχολεία συνολικά σε όλη την επικράτεια για παιδιά με νοητική υστέρηση, ενώ το 1975 η Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων με το άρθρο 21 κατοχύρωσε συνταγματικά το δικαίωμα εκπαίδευσης του «προβληματικού» ατόμου. Το 1974 το Υπουργείο Παιδείας συνέταξε το πρώτο Σχέδιο Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος για «εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά».

Την πρώτη διετία της δεκαετίας του 1980 διορίστηκαν οι πρώτοι Επιθεωρητές Ειδικών Σχολείων, ενώ για πρώτη φορά το 1985 η Ειδική Αγωγή ενσωματώθηκε στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα με το Νόμο 1566 για τη «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», στο πλαίσιο του οποίου η Ειδική Αγωγή άρχισε να αντιμετωπίζεται πλέον ισότιμα ως μέρος του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα θεσμοθετήθηκε η λειτουργία Τμημάτων Ένταξης και ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών (σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές κ.ά.) μέσα στα τυπικά σχολεία (Πολυχρονοπούλου, 2008: 45-48).

Το έτος 1985 αποτελεί χρονολογία-σταθμό στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, καθώς για πρώτη φορά σύμφωνα με αυτό τον Νόμο επιτράπηκε η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 95). Παρά όμως την αδιαμφισβήτητη συμβολή του Νόμου αυτού μέσω της καινοτόμας εποχής που εγκαινίασε με την παραχώρηση πρόσβασης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο σαφείς τις προθέσεις της κυβερνητικής πολιτικής να ακολουθηθεί κοινή πορεία πλεύσης με τις ΗΠΑ και την Ευρώπη όσον αφορά στην ενταξιακή πολιτική, εντούτοις η κατάργηση των συνόρων μεταξύ ειδικού και γενικού σχολείου δεν αποτελούσε από μόνη της λύση στο ζήτημα της ένταξης των μαθητών με αναπηρία, χωρίς την εφαρμογή συγκεκριμένου οργανωμένου πλαισίου για την προώθηση της πολιτικής της ισότητας και της ισονομίας.

Έτσι λοιπόν, η απουσία εφαρμογής οργανωμένων προγραμμάτων, που θα στόχευαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, τη διαμόρφωση των σχολικών χώρων, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και την ενίσχυση της αλληλοαποδοχής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004: 35· Στασινός, 1991: 239), παρά την αντικειμενική αύξηση του αριθμού των ειδικών τάξεων, έφερε τα αντίθετα αποτελέσματα διαιωνίζοντας κατά κάποιο τρόπο την εκπαιδευτική πολιτική της περιθωριοποίησης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οργανωτικό πλαίσιο της χρονικής περιόδου κατά την οποία θεσμοθετήθηκε ο συγκεκριμένος Νόμος (Κιτσαράς, 1995: 89).

Το επόμενο διάστημα ακολούθησε μια σειρά εγκυκλίων από το Υπουργείο Παιδείας χωρίς όμως την έκδοση των απαραίτητων προεδρικών Διαταγμάτων, που προέβλεπε ο Ν.1566/1985, προκειμένου να τεκμηριωθούν θεσμικές αλλαγές (Χαρούπιας, 1997: 32).

Επόμενο σταθμό αποτέλεσε το έτος 2000, όπου μετά από μία δεκαπενταετία ζυμώσεων, ψηφίστηκε ο Νόμος 2817 για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», σε μια προσπάθεια εξάλειψης των αδυναμιών των άρθρων του Ν.1566/1985. Σύμφωνα με αυτόν, δόθηκε για πρώτη φορά λιγότερη έμφαση στην αιτιολογία της αναπηρίας, καθιερώθηκε η ίδρυση και λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα οποία το 2008 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), έχοντας ως αρμοδιότητα τη σύνταξη εξατομικευμένου προγράμματος για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες, εγκρίθηκε και προτάθηκε η λειτουργία σχολικών μονάδων νέου τύπου, όπως είναι τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εργαστήρια (ΤΕΕ) Ειδικής Αγωγής και οι ειδικοί βρεφο-συμβουλευτικοί σταθμοί, ενώ η ελληνική νοηματική αναγνωρίστηκε ως γλώσσα κωφών και βαρήκοων μαθητών (Πολυχρονοπούλου 2008: 49).

Στόχο του νέου Νόμου αποτελούσε η προώθηση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, ενώ το ειδικό σχολείο αναλάμβανε πλέον την εκπαίδευση παιδιών με πολύ σοβαρές αναπηρίες. Παράλληλα, μέσω της δημιουργίας νέων ειδικοτήτων προσωπικού ειδικής αγωγής (μουσικοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, εκπαιδευτές κινητικότητας για τυφλά άτομα), προβλεπόταν η παροχή κατάλληλων υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία, όπως παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, φυσιοθεραπεία και μουσικοθεραπεία.

Τέλος, προωθήθηκε η χρήση ειδικών μέσων διδασκαλίας (πολυμέσα, ομαδικά συστήματα ακουστικών βαρηκοΐας, μηχανές Braille, λεξικά νοηματικής κ.ά.), με σκοπό τη διευκόλυνση της πρόσβασης στη μάθηση για όλους τους μαθητές, ενώ δίνεται έμφαση στην έρευνα αναφορικά με τα ζητήματα ειδικής αγωγής και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με την ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παρά το γεγονός ότι ο Νόμος 2817/2000, προσπάθησε να διευρύνει το πεδίο, καλύπτοντας όσο το δυνατόν περισσότερες περιοχές του χώρου της συνεκπαίδευσης, ωστόσο δέχθηκε κριτική στο σημείο της διαμόρφωσης ενός συστήματος ειδικής αγωγής, ανεξάρτητου από αυτό της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και για το γεγονός ότι οι υπηρεσίες των ΚΕΔΔΥ συγκεντρώνονταν στα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα να μην παρέχεται υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρία των σχολείων της περιφέρειας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004: 34), οδηγώντας έτσι σε νέες νομοθετικές προσπάθειες κατά τα επόμενα χρόνια.

Οι εξελίξεις στο χώρο ολοκληρώθηκαν το 2008, όπου με τον Νόμο 3699 για την «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», διατηρήθηκαν τα βασικά στοιχεία του προηγούμενου, συμπληρώνοντας το πεδίο της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του ρόλου των ΚΕΔΔΥ (Πολυχρονοπούλου 2008: 49). Συγκεκριμένα, η ειδική αγωγή έγινε υποχρεωτική και εναρμονίστηκε πλήρως με τη γενική εκπαίδευση (άρθρο 2, παρ. 1), ικανοποιώντας έτσι ένα από τα κύρια αιτήματα του αναπηρικού κινήματος ακολουθώντας μία από τις πάγιες στρατηγικές όλων των εξελιγμένων χωρών παγκοσμίως, όπως προβλεπόταν από τις διεθνείς συνθήκες και συμβάσεις για τα δικαιώματα του ανθρώπου.

Με τον νέο αυτό Νόμο, εισήχθη ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της προώθησης της έννοιας της σχολικής ενσωμάτωσης, ενώ εγκρίθηκε η στήριξη όσων μαθητών δεν αυτοεξυπηρετούνταν από ειδικό βοηθητικό προσωπικό μέσα στο γενικό σχολείο, με την παράλληλη λειτουργία των

ειδικών σχολείων και των τμημάτων ένταξης (άρθρο 6). Το ειδικό βοηθητικό προβλεπόταν να προσφέρει τις υπηρεσίες του και στους μαθητές με κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία χωρίς νοητική υστέρηση, έτσι ώστε να μην εμποδίζεται η φοίτησή τους στο γενικό σχολείο (άρθρα 6 και 18).

Επίσης, για πρώτη φορά ο Νόμος 3699/2008 όριζε τις ειδικές κατηγορίες που είχαν τη δυνατότητα να δέχονται τις υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προβλέποντας ενέργειες για την εκπαιδευτική τους στήριξη κατά περίπτωση. Σε αυτές περιλαμβάνονταν οι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, καθώς και οι μαθητές με σύνθετες συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά λόγω γονικής παραμέλησης ή βίας.

Επιπλέον, όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση, ανεξάρτητα από την κατηγορία την οποία ανήκαν (ασκήσιμοι, εκπαιδευσιμοι), χωρίς καμία διάκριση, αποκτούσαν όλοι το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες μέσα από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, και των κοινωνικών και επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, ανάλογα με τις δυνατότητές τους για σχολική και κοινωνική ένταξη (άρθρο 2).

Είναι φανερό ότι ο Νόμος αυτός έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική διάσταση της ειδικής αγωγής, δηλαδή στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές με αναπηρία προκειμένου να μπορέσουν να εξασφαλίσουν ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, και πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, όπως ορίζεται στην παρ.1 του πρώτου άρθρου.

Ενώ οι δύο προηγούμενοι Νόμοι του 1985 και του 2000 φάνηκε ότι υστερούσαν σε πολλά σημεία, αυτός εδώ φαίνεται να πλησιάζει περισσότερο και να κάνει πιο ρεαλιστικούς και πραγματοποιήσιμους τους στόχους της ειδικής αγωγής, μέσα από τις καινοτόμες θεσμικές, οργανωτικές και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις, που εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και με την ενσωμάτωση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνολογιών αιχμής (Πολυχρονοπούλου 2008: 49-50).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι ευρύτερες εξελίξεις στο χώρο της ειδικής αγωγής στην Ευρωπαϊκή Ένωση, επηρέασαν καταλυτικά την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, προωθώντας αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο, οι οποίες εισήγαγαν νέες, πιο θετικές πρακτικές, προσανατολίζοντας έτσι την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση προς μια νέα κατεύθυνση, αυτή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία.

3.4. Ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση: διασαφήνιση των όρων

Προτού αρχίσουμε την παράθεση ιστορικών και ερευνητικών δεδομένων, θεωρείται δέον να δοθούν ορισμένες πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των όρων *ένταξη*, *ενσωμάτωση* και *συνεκπαίδευση*, καθώς πολύ συχνά η εννοιολογική διαφορά τους δεν είναι εύκολα διακριτή, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται λανθασμένα ως ταυτόσημοι, ενώ στην πραγματικότητα ο καθένας από αυτούς έχει δημιουργηθεί για να εκφράζει πρακτικές που υιοθετήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, με αποτέλεσμα να έχουν διαμορφωθεί υπό την επίδραση ετερόκλητων πλαισίων, όσον αφορά κυρίως στα φιλοσοφικά ρεύματα και τα ιδεολογικά κινήματα.

Επομένως, παρόλο που και οι τρεις έννοιες τάχθηκαν ενάντια στην «ιδρυματοποίηση» εντός των ειδικών σχολείων και την κοινωνική περιθωριοποίηση των μαθητών με αναπηρία, εντούτοις αναφέρονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ξεκινώντας με τον όρο *ένταξη* (integration) και ανατρέχοντας στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδης: 1998) προκειμένου να ανιχνεύσουμε την επίσημη ερμηνεία του όρου, διαπιστώνουμε ότι απουσιάζει παντελώς το στοιχείο της αφομοίωσης,

αφού ο ορισμός αναφέρεται στην έννοια αυτή ως την τοποθέτηση κάποιου (κατά μία ορισμένη σειρά, τάξη, κατηγορία) μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο, σε πραγματικό ή νοητό χώρο. Επομένως, όταν αναφερόμαστε στην ένταξη ατόμων με αναπηρία σε μια ομάδα τυπικών μαθητών, εννοούμε ότι τα πρώτα διατηρούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους κι εκείνα τα στοιχεία, που τα καθιστούν μοναδικά, τα οποία μάλιστα μπορούν να αξιοποιήσουν κατά την εισχώρησή τους στην νέα ομάδα, με σκοπό να οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση.

Άρα, υπό αυτές τις συνθήκες, η ένταξη νοείται ως συνώνυμη της συμβίωσης, αφού μέσα από αυτή διαδικασία συνδιαμορφώνεται μια καινούρια πραγματικότητα, ένας κοινός πολιτισμός μέσα στο σχολικό χώρο για τους μαθητές με αναπηρία και μη μέσω της αλληλεπίδρασης και της σύνθεσης μιας νέας κουλτούρας, στην οποία τα άτομα και των δύο ομάδων διατηρούν τα ξεχωριστά τους χαρακτηριστικά. Μιλάμε λοιπόν για συνδημιουργία και όχι για απλή συνύπαρξη αφού ο ένας συνυπάρχει «μαζί με τον άλλο» και όχι «με τον άλλο» (Σούλης, 2002: 46-47).

Στόχο της ένταξης αποτελεί η εύρεση της κατάλληλης θέσης και η ανάληψη ρόλου από τα νεοεισερχόμενα άτομα μέσα στην ομάδα, την οποία επιχειρούν να ενταχθούν (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 129), αφού πρόκειται για μια παιδαγωγική αρχή, που οδηγεί σε μια καλύτερη κοινωνία με περισσότερη αλληλεγγύη και λιγότερες διακρίσεις (Σούλης, 2002: 113), αφού η αποδοχή του κάθε ατόμου σέβεται την αυθεντικότητά του, ενώ ταυτόχρονα προάγει την απόκτηση των απαραίτητων εκείνων δεξιοτήτων, που θα διευκολύνουν την ισότιμη συμμετοχή του σε όλες τις κοινωνικές δράσεις (Σούλης, 2002: 130).

Από την άλλη, ο όρος *ενσωμάτωση* είναι η ελληνική απόδοση της ορολογίας *mainstreaming* και *incorporation*, που απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία, και αναφέρεται στη συγκεκριμένη διαδικασία της κατάργησης των συνόρων μεταξύ ειδικού και γενικού σχολείου και της έγκρισης παρακολούθησης των μαθητών με αναπηρία εντός των τάξεων γενικής αγωγής.

Ιστορικά η πρακτική αυτή φαίνεται ότι άρχισε να εφαρμόζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και εγκρίθηκε επίσημα από την Εκπαιδευτική Πράξη για όλα τα Ανάπηρα Παιδιά, η οποία υπογράφηκε στις ΗΠΑ. το 1975 (P.L. 94-142), έπειτα από πιέσεις των ειδικών του χώρου για νομοθετική κατοχύρωση του δικαιώματος των μαθητών με αναπηρία για «εκπαίδευση σε λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (Scruggs & Mastropieri, 2004: 379).

Ενώ όμως στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος ενσωμάτωση, ερμηνεύεται ως την εκχώρηση του δικαιώματος των μαθητών με αναπηρία να εισέλθουν στα γενικά σχολεία, στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται η ανάλυσή του υπό το πρίσμα μιας διαφορετικής οπτικής, αφού με τη συγκεκριμένη έννοια νοείται η διαδικασία εκείνη που εμπρικλείει όλες τις προσπάθειες αποφυγής της περιθωριοποίησης και απομόνωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες από την εκπαιδευτική διαδικασία του γενικού σχολείου (Τζουριάδου, 1995: 33) και εν γένει μια φιλοσοφημένη θεώρηση της αναπηρίας ως ένα χώρο που θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με στόχο την επιστροφή των ατόμων αυτών στο φυσικό τους περιβάλλον (Καββαδία-Γώγου, 1987: 35· Νιτσόπουλος, 1986-87: 32).

Με την ανάλυση του όρου έχουν ασχοληθεί κατά καιρούς πολλοί επαΐοντες του χώρου, σε μια προσπάθεια απόδοσης μιας όσο γίνεται πληρέστερης και σφαιρικότερης ερμηνείας. Έτσι, ο Μπίρτσας (1990: 18-19) αναφέρεται στην έννοια της ενσωμάτωσης ως τη διαδικασία ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, ο Πατσάλης (1998: 42) εστιάζει στην από κοινού διδασκαλία και αγωγή των δύο ομάδων, ενώ ο Μπάρδης (1994: 740-742), εξάγει τα θετικά οφέλη που αποκομίζουν όλοι μαθητές μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, καταπολεμώντας έτσι την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, που βίωναν κατά το παρελθόν τα άτομα αυτά.

Μέσω της ενσωμάτωσης επιδιώκεται η αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρία κατά ισότιμο τρόπο με τα τυπικά παιδιά, μέσω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες αντίστοιχες με αυτές των συνομήλικων τους (Γενά, 1997: 231), μέσω μιας σύνθετης διαδικασίας που απαιτεί τη συνέργεια πολλών φορέων και φέρει τις καταβολές της στην οικογένεια, εξελίσσεται μέσα στο σχολικό χώρο και ολοκληρώνεται μέσα από τις κοινωνικές ζυμώσεις (Κυπριωτάκης, 2001: 17-22).

Σε μια προσπάθεια κατανόησης της κυριολεκτικής σημασίας του όρου, και ανατρέχοντας ξανά στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδης: 1998), διαπιστώνουμε ότι ως *ενσωμάτωση* ορίζεται «α. η ένωση, σύνδεση, συνένωση πράγματος με άλλο ή τοποθέτησή του ή ένταξή του μέσα σε άλλα έτσι ώστε να αποτελεί κάτι το ενιαίο με αυτά και να χάνει την αυτοτέλειά του» και «β. η ένταξη, που επιφέρει ή αλλοίωση χαρακτηριστικών και εναρμόνιση ή υποταγή».

Επομένως η έννοια αυτή τάσσεται ως συνώνυμη της αφομοίωσης, αφού μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας, τα νεοεισερχόμενα άτομα αποβάλλουν σταδιακά τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, έτσι ώστε μέσω της προσωπικής αλλοτρίωσης να επέλθει η εξομοίωση με τα υπόλοιπα, βασικά μέλη, που αποτελούν την ομάδα στην οποία εισχώρησαν. Το σύνολο λοιπόν υπερτερεί της μονάδας, όπου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η διαδικασία αυτή ερμηνεύεται ως την εισχώρηση και ενσωμάτωση της «υποδεέστερης» ομάδας των ατόμων με αναπηρία στην κυρίαρχη των «υγιών» και «φυσιολογικών» ατόμων (Σούλης, 2002: 46).

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι λόγω των λεπτών σημασιολογικών διαφορών, η χρήση των εννοιών ένταξη και ενσωμάτωση πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, καθώς με την πρώτη νοείται μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, που οδηγεί σε μια διαφορετική κοινωνική οργάνωση, ενώ με τη δεύτερη μια μονόδρομη διαδικασία προσαρμογής στο κατεστημένο πρότυπο των «υγιών» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 126).

Ο όρος συνεκπαίδευση αποτελεί την ελληνική απόδοση του αγγλικού *inclusion*, ο οποίος προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* (συμπεριλαμβάνω), και απαντάται επίσης, λιγότερο όμως συχνά και ως «σύγκλιση», «εκπαίδευση για όλους» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Δόικου-Αυλίδου, 2006).

Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της σύγχυσης των εννοιών ένταξη και συνεκπαίδευση, οι οποίες λανθασμένα ταυτίζονται, ενώ επί της ουσίας αναφέρονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις των ατόμων με αναπηρία.

Η συνεκπαίδευση μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την απλή είσοδο των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, διαδικασία στην οποία εστίασαν οι δύο προαναφερθέντες όροι, και επικεντρώνεται στη φιλοσοφία και την ποιότητα των σχέσεων, που αναπτύσσονται ανάμεσα στο έμψυχο δυναμικό της εκπαίδευσης, δηλαδή των μαθητών με αναπηρία και μη και των εκπαιδευτικών τους (Anderson, Klassen & George 2007: 132).

Ο όρος συνεκπαίδευση έχει τις καταβολές του στην άποψη ότι αν το σχολείο διαμορφωθεί κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε μαθητή χωριστά, τότε όλοι ο μαθητές με αναπηρία, θα μπορούν να επωφεληθούν από τη φοίτησή τους στο σχολείο της γειτονιάς τους (Ainscow, 1997b: 5-6).

Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντάται με πολλαπλές ερμηνείες, επικρατέστερη ωστόσο τείνει να θεωρείται εκείνη που αναφέρεται στις συντονισμένες προσπάθειες του σχολείου να αναμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα και να αναδιοργανώσει την ισχύουσα πολιτική και πρακτική, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε μαθητή χωριστά (Sebba & Ainscow, 1996: 5).

Η συνεκπαίδευση ορίζεται μια διαδικασία που προάγει την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση μέσα από την αλληλεπίδραση μαθητών με αναπηρία και μη, έτσι ώστε η μάθηση να προωθείται από κοινού, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα και εκτιμώντας ο καθένας τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

Πρόκειται λοιπόν για τον προσδιορισμό εκείνων των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου αποδοχής, εντός του οποίου θα δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν στο μέγιστο βαθμό σε όλες τις δραστηριότητες που εκτελούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να αισθάνεται αλλά και να αποτελεί επί της ουσίας, ενεργό μέλος της τυπικής τάξης, του κανονικού σχολείου και της κοινότητας, στην οποία ανήκει (Strully & Strully, 1996:149).

Μιλάμε επομένως για μια φιλοσοφία άνευ όρων αποδοχής όλων των μαθητών, για έναν τρόπο σκέψης και δράσης, ο οποίος δε λαμβάνει ούτε στο ελάχιστο υπόψη τη φύση και το βαθμό δυσκολίας του καθενός αλλά αντιμετωπίζει όλα τα άτομα με αναπηρία ισότιμα, ως ικανά και αξιόλογα μέλη της κοινότητας, που έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην κανονική ζωή (Brown & Shearer, 2004: 140-141).

Ο Norwich (2000: 9-10) αναγνωρίζει ως βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης πρώτον την αντιμετώπιση όλων των μαθητών με αναπηρία ως αναπόσπαστων μελών της γενικής εκπαίδευσης, δεύτερον την απόδοση σεβασμού προς την προσωπικότητα εκάστου και τη θετική προσέγγιση αυτών με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής τους στο σχολείο και τον περιορισμό της απομόνωσής τους και τρίτον την αναγνώριση του δικαιώματός τους για εξατομικευμένη διδασκαλία, δηλαδή την ετοιμότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες και τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή χωριστά.

3.5. Η επιρροή του κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για την αναπηρία

Στην ιστορική γραμμή οι εκάστοτε προσεγγίσεις ανάλογα με την ερμηνεία που δίνουν στην αναπηρία, επηρεάζουν αντίστοιχα τον χώρο της ειδικής αγωγής (Hodkinson, 2007: 56). Τα κυρίαρχα μοντέλα από όσα προσπάθησαν να δώσουν τη δική τους προοπτική στο χώρο, είναι το ιατρικό και το κοινωνικό, εκ των οποίων το μεν πρώτο ταυτίζει την αναπηρία με μία ασθένεια από την οποία πάσχει το άτομο, ενώ το δεύτερο κατανοεί ότι η νοηματοδότησή της δεν είναι τίποτε άλλο από ένα κοινωνικό κατασκευάσμα, το οποίο επηρεάζει τη στάση της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία μέσω της συνεκπαίδευσης ανάπηρων και τυπικών μαθητών (Lindsay, 2004: 15-18).

Η ιδεολογία ότι η αναπηρία είναι αποτέλεσμα μιας σωματικής δυσλειτουργίας, που οφείλεται σε πρόβλημα ιατρικής φύσης, και ότι κυρίαρχο στόχο πρέπει να αποτελεί η αντιμετώπιση της «ασθένειας» και η υποστήριξη του «ασθενούς», αποτέλεσε και κυρίαρχη θέση των οπαδών του ιατρικού μοντέλου, επηρέασε τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην ειδική αγωγή από τη δεκαετία του 1950 και εξής (Johnstone, 2001: 10).

Με βάση το μοντέλο αυτό, οι ειδικοί εντοπίζουν το πρόβλημα, προβαίνουν σε ορισμένες υποθέσεις, αναλύουν τα ευρήματα της αξιολόγησης και προχωρούν στη διάγνωση και την κατηγοριοποίηση του προβλήματος δίνοντας έμφαση στο έλλειμμα του παιδιού. Συνεχίζουν κάνοντας ορισμένες προβλέψεις σχετικά με τη μελλοντική εξέλιξη του ατόμου και καθορίζουν το πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο μπορεί να στηρίζεται σε φαρμακευτική αγωγή, σε συνεδρίες σε κέντρα αποκατάστασης και στην παροχή κάποιου είδους θεραπείας, όπως η ψυχοθεραπεία. Ακολουθεί η εφαρμογή του και η επαναξιολόγησή του έπειτα από ένα εύλογο διάστημα, οδηγούμενοι σε συμπεράσματα ως προς την αποτελεσματικότητά του (Reiter, 2000: 4).

Το βασικό πλεονέκτημα του μοντέλου αυτού είναι έθεσε την έρευνα και την τεχνολογία στην υπηρεσία της ειδικής αγωγής, καταργώντας την προσκόλληση στις δεισιδαιμονίες και στις προλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες η αναπηρία αναγόταν σε κάποιο αμάρτημα (Reiter, 2000: 4).

Η θεωρία του όμως μειονεκτούσε σε δύο βασικά στοιχεία, τα οποία βρέθηκαν και στο στόχαστρο των επικριτών του, οδηγώντας το στην κατάρρευσή του. Το πρώτο σημείο

στο οποίο ασκήθηκε κριτική από το αντίπαλο δέος ήταν ότι τα άτομα του χώρου της υγείας μονοπωλούσαν τη διάγνωση και τη θεραπεία των αναπήρων, παραγκωνίζοντας τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι οποίοι κατά τη δεκαετία του 1980 έφτασαν να μην έχουν λόγο για την πορεία του παιδιού τους και η αντιμετώπιση και αποκατάστασή τους να επαφίεται αποκλειστικά στη γνώμη των γιατρών (Lindsay, 2004: 16).

Η δεύτερη διάσταση που αμφισβητήθηκε ήταν η πεποίθηση του ιατρικού μοντέλου ότι τα προβλήματα των αναπήρων προέρχονται αποκλειστικά από το ίδιο το άτομο αγνοώντας εντελώς την επίδραση του περιβάλλοντος και τους κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται με την αναπηρία (Lindsay, 2004: 16). Έτσι, η ευθύνη βαραίνει το ίδιο το άτομο, το οποίο καλείται να αλλάξει καλύπτοντας τις ανεπάρκειές του, σε μια προσπάθεια να γίνει αποδεκτό από την κοινωνία των «υγιών» (Keil, Miller & Cobb, 2006: 71).

Έτσι, αφενός η ειδική αγωγή παρέχεται με τη μορφή θεραπείας με στόχο την αποκατάσταση, εξοβελίζοντας τα άτομα με ειδικές ανάγκες από το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, και αφετέρου δε λαμβάνεται η απαραίτητη μέριμνα για τη διερεύνηση των εξωτερικών κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων, που συμβάλλουν στην κατασκευή της αναπηρίας και θέτουν το άτομο με ειδικές ανάγκες σε μειονεκτική θέση (Norwich, 2000: 8).

Το ιατρικό μοντέλο επομένως ευθύνεται για το διαχωρισμό και την κατηγοριοποίηση των μαθητών με αναπηρία, καθώς και για την ύπαρξη του διπολικού σχήματος ειδικής και γενικής αγωγής, που απομονώνει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στο όνομα της αποκατάστασης (Runswick-Cole, 2008: 176).

Στον αντίποδα του μοντέλου αυτού διαμορφώθηκε το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο προσεγγίζει την αναπηρία ως ένα ζήτημα πολιτικό και κοινωνικό, που επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας και των φυσικών ή των κοινωνικών φραγμών που αυτή θέτει. Σύμφωνα με αυτή την οπτική το βάρος πλέον μετατοπίζεται στις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και όχι στο ίδιο το άτομο. Επομένως η κοινωνία θα πρέπει να συμβάλει τα μέγιστα στην κοινωνική ένταξη των αναπήρων αντί να προσδοκά εσφαλμένα την προσαρμογή του ατόμου με αναπηρία στις συγκεκριμένες συνθήκες ζωής των ατόμων χωρίς αναπηρία (Olivier, 1996: 34).

Πιο αναλυτικά, βασικές θέσεις του κοινωνικού μοντέλου αποτελούν η αναγνώριση της καταπιεστικής δύναμης που ασκούν οι πολιτικές διεργασίες στα άτομα με αναπηρία, η παραχώρηση του δικαιώματος της διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους στις οργανώσεις των αναπήρων, η ελευθερία επιλογής της μορφής εκπαίδευσης που θεωρούν ως την πλέον αρμόζουσα για τους ίδιους, και τέλος η αντίληψη της έννοιας της αναπηρίας ως αποτελέσματος της αλληλεπίδρασης παραγόντων που σχετίζονται με την οργάνωση και τη στάση των κοινωνιών (Hodkinson, 2007: 58).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση απομάκρυνσης από το ιατρικό μοντέλο και ενστερνισμού του κοινωνικού, καθώς το τελευταίο διαφωνεί με την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στα ειδικά σχολεία και τάσσεται υπέρ της συνεκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για έναν θεσμό με τον οποίο διαμορφώνονται οι προσωπικές και οι κοινωνικές σχέσεις, καθώς και η θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού ισχυρίζονται ότι η ένταξη των αναπήρων στην κοινωνία είναι ευεργετική όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, τα οποία μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άτομα με αναπηρία αποκτούν κοινωνική ευαισθησία, καλλιεργούν αλτρουιστικές συμπεριφορές όπως αυτές της αλληλεγγύης και της αλληλοϋποστήριξης και μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.

Ωστόσο, παρά την αναμφισβήτητη πιο ανθρωποκεντρική θεώρηση του κοινωνικού μοντέλου, οι επικριτές του εστιάζουν στο σημείο της επικέντρωσης σε μία μόνο διάσταση, την κοινωνική, παραγνωρίζοντας την επίδραση άλλων παραγόντων, που σχετίζονται είτε με το ίδιο το παιδί και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, είτε με την αλληλεπίδραση ατόμου –

περιβάλλοντος. Κατ' αυτόν τον τρόπο παραγκωνίζεται η σημαντική αξία της αυτοβελτίωσης και ιδίως μέσω της μάθησης, ενώ υποστηρίζεται η θέση ότι για ένα περισσότερο αποδοτικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προταθεί ένα μοντέλο το οποίο θα αναδεικνύει τη σχέση ατόμου – περιβάλλοντος υποστηρίζοντας τη μάθηση παράλληλα με την κοινωνικοπολιτική αναμόρφωση (Coles & Zsargo, 1998: 71).

Έτσι καθώς καθένα από τα προαναφερθέντα μοντέλα ρίχνει όλο το βάρος της ερμηνείας της αναπηρίας στη μία πλευρά, αγνοώντας την άλλη, δηλαδή το ιατρικό στο άτομο και το κοινωνικό στον κοινωνικό παράγοντα, οι επικριτές τους βρίσκουν τη χρυσή τομή ανάμεσα στις θέσεις των δύο μοντέλων στη δημιουργία ενός καινούριου, που θα βασίζεται τη θεωρία του στην αρχή της αλληλεπίδρασης, θα έχει βιολογική και κοινωνική βάση και θα συνυπολογίζει όλους τους παράγοντες που συνδέονται με την αναπηρία (Norwich, 2004: 111-112). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του κάθε ατόμου είναι προϊόν αλληλεπίδρασης των εγγενών του χαρακτηριστικών, της υποστήριξης ή των περιορισμών του περιβάλλοντός του και του χρόνου της παρέμβασης (Lindsay, 2004: 17).

Ωστόσο στη διεθνή σκηνή κυριάρχησαν το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο με το δεύτερο να τείνει να επικρατήσει στην εποχή μας. Το κοινωνικό μοντέλο συνδέεται με την αρχή των ίσων δικαιωμάτων και της ισότιμης μεταχείρισης των αναπήρων, προωθεί την κοινωνική τους ένταξη και υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε «ένα σχολείο για όλους».

3.6. Η πορεία από τον διαχωρισμό προς τη συνεκπαίδευση

Πρώτη φορά στις ΗΠΑ, το 1975 με τον Νόμο 94/142 θεσμοθετήθηκε η πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ήταν το όσο το δυνατόν «λιγότερο περιοριστικό» (least restrictive environment), ανοίγοντας έτσι τις πύλες της γενικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία, αποτελώντας ένα σημαντικό βήμα ενάντια στο διαχωριστικό σύστημα της εκπαίδευσης (γενικό – ειδικό σχολείο) και εισάγοντας την έννοια της ενσωμάτωσης (Τζουριάδου, 1995: 38· Yoshida & Ketzenberger, 2000: 11-32).

Παρόλα αυτά, η αποδοχή των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο δε γινόταν άκριτα. Όταν η σοβαρότητα της αναπηρίας υπαγόρευε την ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης σε κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον, τότε οι ειδικοί συνιστούσαν το ειδικό σχολείο ως το πιο κατάλληλο για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού, λαμβάνοντας όμως και τη συγκατάθεση των γονέων (Yoshida & Ketzenberger, 2000: 11-32).

Ο θεσμός της ενσωμάτωσης κατά τις πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του συνάντησε πολλά εμπόδια και δεν επέφερε άμεσα τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με αναπηρία να επιστρέψει στις ειδικές τάξεις (Korinek, McLaughlin-Laycock & Walter-Thomas, 1995: 6). Ορισμένοι από τους παράγοντες που αποτέλεσαν τροχοπέδη για την επιτυχία της ενσωμάτωσης ήταν η διαχείριση ζητημάτων διοικητικής φύσεως, καθώς η γενική και η ειδική αγωγή διοικούνταν και χρηματοδοτούνταν από διαφορετικές υπηρεσίες, και ο στιγματισμός των μαθητών, που δέχονταν ειδική εκπαίδευση μέσα στο γενικό σχολείο (Τζουριάδου, 1995: 39).

Η φιλοσοφία του κοινωνικού μοντέλου επηρέασε και τις οργανώσεις αναπήρων στην Ευρώπη, οι οποίες άρχισαν να διεκδικούν εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη (Canavero, 1984: 327). Έτσι υπό την πίεση αυτή, στην Αγγλία η κυβέρνηση ανέθεσε στη M. Warnock να επιμεληθεί του θέματος, ως υπεύθυνη μιας επιτροπής, η οποία συστάθηκε με σκοπό τη μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών παιδιών με νοητική υστέρηση (Oliver, 2004: 86). Η Warnock έχοντας πάρει την έγκριση της επιτροπής, συνέταξε μια έκθεση (Warnock

Report) με την οποία υποστήριζε ότι όλα τα άτομα έχουν δικαίωμα στην αυτοπραγμάτωση και διατύπωσε με σαφήνεια την αντίθεσή της στην εφαρμογή ενός διπολικού συστήματος εκπαίδευσης, προτείνοντας αντ' αυτού την παροχή κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία για όλα τα παιδιά και προωθώντας την ιδέα της ένταξης των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση Warnock έθεσε σε προτεραιότητα, κατά τη δεκαετία του 1980, την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο «κανονικό» σχολείο, προτείνοντας τρεις μορφές σχολικής ένταξης:

Χωρική ένταξη (locational): στην περίπτωση αυτή τα παιδιά εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο αλλά σε ξεχωριστές μονάδες και η επαφή παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι περιορισμένη.

Κοινωνική ένταξη (social): Οι μαθητές διαχωρίζονται σε δύο ομάδες, καθεμία εκ των οποίων στεγάζεται σε διαφορετικό χώρο και λαμβάνει άλλης μορφής εκπαίδευση. Ωστόσο, και οι δύο ομάδες, από κοινού, συμμετέχουν σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις (π.χ. γιορτές, εκδρομές, ομαδικά παιχνίδια).

Λειτουργική ένταξη (inclusion): Όλοι οι μαθητές φοιτούν στον ίδιο χώρο εκπαίδευσης, το γενικό σχολείο και συμμετέχουν μαζί σε όλες τις δραστηριότητες. Όμως, τα παιδιά με αναπηρία παρακολουθούν ειδικά προγράμματα σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους έξω από την τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 130-131).

Οι προασπιστές της προώθησης της ένταξης και της ενσωμάτωσης είχαν εδραιώσει την πεποίθηση ότι η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στον ίδιο σχολικό χώρο, θα μπορούσε να συμβάλει στην πρόοδο των μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς και στην υιοθέτηση από την πλευρά τους προτύπων και εμπειριών, που θα συνέβαλαν στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Antia, Stinson & Gaustad, 2004: 464).

Ωστόσο, παρά τον βαθιά ανθρωπιστικό χαρακτήρα των προγραμμάτων ένταξης και τις αισιόδοξες προβλέψεις των εισηγητών τους, δυστυχώς κατά την εικοσαετή εφαρμογή τους στις ΗΠΑ, την Ευρώπη και την Αυστραλία, δεν οδήγησαν στα αναμενόμενα αποτελέσματα (Σούλης, 2002: 326), καθώς πολλές φορές περιορίστηκαν στην τοποθέτηση του μαθητή στην τάξη του γενικού σχολείου, χωρίς να πετύχουν την ουσιαστική συμμετοχή του, τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην κοινωνική ζωή (Γενά, 1997: 237).

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2004: 39-41) αποδίδει την αποτυχία του θεσμού στην πρακτική απλά εφαρμογή του χωρίς την υποστήριξη από κάποιο θεσμικό πλαίσιο. Άλλοι λόγοι υπήρξαν η δυσκαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης, στα οποία μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί καλούνταν να προσαρμοστούν. Συνεπώς οι μαθητές με αναπηρία, εντάχθηκαν μεν στο γενικό σχολείο, αδυνατούσαν όμως να ανταποκριθούν στους γνωστικούς στόχους των προγραμμάτων αυτών (Ainscow, 1997b: 5), με αποτέλεσμα να στιγματίζονται και να αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση, οδηγούμενοι στη μη αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους, γεγονός που στάθηκε ένα ακόμα εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων ένταξης.

Παρουσιάστηκαν φαινόμενα, όπου οι τυπικοί μαθητές αντιμετώπιζαν τους συμμαθητές τους με αναπηρία ως ανεπιθύμητους αδυνατώντας να αναγνωρίσουν κάποιο όφελος από τη συνύπαρξή τους και να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους θα έπρεπε να συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο.

Έτσι, πολλοί ερευνητές επέστησαν την προσοχή στον τρόπο εφαρμογής του θεσμού της ένταξης, καθώς η άκριτη ομαδοποίηση των μαθητών όλων των κατηγοριών και η εφαρμογή των ίδιων προγραμμάτων σε όλους, επιβάλλοντας τα ίδια πολιτιστικά πρότυπα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές δυνατότητες και οι ανάγκες των μαθητών, όχι μόνο δεν προωθεί τους στόχους της ένταξης αλλά οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα,

περιθωριοποιώντας τους μαθητές με αναπηρία μέσα στο ίδιο τους το σχολείο (Σούλης, 2002: 326-327).

Η κριτική αυτή οδήγησε στη διαμόρφωση μιας νέας τάσης, η οποία διεθνώς εμφανίζεται με τον όρο «inclusion», ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται τις περισσότερες φορές ως «συνεκπαίδευση». Η καινούρια αυτή έννοια βασίστηκε στην άποψη ότι το σχολείο της γειτονιάς μπορεί να προσφέρει την απαραίτητη μορφή εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, τυπικά και μη, αφού πρώτα όμως διαμορφωθεί κατάλληλη, έτσι ώστε να είναι σε θέση να τα υποδεχτεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Ainscow, 1997b: 5-6).

Σημαντική εξέλιξη στην προώθηση της πολιτικής της συνεκπαίδευσης στάθηκε η υπογραφή της διακήρυξης της Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το 1994, με πρωτοβουλία της UNESCO, από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς. Το θέμα της διακήρυξης ήταν «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή», και, υποστηρίζοντας πως το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, πρόβαλε το όραμα της «Εκπαίδευσης για όλους» υπό την εφαρμογή ορισμένων προϋποθέσεων, όπως η αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων και των προγραμμάτων εκπαίδευσης των διαφόρων χωρών, έτσι ώστε να αποκτήσουν εξατομικευμένο χαρακτήρα και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε παιδιού. Η παγκόσμια συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα κάλεσε τις κυβερνήσεις να υποστηρίξουν ένα πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και την υλοποίηση της αρχής της συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών (UNESCO, 1994: 382-384· Vislie, 2003: 21).

Η βασική αρχή που πρεσβεύει ο θεσμός της συνεκπαίδευσης είναι η αντιμετώπιση όλων των μαθητών ως ισότιμων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, ο μαθητής με αναπηρία συμμετέχουν ως κανονικά μέλη της ομάδας της τάξης σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία όμως θα πρέπει να προσαρμόζεται όσον αφορά στο περιβάλλον της εκπαίδευσης και το πρόγραμμα διδασκαλίας, στις ιδιαιτερότητες των μαθητών με αναπηρία.

Η ανομοιογένεια που δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μέσα στα τμήματα των κανονικών τάξεων, όχι μόνο δεν είναι επιζήμια, αλλά αντίθετα ωφελεί όλους τους μαθητές, τυπικούς και μη (Tilstone, 2000: 225), αφού η διαφορετικότητα αποτελεί ένα σημαντικό μέσο, που ευνοεί την απόκτηση ουσιαστικών εμπειριών για το σύνολο των μαθητών.

Ρόλο του «σχολείου για όλους» αποτελεί τώρα η αξιοποίηση των διαφορετικών ικανοτήτων των μαθητών και η αναγνώριση της διαφορετικότητας ως πηγής εμπλουτισμού των πολιτισμικών εμπειριών και όχι ως εμποδίου της μαθησιακής διαδικασίας, αποτελώντας έτσι το πλαίσιο για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την απαλλαγή από προκαταλήψεις σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα.

Ταυτόχρονα, το «σχολείο για όλους» εκπαιδεύει τους μαθητές να μάχονται για κοινωνικές αλλαγές ώστε να γίνουν μελλοντικά υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν το πρόγραμμα και να αξιολογήσουν τόσο τις δικές τους δράσεις, όσο και αυτές των συμμαθητών τους (Σούλης, 2002: 327).

Μέσα από αυτή την ιστορική αναδρομή, φαίνεται λοιπόν ότι η εξέλιξη του θεσμού επηρεάστηκε από παράγοντες που σχετίζονται με τα μοντέλα της αναπηρίας, τις κοινωνικές αντιλήψεις, τα κοινωνικά κινήματα και εν γένει τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, που επικρατούν σε κάθε εποχή.

Είδαμε λοιπόν ότι για την κατοχύρωση του δικαιώματος των αναπήρων για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρήθηκε αρχικά προσφορότερη πρακτική για την επιτυχία της αποκατάστασης της αναπηρίας, η αποκοπή τους από το γενικό σχολείο

και η εκπαίδευσή τους σε ειδικά σχολεία. Στην πορεία όμως οι ειδικοί του χώρου της εκπαίδευσης, άρχισαν να αμφισβητούν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στις εν λόγω δομές, καθώς οι μαθητές που φοιτούσαν σημείωναν μηδενική πρόοδο (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000; 157· Σούλης, 2002: 28).

Ομάδες ερευνητών που δραστηριοποιούνταν στην ειδική αγωγή, συντάχθηκαν με τις οργανώσεις γονέων, οι οποίοι αμφισβήτησαν την ποιότητα της εκπαίδευσης των ειδικών σχολείων και διεκδίκησαν το δικαίωμα των παιδιών τους να λαμβάνουν καλύτερες υπηρεσίες εκπαίδευσης μαζί με τους συνομηλίκους τους στη γενική εκπαίδευση (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996: 21).

Σήμερα, τα σύνορα μεταξύ του γενικού και του ειδικού σχολείου δεν έχουν καταργηθεί εντελώς και οι δύο χώροι δεν έχουν οδηγηθεί ακόμα σε πλήρη ενοποίηση. Αδιαμφισβήτητα όμως έχει σημειωθεί τεράστια πρόοδο στη μετατόπιση του προσανατολισμού της εκπαίδευσης, η οποία πλέον έχει ως πρωτεύοντα στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη και πληρέστερη ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών, οι οποίοι καλούνται σε μια συνεργασία σε μαθησιακό επίπεδο με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών κύκλων, οι οποία τάσσονται υπέρ της δημιουργίας ενός σχολείου, το οποίο θα διασφαλίζει το δικαίωμα εκπαίδευσης όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους (Σούλης, 2002: 44-45).

Προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορεί και η πλειοψηφία των ερευνητών, η οποία υποστηρίζει ότι τα ειδικά σχολεία προωθούν διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία (Brodine & Lindstrand, 2007: 136· Ρήγα, 1997: 261) και ο λόγος που δεν έχουν καταργηθεί ακόμη είναι επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να προσαρμόσει τα προγράμματά του στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών του (Norwich, 2004: 102).

Έτσι, ενώ κατά το παρελθόν η ειδική αγωγή αναφερόταν σε «κάθε τι που έχει σχέση με παιδιά τα οποία έχουν σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές ή συναισθηματικές δυσκολίες και πρέπει να εκπαιδευτούν με ορισμένο τρόπο και σε ορισμένα ιδρύματα» (Saleh, 1997: 57) και αποτελούσε καθήκον του ειδικού σχολείου, με το πέρασμα του χρόνου, η σχέση της με τη γενική εκπαίδευση επαναπροσδιορίστηκε, αλλάζοντας και το περιεχόμενό της.

Πλέον με τον όρο «ειδική αγωγή» νοείται ένα σύστημα ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών, που έχει ως στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 66-67).

Φαίνεται λοιπόν ότι η ειδική αγωγή διαφοροποιείται από τη γενική εκπαίδευση, και ορίζεται ως ένα σύστημα πολύ ιδιαίτερο και διακριτό από εκείνη. Ο Kirk υποστήριξε ότι η εκπαίδευση των παιδιών με μειονεξίες χαρακτηρίζεται «ειδική», επειδή και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται για την εκπαίδευσή τους είναι ειδικές. Ο ίδιος μάλιστα πρότεινε ορισμένα κριτήρια που, όταν πληρούνται, μετατρέπουν τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε «ειδικό». Πρόκειται για την ύπαρξη ειδικών αιθουσών, ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, ειδικής διάγνωσης, συστηματικής και εξατομικευμένης καθοδήγησης και εκπαίδευσης γονέων (Brodine & Lindstrand, 2007: 136).

Σήμερα οι επιστημονικοί τομείς της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιατρικής αλλά και άλλων ερευνητικών περιοχών, συνεργάζονται για τη δημιουργία ενός συμπιλήματος θεωριών και γνώσεων, το οποίο προσδιορίζει τον χαρακτήρα της ειδικής αγωγής (Brodine & Lindstrand, 2007: 135), ενώ ως προς τη σχέση της με τη γενική εκπαίδευση, αναπλαισιώνεται στον νέο προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης, παίρνοντας τη μορφή μιας «εξειδίκευσης» που αποτελείται από ένα σύνολο καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, που αφορούν όλους τους μαθητές του γενικού σχολείου και όχι μόνο τα άτομα με αναπηρία (Brodine & Lindstrand, 2007: 135-136· Saleh, 1997: 58).

Η μετάβαση από τα ειδικά σχολεία, στα σχολεία της ένταξης προωθήθηκε και ενισχύθηκε από την αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προκλήθηκε από την αλλαγή στις στάσεις, στις κοινωνικές αντιλήψεις και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης (Τάφα, 1997α: 18).

Με αυτόν τον τρόπο η ειδική αγωγή με την έννοια που ήταν αντιληπτή μέχρι τώρα ως εκπαίδευση στα ειδικά σχολεία, σταδιακά αλλάζει μορφή και περιεχόμενο, δίνοντας τη θέση της στην «παιδαγωγική της ένταξης». Με τον νέο αυτό όρο, ο οποίος θεωρείται η μετεξέλιξη της ειδικής αγωγής, νοείται η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για τη μάθηση και τη συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998: 134· Σούλης, 2002: 16).

Η νέα αυτή τάση της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία μετέθεσε την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο (Τάφα, 1997β: 102) ως αποτέλεσμα της επίδρασης διαφόρων παραγόντων, που σχετίζονται κυρίως με το υφιστάμενο κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο, δηλαδή τις εκάστοτε κοινωνικές ερμηνείες της έννοιας της αναπηρίας και τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες κάθε χρονικής περιόδου.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η συνεκπαίδευση υιοθετήθηκε ως η αποδοτικότερη έκφραση της παροχής ισότιμων δικαιωμάτων στους ανάπηρους μαθητές, από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, μέσα σε ένα πλαίσιο προώθησης της εκπαιδευτικής ισότητας, δικαιοσύνης και ηθικής (Αγγελίδης, 2012: 260). Παρόλο όμως που όλες ξεκίνησαν με τις ίδιες θεωρητικές καταβολές, η πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιούνταν λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως η οικονομική ευχέρεια, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η μορφή συνεργασιών, που ήταν εφικτό να αναπτυχθούν.

Άλλα κριτήρια για την πολιτική, που αποφασίζει η κάθε χώρα να ακολουθήσει ως προς αυτό το κομμάτι, είναι οι στόχοι που θέτουν. Έτσι, όταν δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία, προωθούν τη φοίτησή τους σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Υπάρχουν όμως ακόμα και οι περιπτώσεις, στις οποίες επιλέγεται η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και ο διαχωρισμός των μαθητών σε ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις για τα παιδιά με αναπηρία, και σε γενικά για τα τυπικά, ενώ σε αρκετές χώρες ακολουθείται η μέση οδός, δηλαδή ένα εύρος επιλογών και υπηρεσιών, τις οποίες μπορούν να συνδυάσουν οι ενδιαφερόμενοι, καταλήγοντας στον προσφορότερο και αποδοτικότερο αποτέλεσμα (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2008: 1).

Ο Ματσαγγούρας (2003:155-156) αναφέρει ότι οι κυριότεροι λόγοι, που συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία και μη είναι πολιτικοί και κοινωνικοί, όπως η ισοτιμία και η ελεύθερη επιλογή, νομικοί, όπως η κατοχύρωση μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων του δικαιώματος των μαθητών με αναπηρία διεθνώς συμμετοχής σε όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον εκπαίδευσης, και τέλος παιδαγωγικοί λόγοι όπως τα θετικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με «ειδικές ανάγκες» μέσω της αλληλεπίδρασης με τους τυπικούς συμμαθητές τους στο γενικό σχολείο.

3.7. Μοντέλα εφαρμογής

Καθώς, όπως προαναφέρθηκε η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης γίνεται ως επί το πλείστον κατά συνδυαστικό τρόπο, το γεγονός αυτό συμβάλλει στη δημιουργία κατά καιρούς διαφορετικών μοντέλων εφαρμογής, τα κυριότερα εκ των οποίων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

- 1. Πλήρης συνεκπαίδευση (full inclusion).** Το μοντέλο αυτό παραβλέπει την οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα των μαθητών με αναπηρία και ανοίγει τις πύλες του

γενικού σχολείου για όλα τα παιδιά, προσβλέποντας στην ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στην πλήρη συνεκπαίδευση απουσιάζει οποιαδήποτε μορφή διαφοροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων, θεσμικού και νομικού πλαισίου, καθώς και ειδικής εκπαίδευσης και υποστηρικτικής βοήθειας, καθώς πρεσβεύεται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον αυτό καθαυτό, προσφέρει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και εξέλιξη όλων των μαθητών (Norwich, 2000: 21-25). Η κριτική που έχει δεχτεί το μοντέλο αυτό είναι ότι κατά την τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη, δε λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονέων, ενώ με το πρόσχημα ότι η γενική τάξη είναι η πλέον κατάλληλη για τη φοίτησή τους, δεν επιτρέπεται η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης και δεν υπάρχει κάποια νομοθεσία, η οποία να διασφαλίζει τα δικαιώματά τους (Norwich, 2000: 24-26). Επίσης, οι ειδικοί του χώρου, προσάπτουν στο μοντέλο αυτό το αρνητικό στοιχείο της «εγκατάλειψης» του δασκάλου, καθώς ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με τις ποικιλόμορφες ανάγκες ενός ανομοιογενούς τμήματος και καλείται να εφαρμόσει το κατάλληλο πρόγραμμα για κάθε παιδί μόνος του, χωρίς καμία υποστήριξη από τα αναλυτικά προγράμματα ή από ειδικά εξειδικευμένο προσωπικό (Kavale & Mostert, 2004: 206-207).

2. **Συμμετοχή στην ίδια τάξη** (focus on participating in the same place). Στην περίπτωση αυτή ο ειδικός παιδαγωγός, προσφέρει παράλληλη στήριξη στο μαθητή με αναπηρία, τόσο μέσα στην αίθουσα μαζί με τους άλλους μαθητές, όσο και σε άλλο ειδικό χώρο. Τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνονται έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, στην υπηρεσία των οποίων τάσσεται και επιστημονικό προσωπικό άλλων ειδικοτήτων, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κτλ., με αποτέλεσμα τη δημιουργία τμημάτων ένταξης – τάξεων υποστήριξης και την κατάργηση των ειδικών σχολείων. Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει την καταλυτική συμβολή της εξατομικευμένης υποστήριξης από τον ειδικό εκπαιδευτικό, παραλείπει όμως να ζητήσει τη σύμφωνη γνώμη των γονέων των τυπικών μαθητών για τη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές με αναπηρία.
3. **Επικέντρωση στις ατομικές ανάγκες** (focus on individual needs). Νευραλγική θέση στο μοντέλο αυτό κατέχει η αξιολόγηση από εξειδικευμένο προσωπικό, καθώς αρχικά ελέγχεται αν τα άτομα με αναπηρία είναι σε θέση να φοιτήσουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες του γενικού σχολείου. Αν διαπιστωθεί ότι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, παραπέμπονται για φοίτηση σε κάποιο ειδικό σχολείο, διαφορετικά εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα του γενικού σχολείου. Και στις δύο περιπτώσεις όμως, η λέξη-κλειδί είναι «επαναξιολόγηση», καθώς η τοποθέτησή τους είναι προσωρινή, και ανά τακτά διαστήματα ελέγχεται εκ νέου η κοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς και το ενδεχόμενο της παρεμπόδισης της ακαδημαϊκής προόδου και της κοινωνικής συμπεριφοράς των τυπικών παιδιών, και ανάλογα με τα αποτελέσματα αποφασίζεται η μετακίνηση του μαθητή από το ειδικό στο γενικό σχολείο και αντίστροφα.
4. **Περιοριστικό μοντέλο** (choice limited inclusion). Εδώ αναγνωρίζονται τα οφέλη που προσφέρει ο κάθε τύπος σχολείου, ειδικό και γενικό, στους μαθητές με αναπηρία, αφού στο πρώτο συνήθως ευνοείται περισσότερο η ακαδημαϊκή τους πρόοδος, ενώ στο δεύτερο η κοινωνικοποίησή τους μέσω της αλληλεπίδρασης με τους τυπικούς μαθητές. Η τελική απόφαση λαμβάνεται έπειτα από συνεξέταση όλων των παραμέτρων, με τους γονείς να αποτελούν ενεργά μέλη της συζήτησης. Το μοντέλο αυτό, όπως και το τρίτο υστερούν στο γεγονός ότι φαίνεται ότι δεν

εκτιμούν τις διαστάσεις που μπορεί να λάβει η παραμονή των μαθητών με αναπηρία στα ειδικά σχολεία, εις βάρος της κοινωνικής τους ένταξης (Norwich, 2000: 21-25).

Όπως διαπιστώθηκε για να λειτουργήσει σωστά και αποδοτικά ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, πέρα από την εμπλοκή των γονέων τόσο των μαθητών με αναπηρία όσο και των τυπικών, καθώς και του εκπαιδευτικού προσωπικού, στη λήψη αποφάσεων, απαιτείται ακόμα επαρκής χρηματοδότηση, εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών από κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό και προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Norwich, 2000: 24-26).

3.8. Όρια και προϋποθέσεις

Καθώς όμως η συνεκπαίδευση πρόκειται για ένα θεσμό, για την εφαρμογή του οποίου απαιτείται μια συνολική αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε να γίνει προσβάσιμη και προσιτή για όλους τους μαθητές, γίνεται φανερό ότι θα πρέπει να προσαρμοστούν σε αυτά τα νέα δεδομένα πολλές επιμέρους πτυχές του παιδαγωγικού πλαισίου, όπως είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα αλλά και εν γένει η εκπαιδευτική πολιτική και οι κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις γύρω από την αναπηρία (Σούλης, 2002: 330).

Ως προς την εκπαιδευτική πολιτική απαιτείται ριζική αλλαγή κατεύθυνσης στραμμένη προς τη συνεκπαίδευση, η οποία θα στηρίζεται αρχικά στην αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, έτσι ώστε μέσω των απαιτούμενων μεταρρυθμίσεων, οι απαραίτητες ενέργειες να μπορούν να υλοποιηθούν σε μία στέρεα νομική βάση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη μορφή των εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίες οφείλουν να μετατραπούν σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι οποίοι θα χαρακτηρίζονται από ετοιμότητα και προθυμία να δεχτούν στους κόλπους τους όλους τους μαθητές, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες τους. Η προοπτική αυτή συνεπάγεται αυτόματα τόσο τη διαμόρφωση του κτιριακού περιβάλλοντος, έτσι ώστε να ευνοεί την προσβασιμότητα των μαθητών με αναπηρία σε όλους τους χώρους του, όσο και τη στελέχωση των γενικών σχολείων από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, που θα διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις για την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Barton, 2004: 58).

Για να μπορούμε όμως να μιλάμε για μια αποδοτική μορφή συνεκπαίδευσης, δεν αρκούν οι μονομερείς προσπάθειες από την πλευρά του σχολείου, καθώς πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία, που απαιτεί τη συνεργασία όλων των φορέων. Κυρίαρχο ρόλο στο πλαίσιο αυτό κατέχει η ίδια η κοινωνία, η οποία οφείλει να υποστηρίξει και να εμπυχώνει αυτές τις πρακτικές (Brown & Shearer, 2004: 139), υιοθετώντας πρόσθετα μέτρα σε όλους τους εμπλεκόμενους τομείς, όπως είναι η κοινωνική πρόνοια, η υγεία και ο επαγγελματικός προσανατολισμός (Σούλης, 2002: 330), η υλοποίηση των οποίων είναι φανερό ότι δεν είναι δυνατόν να βασίζεται σε περιστασιακή χρηματοδότηση αλλά καθιστά επιτακτική την ανάγκη εξεύρεσης σημαντικών οικονομικών πόρων (Lipsky & Gartner, 1996: 782). Ο Δελλασούδας (2005: 202-203) αντιλαμβάνεται ως εμπόδιο τη βραδεία ωρίμανση της κοινωνίας, στοιχείο που πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω του σεβασμού και της υιοθέτησης βασικών θεμελιωδών αρχών, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Χρειάζεται δηλαδή παιδεία ετοιμότητας σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, η οποία θα συμβάλλει στην αποδοχή και εφαρμογή των διακηρύξεων, των ψηφισμάτων και των συμβάσεων για τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία, καθώς και των κατευθυντήριων γραμμών και των πρότυπων κανόνων για ισότητα ευκαιριών και σχολική και κοινωνική ένταξη.

Σύμφωνα με τον Watkins (2003: 9) η εξασφάλιση των απαραίτητων χρηματικών κονδυλίων αποτελεί ζήτημα εκ των ων ουκ άνευ για την επιτυχημένη έκβαση του θεσμού της συνεκπαίδευσης, όπως αναφέρεται ρητά και στην έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, και μπορεί να προέρχεται είτε από τοπικές οργανώσεις, είτε από εθνικούς πόρους, ενώ συστήνεται η τήρηση μιας σαφούς και ευθυγραμμισμένης πολιτικής ως προς τη διάθεσή της.

Πέρα όμως από τη γενική μετατόπιση των στόχων και των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής εν γένει, περισσότερο χρήσιμη είναι η απτή και ρεαλιστική αναδιοργάνωση του ίδιου του σχολείου, το οποίο αποτελεί και τον κυρίαρχο χώρο, εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η διαδικασία αυτή. Συγκεκριμένα, η πολιτική που θα επιλέξει η κάθε σχολική μονάδα, πρέπει να συναποφασίζεται και να συνδιαμορφώνεται από κοινού με τη σύμφωνη γνώμη όλων των εμπλεκόμενων, συμπεριλαμβανομένων, εκτός των εκπαιδευτικών και των μαθητών, και των γονέων τους.

Μέσα από αυτή τη σύμπραξη, θα πρέπει να προκύψει ο σχεδιασμός ενός σχολικού προγραμματισμού με σκοπό τη χάραξη κοινής πολιτικής για τη διεκδίκηση των στόχων, την επίλυση διαφορών και τον καταμερισμό εργασιών με στόχο την ανάληψη δράσης και πρωτοβουλιών από τον καθένα χωριστά. Στο πλαίσιο αυτό τίθεται και η δημιουργία της κατάλληλης υποδομής των σχολικών μονάδων μέσω της εξάλειψης των αρχιτεκτονικών και άλλων εμποδίων, έτσι ώστε να προάγεται η αυτονομία των μαθητών με αναπηρία μέσω της εξασφάλισης της ελεύθερης κινητικότητας τους και της ικανότητας αυτοεξυπηρέτησης (Δελλασούδας, 2005: 2012-2013).

Καθοριστικός είναι επίσης ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος θα πρέπει να εμπνέει, να εμπνύχωνει και να κατευθύνει την όλη διαδικασία, προσβλέποντας ταυτόχρονα σε μια αποδοτική συνεργασία όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία θα έχει τις βάσεις της στην ανάπτυξη ποικίλων μορφών επικοινωνίας, έτσι ώστε να μη χαθεί η χρυσή τομή μεταξύ των συλλογικών ενεργειών και του αυτοσχεδιασμού και της αυτενέργειας. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να είναι αντικείμενο συνεχούς διαπραγμάτευσης, έτσι ώστε να ελέγχεται και να αξιολογείται διαρκώς η αποδοτικότητά της (Ainscow, 1997a: 44-47· Ainscow, 2004: 268).

Ένας τρίτος τομέας, ο οποίος χρήζει αναπροσαρμογής, είναι αυτός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να διαμορφωθούν εκ νέου με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να καλύπτουν με ευελιξία τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Lovey, 1998: 85), προκειμένου να δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα προσαρμογής της διδακτέας ύλης στις ιδιαίτερες ανάγκες του ανομοιογενούς τμήματος, στο οποίο διδάσκει.

Δεν είναι όμως μόνο το γνωστικό κομμάτι, το οποίο χρήζει αναπροσαρμογής, καθώς δεν πρέπει να υποβαθμίζεται και ο σημαντικός ρόλος της κοινωνικοποίησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια των οποίων θα πρέπει να προβλέπεται και να κατέχει κεντρικό ρόλο στα αναλυτικά προγράμματα, διδάσκοντας τους μαθητές βασικές έννοιες, όπως είναι η ανάληψη και η υπεύθυνη διεκπεραίωση αυτών, η οριοθέτηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους απέναντι στους άλλους, καθώς και η προετοιμασία τους για ενεργή και δυναμική παρέμβαση στις εξελίξεις της κοινωνικής ζωής στο μέλλον.

Οι μαθητές, προκειμένου να κατακτήσουν αυτούς τους στόχους, θα πρέπει να εκπαιδευτούν στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διαμόρφωση των σχολικών δραστηριοτήτων και του καθημερινού τους προγράμματος, καθώς και στον συνεργατικό και δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας τους μέσα στην ομάδα, μαθαίνοντας ταυτόχρονα να αξιολογούν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους συμμαθητές τους (Σούλης, 2002: 328).

Τέταρτος παράγοντας που οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα που εισάγει ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, είναι οι διδακτικές μέθοδοι, τόσο ως προς τα μέσα όσο και ως

προς τη διαδικασία, με σκοπό την αξιοποίηση των ταλέντων, των έμφυτων κλίσεων και των διαφορετικών δυνατοτήτων των μαθητών. Στα παραπάνω εντάσσεται και η διαφοροποίηση της διδασκόμενης ύλης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτήσουν τους ίδιους γνωστικούς στόχους με τους τυπικούς συμμαθητές τους (Σούλης, 2002: 327-330).

Ως προς τη μορφή και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς δε θα πρέπει να παρερμηνεύεται και να ταυτίζεται με την απλή τροποποίηση της διδακτέας ύλης, το διαφορετικό υλικό ή την προφορική εξέταση του μαθητή, ούτε να θεωρείται πανάκεια για την αντιμετώπιση όλων των μαθησιακών αναγκών της τυπικής τάξης και την επίτευξη μιας ουσιαστικής και αποδοτικής συνεκπαίδευσης (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 13-14). Η διαφοροποίηση επηρεάζει τις παραμέτρους του περιεχομένου της διδασκαλίας, της μαθησιακής διαδικασίας, του τρόπου αναπαράστασης των προϊόντων της μάθησης και του διδακτικού πλαισίου, ενώ θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την μαθησιακή ετοιμότητα, τα μαθησιακά ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ μάθησης κάθε παιδιού με αναπηρία (Ματσαγγούρας, 2008: 118).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη και επιφέρει αποτελέσματα μόνο όταν συνδυάζεται με ειδική υποστήριξη, είτε άμεσα από τις δομές της ειδικής αγωγής, είτε με τη μορφή συμβουλευτικής από ειδικούς παιδαγωγούς. Πρόκειται για μια πρόταση αλλαγής της διδασκαλίας στο πλαίσιο της τυπικής τάξης και ως τέτοια δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθεί σε όλες τις ανάγκες, που προκύπτουν από τις διαφορετικές αναπηρίες, για αυτό η επιφόρτίσή της με επιδιώξεις πέρα από τις δυνατότητές της βλάπτει τόσο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, όσο και τους σκοπούς, που καλείται να υπηρετήσει (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 14-15).

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής παρουσιάζει στην έκθεσή του πέντε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που συμβάλλουν αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση. Στη λίστα αυτή περιλαμβάνονται η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η επίλυση προβλημάτων μέσα από τη συνεργασία, η δημιουργία μεικτών-ανομοιογενών ομάδων και η εξατομικευμένη διδασκαλία – υποστήριξη (Watkins, 2003: 18-19), καθιστώντας έτσι σαφές ότι ενδείκνυται η αποφυγή των δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων και η αξιοποίηση των μαθητοκεντρικών, οι οποίες προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας και η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών.

Πέμπτο σημείο, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή του θεσμού, είναι αυτό του σημαντικού ρόλου, που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σε ανομοιογενή τμήματα. Για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τις πρακτικές συνεκπαίδευσης θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπύχωσης και υποστήριξης προς το πρόσωπό τους από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς ο συναισθηματικός τους κόσμος και ο βαθμός ικανοποίησης από την όλη διαδικασία, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών (Barton, 2004: 64-65).

Η μεγάλη σημασία της υγιούς εσωτερικής, ψυχολογικής κατάστασης των εκπαιδευτικών, καθίσταται φανερή από το υψηλό ποσοστό επιρροής της, στη στάση που τηρούν απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Με άλλα λόγια, όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα ασφάλειας και στήριξης από το σχολικό περιβάλλον, τότε είναι σε θέση και οι ίδιοι να καλλιεργήσουν ένα σχολικό ήθος σε όλους τους μαθητές με βασικούς πυλώνες τη συνεργασία και την υποστήριξή τους, όχι μόνο στη διαδικασία της μάθησης αλλά και σε αυτή της κοινωνικοποίησης (Watkins, 2003: 13), ανταποκρινόμενοι θετικά και αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα και την αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών μέσα στην τάξη (Watkins, 2003: 19).

Είναι λοιπόν φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικός και στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς, ως προς το πρώτο σκέλος κατέχει τη θέση του διαμεσολαβητή μεταξύ των μαθητών και του μορφωτικού αγαθού, ενώ ως προς το δεύτερο συμβάλλει στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην επίλυση προβλημάτων και στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς (Δόικου-Αυλίδου, 2000: 27).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις του έργου του και να εφοδιαστεί με νέους τρόπους και μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων, είναι αναγκαία η θεωρητική του κατάρτιση και η διαρκής επιμόρφωση και εξειδίκευσή του (Gibb et al., 1997: 246), με επιθυμητό χρόνο έναρξης αυτής το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να εφαρμόζεται άμεσα στις εκάστοτε περιπτώσεις μαθητών, που φοιτούν στην τάξη τους (Anderson, Klassen & George, 2007: 140· Center et al., 1985: 149).

Την έκτη θέση στη λίστα των προϋποθέσεων επιτυχίας του θεσμού της συνεκπαίδευσης κατέχει η λέξη – κλειδί «συνεργασία», η οποία συμβάλλει τα μέγιστα, προς οποιαδήποτε κατεύθυνση και αν εφαρμοστεί. Οι μελετητές Lipsky και Gartner (1996: 782), οι οποίοι πραγματοποίησαν εκτεταμένες έρευνες σε δείγμα περίπου 1000 σχολείων συνεκπαίδευσης, συνοψίζουν τους παράγοντες που σχετίζονται με τη συνεργασία και συντελούν στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης ως εξής: στο ρόλο του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος δρα μεσολαβητικά μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, στη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του ειδικού παιδαγωγού, στη συνεργασία μεταξύ των γονέων και στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.

Έβδομο και τελευταίο σημείο είναι αυτό των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, που περιβάλλει τον μικρόκοσμο του σχολείου, δηλαδή της θετικής στάσης όλων απέναντι στη διαφορετικότητα (Center et al., 1985: 149-161). Η ανατροπή λοιπόν των κοινωνικών προκαταλήψεων και των πρακτικών αποκλεισμού και διαχωρισμού θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχική μέριμνα της πολιτείας, ενώ το ίδιο το σχολείο θα πρέπει να λάβει μέτρα για τον περιορισμό του ανταγωνιστικού κλίματος, το οποίο προωθεί τη δημιουργία αρνητικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και της εξάλειψης του γνωσιοκεντρικού του χαρακτήρα, ο οποίος θέτει στο επίκεντρο την ικανότητα για μάθηση και τη σχολική επίδοση ως πρωταρχικούς στόχους της εκπαίδευσης (Barton, 2004: 61-62).

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές αξίες, που οφείλει να αναδείξει το σχολείο είναι η διασφάλιση του δικαιώματος όλων των μαθητών να δέχονται ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης, η καλλιέργεια της νοοτροπίας ότι όλα τα παιδιά είναι «κατάλληλα» να εκπαιδευτούν, η προαγωγή της πεποίθησης ότι τα επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικά (φυλή, εθνικότητα, αναπηρία), δεν αποτελούν τροχοπέδη των δικαιωμάτων της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της αξιοπρέπειας (Barton, 2004: 63), και η αναγνώριση της ισότιμης και ισάξιας συμμετοχής όλων των μαθητών, αναπήρων και μη, στη σχολική κοινότητα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006: 379).

3.9. Οφέλη και περιορισμοί

Οι θετικές επιπτώσεις της συνεκπαίδευσης δεν περιορίζονται μόνο στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά επεκτείνονται σε ανθρωπιστικό και κοινωνικό επίπεδο, με την προώθηση και υιοθέτηση πιο δημοκρατικών αρχών (Wolfendale, 1997: 3). Σύμφωνα με τους Anderson, Klassen και George (2007: 137) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρία ωφελούνται τόσο ως προς τον γνωστικό όσο και ως προς τον κοινωνικό τομέα, αφού τα κοινωνικά πρότυπα που προβάλλουν οι τυπικοί μαθητές,

επιδρούν θετικά στη συμπεριφορά, τη μέθοδο εργασίας, αλλά και τις γνώσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η πεποίθηση αυτή κερδίζει και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων των μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι εκφράζουν την άποψη ότι τα παιδιά τους διδάσκονται τα ενδεδειγμένα για την ηλικία τους πρότυπα συμπεριφοράς χωρίς ειδική διδασκαλία, περιορίζοντας ταυτόχρονα τη σχέση εξάρτησης από το οικογενειακό περιβάλλον (Power-deFur & Orelove, 1996: 5).

Σε σχολικό επίπεδο, οι αλλαγές που πραγματοποιούνται με σκοπό τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης των μαθητών με αναπηρία, έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των συγκεκριμένων παραγόντων για όλους τους μαθητές (Ainscow, 2004: 274-276).

Πέρα όμως από τους προαναφερθέντες τομείς, σημαντικά είναι τα οφέλη και στον συναισθηματικό τομέα, όπου ενισχύοντας το αίσθημα του «ανήκειν», διευκολύνεται η διαδικασία της μάθησης, καθώς οι μαθητές με αναπηρία αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της κοινότητας και ότι ανήκουν στον πραγματικό κόσμο, ενώ παράλληλα ευνοείται η δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και μη (Kunc, 1992: 30· Shaffner & Buswell, 2004: 299).

Αντίστοιχα όμως φαίνεται ότι είναι τα οφέλη και για τους τυπικούς μαθητές, και ως προς το γνωστικό αντικείμενο, καθώς τα διαμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα, οι τροποποιημένες μέθοδοι διδασκαλίας και η παρουσία εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, συμβάλλουν στη διευκόλυνση της όλης διαδικασίας, αλλά και ως προς το κομμάτι της κοινωνικοποίησης, καθώς σχετικές έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρία που φοιτούν σε τμήματα συνεκπαίδευσης, αναπτύσσουν αισθήματα αλληλεγγύης, εκδηλώνουν ενδιαφέρον προς τον συνάνθρωπο, αποκτούν επίγνωση των δυσκολιών των συμμαθητών τους με αναπηρία, καλλιεργούν πιο αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν να παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη όπου υπάρχει ανάγκη, δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση και αποδοχή των ατομικών διαφορών και αναπτύσσουν ισχυρή αυτοεκτίμηση, καθώς και μεγαλύτερη ικανότητα να δημιουργούν φιλίες (Anderson, Klassen & George, 2007: 137· McCarty, 2006: 7· Power-deFur & Orelove, 1996: 5).

Άλλη μία ομάδα, που επωφελείται από τη συνύπαρξη όλων των μαθητών, είναι εκείνη που βρίσκεται στην «γκρίζα ζώνη», δηλαδή τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις και ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως να έχουν διαγνωστεί ή να χρήζουν εξατομικευμένης παρέμβασης. Οι ειδικές τεχνικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στο τμήμα συνεκπαίδευσης, η σαφήνεια της διδασκαλίας του και η συνεχής ανατροφοδότηση λειτουργούν υποστηρικτικά για αυτήν τη μερίδα μαθητών, που διευκολύνεται στην προσπάθειά της να παρακολουθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Power-deFur & Orelove, 1996: 6).

Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, οι γονείς των μαθητών με αναπηρία, έρχονται σε επαφή με άλλους γονείς που βιώνουν στην οικογένειά τους αντίστοιχες περιπτώσεις, αλλά και με τους γονείς των τυπικών παιδιών. Μέσα από αυτή την τριβή, κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσουν δίκτυα και δραστηριοποιούνται προκειμένου να αντιμετωπίσουν από κοινού τα προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία.

Ωφελημένοι φαίνεται ότι είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρόλη τη σωματική κόπωση και τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας, εντούτοις αναπτύσσουν δεξιότητες όπως είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και η εύρεση νέων, εναλλακτικών και δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, ενώ παράλληλα εκδηλώνουν ενδιαφέρον σε θέματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, προθυμία η οποία αυξάνεται αναλογικά με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Power-deFur & Orelove, 1996: 5-6).

Πέρα όμως από τις μεμονωμένες κατηγορίες ωφελουμένων, ο αντίκτυπος της διαδικασίας αυτής είναι θετικός για όλη την κοινωνία, εμπνέοντας αισθήματα

ανθρωπισμού και αλληλεγγύης σε όλη την κοινωνία, μέσα από την κατάργηση των διακρίσεων, της άρσης της πολιτικής τους αποκλεισμού και της καλλιέργειας ενός κλίματος συνεργασίας και της κατανόησης (Σούλης, 2002: 336· Wolfendale, 1997: 3).

Παρά όμως τα αναμφισβήτητα θετικά οφέλη του θεσμού της συνεκπαίδευσης, δεν εκλείπει και το αντίπαλο δέος, η μερίδα δηλαδή εκείνη των ερευνητών, η οποία τάσσεται κατά της πρακτικής αυτής προσάπτοντας ως βασικό μειονέκτημα την απουσία εξατομικευμένης υποστήριξης από έμπειρο και εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό μέσα στη σχολική αίθουσα, καθώς και από ειδικότητες του χώρου, όπως είναι οι λογοθεραπευτές και οι εργοθεραπευτές, (McCarty, 2006: 8).

Επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητα του θεσμού φαίνεται να είναι και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εστιάζουν τον αντίλογό τους κυρίως στο θόρυβο και τη φασαρία που δημιουργείται μέσα στην τάξη από τους μαθητές με αναπηρία, αποσπώντας έτσι την προσοχή των τυπικών μαθητών και παρεμποδίζοντας την πρόοδό τους στο γνωστικό αντικείμενο, την αυξημένη προσοχή και τον χρόνο, που πρέπει να αφιερώσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος στους μαθητές με αναπηρία, προκειμένου να τους παρακινήσουν ή να τους επαναφέρουν, και τέλος ο επιπλέον χρόνος, που πρέπει να διαθέσει ο εκπαιδευτικός για να προετοιμαστεί ή να επικοινωνήσει με την οικογένεια, τους ειδικούς θεραπευτές και το εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου, σχετικά με την περίπτωση του κάθε μαθητή με αναπηρία (Anderson, Klassen & George, 2007: 137-141).

Κατά καιρούς έχουν εξαπολυθεί μομφές και εναντίον του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος «κατηγορείται» από τους εκπαιδευτικούς ότι δε συνεπικουρεί το δύσκολο έργο τους. Ένα από τα βασικά επιχειρήματα, που χρησιμοποιείται από την πλευρά τους είναι ότι η διεκπεραίωση των σύνθετων γραφειοκρατικών διαδικασιών, όπως είναι ο προγραμματισμός συναντήσεων και η επικοινωνία με τα ΚΕΔΔΥ, είναι εξ' ορισμού μια χρονοβόρα και περίπλοκη διαδικασία, όπου η απόφαση διεκπεραίωσής της αποτελεί από τη μεριά τους μια έστω και άτυπα επαρκή μορφή στήριξης (Valeo, 2008: 15-16).

Στη λίστα των περιορισμών της συνεκπαίδευσης προστίθεται και η πεποίθηση ότι η διαδικασία αυτή δεν έχει κανένα αποτέλεσμα και αποφέρει μηδενικό όφελος στους μαθητές με αναπηρία, όταν παίρνει τη μορφή της απλής συνύπαρξης και δε συνοδεύεται από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, αφού οι μαθητές ούτε τους γνωστικούς στόχους κατακτούν αλλά ούτε τις απαραίτητες για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων κοινωνικές δεξιότητες αποκτούν (Roll, 1997: 181).

Η παρουσία του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης καθίσταται απόλυτα αναγκαία, αφού χωρίς αυτόν η απόπειρα εφαρμογής πλήρους συνεκπαίδευσης θα ναυαγήσει, οδηγώντας τους μαθητές με αναπηρία στον αποκλεισμό και το διαχωρισμό μέσα στα γενικά σχολεία, ενδεχόμενο που ωθεί αρκετούς ερευνητές στη διατύπωση της άποψης ότι όσο δημοκρατική και αν ακούγεται η ιδέα της πλήρους συνεκπαίδευσης, η πρακτική εφαρμογή της είναι αδύνατη (Kavale & Mostert, 2004: 206-207).

Οι Παντελιάδου και Αργυρόπουλος (2011: 17-18) προσπαθώντας να συγκεντρώσουν τους λόγους εκείνους, που οδηγούν στην ύπαρξη απόστασης μεταξύ της ερευνητικής γνώσης και της καθημερινής διδακτικής προσέγγισης αναφέρονται στην έλλειψη ολόπλευρης βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την έλλειψη επιμόρφωσής τους σε τακτικά χρονικά διαστήματα, την έλλειψη κινήτρων, τις διαφορετικές και υποκειμενικές ερμηνείες των νόμων, που αφορούν στην ειδική αγωγή, την έλλειψη ανατροφοδότησης, και τις μεγάλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές.

Προχωρώντας σε μια βαθύτερη ερμηνεία των παραπάνω, επεξηγούν τα σημεία στα οποία αναφέρεται, σημειώνοντας ότι ακόμη και στις περιπτώσεις όπου υφίσταται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποτελεσματικές μεθόδους και τις καλές πρακτικές στο χώρο της ειδικής αγωγής, φαίνεται ότι παρουσιάζεται σε μεγάλη συχνότητα

το φαινόμενο οι ίδιοι να μην τροποποιούν καθόλου την παραδοσιακή τους συμπεριφορά ή να το κάνουν χωρίς συνέχεια, συνέπεια και διάρκεια.

Για να οδηγηθούμε σε επιθυμητά αποτελέσματα, θα πρέπει η παρεχόμενη επιμόρφωση να μην είναι στεία, βασιζόμενη μόνο στη θεωρία, αλλά να συνοδεύεται από ωφέλιμες προσεγγίσεις και πρακτικές, όπως είναι η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων, η αναστοχαστική διδασκαλία, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και η εκπαίδευση με μελέτες περίπτωσης. Αναγκαία είναι επίσης και η ύπαρξη του ανάλογου υποστηρικτικού πλαισίου, χαρακτηριστικά του οποίου αποτελούν η ευκολία εφαρμογής της προς υιοθέτηση μεθόδου, η δυνατότητα εφαρμογής στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και η αποφυγή της ριζικής ανατροπής της υφιστάμενης κατάστασης.

Τέλος, αν θέλουμε να μιλάμε για ουσιαστικά και απτά αποτελέσματα, θα πρέπει να ενισχυθούν οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινότητα και να ληφθούν πρόσθετα μέτρα για την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αφού έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με αναπηρία δε διατηρούν μετά την αποφοίτησή τους τις φιλικές σχέσεις, που ανέπτυξαν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μειώνοντας έτσι τα μακροπρόθεσμα οφέλη της συνεκπαίδευσης (Brown & Shearer, 2004: 143).

3.10. Συνεκπαίδευση αυτιστικών και τυπικών παιδιών στο γενικό σχολείο: τάσεις, προτάσεις και απόψεις

Έχοντας παρουσιάσει αναλυτικά ως εδώ τις καταβολές και την εξέλιξη του θεσμού της συνεκπαίδευσης, θα εστιάσουμε στη συνέχεια στο κυρίαρχο θέμα της παρούσας έρευνας, το οποίο είναι η συνεκπαίδευση μαθητών με αυτισμό και μη στο τυπικό σχολείο.

Ως προς την κατηγορία των παιδιών, που παρουσιάζουν διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, οι απόψεις για το ποια μορφή εκπαίδευσης τους αρμόζει καλύτερα δίστανται. Οι περισσότεροι ερευνητές, υπέρμαχοι του θεσμού, πρεσβεύουν την εκ των προτέρων προετοιμασία των παιδιών με κατάλληλα προγράμματα και τη σταδιακή μετάβασή τους, προσφέροντάς τους με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα να ενταχθούν βήμα προς βήμα, ομαλά στην εκπαιδευτική κοινότητα του γενικού σχολείου προσαρμογής τους.

Ωστόσο, στον αντίποδα των υποστηρικτών της συνεκπαίδευσης, τάσσεται η μερίδα εκείνη, η οποία υποστηρίζει ότι όταν το παιδί δεν μπορεί να εναρμονιστεί στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και όχι μόνο δεν προοδεύει μαθησιακά, αλλά επιπλέον διαταράσσει την ησυχία του τμήματος και παρεμποδίζει το διδακτικό έργο αποσπώντας την προσοχή των τυπικών μαθητών, τότε θα πρέπει οι επαΐοντες να σκεφτούν ξανά μήπως η κατάλληλη θέση για αυτόν τον μαθητή δεν είναι μέσα στο γενικό σχολείο, αφού η φοίτησή του σε αυτό ενδέχεται όχι μόνο να μην τον ωφελεί, αλλά αντίθετα να επιτείνει την ακατάλληλη συμπεριφορά του.

Ως ανάρμοστη συμπεριφορά αναφέρεται συνήθως η αδυναμία παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ένταξης σε αυτήν μόνο μετά από παρότρυνση του εκπαιδευτικού και η διακοπή του μαθήματος λόγω των κραυγών, των εκρήξεων θυμού ή των στερεοτυπιών.

Η εκδήλωση της παραπάνω συμπεριφοράς, αποδίδεται σε ορισμένες περιπτώσεις στην απουσία εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, ο οποίος αναμφισβήτητα θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη προσαρμογή του μαθητή, αν και εν γένει επικρατεί το αξίωμα σύμφωνα με το οποίο όσο λιγότερη προκλητική συμπεριφορά παρουσιάζει ένας μαθητής και με όσο λιγότερη εξειδικευμένη υποστήριξη μπορεί να ενταχθεί, τόσο πιο εύκολο είναι να παραμείνει στο γενικό σχολείο, διαφορετικά η περίπτωσή του χρήζει επανεξέτασης (Runswick-Cole, 2008: 174).

Φαίνεται ότι επικρατεί γενικά η αντίληψη ότι οι μαθητές με κινητικά προβλήματα μπορούν να ενταχθούν και να προσαρμοστούν ευκολότερα στο γενικό σχολείο, αφού η

συμπεριφορά τους δεν έχει αρνητικό αντίκτυπο στα τυπικά παιδιά, κάτι που δε συμβαίνει πάντοτε με τους μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές στον συναισθηματικό τομέα, τη συμπεριφορά ή την ανάπτυξή τους, απέναντι στα οποία τηρείται αρκετά συχνά μια πιο επιφυλακτική στάση.

3.10.1. Προτεινόμενες ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις εκπαίδευσης αυτιστικών μαθητών στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου

Το σχολικό περιβάλλον συνεκπαίδευσης, το οποίο υποδέχεται τους μαθητές με αναπηρία, θα πρέπει να στοχεύει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους με κυρίαρχο σκοπό την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον και την ικανοποιητική αντιμετώπιση των πρακτικών αναγκών της ζωής (Κυπριωτάκης, 1989: 175).

Η Μαυροπούλου (2011: 91) αναφερόμενη στις μεθόδους, που θα πρέπει να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν τον παραπάνω στόχο, τονίζει ότι ιδιαίτερα για τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί στο φάσμα του αυτισμού, θα πρέπει η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού να ακολουθεί μια πορεία, που να συμβαδίζει με την εξέλιξη των ψυχολογικών θεωριών, των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε τμήματα, στο δυναμικό των οποίων περιλαμβάνονται αυτιστικοί μαθητές, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι στη διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας, καθώς το περιβάλλον, επηρεάζει καταλυτικά τη συγκέντρωση, τις αισθητηριακές λειτουργίες και εν γένει τη συμπεριφορά των μαθητών αυτών, οι οποίοι συχνά εκδηλώνουν υπερευαισθησία ή υποευαισθησία στα αισθητηριακά ερεθίσματα.

Συγκεκριμένα, ορισμένες από τις παραμέτρους, που ο εκπαιδευτικός οφείλει να ελέγξει, να αξιολογήσει και να προβεί στις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις αναδιοργανώνοντας τον χώρο, κατά περίπτωση και όπου υπάρχει ανάγκη, είναι το μέγεθος, ο προσανατολισμός των εσωτερικών χώρων σε σχέση με τους εξωτερικούς, η συμμετρική οργάνωση των επίπλων για συγκεκριμένες δραστηριότητες, η αντίθεση στο φωτισμό (ζεστά ουδέτερα χρώματα, φυσικό ή τεχνητό φως), ο θόρυβος ή ηχομόνωση, η χρήση λείων υφασμάτων ή υλικών με τραχιά υφή, ο αερισμός (φυσικός ή τεχνητός) και ο ευέλικτος χωρισμός των ενιαίων χώρων σε μικρότερες περιοχές (Μαυροπούλου, 2011: 92).

Ιδιαίτερα ως προς το τελευταίο σημείο, προτείνεται η δημιουργία «ζωνών» μέσα στην αίθουσα, δηλαδή περιοχών, όπου η ποσότητα και η ποιότητα των αισθητηριακών ερεθισμάτων ελέγχεται. Πρόκειται δηλαδή για μικρές «γωνιές» μέσα στη κεντρική αίθουσα, στις οποίες προωθείται είτε η «ένας προς έναν» διδασκαλία, όπου τα ερεθίσματα είναι ασθενέστερα, είτε η συμμετοχή δραστηριότητες, όπως η μουσική και τα εικαστικά, όπου το εύρος και η ένταση των ερεθισμάτων υπερισχύει. Συστήνεται βέβαια και η «γωνιά απόδρασης από κάθε δραστηριότητα», η οποία στοχεύει στον περιορισμό της αυτοδιέγερσης των παιδιών, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να καταφεύγουν σε αυτόν, όποτε αισθάνονται την ανάγκη να το κάνουν.

Πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι η χρήση των παραπάνω περιοχών της σχολικής αίθουσας δε γίνεται άκριτα και αυθαίρετα από τον μαθητή, αλλά ο ίδιος εκπαιδεύεται σταδιακά στο να μαθαίνει να επιλέγει τότε θα τους χρησιμοποιήσει, σε μια προσπάθεια ακολουθίας ενός σταθερού προγράμματος (ρουτίνας) και πάντοτε με την απαιτούμενη οπτική σηματοδότηση (για παράδειγμα με εικόνες ή άλλα χαρακτηριστικά αντικείμενα), προκειμένου ο μαθητής να συνειδητοποιεί το σκοπό και τη λειτουργία του κάθε χώρου και να γνωρίζει σε ποιο μέρος θα μετακινηθεί κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν (Μαυροπούλου, 2011: 92).

Εξίσου σημαντική με την οργάνωση του χώρου είναι και αυτή του χρόνου, καθώς κρίνεται σκόπιμη η παραμονή των μαθητών με αυτισμό σε κάθε χώρο μέσα και έξω από την τάξη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, προκειμένου να ακολουθούν ένα σταθερό πρόγραμμα δραστηριοτήτων, λαμβάνοντας υπόψη και την προτίμηση των μαθητών με αυτισμό στη ρουτίνα (Μαυροπούλου, 2011: 92).

Ως προς το εκπαιδευτικό υλικό, που θα χρησιμοποιηθεί θα πρέπει πριν το στάδιο της επιλογής ή κατασκευής του να προηγείται ο εντοπισμός των ικανοτήτων του μαθητή, έτσι ώστε να μπορεί να ολοκληρώνει χωρίς βοήθεια την αυτόνομη εργασία. Επιπρόσθετα, οι αναδυόμενες δεξιότητες του, θα αποτελέσουν τη βάση για το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία «έναν προς έναν» (Μαυροπούλου, 2011: 92).

Μια αρκετά διαδεδομένη και εμπειρικά τεκμηριωμένη εκπαιδευτική πρακτική είναι αυτή της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, η οποία αναφέρεται στη χρήση και ενεργοποίηση των αισθήσεων με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, αντιμετωπίζοντας τις αισθητηριακές δυσλειτουργίες των μαθητών. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για εφαρμογή στους αυτιστικούς μαθητές, καθώς η μάθηση και η γενικότερη εννοιολογική κατανόηση των στοιχείων του κόσμου, που μας περιβάλλουν στηρίζονται πάνω στις πληροφορίες, που λαμβάνουμε μέσα από τις αισθήσεις, αποκτώντας επαφή και γνώση του φυσικού περιβάλλοντος (Στρογγυλός, 2010: 249).

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η χρήση στρατηγικών συμβολικής επικοινωνίας, εναλλακτικής ή επαυξημένης. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα γλωσσικά προγράμματα (όπως το Makaton), τα οποία χρησιμοποιούν νοήματα και χειρονομίες με σκοπό τη δημιουργία βασικής επικοινωνίας μέσω της κατανόησης και της ανάπτυξης του λόγου (Στρογγυλός, 2010: 254).

Ενδείκνυται ακόμη η τεχνική της οπτικοποίησης, διαβαθμισμένης ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, η χρήση της οποίας συμβάλλει στην ανάπτυξη του λόγου, της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων παιχνιδιού και των δεξιοτήτων μετάβασης σε άλλες δραστηριότητες, ενώ η θετική της επίδραση στη συμπεριφορά και τη μάθηση των αυτιστικών μαθητών συνδέεται με την ανάγκη τους για σταθερότητα, οργάνωση και προβλεψιμότητα (Μαυροπούλου, 2011: 96).

Η διδασκαλία μέσω συμβόλων (απλά, σύμβολα-αναπαραστάσεις, σύμβολα-εικόνες, αφηρημένα) συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη των αυτιστικών μαθητών στο πρόγραμμα του σχολείου, στην κατανόηση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη ή το σπίτι, και τη μείωση της ανασφάλειας για το «τι θα συμβεί μετά», περιορίζοντας έτσι τα επίπεδα σύγχυσης και άγχους για το άμεσο μέλλον (Στρογγυλός, 2010: 256).

Στην παραπάνω κατηγορία, ανήκουν και τα συστήματα οπτικής μάθησης, με το πιο διαδεδομένο και παγκόσμια αναγνωρισμένο το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children), το οποίο στοχεύει στη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος σε παιδιά, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλώσσας και επικοινωνίας μέσα από τη χρήση οπτικών, παρά λεκτικών μέσων. Ένα πιο πρόσφατο σύστημα ανταλλαγής εικόνων είναι το PECS (Picture Exchange Communication System), το οποίο αποσκοπεί στην έναρξη της επικοινωνίας με πρωτοβουλία του παιδιού. Διδάσκεται στον μαθητή ιεραρχικά, σε φάσεις που ξεκινούν από την έκφραση του αιτήματος, όπου το παιδί μαθαίνει να δίνει στον εκπαιδευτικό την εικόνα του αντικειμένου, που επιθυμεί να πάρει, και συνεχίζεται με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και τη δημιουργία προτάσεων (Μαυροπούλου, 2011: 100-101· Στρογγυλός, 2010: 259).

Μία ακόμη ενδεδειγμένη μέθοδος αποτελεί η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του μοναχικού ή συνεργατικού παιχνιδιού, με τη χρήση κατασκευαστικού υλικού (Lego), καθώς η δημιουργία ομάδων παιχνιδιού αξιοποιεί το προσωπικό ενδιαφέρον των

περισσότερων παιδιών με αυτισμό για το συγκεκριμένο κατασκευαστικό υλικό, καθώς και τη σταθερή προτίμηση για τα συστήματα, την οργάνωση και την προβλεψιμότητα λειτουργώντας ως εσωτερική ενίσχυση (Μαυροπούλου, 2011: 98).

Οι μαθητές, που έχουν διαγνωσθεί στο φάσμα του αυτισμού, μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητές τους με τη χρήση της τεχνολογίας, η οποία παρέχει σημαντικά οφέλη σε τομείς όπως η ανάγνωση, η φωνολογική ενημερότητα, το λειτουργικό λεξιλόγιο, η ορθογραφία, η επικοινωνία, η θεωρία του νου, η αναγνώριση συναισθημάτων, η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και η κοινωνική κατανόηση (Μαυροπούλου, 2011: 99). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει στη μείωση των εμποδίων και των αποκλεισμών, που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, στην αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην πρόσβαση σε ένα εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ εμπόδια αποτελούν συνήθως η έλλειψη πρόσβασης, η περιορισμένη χρηματοδότηση και η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Μπούτσκου, 2010: 270).

Συνίσταται επίσης στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν με λειτουργικό τρόπο τις εμμονές και τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές των μαθητών με αυτισμό, αφού αυτές φαίνεται ότι είναι δύσκολο να εξαλειφθούν, προκειμένου να μην καταβάλλουν προσπάθειες να πάνε κόντρα στη φύση των μαθητών αυτών, αλλά να εναρμονιστούν με τον ιδιαίτερο κόσμο τους, καλλιεργώντας νέες κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των αυτιστικών μαθητών προς αξιοποίηση είναι τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τα οποία οι εκπαιδευτικοί δύνανται να θέσουν στο επίκεντρο της θεματικής οργάνωσης του υλικού τους και της σύνδεσης των μαθημάτων με άλλες δραστηριότητες, με απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση της μνημονικής επεξεργασίας και της κατανόησης των αυτιστικών μαθητών, που δείχνουν λιγότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες (Μαυροπούλου, 2011: 95-96).

Για μια αποδοτική εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό, θα πρέπει να προχωρήσουμε στην εφαρμογή εξειδικευμένων αναλυτικών προγραμμάτων, στα οποία οι διδακτικές περιοχές και οι στόχοι θα διαφοροποιούνται κατά ηλικία, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αυτισμό για την ανάπτυξη κοινωνικής κατανόησης, κοινωνικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας και αυτόνομης διαβίωσης, ώστε να επιτευχθεί η προσωπική και η κοινωνική τους αυτονομία (Μαυροπούλου, 2011: 103).

Οι αυτιστικοί μαθητές, χρήζουν εξατομικευμένης αξιολόγησης και διδασκαλίας, η οποία θα πρέπει να εφαρμόζεται ακολουθώντας ορισμένα στάδια: Αρχικά θα πρέπει να βασίζεται στη συστηματική παρατήρηση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να υπάρξει ουσιαστική κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, των διαταραχών του και των συνοδών δυσκολιών του. Στη συνέχεια, σειρά έχει η αναλυτική αξιολόγηση η οποία δε θα πρέπει να αρκείται στην καταγραφή των ελλειμμάτων του μαθητή αλλά θα πρέπει να εστιάζει και στις αναδυόμενες δεξιότητές του, προκειμένου να ενισχυθούν μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων (Μαυροπούλου, 2011: 103-104).

Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να δομηθούν σε ακολουθίες ή σε βήματα με τη χρήση προγραμμάτων, σε μια εμπλουτισμένη εφαρμογή της παραδοσιακής μεθόδου ανάλυσης έργου. Προς αυτή την κατεύθυνση, μια επιπλέον στρατηγική αποτελεί το σύστημα εργασίας (work system), όπου ο μαθητής εκτελεί συγκεκριμένες δραστηριότητες σε έναν χώρο δραστηριοτήτων σε ένα πρόγραμμα ευέλικτο και διαμορφωμένο πάνω στις ιδιαίτερες ανάγκες του. Οι μαθητές μέσω αυτής της μεθόδου μπορούν να εξασκηθούν στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (παιχνιδιού, καθημερινής ζωής), αλλά και ακαδημαϊκών (μαθηματικών, ανάγνωσης και γραφής) (Μαυροπούλου, 2011: 104-105).

Στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη και προσαρμογή των μαθητών με αυτισμό συμβάλλει επίσης και η συστηματική διδασκαλία, η οποία ξεκινάει με την απόσπαση της

προσοχής του μαθητή, και συνεχίζει με την παρουσίαση των οδηγιών από τον εκπαιδευτικό για να καταλήξει στην επιβράβευση ή τη διόρθωση της συμπεριφοράς του ανάλογα με την αντίδραση του μαθητή στο συγκεκριμένο ερέθισμα (Μαυροπούλου, 2011: 106).

Τα μειονεκτήματα της παραπάνω μεθόδου καλύπτονται από τη διδασκαλία κατά περίπτωση, η οποία αξιοποιεί τις πρωτοβουλίες του μαθητή για επικοινωνία και αλληλεπίδραση μέσα στο φυσικό περιβάλλον, διευκολύνοντας τη γενίκευση δεξιοτήτων. Στην παιδοκεντρική αυτή μορφή διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αφουγκράζεται οποιαδήποτε επιθυμία του μαθητή για κοινωνική επαφή μετατρέποντάς τη σε ευκαιρία για καλλιέργεια δεξιοτήτων συζήτησης, παιχνιδιού με συνομηλίκους, ανάγνωσης λέξεων και χρήσης κοινωνικά κατάλληλων λέξεων (Μαυροπούλου, 2011: 107).

Ιδιαίτερα θετική φαίνεται ότι είναι η επίδραση που δέχονται οι αυτιστικοί μαθητές, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με συνομηλικά άτομα τυπικής ανάπτυξης, τα οποία προτείνεται να έχουν παρακολουθήσει προηγουμένως ένα πρόγραμμα συστηματικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά αυτά λειτουργούν ως πρότυπο για τις επιθυμητές συμπεριφορές και παρέχουν βοήθεια, προτροπές και ενισχύσεις. Οι έρευνες μάλιστα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι περισσότερο κατάλληλα για την ανάληψη αυτού του είδους ρόλων είναι τα κορίτσια λόγω της θετικής τους στάσης και της προστατευτικής τους συμπεριφοράς (Μαυροπούλου, 2011: 107).

Ένα ακόμα παράδειγμα καλής πρακτικής είναι η εφαρμογή μεθόδων, που βασίζονται στην κοινωνική αφήγηση και έχουν ως στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης. Σε αυτήν την κατηγορία υπάγονται οι Κοινωνικές Ιστορίες, οι οποίες αποτελούν μια γνωστική στρατηγική για την τροποποίηση των ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Οι Ιστορίες αυτές εμπεριέχουν ακριβείς και σημαντικές πληροφορίες για συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις ή έννοιες, που δημιουργούν αναστάτωση και σύγχυση στα παιδιά με αυτισμό, και θα πρέπει να τηρείται η αρχή της εξατομίκευσης και η τήρηση συγκεκριμένων κριτηρίων κατά τη συγγραφή τους, ενώ έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η χρήση τους συμβάλλει στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, καθώς και στην αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και μεταβάσεων, όπως και στη μείωση δύσκολων συμπεριφορών (Μαυροπούλου, 2011: 110).

Αφού παρουσιάστηκαν αναλυτικά παραπάνω οι ενδεικτικοί μέθοδοι εκπαίδευσης αυτιστικών μαθητών στο γενικό σχολείο, όπως προέκυψαν από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας, στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε τη σύνδεση της θεωρίας των Trevarthen και Hobson περί ερμηνείας του αυτισμού ως διαταραχή της λειτουργίας της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας, όπως παρατέθηκε λεπτομερώς στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, με την αξιοποίηση της στο πλαίσιο της Βιοματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής, σε μια απόπειρα προσέγγισης των μαθητών με αυτισμό με εναλλακτικό και πιο αποδοτικό τρόπο.

3.10.2. Προς μία αποδοτικότερη εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό: Εφαρμογές της Βιοματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής Προσέγγισης

3.10.2.1. Ο ρόλος των δομικών και λειτουργικών συζεύξεων

Έχουν γίνει κατά καιρούς διάφορες απόπειρες καθορισμού αυτού που λέγεται «γνώση», καθώς και προσπάθειες εντοπισμού διαφόρων τρόπων που κατακτάται και θεμελιώνεται. Υπάρχει μία και μόνο αλήθεια κάπου εκεί έξω, μια αντικειμενική πραγματικότητα που πρέπει όλοι να κατανοήσουν και να ενστερνιστούν ή μήπως τα

πράγματα δεν είναι και τόσο ξεκάθαρα; Ξεφεύγοντας από τις ορθολογιστικές θεωρίες του γνωστικισμού που επί σειρά ετών είχαν ασπαστεί και εφαρμόζαν οι επαΐοντες των ανθρωπιστικών επιστημών, θεωρείται πλέον παρωχημένη η αναζήτηση μιας αντικειμενικής αλήθειας, η οποία υπάρχει εκ των προτέρων κάπου έξω από τον ανθρώπινο νου και τη συνείδηση. Πώς διαμορφώθηκαν λοιπόν οι τάσεις κατάκτησης της γνώσης μετά την κατάρριψη του παραπάνω μοντέλου;

Οι νέες θεωρίες έρχονται πια να καταργήσουν τα σύνορα που διαχώριζαν το νου από τη γνώση, τοποθετώντας το ένα από τη μια μεριά και το άλλο από την άλλη. Πλέον, οι ερευνητές προσανατολίζονται στην αναζήτηση μιας οικο-σωματικο-βιοματικής γνώσης. Με τον πολυσύνθετο αυτό όρο εννοείται ότι η γνώση δεν προϋπάρχει του ανθρώπου ανεξάρτητα από αυτόν αλλά «πραγματώνεται σε συγκεκριμένες οικολογικές καταστάσεις και χωροχρονικά πλαίσια, όπου σε αμοιβαία αλληλεπίδραση μαζί τους ο εγκέφαλος ή ο νους, με βάση τη δράση της ενεργητικής του δεκτικότητας δημιουργεί μορφές νοηματικών κόσμων» (Πουρκός, 1997α: 61).

Ο άνθρωπος λοιπόν παύει να αγωνίζεται πια να ανακαλύψει τη γνώση και αρχίζει να αναζητάει *πράξεις νοήματος*, δηλαδή να νοηματοδοτεί ο ίδιος τον κόσμο και το περιβάλλον του σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της ενεργητικής δεκτικότητας των συστημάτων που τον συγκροτούν, της ιδιαίτερης δηλαδή ιδιοσυγκρασίας, που είναι διαφορετική σε κάθε άνθρωπο και αποτελεί το σύνολο του δυναμικού του, όπως είναι ο βαθμός ευφυΐας, τα πρόσθετα αντιληπτικά προσόντα και ψυχικά χαρίσματα και οι δυνατότητες περιήγησής του στο χώρο.

Συνεπώς, οι παρεχόμενες λειτουργίες και ιδιότητες ενός αντικειμένου δεν είναι συγκεκριμένες και προκαθορισμένες αλλά διαμορφώνονται κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες και τη χρήση που τους κάνει το υποκείμενο. Ο οργανισμός λοιπόν καθορίζει την ύπαρξη του αντικείμενου και έτσι μπορούμε να πια να μιλάμε για μια αλήθεια όχι πια με την έννοια του έσχατου κριτηρίου αλήθειας αλλά ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του οργανισμού με το περιβάλλον (Πουρκός, 1997α: 61).

Κατανοώντας και αξιοποιώντας λοιπόν την παραπάνω θεωρία, θα πρέπει ιδιαίτερα όσοι βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης, να έχουν υπόψη ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος για μάθηση, ο οποίος βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις κατηγορίες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και η διαδικασία της αντίληψης εξαρτώνται από τις ενσωματωμένες σε κάθε μαθητή δυνατότητες για δράση, δηλαδή δεν είναι αντικειμενική και ενιαία αλλά τυγχάνει άρρηκτα συνδεδεμένη με την αντιληπτικά κατευθυνόμενη δραστηριότητα εκάστοτε μαθητή και πραγματώνεται μέσα από την ιστορία των δομικών και λειτουργικών του συζεύξεων.

Έτσι, ούτε οι ψυχικές λειτουργίες του μαθητή, ούτε ο κόσμος της γνώσης μπορούν να υπάρχουν ως αυτόνομες οντότητες αποκομμένες από την ιστορία των αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Το ζητούμενο της όλης διαδικασίας που ο Gibson ονόμασε *άμεση αντίληψη* είναι καταρχήν ο εντοπισμός των προσφερόμενων δυνατοτήτων του περιβάλλοντος αφενός και των χαρακτηριστικών της ενεργητικής δεκτικότητας του ατόμου αφετέρου και στη συνέχεια βάσει της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης του περιβάλλοντος με τον εγκέφαλο, η ανάπτυξη δομικών και λειτουργικών συζεύξεων, η δημιουργία δηλαδή αρμονικών σχέσεων συνύπαρξης (Πουρκός, 1997α: 62).

Τι γίνεται όμως στην περίπτωση του αυτισμού; Ποιος είναι ο κατάλληλος οικολογικός θώκος για τα αυτιστικά παιδιά, με ποιο τρόπο θα επιτευχθεί η ανάπτυξη των πλέον κατάλληλων δομικών και λειτουργικών συζεύξεων για αυτά, λαμβάνοντας υπόψη και τη θεωρία του Trevarthen και του Hobson για τη διαταραχή της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας;

3.10.2.1.2. Προσεγγίζοντας εναλλακτικά τους αυτιστικούς μαθητές

Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν όσα προαναφέρθηκαν, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι τα άτομα με αυτισμό είναι διαφορετικά από τα φυσιολογικά και πρέπει να προσεγγίζονται μέσω της δημιουργίας του κατάλληλου λεκτικού και εξωλεκτικού πλαισίου τόσο στην οικογένεια και στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Πουρκός, 1997β: 394).

Δυστυχώς, ακόμα και στις μέρες μας που η κρατική πρόνοια καταβάλλει προσπάθειες για την άσκηση μιας πολιτικής πιο κοντά στα άτομα με αναπηρίες, δεν έχει επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτής της γενικότερης ανάπτυξης δομών ειδικής αγωγής, στον εκπαιδευτικό τομέα λειτουργούν σήμερα ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία είτε δέχονται παιδιά με αναπηρία όλων των κατηγοριών, είτε εξειδικεύονται σε μια συγκεκριμένη πάθηση, όπως είναι τα ειδικά σχολεία αυτιστικών, κωφών και βαρήκοων, τυφλών και αμβλυώπων.

Επιπλέον, εφαρμόζονται πρόσθετα προγράμματα που προωθούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία μέσω της συνεκπαίδευσης, όπως είναι η παράλληλη στήριξη, όπου ο μαθητής παρακολουθεί κανονικά το πρόγραμμα της τυπικής τάξης έχοντας στο πλάι του έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος τον βοηθάει να ανταπεξέρχεται στα μαθητικά του καθήκοντα.

Επίσης, εντός των τυπικών σχολείων, λειτουργούν και τα τμήματα ένταξης, όπου ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής παίρνει για κάποιες ώρες καθημερινά τους μαθητές με αναπηρία ή με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν κανονικά σε τυπική τάξη, παρέχοντάς τους επεξηγηματικά μαθήματα ή εφαρμόζοντάς τους εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, διευκολύνοντας το έργο του εκπαιδευτικού της τυπικής τάξης.

Τέλος, στα μεγάλα αστικά κέντρα υπάρχουν ακόμα εργαστήρια τα οποία επιχειρούν να συνδέσουν τα άτομα με αναπηρία με την αγορά εργασίας ή τουλάχιστον, όταν αυτό δεν επιτυγχάνεται, να λειτουργήσουν ως δομές δημιουργικής απασχόλησης, όπου τα άτομα αυτά θα απασχολούνται μαθαίνοντας μαγειρική, ζαχαροπλαστική, κηπουρική, κεραμική και άλλες δραστηριότητες.

Αρκεί όμως μόνο αυτό, η ύπαρξη δηλαδή ορισμένων δομών και θεσμών για να μπορούμε να λέμε ότι προσεγγίζουμε τα άτομα αυτά ανθρώπινα και πολιτισμένα; Δυστυχώς, η όλη διαδικασία χωλαίνει στην ανθρωπιστική της διάσταση. Δηλαδή, ενώ γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης δομών ειδικής αγωγής, η εφαρμογή των προγραμμάτων γίνεται διεκπεραιωτικά, στο πλαίσιο μιας μηχανιστικής παιδαγωγικής που επικεντρώνεται στη διαφύλαξη των τύπων, χάνοντας την ουσία.

Δίνεται δηλαδή περισσότερο βάρος στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων ακόμα και των ατόμων αυτών εντάσσοντάς τα σε ένα πλαίσιο ανταγωνιστικό, βαθμοθηρικό με απώτερο σκοπό την ένταξή τους στην κοινωνία των φυσιολογικών ανθρώπων και την αγορά εργασίας, κρίνοντας εκ του αποτελέσματος, λειτουργώντας τεχνοκρατικά και πραγματιστικά, κοιτώντας στο τέρμα και όχι στην πορεία, παραμελώντας τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και τον ξεχωριστό τρόπο λειτουργίας και αντίληψης αυτών των ατόμων.

Αντίθετα, για την προσφορότερη προσέγγιση των ατόμων αυτών πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι είναι αναγκασμένα να αναπτύξουν ένα δικό τους ψυχοκοινωνικό κόσμο, καθώς ο διαφορετικός από τους υπόλοιπους κόσμος που αντιλαμβάνονται και βιώνουν πραγματώνεται και αναδύεται μέσω της δημιουργίας συγκεκριμένων οικολογικών και κοινωνικών-πολιτιστικών εξαρτημένων δομικών και λειτουργικών συζεύξεων, οι οποίες εκφράζονται με τη μορφή ξεχωριστών, μοναδικών νοηματικών κόσμων (Πουρκός, 1997β: 397).

Τίθεται λοιπόν το δυσεπίλυτο ζήτημα εφαρμογής μιας γόνιμης και δημιουργικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θα αντιτάσσεται στο κατεστημένο ορθολογιστικό και

μονοδιάστατο σύστημα παρώθησης προς την επιτυχία και θα εντάσσεται στο πλαίσιο μιας ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης που θα προάγει το καλό του μαθητή, αναπτύσσοντας και αξιοποιώντας τη μοναδικότητά του, δρώντας με κατηγορίες ζωντανής εμπειρίας, αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, συνανάπτυξης και διαπροσωπικής αυτοπραγμάτωσης με στόχο τη συναισθηματική του ανάπτυξη και τη διατήρηση της εσωτερικής του συγκρότησης και ισορροπίας (Πουρκός, 1997β: 397).

Σκοπός λοιπόν της ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα της εκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό, είναι η αποβολή της μέχρι τώρα συνήθους στάσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή της προσπάθειας αλληλεπίδρασης με τα άτομα με αναπηρία προβάλλοντας το δικό τους ρυθμό, καθώς αυτό επιβάλλει η δική τους οντογενετική ιστορία των δομικών και λειτουργικών συζεύξεών τους με τον κόσμο.

Αντίθετα, πρέπει να τηρούμε τις αισθήσεις μας σε εγρήγορη για να αφουγκραστούμε το δικό τους μοναδικό ρυθμό, στον οποίο βρίσκονται συντονισμένα τα ενδοδεκτικά, ιδιοδεκτικά και εξωδεκτικά συστήματα του οργανισμού τους καθώς αλληλεπιδρούν με τους άλλους και το φυσικό περιβάλλον. Το ζητούμενο πρέπει να είναι λοιπόν αρχικά η ανίχνευση της συνοχής και της συνέπειας που διέπει το δικό τους ξεχωριστό κόσμο και στη συνέχεια η προσπάθεια συντονισμού μαζί τους έτσι ώστε να συν-δημιουργήσουμε και να συν-κατασκευάσουμε τον αντιληπτικό τους κόσμο (Πουρκός, 1997β: 398).

Έχοντας λοιπόν γνώση των ελλειμμάτων στον τομέα της δι-υποκειμενικότητας που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό αλλά και εν γένει του ιδιαίτερου τρόπου που ο κάθε άνθρωπος αναπτύσσει τις δομικές και λειτουργικές συζεύξεις με το περιβάλλον του, όπως συμβαίνει και στα άτομα με αναπηρία, οι Πουρκός και Δασκαλάκη (2000β) μελέτησαν πολυτροπικά τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν θετικά στην προσέγγιση και εκπαίδευση τόσο των παιδιών με αυτισμό όσο και εν γένει των ατόμων με αναπηρία μέσω της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης.

Ως βάση και κυρίαρχο μέσο στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης θεωρείται η διαμόρφωση του χώρου εργασίας εντός ενός πολυαισθητηριακού πλαισίου, όπου εκτός από τον κατάλληλο φωτισμό και χρωματισμό, καθώς και την πολυεπίπεδη διαρρύθμιση, θα υπάρχουν και τα κατάλληλα εργαλεία, όπως παιχνίδια, βιβλία, υλικά εικαστικής και γλυπτικής δημιουργίας και υλικά που προσφέρει η φύση, το σύνολο των οποίων έχει επιλεγεί κατόπιν ενδελεχούς μελέτης για την προώθηση της δημιουργικής φαντασίας και της συναισθηματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 865).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στην ψυχοπαιδαγωγική αξιοποίηση του εξωτερικού χώρου, ο οποίος βρίθει ερεθισμάτων, τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα κινητοποίησης ολόκληρου του σώματος και των αισθήσεων. Το φυσικό περιβάλλον λοιπόν αξιοποιείται στο έπακρο, για αυτό και πολλές συναντήσεις με τα παιδιά αυτά λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 866).

Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείται οποιοδήποτε στοιχείο της φύσης μας δείχνει ενδείξεις ότι «ταιριάζει», συρρυθμίζεται με τον κόσμο του παιδιού. Η άμμος για παράδειγμα και τα παιχνίδια πάνω σε αυτήν προσφέρονται για χαλάρωση αλλά και για ενεργοποίηση της αίσθησης της αφής τόσο στα χέρια όσο και σε ολόκληρο το σώμα (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 866), ενώ τα παιχνίδια με το νερό προσφέρονται ιδιαίτερα στον αυτισμό για μείωση των στερεοτυπών, αντίληψη των μερών του σώματος και χρήση αυτών, καθώς και ανάπτυξη του συμβολικού και λειτουργικού παιχνιδιού (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 869).

Μια ακόμα τεχνική είναι η εφαρμογή εικαστικών δραστηριοτήτων με ποικίλα υλικά, οι οποίες στοχεύουν φυσικά όχι στο άριστο αισθητικό αποτέλεσμα αλλά στην επικοινωνία,

τη χαρά της δημιουργίας και τη νοηματοδότηση της οικο-σωματικο-βιωματικής πραγματικότητας του ίδιου του παιδιού (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 869).

Ιδιαίτερα χρήσιμη μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να αποδειχθεί και η χρήση της κούκλας και της μάσκας, ειδικά όταν αυτές δημιουργούνται από το ίδιο το παιδί, όπου μέσω της δυναμικής των μεταμορφώσεων και των αφηγήσεων γίνονται στα χέρια των μελετητών ένα πολύ σημαντικό εργαλείο διερεύνησης του βιώματος, της κίνησης, της φωνής, του συναισθήματος και εν γένει του τρόπου που το παιδί εκφράζεται και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το περιβάλλον του (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 874).

Τέλος, οι βασισμένες στις τέχνες του χορού και της μουσικής ψυχοπαιδαγωγικές θεραπευτικές προσεγγίσεις προσφέρονται στο μέγιστο βαθμό στην ειδική αγωγή και ιδιαίτερα στον αυτισμό, καθώς τα αυτιστικά άτομα γοητεύονται ιδιαίτερα από τους θορύβους και τον επαναλαμβανόμενο ρυθμό. Οι μουσικο-κινητικές τεχνικές λοιπόν, μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση της ετερότητας του άλλου, τη θεραπεία και την ανασυγκρότηση του ψυχικού κόσμου και την ψυχοσωματική ανάπτυξη των ατόμων αυτών (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 874).

3.10.2.1.3. «Συν-δημιουργώντας με ένα αυτιστικό παιδί τον κοινωνικό κόσμο³». Η μελέτη περίπτωσης του Αλέξανδρου

Οι ίδιοι μελετητές, Πουρκός και Δασκαλάκη (2000α), σε μια ακόμη έρευνά τους προχώρησαν στην εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικού και θεραπευτικού προγράμματος σε ένα αυτιστικό παιδί, το οποίο στην έρευνα αναφέρεται με το ψευδώνυμο Αλέξανδρος. Το παιδί, που δεν είχε λόγο από την ηλικία των δύο χρόνων, παρόλο που το οικογενειακό του περιβάλλον ήταν άκρως υποστηρικτικό βοηθώντας το να βελτιωθεί σε πολλούς τομείς, αντιμετώπιζε ακόμα πολλά προβλήματα στην αντίληψη, την κατανόηση, την οργάνωση, την προσαρμογή και την επικοινωνία τόσο με τους άλλους όσο και με το χώρο.

Η ψυχοπαιδαγωγική και θεραπευτική δουλειά που έγινε μαζί του περιελάμβανε δραστηριότητες τεσσάρων ειδών: (α) παιδαγωγικό πρόγραμμα, (β) παιχνίδι και μουσικοκινητικές δραστηριότητες, (γ) συμμετοχή σε δραστηριότητες στο πλαίσιο μιας ομάδας «φυσιολογικών» νηπίων, (δ) κοινωνικές δραστηριότητες. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε όλες τις δραστηριότητες γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης του ιδιαίτερου ρυθμού του παιδιού, καθώς και των προσφερόμενων δυνατοτήτων που θα του προσφέρουν τις πλέον αρμόδιες δομικές και λειτουργικές συζεύξεις. Οι θεραπευτές λοιπόν δίνουν προτεραιότητα στην εξεύρεση του κατάλληλου οικολογικού θώκου του παιδιού και εντός αυτού εφαρμόζουν το πρόγραμμα παρέμβασης.

Το παιδαγωγικό πρόγραμμα, που λάμβανε χώρα δύο φορές την εβδομάδα, στόχευε στην αξιοποίηση των μαθησιακών δυνατοτήτων του. Για αυτό το λόγο μέσω της χρήσης απλών υλικών, όπως κολάζ, κατασκευών κ. ά. δουλεύτηκε η αδρή και λεπτή κινητικότητα, η συγκέντρωση και απλές χωροχρονικές και αριθμητικές έννοιες. Στην επόμενη δραστηριότητα, καθώς ο Αλέξανδρος παρουσίαζε ακουστική αμυντικότητα, δηλαδή δε δεχόταν να ακούσει κανένα ήχο, κλείνοντας μάλιστα χαρακτηριστικά τα αυτιά του με τα χέρια του, επιδιώχθηκε σταδιακά η εξοικείωση με τη μουσική αρχικά παίζοντας με διάφορα μουσικά όργανα και συνεχίζοντας με ποικίλα ακούσματα.

Ο Αλέξανδρος έτσι προοδευτικά ανέπτυξε την αίσθηση του ρυθμού και πειραματίστηκε να εκφράζεται μέσω της μουσικής και της κίνησης παίζοντας με τους θεραπευτές του απλά μουσικοκινητικά παιχνίδια με μπάλες. Ένα άλλος τομέας-στόχος ήταν ο εμπλουτισμός του λειτουργικού-συμβολικού παιχνιδιού, καθώς μέχρι τότε απλά

³ Μέρος του τίτλου της εν λόγω μελέτης (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000α).

συγκέντρωνε κοντά του παιχνίδια είτε τα τοποθετούσε στερεοτυπικά σε κύκλο, εμφανίζοντας μια εμμονή σε αυτό το σχήμα.

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης το παιδί παρακολουθούσε για δυο ώρες καθημερινά τα μαθήματα σε έναν ιδιωτικό παιδικό σταθμό «τυπικών» νηπίων, όπου βέβαια η ετοιμότητα και η ωριμότητα των παιδιών, καθώς και η παιδαγωγική στάση της νηπιαγωγού, η οποία ενήργησε ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των δύο πλευρών, είχε ως αποτέλεσμα αφενός την αποδοχή του Αλέξανδρου και την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετώπιζε, όπως η έλλειψη οριοθέτησης στο χώρο και η μη κατανόηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, και αφετέρου τη βελτίωση πολλών παραγόντων όπως την αύξηση του επιπέδου κοινωνικοποίησής του, το σεβασμό προς τη δουλειά και τις δραστηριότητες των άλλων, την τήρηση κανόνων και τον εμπλουτισμό των εμπειριών του.

Το τελευταίο και ίσως πιο παραγωγικό και αποδοτικό κομμάτι, αυτό των κοινωνικών δραστηριοτήτων, ήταν αυτό που είχε την πιο πρακτική κατεύθυνση που «γέμισε» όπως περισσότερο τους συμμετέχοντες, τόσο το ίδιο το παιδί που εκδήλωνε συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού, τόσο και τους συμμετέχοντες που έπαιρναν θετική ανατροφοδότηση από τη συμπεριφορά του. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν οι θεραπευτές προσπάθησαν αφενός να «εκπαιδεύσουν» βιωματικά τον Αλέξανδρο στην άσκηση απλών καθημερινών δεξιοτήτων και κοινωνικών συμπεριφορών, όπως είναι η αγορά απλών ειδών και το γεύμα σε κάποιο εστιατόριο και αφετέρου στη διερεύνηση και αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων που παρουσίασε το παιδί.

Η όλη διαδικασία γινόταν ερευνητικά από δύο θεραπευτές μέσω της τέχνης της φωτογραφίας, όπου ο ένας θεραπευτής καθοδηγεί και ο άλλος φωτογραφίζει με την αναμενόμενη φυσικά εναλλαγή ρόλων. Το υλικό αυτό, οι φωτογραφίες δηλαδή, αξιοποιούνταν είτε ως μέσο επικοινωνίας με το παιδί, δείχνοντας τη δραστηριότητα που επρόκειτο να υλοποιηθεί και οργανώνοντάς το έτσι αποφεύγοντας τη σύγχυση και το άγχος, είτε ως μέσο εκδήλωσης των προτιμήσεων του Αλέξανδρου, δείχνοντας αυτό που του αρέσει αφού δε μιλούσε.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν: α) παιχνίδια με τις πατούσες και τις παλάμες στην άμμο, β) γεύμα σε εξωτερικό χώρο, γ) γνωριμία με τη θάλασσα, δ) ελεύθερα παιχνίδια και δομημένες δραστηριότητες στην άμμο, ε) γνωριμία με τον κόσμο του βιβλίου, στ) επίσκεψη σε ιππικό όμιλο, γνωριμία με τα άλογα και ιππασία ζ) αγορά μουσικού οργάνου και βιωματική επίσκεψη στη Φιλαρμονική.

Είναι χαρακτηριστικό ότι καθώς «η εξερεύνηση του κόσμου, η επικοινωνία, το μοίρασμα, η χαρά και το τονωτικό συναίσθημα της πραγματοποίησης, η ανάπτυξη και η εξασφάλιση της ροής» (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000α: 499) εκλαμβάνονται ως βασική αρχή αλλά και απώτερος στόχος της Βιωματικής, Ευρετικής, Αφηγηματικής Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής, έγινε προσπάθεια από τη μεριά των θεραπειών να κατανοήσει ο Αλέξανδρος τη ζωή και τα νοήματα που απορρέουν από τη συμμετοχή του σε απλές δραστηριότητες της καθημερινότητας, χωρίς να παραγκωνίζεται καμία εμπειρία ως ασήμαντη και ήσσονος σημασίας.

Ο παιδαγωγικός λοιπόν στόχος της συν-κατασκευής και συν-δημιουργίας του κοινωνικού κόσμου επιτεύχθηκε μέσω της δημιουργίας γεφυρών επικοινωνίας που αφενός ανταποκρίνονταν στον ιδιόρρυθμό του, αφετέρου όμως δεν ήταν αποκομμένες από τους κοινωνικούς κανόνες της κοινωνικής ζωής. Έτσι, ο Αλέξανδρος στο κλείσιμο του προγράμματος είχε σημειώσει μεγάλη πρόοδο στους τομείς της προσαρμογής και εναρμόνισης σε κοινωνικούς κανόνες και διαδικασίες, της απόκτησης εμπιστοσύνης και της βίωσης του αισθήματος της ασφάλειας σε έναν αγχωτικό και χαοτικό πρωτύτερα κόσμο και της διεύρυνσης της ενεργητικής του προσοχής και των ενδιαφερόντων του,

κάνοντας τόσο τους θεραπευτές όσο και τους το στενό οικογενειακό του περιβάλλον να ελπίζουν και να προσδοκούν ένα ποιοτικότερο επίπεδο ενήλικες ζωής.

3.11. Έρευνες σχετικά με τη συνεκπαίδευση τυπικών και αυτιστικών μαθητών

Οι περισσότερες έρευνες στο χώρο αυτό εστιάζουν το ενδιαφέρον τους περισσότερο στην ανίχνευση αποτελεσματικών τεχνικών στον τομέα της συνεκπαίδευσης και λιγότερο στην εξέταση των απόψεων και των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων μελών. Επίσης, σε αρκετές έρευνες που επιλογή τελικά τη μελέτη των αντιλήψεων, δεν εξετάζουν συγκεκριμένα την αναπτυξιακή διαταραχή του αυτισμού αλλά γενικά τη φοίτηση μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Εντούτοις υπάρχουν παραδείγματα παρόμοιων ερευνών, ορισμένα εκ των οποίων παρατίθενται στη συνέχεια.

3.11.1. Η έρευνα των Πουρκού και Δασκαλάκη

Ιδιαίτερα για τη συνεκπαίδευση που είδαμε ότι αποτελεί ένα κομμάτι εναλλακτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης, οι μελετητές Πουρκός και Δασκαλάκη (2002) πραγματοποίησαν μια έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τόσο των νηπιαγωγών όσο και των ίδιων των νηπίων σχετικά με τη συμμετοχή ενός αυτιστικού παιδιού στην ομάδα τους.

Υποκείμενα της έρευνας ήταν τρεις νηπιαγωγοί, ένας άνδρας και δύο γυναίκες, καθώς και τα νήπια που εκπαιδεύουν, ενώ στο τμήμα του καθενός υπήρχε και από ένα παιδί διαγνωσμένο στο φάσμα του αυτισμού. Η έρευνα διεξήχθη στην πόλη των Χανίων της Κρήτης σε τρεις ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργάστηκαν ήταν κατά μέσο όρο 30 χρονών, ενώ τα δύο αυτιστικά παιδιά ήταν 4 και το τρίτο 7 χρονών και έπαιρναν μέρος στις δραστηριότητες της τάξης περίπου δύο ώρες καθημερινά. Ζητούμενο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του τρόπου βίωσης της συνύπαρξης αυτής τόσο από τη μεριά των νηπιαγωγών όσο και από τη μεριά των φυσιολογικών νηπίων.

Οι ερευνητές στηρίχθηκαν στην παρατήρηση, παρακολουθώντας τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων κατά τη διάρκεια παρουσίας τους αυτιστικού παιδιού στην ομάδα και τραβώντας φωτογραφίες και βίντεο από ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες των νηπιαγωγών με τα νήπια. Στο τέλος της συνεργασίας διεξήγαγαν μια ημι-δομημένη συνέντευξη με καθέναν από τους τρεις νηπιαγωγούς και ζήτησαν από τους μαθητές να ζωγραφίσουν το αυτιστικό παιδί της ομάδας τους και με βάση τη ζωγραφιά τους να μιλήσουν για αυτό.

Η έρευνα κατέληξε στα συμπεράσματα ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία βγαίνουν ωφελιμένοι και οι αυτιστικοί μαθητές, οι οποίοι οριοθετούνται και κοινωνικοποιούνται και οι τυπικοί, οι οποίοι διδάσκονται να δείχνουν κατανόηση και αποδοχή στη διαφορετικότητα. Αναγκαία προϋπόθεση βέβαια για να οδηγηθούμε σε αυτά τα αποτελέσματα είναι η τήρηση ορισμένων προδιαγραφών, όπως είναι ο περιορισμένος αριθμός παιδιών στην ομάδα, η συμμετοχή του για συγκεκριμένη διάρκεια και σε δραστηριότητες που μπορεί να ανταπεξέλθει, η ύπαρξη ενός επιπλέον εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και η επιπρόσθετη υποστήριξη του αυτιστικού παιδιού εξωσχολικά από ειδικούς θεραπευτές (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2002: 793).

Έτσι, η συμμετοχή ενός αυτιστικού παιδιού σε τάξη φυσιολογικών νηπίων επιφέρει πολλές θετικές συνέπειες καταρχήν για το ίδιο, όπου βελτιώνεται σημαντικά στο κομμάτι της συνύπαρξής του με τους άλλους, αναπτύσσοντας αντοχές στην παρουσία τους, μαθαίνοντας να σέβεται την προσωπικότητα και τη δουλειά τους και ακολουθώντας τους

κανόνες της τάξης. Επίσης, τα φυσιολογικά παιδιά λειτουργούν σα δάσκαλοι για τον αυτιστικό μαθητή, συμβάλλοντας στην οριοθέτησή του και τη διεύρυνση της ενεργητικής του προσοχής του και των ενδιαφερόντων του μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας.

Ωφελημένοι από την όλοι διαδικασία βγήκαν επίσης και τα ίδια τα φυσιολογικά νήπια και οι γονείς τους, οι οποίοι περνώντας από τα στάδια της κατανόησης, της προσαρμογής, βοήθειας και του μοιράσματος έφτασαν στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

3.11.2. Η έρευνα της Cassady

Η Jennifer Cassady το 2011 (Cassady, 2011) διεξήγαγε έρευνα στην Αμερική με κύριο ερευνητικό ερώτημα τη διερεύνηση της προθυμίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να συμπεριλάβουν στο τμήμα τους μαθητές διαγνωσμένους στο φάσμα του αυτισμού. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 δάσκαλοι γενικής αγωγής από διαφορετικές πολιτείες της Αμερικής, οι οποίοι είχαν προϋπηρεσία στον χώρο της εκπαίδευσης από ένα έως σαράντα έτη, διέθεταν εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ή είχαν τις προϋποθέσεις για να διδάξουν στο μέλλον.

Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων. Το εργαλείο της έρευνας κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και αποτελούνταν από τη σύντομη περιγραφή του προφίλ δύο μαθητών, ενός αυτιστικού και ενός με συναισθηματικές διαταραχές συμπεριφοράς.

Το προφίλ κάθε μαθητή ακολουθούσε μία λίστα με 15 διατυπώσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αξιολογήσουν σε κλίμακα Likert από το 1-5 ανάλογα με το βαθμό που συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν. Το περιεχόμενο των προτάσεων αυτών αποτελούνταν από διερευνητικά ερωτήματα σχετικά τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών αυτών στο τυπικό σχολείο, το βαθμό που θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτοί από τους τυπικούς συμμαθητές τους, τη διάθεση προσαρμογής της διδασκαλίας τους έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, η διάθεση συνεργασίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος, τη διάθεση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και τέλος τον βαθμό που οι προσωπικές απόψεις του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη διαδικασία ένταξης ή μη των μαθητών με αναπηρία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πρόθυμοι να εντάξουν στο τμήμα τους μαθητές με αυτισμό παρά με συναισθηματικές διαταραχές της συμπεριφοράς.

3.11.3. Η μελέτη των Engstrand και Roll-Pettersson

Το 2014 οι Rano Zakirova Engstrand και Lise Roll-Pettersson (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014) μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με την επιθυμία ένταξης μαθητών με αυτισμό στα γενικά σχολεία σε συνάρτηση με το βαθμό ετοιμότητας, που αισθάνονταν ανάλογα με την κατάρτιση και την επιμόρφωση, που διέθεταν σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς και με ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών με αυτιστικούς μαθητές.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 21 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι δούλευαν με αυτιστικούς μαθητές σε τμήματα γενικής αγωγής νηπιαγωγείων της κεντρικής Σουηδίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω των ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων «Autism Attitude Scale for Teachers» και «The Teacher

Efficacy Scale», καθώς και ενός ερωτηματολογίου διερεύνησης δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονταν από θετική στάση απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης μαθητών με αυτισμό και μη στο γενικό σχολείο, που ήταν ανάλογη με το ποσοστό επιμόρφωσης που διέθεταν στην ειδική αγωγή.

3.12. Επίλογος

Στο κλείσιμο αυτού του κεφαλαίου, θα ήταν ίσως αρκετό αν κρατούσαμε το γενικό συμπέρασμα που θα οδηγούσε την εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο της ειδικής αλλά και της γενικής αγωγής ένα βήμα παραπέρα. Τη συνειδητοποίηση δηλαδή ότι δεν είναι όλοι οι άνθρωποι όμοιοι, ούτε πρέπει να κρίνουμε και να ρυθμίζουμε τη συμπεριφορά μας προς τους άλλους με γνώμονα τον εαυτό μας. Αντίθετα, θα πρέπει να αφουγκραζόμαστε τις ιδιαιτερότητες κάθε ανθρώπινης ύπαρξης, να εντοπίζουμε τον μοναδικό ρυθμό με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο, και να προσπαθούμε να συρρυθμίσουμε τον εαυτό μας με τους άλλους δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας.

Έχοντας κατά νου όσοι ασχολούνται με το χώρο της παιδείας αυτή την αντίληψη, καθώς και την πεποίθηση ότι κύριο στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να αποτελεί όχι η απόκτηση στείων γνώσεων αλλά περισσότερο η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση του παιδιού, σίγουρα οι γενιές του αύριο θα αποτελούνται από πιο ισορροπημένους και ολοκληρωμένους ενήλικες.

Ιδιαίτερα για την περίπτωση των αυτιστικών ατόμων, είναι πολύ σημαντική η συνειδητοποίηση του διαφορετικού αυτού τρόπου που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους, έτσι ώστε να είναι σε θέση τα άτομα που συνεργάζονται μαζί τους να τα πλησιάζουν με τον κατάλληλο τρόπο και να τους προσφέρουν προγράμματα παρέμβασης που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους και θα τα βοηθούν τόσο να καλλιεργήσουν τα ενδιαφέροντά τους, όσο και να συνυπάρξουν αρμονικά με τους υπόλοιπους, τυπικούς συμμαθητές τους, σε έναν κοινωνικά δομημένο κόσμο, που η αλληλεπίδραση και η συνεργασία αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή

Έχοντας παρουσιάσει στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας επαρκή και εμπειριστατωμένα στοιχεία, σχετικά με τις βασικές έννοιες του αυτισμού και της συνεκπαίδευσης, θα ασχοληθούμε στη συνέχεια με την ανάλυση του μεθοδολογικού και ερευνητικού μέρους της παρούσας μελέτης.

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας, επιλέχθηκε η εθνογραφική μεθοδολογία, ως η πλέον αρμόζουσα, καθώς υπάγεται στις ποιοτικές μεθόδους και προσεγγίσεις. Η εθνογραφική μεθοδολογία, έχοντας ως ομάδα-στόχο μικρές κοινωνικές πληθυσμιακές ομάδες ενδείκνυται για τη διεξαγωγή έρευνας στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς τα εργαλεία που χρησιμοποιεί, η παρατήρηση και η συνέντευξη, δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να εντοπίσει τις νόρμες και τους κανόνες εκείνους που υποφώσκουν αλλά ταυτόχρονα κινούν τα νήματα της εκπαιδευτικής πράξης και δεν ανιχνεύονται εύκολα με γυμνό μάτι.

Έτσι, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, επιτρέπεται στον ερευνητή να εντοπίσει τις δυνάμεις που έχουν αναπτυχθεί μέσα στο ερευνώμενο πλαίσιο τόσο σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και σε επίπεδο θεσμών. Με σκοπό την όσο το δυνατόν πληρέστερη προσέγγιση και ανάλυση του ζητήματος, επιλέξαμε και άλλα ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία, επικουρικά της συμμετοχικής παρατήρησης και της τήρησης αναστοχαστικού ημερολογίου, όπως είναι η ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη, το ιχνογράφημα και το κοινωνιομετρικό τεστ.

Στη συνέχεια δίνονται επαρκείς πληροφορίες, που αφορούν στο θεωρητικό πλαίσιο της εθνογραφικής μεθοδολογίας. Συγκεκριμένα παρατίθενται στοιχεία αναφορικά με την ιστορική αναδρομή και τις σύγχρονες εξελίξεις εφαρμογής της στον ερευνητικό χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών και συγκεκριμένα της ψυχοπαιδαγωγικής πράξης και έρευνας, τις βασικές παραδοχές και θέσεις της, καθώς και τις βασικές έννοιες που πραγματεύεται. Επίσης, αναλύονται καίρια ζητήματα, όπως αυτό της μονάδας ανάλυσης, της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, της γενίκευσης των αποτελεσμάτων, της υποκειμενικής εμπλοκής του ερευνητή, καθώς και της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της ηθικής. Τέλος, επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση και των ποιοτικών εργαλείων, που αξιοποιήθηκαν, δηλαδή της συνέντευξης, του ιχνογραφήματος, και του κοινωνιομετρικού τεστ.

4.2. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις

Η εθνογραφική μεθοδολογία φέρνοντας τις καταβολές της στην ανθρωπολογία και χρησιμοποιώντας ως κυρίαρχα εργαλεία της την παρατήρηση και τη συνέντευξη, προσφέρεται για τη διεξαγωγή έρευνας, η οποία εστιάζει στην ανίχνευση των αδιαφανών εκείνων συμβάσεων που διέπουν και καθορίζουν τη λειτουργία μικρών κοινωνικών ομάδων.

Η ποιοτική αυτή μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και πράξη, καθώς παρέχει τη δυνατότητα για ενδεδειγμένη διερεύνηση και εις βάθος ανάλυση. Η εθνογραφία ως μεθοδολογία συνδέεται στενά με τις επιστήμες της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, κυρίως όμως εφαρμόζεται στο χώρο της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας, για αυτό και ιστορικά σχετίζεται περισσότερο με την ανθρωπολογία.

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή και προσπαθώντας να κατανοήσουμε τις ανθρωπολογικές καταβολές της εθνογραφίας, βλέπουμε ότι η ανθρωπολογία εισήχθη στον επιστημονικό χώρο τον 18ο αι., ως επιστήμη που μελετά την ανθρώπινη υπόσταση στο σύνολό της, ως αρμονική συνύπαρξη σώματος και ψυχής.

Κατά τον 19ο αι. παίρνει τη μορφή της πολιτιστικής ανθρωπολογίας, στρέφοντας την προσοχή της στη μελέτη πρωτόγονων πολιτισμών, χωρίς όμως να διεξάγει επιτόπια έρευνα, αλλά βασιζόμενη απλά σε προφορικά στοιχεία που αντλούνταν από τις επιστήμες της ιστορίας, της αρχαιολογίας, της γλωσσολογίας και της γεωγραφίας.

Η μέθοδος αυτή όμως αποδείχθηκε επισφαλής, καθώς η συλλογή «δια λόγου» δεδομένων που αφορούσαν στο παρελθόν ενός λαού, ιδωμένα εμπειρικά από υποκειμενική σκοπιά και φορτισμένα με προκαταλήψεις και άκριτες αξιολογήσεις, οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας εσφαλμένης εικόνας του υπό μελέτη πληθυσμού, που δεν αντιπροσώπευε το αντικειμενικό ποίον του.

Έτσι, στα τέλη του 19ου αι. και στις αρχές του 20ου το ενδιαφέρον των μελετητών των κοινωνιών μετατοπίστηκε από το παρελθόν στο παρόν, κατανοώντας ότι ο ερευνητής, για να προβεί σε ορθά συμπεράσματα, πρέπει να βιώσει την καθημερινότητα του λαού κάτω από τις ίδιες συνθήκες πολιτισμού και διαβίωσης.

Με αυτόν τον τρόπο αναπτύχθηκε η κοινωνική ανθρωπολογία με κυριότερο εκπρόσωπο τον Bronislaw Malinowski (1884-1942), μελετώντας μικρές κοινωνικές ομάδες και ανιχνεύοντας τις ανάγκες των ανθρώπων και τη λειτουργία αυτών των αναγκών μέσα στο κοινωνικό σύστημα. Δε θα πρέπει να αγνοηθεί ότι την ίδια περίοδο (1920-1930), η σχολή του Σικάγου πραγματοποίησε στροφή στις μεθόδους της, εγκαινιάζοντας την επιτόπια έρευνα (field research), η οποία βασιζόταν στην παρατήρηση του ερευνητή και στη διεξαγωγή άτυπων συνεντεύξεων.

Αργότερα, μετά το 1920, η ανθρωπολογία ανέπτυξε τον κλάδο της πολιτικής ανθρωπολογίας, οδηγώντας στη συστηματοποίηση της έρευνας στο χώρο, ενώ την επόμενη περίοδο εδραιώθηκε η ψυχολογική ανθρωπολογία, όπου σε αντίθεση με τα εργαστηριακά πειράματα της ψυχολογίας, εκείνη χρησιμοποιούσε στην έρευνά της μεθόδους όπως η αυτοβιογραφική ψυχογραφία, η μελέτη περίπτωσης και η παρατήρηση. Φυσικά, από μια επιστήμη όπως η ανθρωπολογία δε θα μπορούσε να απουσιάζει η μελέτη του τρόπου ανατροφής και κοινωνικοποίησης των παιδιών, γεγονός που ώθησε τη δημιουργία του κλάδου της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας.

Το ενδιαφέρον του κλάδου αυτού στράφηκε κυρίως στη μελέτη του μηχανισμού του σχολείου ως μέσου κοινωνικοποίησης του παιδιού επιδιώκοντας την ανίχνευση και την κατανόηση της εσωτερικής λειτουργίας του βαθύτερου υποστρώματος του εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο δρα, αντιδρά, αντιλαμβάνεται και ανταποκρίνεται ως μέλος του συνόλου αυτού. Με αυτόν τον τρόπο η επιστήμη οδηγήθηκε στη διαμόρφωση της εθνογραφικής μεθοδολογίας, η οποία ασχολείται με τη συστηματική και επιστημονική περιγραφή των ιδιαίτερων ανθρώπινων κοινωνιών (Πηγιάκη, 1988: 15-25).

4.3. Θεωρητικό πλαίσιο: παρουσίαση βασικών παραδοχών και θέσεων

Εξετάζοντας το θεωρητικό πλαίσιο της εθνογραφίας, βλέπουμε ότι φέρει τις καταβολές της στις σχολές της σκέψης της κοινωνικής ψυχολογίας, της κοινωνικής φαινομενολογίας, της υπαρξιακής φαινομενολογίας, της εθνομεθοδολογίας και της γνωστικής κοινωνιολογίας (Πηγιάκη, 1988: 26).

Η εθνογραφική μεθοδολογία, επιπλέον, υπάγεται στον νατουραλισμό, δηλαδή στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, ο οποίος βρίσκεται στον αντίποδα του θετικισμού, δηλαδή των ποσοτικών μεθόδων. Η εθνογραφία μελετάει τον άνθρωπο, ο οποίος έχει την ικανότητα να δρα μέσα στον κοινωνικό κόσμο και ταυτόχρονα να ορίζει την προσωπικότητά του και τις πράξεις του ως μέλος αυτού του πλαισίου (Hammersley & Atkinson, 1997: 21).

Έχοντας διαμορφωθεί ιστορικά, όπως αναλύθηκε παραπάνω, η εθνογραφική μεθοδολογία αποτελείται από ορισμένες βασικές παραδοχές, ορισμένες από τις οποίες είναι η μελέτη της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των ανθρώπων μέσα σε ένα συγκεκριμένο σύστημα, της σχέσης και της αλληλεπίδρασης ατόμων που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα, των στάσεων των ατόμων προς τη ζωή και την κοινωνία, όπως αυτές διαμορφώνονται περνώντας μέσα από τις διαδικασίες του συστήματος (Πηγιάκη, 1988: 30).

Έτσι, ως εθνογραφία ορίζεται «η συστηματική ερευνητική προσέγγιση ακέραιων κοινωνικών σκηνών και ομάδων, που έχει σκοπό την αναλυτική περιγραφή των τρόπων που τα δρώντα πρόσωπα δημιουργούν τα κοινωνικά φαινόμενα της ομάδας τους μέσα από το νόημα που αποκτά για αυτά η κοινωνική ζωή τους και ο κόσμος τους» (Πηγιάκη, 1988: 64).

4.4. Βασικές έννοιες και το ζήτημα της μονάδας ανάλυσης

Τα βασικά εργαλεία της εθνογραφικής μεθοδολογίας είναι η συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση, όπου με τον όρο αυτό νοείται η είσοδος του ερευνητή στο πεδίο έρευνας και η εμπλοκή του στα κοινωνικά τεκταινόμενα, πάντοτε βέβαια μέσα στο πλαίσιο του δυνατού (Πηγιάκη, 1988: 66).

Όπως κάθε μεθοδολογία, έτσι και η εθνογραφία διαθέτει ορισμένες βασικές έννοιες και αρχές, οι οποίες είναι οι εξής:

1. Η θεωρητική και μεθοδολογική ευαισθητοποίηση του εθνογράφου, όπου με τον όρο αυτό εννοείται η ικανότητά του να λαμβάνει και ερμηνεύει ορθά τα διάφορα μηνύματα που εκπέμπει η ανθρώπινη συμπεριφορά, η δυνατότητα δηλαδή ανθρώπινης κατανόησης που διαθέτει (Πηγιάκη, 1988: 30).

2. Η παρατήρηση ενταγμένη στο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή η ικανότητα διευρυμένης παρατήρησης με οξυμένο οφθαλμό, ο οποίος συλλαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία εντός της κοινωνικής όπου εκτυλίσσονται τα διάφορα κοινωνικά γεγονότα.

3. Η επί τόπου εξερεύνηση των ερωτήσεων της έρευνας, δηλαδή η διατύπωση των προς διερεύνηση ερωτημάτων μετά την είσοδο του ερευνητή στο πεδίο και η απάντησή τους εντός του ίδιου χώρου (Πηγιάκη, 1988: 68).

4. Ο διαλεκτικός χαρακτήρας της εθνογραφικής μεθόδου, δηλαδή η ακολουθία μιας όχι γραμμικής αλλά κυκλικής διαδικασίας κατά την οποία ο ερευνητής επεξεργάζεται το υλικό του και αναπτύσσοντας διάλογο μαζί του, προσπαθεί να εισχωρήσει εννοιακά μέσα του, επαναδιατυπώνοντας τα ερωτήματά του και επανακαθορίζοντας την πορεία της έρευνας καθ' όλη τη διάρκειά της (Πηγιάκη, 1988: 70).

5. Η σημασία των σχέσεων του ερευνητή με τα δρώντα πρόσωπα, δηλαδή η ικανότητα του ερευνητή για την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς σε αυτήν βασίζεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό η συλλογή του υλικού του (Πηγιάκη, 1988: 57).

6. Η σημασία του διαθέσιμου χρόνου, δηλαδή η συγκατάθεση από την πλευρά του ερευνητή για την προσφορά και τη διάθεση πολλών ωρών ημερησίως, καθώς πρέπει και ο ίδιος να γίνει «μέλος» της ομάδας που ερευνά, να «πολιτογραφηθεί» και να ενστερνιστεί την εθνογραφία σαν ένα τρόπο ζωής που θα μεταβάλλει την καθημερινότητά του για όσο διάστημα χρειαστεί.

7. Ο ενορατικός χαρακτήρας της εθνογραφίας, δηλαδή η ικανότητα του ερευνητή να βλέπει τις κοινωνικές πράξεις και τον εαυτό του απέναντί τους ως αντικείμενα και να τα εξετάζει από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προσθέτοντας και αφαιρώντας στοιχεία συνεχώς μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

8. Δημιουργία επαγωγικής θεωρίας, δηλαδή η διαμόρφωση και η σύνθεση μιας θεωρίας (grounded theory) που βασίζεται στο αυθεντικό υλικό που συνέλεξε και προβαίνει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων (Πηγιάκη, 1988: 71-73).

Όσον αφορά στη μονάδα ανάλυσης, καθώς σκοπό της εθνογραφίας αποτελεί η διαμόρφωση θεμελιωμένης θεωρίας, η θεωρητική ανάλυση ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων μπορεί να πάρει τη μορφή είτε της πραγματιστικής, είτε της γενικής θεωρίας.

Η πραγματιστική ανάλυση αναφέρεται στην περιοχή της εμπειρίας και αναλύει κατηγορίες όπως η λειτουργία ιδρυμάτων, ο τρόπος ζωής των μονογονεϊκών οικογενειών κ. ά, ενώ η γενική ανάλυση είναι αφαιρετική και αναζητά κατηγορίες ανάλυσης όπως η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, το κοινωνικό στίγμα κ.ά. (Πηγιάκη, 1988: 145).

4.5. Η εθνογραφική μεθοδολογία στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα:

Παραδείγματα εφαρμογών

Η εθνογραφική μεθοδολογία χρησιμοποιείται κατά κόρον στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα, δίνοντας πολυάριθμα παραδείγματα εφαρμογών. Η Christine Robinson Finnan μελέτησε το ρόλο του αυθόρμητου, αυτοσχέδιου παιχνιδιού (spontaneous play) στην κοινωνική προσαρμογή παιδιών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, διεξάγοντας δύο διαφορετικές έρευνες.

Αρχικά, το 1974 σε συνεργασία με ένα ερευνητικό πρόγραμμα τοπικού φορέα του Τέξας, παρατήρησε για διάστημα πέντε μηνών το παιχνίδι λευκών κοριτσιών, ενώ από τον Οκτώβριο του 1976 και διάστημα επτά μηνών ασχολήθηκε με το παιχνίδι παιδιών μεταναστών από το Βιετνάμ, που διέμεναν στην Αμερική για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους (Finnan, 1982).

Ένα ακόμα παράδειγμα αποτελούν οι Frederik Erickson και Gerald Mohatt, οι οποίοι μελέτησαν τον τρόπο που οι μαθητές οργανώνονται πολιτισμικά μέσα από συμμετοχικές δραστηριότητες. Η έρευνά τους πραγματοποιήθηκε στο Οντάριο βιντεοσκοπώντας για ένα σχολικό έτος δύο τμήματα Ινδών μαθητών, εκ των οποίων στο ένα δίδασκε ομοεθνής τους εκπαιδευτικός ενώ στο άλλο αλλοεθνής (Erickson & Mohatt, 1982).

Ακόμα, η Bresler (1995) αναφέρει στο άρθρο της το παράδειγμα της Virginia Garrison, η οποία το 1985 διεξήγαγε εθνογραφική έρευνα στο Cape Breton. Η Garrison μελέτησε ένα πρόγραμμα που είχε δημιουργηθεί με σκοπό τη διδασκαλία βιολιού σε μαθητές έτσι ώστε να μην εκλείψει η παρουσία του μουσικού αυτού οργάνου από την τοπική, λαϊκή μουσική παράδοση.

Κύριο ερώτημα της έρευνάς της αποτέλεσαν κατά πόσο είναι εφικτό να μεταβιβαστούν στοιχεία του παραδοσιακού τρόπου εκτέλεσης του συγκεκριμένου μουσικού οργάνου, όταν αυτό δε γίνεται ανεπιτήδευτα από γενιά σε γενιά αλλά μέσω ενός επίσημου και οργανωμένου προγράμματος. Επίσης, ζητούμενο της Garrison υπήρξε η

διερεύνηση της υπόθεσης αν το βιολί μπορεί να διατηρήσει τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά του σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από σαφώς πιο νεωτερικά στοιχεία. Η Garrison παρέμεινε μέσα στο ερευνητικό πεδίο για έξι χρόνια παρατηρώντας και πραγματοποιώντας συνεντεύξεις, ενώ συνέλεξε τα δεδομένα της μέσω καταγραφής σημειώσεων και αρχείων ήχου και εικόνας.

4.6. Το ζήτημα της συλλογής και ανάλυσης: τα βασικά εργαλεία της συνέντευξης και της παρατήρησης

Στο ξεκίνημα της διεξαγωγής μια εθνογραφικής έρευνας, θα πρέπει ο ερευνητής να έχει ξεκαθαρίσει καταρχήν αν θέλει να κάνει μακρο-εθνογραφία ή μικρο-εθνογραφία, αν ενδιαφέρεται δηλαδή να μελετήσει μια πολύπλοκη κοινωνία ή μια μεμονωμένη κοινωνική κατάσταση, επιλογή που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα προσωπικά και ερευνητικά ενδιαφέροντα του μελετητή.

Έχοντας επιλέξει την πληθυσμιακή ομάδα που τον ενδιαφέρει, οφείλει στη συνέχεια να κάνει μια ανασκόπηση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, έτσι ώστε να έχει σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για προγενέστερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο ίδιο πεδίο. Στη συνέχεια, εισέρχεται στην κοινωνική σκηνή, έχοντας συμβιβαστεί με την αβεβαιότητα που ενέχει η εθνογραφική μεθοδολογία και τη διαρκή διαλεκτική και αναθεώρηση με το υλικό του, και έχοντας πάντοτε κατά νου ότι οφείλει να είναι διακριτικός και να προσπαθεί να εναρμονίσει την παρουσία του με τα τεκταινόμενα έτσι ώστε να μη διασαλευτούν οι ισορροπίες (Πηγιάκη, 1988: 75-81).

Εισβάλλοντας στο πεδίο ο ερευνητής θα πρέπει πρώτα να έχει ξεκαθαρίσει τι είδους παρατήρηση επιθυμεί να διεξάγει. Συγκεκριμένα, υπάρχουν τέσσερις διαβαθμίσεις συμμετοχικότητας με τις δύο ακραίες που είναι ο εθνογράφος ως πλήρως συμμετέχων ή ως πλήρως παρατηρητής και οι δύο ενδιάμεσες που είναι συμμετέχων ως παρατηρητής (έμφαση στη συμμετοχή) και παρατηρητής ως συμμετέχων (έμφαση στην παρατήρηση) (Πηγιάκη, 1988: 112).

Έπειτα, αποβάλλοντας κάθε είδους προϊδέαση που πρόκειται να σταθεί τροχοπέδη στην αμερόληπτη στάση του, ξεκινάει την παρατήρηση, που αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εθνογραφίας. Παρόλο που το εργαλείο αυτό φαίνεται εύρηστο εντούτοις χρειάζεται προσοχή στην εφαρμογή του, καθώς ο ερευνητής πρέπει να είναι βαθιά συνειδητοποιημένος και απαλλαγμένος από τις προσωπικές του αντιλήψεις να αναζητάει να ανακαλύψει τα πράγματα «όπως πραγματικά είναι» και όχι «όπως νομίζει ότι είναι» (Πηγιάκη, 1988: 90).

Ο έμπειρος εθνογράφος ξεκινάει την παρατήρησή του αρχικά από το υλικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει το περιβάλλον, τις συνθήκες, τα κτίρια, τα έπιπλα, τα αντικείμενα και τη χρήση τους, την κατανομή του χρόνου, τη δυνατότητα σωματικής κίνησης και τα είδη των κινήσεων. Έπειτα, μεταβαίνει στην παρατήρηση του ρόλου των δρώντων προσώπων, στις στάσεις που αναπτύσσουν, στο είδος του λόγου και στα νοήματα που χρησιμοποιούν, συμπεριφορά που παρατηρείται πάντοτε ενταγμένη στο ανθρώπινο πλαίσιο της.

Επίσης, από την προσοχή του εθνογράφου δεν πρέπει να ξεφεύγει και η παρατήρηση του παράγοντα χρόνου, καθώς και των ευαίσθητων περιόδων της κοινωνικής σκηνής, όπως για παράδειγμα τη σημασία που έχει για τη σχολική πραγματικότητα η περίοδος έναρξης της σχολικής χρονιάς.

Με το εργαλείο της συνέντευξης, ο ερευνητής προβαίνει σε συζητήσεις με τα δρώντα πρόσωπα με στόχο να κατανοήσει την ποιοτική υφή της πολλαπλής και διαφορετικής πραγματικότητας των κοινωνικών φαινομένων. Οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι είτε άτυπες, δηλαδή να παίρνουν τη μορφή της παρέμβασης του εθνογράφου στην

κοινωνική σκηνή για να θέσει κάποιες ερωτήσεις στη διάρκεια μιας κοινής συζήτησης των δρώντων προσώπων είτε τυπική, δηλαδή να καλέσει κάποια άτομα σε συνέντευξη έχοντας δηλώσει ξεκάθαρα το σκοπό του και το γεγονός ότι η γνώμη τους τροφοδοτεί την έρευνά του (Πηγιάκη, 1988: 933-100).

Μια ακόμη κατηγοριοποίηση στην οποία εντάσσεται το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο είναι η διάκριση σε τρία βασικά είδη, ανάλογα με τον βαθμό τυποποίησής της από τον ερευνητή. Έτσι μιλάμε για τη δομημένη, την ημι-δομημένη και τη μη δομημένη συνέντευξη ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων που έχει ετοιμάσει ο ερευνητής, καθώς και τα περιθώρια ευχέρειας, που δίνονται στον συνεντευξιαζόμενο να τοποθετηθεί ελεύθερα επί του ερευνώμενου θέματος ή να ακολουθήσει την αυστηρή σειρά των ερωτήσεων και των ζητημάτων, που έχει προσχεδιάσει ο συνεντευκτής. Σε όλα τα είδη όμως, δίνεται η δυνατότητα στον ομιλητή να εκθέσει τα πιστεύω και τις απόψεις του, δίνοντας στον ερευνητή πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις του, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται και αξιοποιούνται για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης, 2003).

Μέσα λοιπόν από αυτή την αβίαστη συνομιλία ο ερευνητής διατυπώνει ανοιχτές ερωτήσεις δίνοντας χώρο στον ερωτώμενο να απαντάει χωρίς να τον κατευθύνει και αφήνοντάς τον να έχει τον λόγο στο μεγαλύτερο μέρος. Ευθύνη όμως του εθνογράφου αποτελεί να κρατά τη συζήτηση στο κύριο θέμα της, να συγκεντρώνει περισσότερες λεπτομέρειες όπου αυτό είναι αναγκαίο, να ενθαρρύνει τη συζήτηση, να αποτυπώνει στη μνήμη του και να καταγράφει στις σημειώσεις του όλα τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά σχήματα του συνεντευξιαζόμενου με σκοπό να τα αναλύσει στη συνέχεια (Πηγιάκη, 1988: 104).

Περνώντας στο δεύτερο σκέλος του ζητήματος που είναι η ανάλυση των δεδομένων, να αναφέρουμε ότι ο εθνογράφος όσο βρίσκεται μέσα στο πεδίο κρατάει σημειώσεις (fieldnotes), προσπαθώντας να απεικονίσει περιγραφικά την πραγματικότητα όσο πιο πιστά και άμεσα γίνεται, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις του απευθείας και αποφεύγοντας τις αναβολές, ενώ όταν αυτό δεν είναι εφικτό, θα πρέπει να έχει πάντοτε μαζί του ένα μικρό σημειωματάριο, στο οποίο θα σημειώνει χαρακτηριστικές λέξεις, οι οποίες στη συνέχεια θα του θυμίσουν το περιστατικό για το αποτυπώσει λεπτομερώς.

Η επόμενη δουλειά του εθνογράφου όσον αφορά στην ανάλυση του υλικού του είναι η σύνταξη αναλυτικών υπομνημάτων. Δηλαδή, στο κλείσιμο κάθε μέρας ο ερευνητής κάνει την αυτοκριτική του και διαλεγόμενος με το υλικό του, διεισδύει εις βάθος στις σημειώσεις του ελέγχοντας τα σημεία που λειτούργησαν και ορθά και εκείνα που χρειάζονται αναθεώρηση, κάνοντας τις πρώτες αναλυτικές υποθέσεις.

Έπειτα, προχωράει σε κωδικοποίηση των δεδομένων, ιεραρχώντας τα με βάση τον τόπο, τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, τα γεγονότα, τις δραστηριότητες, τα αποτελέσματα, και τους σκοπούς αρχικά για να συνεχίσει με την ανακάλυψη της λογικής των γεγονότων, των δραστηριοτήτων, των σκοπών, των αποτελεσμάτων και των αισθημάτων, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους, δημιουργώντας έτσι λειτουργικές θεματικές κατηγορίες με γνώμονα τις θεωρητικές δυνατότητες του υλικού του και του εαυτού του (Πηγιάκη, 1988: 127-135).

Ο ερευνητής ταξινομεί τις κατηγορίες αυτές σε χωριστό φάκελο προσπαθώντας να εξασφαλίσει θεματική πληρότητα και τηρώντας κατάλογο αλφαβητικής σειράς των κατηγοριών που έχει επεξεργαστεί.

4.7. Το ζήτημα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων

Παρόλο που η εθνογραφία μελετάει τη συμπεριφορά ορισμένων ατόμων, εντούτοις στόχος της είναι να αποκαλύψει τα πρότυπα της κοινωνικής συμπεριφοράς σε μια ορισμένη κοινωνική σκηνή. Σκοπός λοιπόν της εθνογραφίας είναι μέσα από τη μελέτη

μεμονωμένων περιπτώσεων να σκιαγραφήσει ένα μοντέλο των δρώντων προσώπων σχετικά με τον τρόπο που συνθέτει τη δυνατή πράξη και αξιολογεί τα αποτελέσματα της συντελεσθείσας πράξης.

Το πρότυπο αυτό θα πρέπει να δίνει ορισμένες πληροφορίες για τα δρώντα πρόσωπα, όπως είναι ο τρόπος που εφαρμόζονται οι κανόνες με στόχο την αξιολόγηση των πράξεων, καθώς και το πώς μεταγενέστερα τοποθετημένες εντός του κοινωνικού πλαισίου ερμηνείες είναι ικανές να αναμορφώσουν τους γενικούς κανόνες και τις νόρμες.

Όσον αναφορά στο πρώτο σκέλος, ο εθνογράφος πρέπει να εντοπίσει τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία έτσι ώστε να οδηγηθεί στη διατύπωση των γενικών κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ σχετικά με το δεύτερο, επαφίεται στην ικανότητα του ερευνητή, καθώς και στη μακρόχρονη παραμονή του στο χώρο να μπορέσει να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα που θα επιφέρουν μετασχηματισμούς (Πηγιάκη, 1988: 94-95).

4.8. Το ζήτημα της υποκειμενικότητας και των σχέσεων ερευνητή-ερευνώμενων

Ο εθνογράφος εισέρχεται εντός του πεδίου έρευνας (in the field) και προσπαθεί μέσω της προσωπικής του παρατήρησης αλλά και μέσω των ανεπίσημων συζητήσεων που διεξάγει ο ίδιος ή ακούει από τα μέλη της ομάδας που μελετά να διεισδύσει στο βαθύτερο νόημα της συμπεριφοράς τους.

Ο μελετητής εστιάζει στην εκδήλωση των ανθρώπινων συναισθημάτων και στην κατανόηση της ανθρώπινης επικοινωνίας για τη δημιουργία κοινωνικών φαινομένων. Προσπαθεί να ανιχνεύσει την υποκειμενική σχέση των μελών της ομάδας που ερευνά με τους παράγοντες του παρόντα χρόνου και του παρόντος κοινωνικού σκηνικού μέσα από τη διείσδυση στις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και τα «κρυφά νοήματα» που αποτελούν το βαθύτερο υπόστρωμα της συμπεριφοράς.

Έτσι, ο ερευνητής που διεξάγει εθνογραφική έρευνα, έρχεται αντιμέτωπος με δύο δρώσες δυνάμεις: αφενός με τις αντικειμενικές δομές του συστήματος και αφετέρου με την υποκειμενική ζωή των ανθρώπων, όπου η πρώτη αποτελεί την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ η δεύτερη την υπάρχουσα πραγματικότητα. Σκοπός του εθνογράφου είναι η ανακάλυψη της υποκειμενικής αυτής ζωής, η αντιπαραβολή της με τις αντικειμενικές δομές και η ανίχνευση των δυνάμεων αντίστασης και σύγκρουσης μεταξύ των δύο συστημάτων (Πηγιάκη, 1988: 26-29).

Ο άνθρωπος λοιπόν τίθεται στο επίκεντρο και εξετάζεται ως λειτουργικό κύτταρο και φορέας της κοινωνικής ζωής, όπου η εθνογραφία επιδιώκει την εις βάθος κατανόηση αυτής της λειτουργίας (Πηγιάκη, 1988: 30), ενώ ο υποκειμενικός παράγοντας υπεισέρχεται και στο διαμεσολαβητικό ρόλο που ασκεί ο ερευνητής ανάμεσα στον λόγο των υποκειμένων και στην αναπαράστασή του, καθώς, παρόλο που αποτελέσματα βασίζονται σε αυτά που αναφέρουν ή πράττουν τα υποκείμενα, η επιλεκτική καταγραφή και ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων, επηρεάζουν την εικόνα τους στα κείμενα (Αυγητίδου, 2006: 45).

Αναφορικά με τη σχέση ερευνητή και δρώντων προσώπων, πρόκειται για μια ιδιαίτερη σχέση, καθώς ο ερευνητής θα πρέπει πρώτα από όλα να εξασφαλίσει την αποδοχή τόσο του εαυτού του, όσο και του ρόλου του. Από αυτή του την ικανότητα να συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις εξαρτάται όλη η πορεία της έρευνάς του, καθώς θα πρέπει να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των ερευνώμενων για να του εκμυστηρευθούν τα προβλήματα και τις αντιλήψεις τους, όπως και να συνομιλήσουν μαζί του αυθόρμητα, έτσι ώστε να καταφέρει να συλλέξει το απαραίτητο υλικό, το οποίο βέβαια δεσμεύεται να διαχειριστεί με απόλυτη εχεμύθεια (Πηγιάκη, 1988: 71).

Θεωρείται επίσης, δεδομένο, ότι ο ερευνητής χαρακτηρίζεται από κάποια ιδιαίτερη συμπάθεια και ευαισθησία προς τη συγκεκριμένη ομάδα που πλησιάζει και συνεπώς

διαθέτει και την απαιτούμενη κοινωνική και ψυχική καλλιέργεια, έτσι ώστε να δέχεται τους ερευνώμενους όπως αυτοί είναι, χωρίς ηθικές κρίσεις, επικρίσεις, διαφωνίες και συμβουλές. Σκοπός του είναι να δέχεται τις πράξεις τους σαν κοινωνικά φαινόμενα και να σε καμία περίπτωση να μην προσπαθεί να αλλάξει τη συμπεριφορά τους, όσο κι αν διαφωνεί με αυτή, ούτε να έρθει σε ρήξη μαζί τους.

Άλλες αρετές του εθνογράφου είναι η ενσυναίσθηση, η αγάπη, η διευρυμένη σκέψη, η βαθιά κατανόηση και η συμπάθεια (με την έννοια του συμπάσχειν) προς τα υποκείμενα της έρευνάς του, έτσι ώστε γινόμενος συμπαθής να δημιουργήσει ένα ζεστό και ανθρώπινο κλίμα, εντός του οποίου θα έχει το ρόλο ενός ατόμου πρόθυμου να αφουγκραστεί και να κατανοήσει τον ψυχισμό τους αφενός και αφετέρου ενός επιστήμονα που θα έχει διαμορφώσει έτσι τις ερωτήσεις και την προσέγγισή του, ώστε να αντανακλά τα δικά τους αισθήματα και σκέψεις και να τους βοηθάει να εκφράσουν και να βγάλουν στην επιφάνεια περισσότερα στοιχεία (Πηγιάκη, 1988: 122-123).

4.9. Προοπτικές και όρια της εθνογραφικής προσέγγισης: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εθνογραφικής μεθοδολογίας

Όπως όλες οι μεθοδολογίες έρευνας, έτσι και η εθνογραφία, φωτίζει πολύ εύστοχα ορισμένες πτυχές αλλά δεν μπορεί να διεκδικήσει απόλυτη πρόσβαση στην αλήθεια, καθώς υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, στα πλεονεκτήματα της εθνογραφικής μεθοδολογίας ανήκει το ενδιαφέρον της για την ερμηνεία και την εις βάθος ανάλυση των φαινομένων, η αναζήτηση δηλαδή του «τι πραγματικά» και «πώς» συμβαίνει. Επιπλέον, εισέρχεται στο πεδίο απαλλαγμένος από κάθε προσωπική πεποίθηση και θεωρία και μέσα από την έρευνα και την παρατήρηση σχηματίζει μια καινούρια θεωρία, όπως αυτή αναβρύζει μέσα από τα ίδια τα φαινόμενα.

Ο εθνογράφος λοιπόν δε δέχεται την άποψη που θέλει τα φαινόμενα να υπακούν σε γενικούς κανόνες. Δέχεται το νόημα που δίνουν τα ίδια τα υποκείμενα στη συμπεριφορά τους και στη ζωή τους, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται.

Λόγω αυτής της βαθύτερης σχέσης του εθνογράφου με τα υποκείμενα έρευνας έχει περισσότερες πιθανότητες να προσεγγίσει την αλήθεια του φαινομένου που ερευνά, καθώς έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τη μεθοδολογία του σε όλη τη διάρκεια της έρευνάς του, να επέμβει διορθώνοντας ορισμένα σημεία, καθώς και να αξιοποιεί τα λάθη του δημιουργικά για τη βελτίωσή του (Πηγιάκη, 1988: 57).

Επίσης, όσον αφορά στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και πράξη, η εθνογραφική μεθοδολογία ενδείκνυται καθώς παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης της κοινωνικής ζωής των παιδιών στον «φυσικό» τους χώρο, επιτρέποντάς τους μια άμεση φωνή και συμμετοχή στην παραγωγή των κοινωνιολογικών δεδομένων (Τσίγκρα, 2010: 451).

Αντίθετα, όπως κατηγορείται από τον Θετικισμό, η εθνογραφία χωλαίνει σε ορισμένα σημεία, τα οποία αποτελούν και τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Δηλαδή, η εθνογραφία δεν προσφέρει απτά, αντικειμενικά αριθμητικά αποτελέσματα, ενώ η προσωπική προσέγγιση και ανάλυση του εθνογράφου προσφέρει στοιχεία υπό ορισμένη οπτική γωνία που δεν είναι εύκολο να γενικευτούν και να τυποποιηθούν έτσι ώστε να αφορούν μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού. (Πηγιάκη, 1988: 59).

4.10. Μεθοδολογικές συνεπαγωγές της εθνογραφικής μεθοδολογίας για την ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα

Η εθνογραφική μεθοδολογία ενδείκνυται στο μέγιστο βαθμό για τη μελέτη της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, καθώς δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να περιγράψει και

να κατανοήσει την κοινωνική συγκρότηση των κοινωνικών νοημάτων που παράγονται μεταξύ των μελών της ομάδας καθώς εμπλέκονται σε μια υψηλά συνεργατική δραστηριότητα.

Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση που ονομάζεται «μικροεθνογραφική» μπορεί να είναι πολύ αποκαλυπτική ως προς τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς συν-δημιουργούν και συν-διαμορφώνουν τα πλαίσια και τις ζώνες της μάθησης και της ανάπτυξης.

Έτσι, ορισμένα από τα βασικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να καθοδηγούν μια έρευνα στο πλαίσιο της ψυχοπαιδαγωγικής πράξης και έρευνας είναι για παράδειγμα, η διερεύνηση του μοιραζόμενου πλαισίου νοήματος που συγκροτεί μια κοινωνική δραστηριότητα ή πρακτική, η ανίχνευση δηλαδή της μοιραζόμενης κοινωνικο-γνωστικής σύζευξης, καθώς και η εξέταση των συγκεκριμένων δομών λειτουργίας που συγκροτούν την κατασκευή νοήματος μέσα στη σχολική τάξη (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010β: 211,-212).

4.11. Η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης παρέχει στον ερευνητή την ευελιξία να οργανώσει τον ερευνητικό του σχεδιασμό με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του υπό μελέτη πεδίου. Ενώ ακούγοντας τη διατύπωση του όρου πιθανόν να δημιουργείται η εντύπωση ότι εφαρμόζεται μόνο για την εξέταση ενός συγκεκριμένου και μεμονωμένου φαινομένου, το οποίο δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό και χαρακτηριστικό παράδειγμα της κατηγορίας του, ούτε οδηγεί στην κατανόηση και ερμηνεία του και συνεπακόλουθα στη δημιουργία θεωριών, η προοπτική αυτή αποτελεί μονάχα μία πτυχή της πολυδιάστατης αυτής ποιοτικής μεθόδου (Stake, 2000).

Συγκεκριμένα, η μελέτη περίπτωσης δύναται και ενδείκνυται να εφαρμοστεί για την εξέταση και ανάλυση ενός γενικού φαινομένου μέσα από τη μελέτη μιας έκφρασής του, όπως λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο (Ιωσηφίδης, 2003: 64). Σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής υποχρεούται να τηρήσει με συνέπεια ένα συγκεκριμένο πρωτόκολλο μεθοδολογικών βημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει την επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία διαξαγωγής της έρευνάς του.

Με την τελευταία διατύπωση εννοούμε ότι ο ερευνητής, που επιλέγει να αξιοποιήσει την ποιοτική μέθοδο της μελέτης περίπτωσης, θα πρέπει αρχικά να κατανοήσει εις βάθος το βασικό ζητούμενο και κύριο ερώτημα της έρευνάς του. Στη συνέχεια, θα πρέπει να διαθέτει άριστες οργανωτικές ικανότητες, έτσι ώστε να μπορέσει να συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα μέσω της αξιοποίησης πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων, τα οποία θα είναι σε θέση να αναλύσει και να ερμηνεύσει μέσω της επιστημονικής μεθόδου του τριγωνισμού και να προβεί σε συμπεράσματα, ισχυρισμούς και γενικεύσεις, όπου αυτό είναι δυνατό (Denzin, 1994· Stake, 2000: 443).

4.12. Το κοινωνιομετρικό τεστ ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Η συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη συχνά τροποποιείται ανάλογα με τις σχέσεις που αναπτύσσονται με κάποιον ή κάποιους συμμαθητές τους. Αρκετές φορές προκαλούνται αντιπαραθέσεις και εντάσεις μέσα στην τάξη, ενώ άλλοτε επικρατεί συνεργασία και ηρεμία. Μερικοί μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τους συμμαθητές τους και θέλουν να συναναστρέφονται μαζί τους στα διαλείμματα ή να κάτσουν στο ίδιο θρανίο με αυτούς. Υπάρχουν όμως και κάποια παιδιά που δεν είναι ικανοποιημένα και επιλέγουν είτε την απομόνωση και την απομάκρυνση (Γκότοβος, 1995), είτε τη δημιουργία μικρών

ομάδων, οι οποίες διαταράσσουν την αρμονική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κυρίδης, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους καθημερινά διαπιστώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, όμως δεν είναι σε θέση πάντα να έχουν σαφή, ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη εικόνα των πραγματικών σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των παιδιών. Για να επισημάνουν αυτά τα προβλήματα η κοινωνική ψυχολογία τους προσφέρει μια μέθοδο βοηθητική και εύχρηστη, την κοινωνιομετρία (Μπίκος, 2011: 97).

Βάσει της κοινωνιομετρίας μπορούν να αξιολογηθούν οι προτιμήσεις ή οι απορρίψεις των μελών μιας ομάδας και να προσδιορισθεί με ευκρίνεια το κοινωνικό επίπεδο του κάθε μέλους (Τσιπλητάρης, 1996: 70). Έτσι διερευνάται η δομή των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει πληροφορίες για το ρόλο, την κοινωνική θέση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός ξεχωριστά. Το κυριότερο πλεονέκτημα, ωστόσο, της κοινωνιομετρικής μεθόδου είναι ότι συνιστά μια «εκ των έσω» σκοπιά για τις σχέσεις των μελών της ομάδας και δεν αποτελεί παρατηρήσεις ή εκτιμήσεις κάποιου εξωτερικού παρατηρητή (Moreno, 1970).

Η κοινωνιομετρία κάνει χρήση μιας σειράς μεθόδων και τεχνικών για να μπορέσει να σκιαγραφήσει την πραγματική δομή της ομάδας. Η πιο ευρέως διαδεδομένη και εύχρηστη τεχνική είναι το κοινωνιομετρικό τεστ. Αυτό το τεστ αφορά ένα ερωτηματολόγιο με απλή δομή, στο οποίο διατυπώνεται η αποκαλούμενη «κοινωνιομετρική ερώτηση», η οποία αποτελείται συνήθως από δύο σκέλη π.χ. «με ποιον θα ήθελες να κάτσεις στο λεωφορείο στην εκδρομή και με ποιόν δε θα ήθελες» (Πυριωτάκης, 1999). Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν παρουσιάζουν τη συχνότητα με την οποία επιλέγεται ή απορρίπτεται ένα μέλος της ομάδας και από ποιο μέλος προέρχονται οι χαρακτηρισμοί αυτοί (Ξωχέλλης, 2007: 387).

Με τη βοήθεια της κοινωνιομετρίας, λοιπόν, ο παιδαγωγός κατανοεί τα είδη και την ποιότητα των σχέσεων των μαθητών του και έτσι μπορεί στη συνέχεια να ενισχύσει τη διερεύνηση υψηλών διαπροσωπικών σχέσεων και να επιτύχει την επίλυση συναφών προβληματικών καταστάσεων (Μετοχιανάκης, 2000: 124-125).

4.13. Το ιχνογράφημα ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Το ιχνογράφημα με τον όρο «προβολικό σχέδιο», εμφανίστηκε το 1950 και άρχισε να αποκτά ισχύ η άποψη ότι η ζωγραφική των παιδιών μπορεί να αναπαριστά την εσωτερική ψυχολογική πραγματικότητά τους και τον υποκειμενικό κόσμο, με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους (Γιώτσα, 2005: 74). Στην ποιοτική έρευνα το ιχνογράφημα χρησιμοποιείται για να τη μελέτη της ψυχικής ανάπτυξης των υποκειμένων, καθώς και την εξέταση ζητημάτων ψυχοπαθολογίας, τόσο παιδιών όσο και ενηλίκων σε διάφορα ζητήματα.

Η ερμηνεία και ανάλυση των ιχνογραφικών έργων, μπορεί να εμπλουτίσει την έρευνα με πολλά και χρήσιμα στοιχεία. Ωστόσο, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι αποτελεί απλά ένα εργαλείο και ένα μέσο συλλογής δεδομένων, το οποίο από μόνο του δε διαθέτει την αυτοτέλεια της αποκλειστικής χρήσης για τη διεξαγωγή αξιόπιστης έρευνας (Μεταξάς, 2010: 325). Με την παραπάνω διατύπωση εννοούμε ότι το ιχνογράφημα πρέπει αφενός να εφαρμόζεται πάντοτε συνδυαστικά με άλλες μεθόδους και εργαλεία και ποτέ μόνο του και αφετέρου ότι η προσέγγιση στα δεδομένα, που αποδίδει πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη διάκριση και επιφύλαξη, καθώς τα στοιχεία που αποδίδει αποτελούν απλές ενδείξεις, οι οποίες χρειάζονται τεκμηρίωση.

4.14. Ζητήματα ηθικής στην εθνογραφική έρευνα

Παρόλο που η διεξαγωγή εθνογραφικής έρευνας βασίζεται σε όλες τις φάσεις της στην αλληλεπίδραση και συνεργασία ερευνητή και ερευνώμενων, το κομμάτι του ηθικού ζητήματος εναπόκειται ολοκληρωτικά στην εντιμότητα και στην αίσθηση ευθύνης του εκάστοτε εθνογράφου.

Πρωταρχικό καθήκον του μελετητή αποτελεί η διασφάλιση άδειας εισόδου στο χώρο του κοινωνικού οργανισμού ή ιδρύματος που πρόκειται να ερευνηθεί, έχοντας βέβαια γνώση ότι όσο πιο κεντρική είναι η αρχή στην οποία απευθύνεται, με τόσο πιο υψηλόβαθμα στελέχη θα πρέπει να έρθει σε επαφή και τόσο περισσότερες γραφειοκρατικές διαπραγματεύσεις και χρονικές καθυστερήσεις θα προκύψουν μέχρι οι υπεύθυνοι να πειστούν να του χορηγήσουν άδεια.

Ο ερευνητής θα πρέπει να δράσει έξυπνα επιστρατεύοντας όλη την ευαισθησία, την επινοητικότητα του, τις κοινωνικές του δεξιότητες και την πειθώ του έτσι ώστε να εξηγήσει την παρουσία του και την ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας, να εξασφαλίσει την αποδοχή, την εμπιστοσύνη τους και τη συνεργασία τους και να εγγυηθεί κάθε διασφάλιση της κοινωνικής τους προσωπικότητας.

Το δύσκολο αυτό εγχείρημα του ερευνητή διευκολύνεται στις περιπτώσεις όπου έχει κάποιο γνωστό πρόσωπο στην καίρια θέση-κλειδί, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «ανάδοχος» της έρευνας. Ο ρόλος και η δράση του ατόμου αυτού αποτελεί ανακούφιση για τον ερευνητή, καθώς του λύνει τα χέρια, όχι μόνο βοηθώντας τον να συστηθεί και να γίνει αποδεκτός αλλά και λειτουργώντας ως ενδιάμεσος κρίκος εξομαλύνοντας τις αναπόφευκτες ψυχοδυναμικές συγκρούσεις και συμβάλλοντας καθοριστικά στην επιβίωσή του εντός του πεδίου.

Σχετικά με το ζήτημα της εισόδου και της παραχώρησης άδειας, υπάρχει και η περίπτωση που ο ερευνητής μπορεί να το αποφύγει. Αυτό συμβαίνει όταν διεξάγει καλυμμένη έρευνα, δηλαδή όταν είναι ήδη μέλος της κοινωνικής σκηνής, είναι εσωτερικό πρόσωπο και μπορεί να διεξάγει την έρευνά του χωρίς να το αντιληφθεί κανείς (Πηγιάκη, 1988: 87-89).

Είναι χαρακτηριστικό, ότι στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα έρευνας είναι ανήλικα άτομα, όταν δηλαδή ερευνάται για παράδειγμα μια σχολική μονάδα, η απόφαση για «άδεια» εισόδου, ενώ στην ουσία αφορά στα ίδια τα παιδιά, εντούτοις δίνεται πάντοτε από τους ενήλικους μετέχοντες επαναδιαπραγματεύοντας βέβαια συνεχώς τις σχέσεις του με όλες τις πιθανές ομάδες στο πεδίο (Τσίγκρα, 2010: 454).

Αφού ολοκληρωθεί επιτυχώς η παραπάνω διαδικασία και ο ερευνητής αποκτήσει εξουσιοδοτημένη πρόσβαση στο πεδίο, οφείλει στη συνέχεια να εργαστεί για τη διευθέτηση και άλλων ζητημάτων ηθικής φύσεως. Με την είσοδό του δηλαδή στην κοινωνική σκηνή, θα πρέπει αφενός να εφησυχάσει τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργεί με τη παρουσία του και αφετέρου να διασφαλίσει την υπόληψη, την ηρεμία και τη θέση των ανθρώπων που γίνονται αντικείμενα της μελέτης του.

Θα πρέπει λοιπόν ο εθνογράφος να ακολουθεί μια απόλυτα ανθρωπιστική προσέγγιση και συμπεριφορά σεβόμενος την αξιοπρέπεια και την ιδιωτική ζωή των ατόμων που μελετά, διασφαλίζοντας τα δικαιώματά τους, εξηγώντας τους σκοπούς της έρευνας και παρέχοντας όλα τα εγγύα που θα εξασφαλίσουν την ανωνυμία τους (Πηγιάκη, 1988: 85-86).

4.15. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της εθνογραφικής μεθοδολογίας

Η εθνογραφική μεθοδολογία έχει κατά καιρούς κατακριθεί ότι η υποκειμενική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων από τον ερευνητή οδηγεί σε «νοθευμένα»

συμπεράσματα, μη αντικειμενικά αλλά ιδωμένα από τη σκοπιά του εκάστοτε αναλυτή. Κατηγορήθηκε δηλαδή ότι βασίζεται σε τυχαίες παρατηρήσεις και εντυπώσεις, ότι επηρεάζεται από τις παρατηρήσεις του ερευνητή και ότι δεν παρέχει ουδέτερο έδαφος για αυστηρή επιστημονική ανάλυση (Πηγιάκη, 1988: 60). Ο Ιωσηφίδης (2003: 128) αναφέρει σχετικά με αυτό το ζήτημα ότι παρόλο που οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας απαντώνται συνήθως στις ποσοτικές μεθόδους, εντούτοις είναι χρήσιμες και εφαρμόζονται και στις ποιοτικές μεθόδους, με διαφορετικό βέβαια χαρακτήρα.

Στις ποιοτικές μεθόδους οι έννοιες αυτές αναφέρονται στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Αναφέρεται δηλαδή στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από το πεδίο, καθώς και η ανάλυση και η ερμηνεία τους, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2003: 128).

Η Πηγιάκη (1988: 156-158) αναφέρει ότι η εθνογραφική μεθοδολογία κατάφερε στην πορεία να αποδείξει ότι αποτελεί μία καθόλα αξιόπιστη μεθοδολογία, η οποία ως αποδεικτικά στοιχεία χρησιμοποιεί τις μεθόδους του τριγωνισμού και της αναλυτικής επαγωγής. Ο πρώτος όρος, ο οποίος είναι δάνειο από τη ναυτική ορολογία, σημαίνει κατά κυριολεξία τον προσδιορισμό ενός άγνωστου σημείου, το οποίο ορίζεται ως κορυφή ενός τριγώνου (εξού και η ονομασία), γνωρίζοντας τα άλλα δύο. Στις ποιοτικές μεθοδολογίες εν γένει χρησιμοποιείται μεταφορικά δηλώνοντας την εγκυρότητα των επιστημονικών συμπερασμάτων, έχοντας ως σημεία στήριξης πολλές πηγές δεδομένων.

Εξειδικεύοντας τη χρήση του όρου στην εθνογραφική μεθοδολογία, παρατηρούμε ότι εφαρμόζεται ως έλεγχος των ερευνητικών δεδομένων, δηλαδή ως εξέταση του ίδιου φαινομένου με τη χρήση στοιχείων της έρευνας στο πεδίο μελέτης, που προέρχονται από διαφορετικές πηγές, εννοώντας με τον όρο αυτό τις διάφορες χρονικές φάσεις και τα διάφορα δρώντα πρόσωπα.

Με τον τρόπο αυτό ο ερευνητής αποφεύγει να πέσει θύμα του ενθουσιασμού του και των αρχικών του εντυπώσεων αλλά επανεξετάζοντας το ίδιο φαινόμενο σε μεταγενέστερες χρονικές στιγμές, αποκτά μια σφαιρικότερη εικόνα για αυτό, ενώ συζητώντας με διαφορετικούς ερευνώμενους αποκτά μέτρο σύγκρισης, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να ελέγξει σε ποια σημεία συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι απόψεις τους, καταλήγοντας ο ίδιος σε συμπεράσματα μέσα από πολλαπλές προοπτικές.

Ως αναλυτική επαγωγή ορίζεται η διαμόρφωση θεωρίας βασισμένη στις θεματικές κατηγορίες των ποιοτικών δεδομένων που συνελέγησαν εντός του κοινωνικού πλαισίου μελέτης. Κατά τη διαδικασία αυτή ο ερευνητής συνθέτει τις διάφορες εκφάνσεις των φαινομένων και παράλληλα τις ερμηνεύει και τις αναλύει δημιουργώντας έτσι τη δική του θεωρία, την εγκυρότητα της οποίας επαληθεύει συνεχώς μέσα από ένα συνεχή διάλογο με το υλικό του.

Βέβαια, ο εθνογράφος θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι οι ερευνώμενοι ορισμένες φορές έχουν την τάση να παρουσιάζουν την πραγματικότητα εξωραϊσμένη και ωραιοποιημένη επηρεασμένοι από παράγοντες όπως η σκόπιμη προβολή του εαυτού τους για ωφελμιστικούς λόγους και η ροπή για συμφωνία με εκείνο που θεωρείται γενικά αποδεκτό. Τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να τα ανιχνεύει και να τα αναλύει ως στοιχεία της έρευνάς του.

Στις παραπάνω μεθόδους διαφύλαξης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ο Ιωσηφίδης (2003: 128-129) προσθέτει πολλά στοιχεία επιπλέον, όπως είναι η περιγραφική εγκυρότητα, δηλαδή ο τρόπος που ο ερευνητής συνεργάζεται με τα υποκείμενα της έρευνας. Αν για παράδειγμα, ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός και χρησιμοποιεί συγκεκριμένες τεχνικές έτσι ώστε να εκμαιεύσει συγκεκριμένα στοιχεία από μια συνέντευξη, τότε αυθαιρετεί παραβιάζοντας τους κανόνες.

Επιπλέον, ο εθνογράφος οφείλει να τηρεί και την ερμηνευτική εγκυρότητα, να αντιστοιχίζει δηλαδή ορθά τα ποιοτικά δεδομένα που έχει συλλέξει με τις ερμηνείες και αναπαραστάσεις που προκύπτουν από αυτά. Επίσης, πρέπει να εφαρμόζει την αρχή της διάψευσης υποβάλλοντας τις αρχικές υποθέσεις αλλά και τα συμπεράσματά του σε μια συνεχή διαπραγμάτευση και αναθεώρηση καθ' όλη την πορεία διεξαγωγής της έρευνας.

Τέλος, ο ερευνητής έχοντας αποβάλλει τα προσωπικά του πιστεύω και τις προκαταλήψεις του πρέπει να βρίσκεται σε μια συνεχή διάψευση και σύγκριση των δεδομένων του, να τα επεξεργάζεται περιεκτικά λαμβάνοντας υπόψη το σύνολό του και όχι μόνο όσα τον οδηγούν σε επιθυμητές ερμηνείες και συμπεράσματα και πριν τη δημοσίευσή τους να ζητά τη γνώμη άλλων ερευνητών, καθώς και την επικύρωσή τους από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

4.16. Επίλογος

Μετά την αναλυτική περιγραφή όλων των ζητημάτων που πλαισιώνουν την εθνογραφική μεθοδολογία, έχει καταστεί πλέον σαφές ότι σεβόμενοι τους περιορισμούς που, όπως κάθε ποιοτική μέθοδος θέτει, μπορούμε να προβούμε σε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα που δύνανται να προάγουν τη γνώση στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών και δη της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και πράξης. Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά ο ερευνητικός σχεδιασμός, όπως υλοποιήθηκε κατά τις έξι φάσεις διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερόμαστε στη διαδικασία του ερευνητικού σχεδιασμού, που ακολουθήσαμε κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να εξετάσουμε τη δυνατότητα εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης στα τυπικά σχολεία.

Αρχικά, διατυπώνονται οι στόχοι, το μεθοδολογικό «παράδειγμα», καθώς και τα ερωτήματα της έρευνας, τα οποία αποτελούν την πυξίδα του ερευνητή, δημιουργώντας έναν ορίζοντα προσδοκιών και χαράζοντας μία προτεινόμενη πορεία, αφήνοντας πάντοτε ανοιχτό το ενδεχόμενο αναπροσανατολισμού και αναδιατύπωσης, εάν κριθεί αναγκαίο.

Έπειτα, δίνονται στοιχεία για το δείγμα της έρευνας, το χώρο και τον χρόνο κατά τον οποίο υλοποιήθηκε, ενώ ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ποιοτικών μεθόδων και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, αναλύοντας βήμα-βήμα όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας.

5.2. Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Βασικό σκοπό της εργασίας αυτής αποτελεί η εξέταση του θεσμού της συνεκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τη μελέτη δύο αυτιστικών μαθητών της Α΄ τάξης Δημοτικού τυπικού σχολείου. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η παρατήρηση της συμπεριφοράς των αυτιστικών μαθητών μέσα στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου και η διερεύνηση δυνατότητας ανάπτυξής τους (στον τομέα της συμπεριφοράς και της μάθησης), μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, έναντι του ειδικού σχολείου.

Επιπλέον, ζητούμενα αποτελούν η διερεύνηση των συνθηκών και των προϋποθέσεων εφαρμογής της συνεκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η επίδραση των αυτιστικών μαθητών στους τυπικούς συμμαθητές τους και η μεταξύ τους σχέση, καθώς και η στάση των μητέρων των δύο παιδιών, όπως σκιαγραφείται μέσα από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και των απόψεών τους για τη συνεκπαίδευση.

Πιο αναλυτικά, επιχειρούμε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων, των ιχνογραφικών έργων και του κοινωνιομετρικού τεστ, να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ταξινομούνται στις εξής θεματικές κατηγορίες:

- 1. Η φοίτηση των αυτιστικών μαθητών στο γενικό σχολείο.** Επιδιώκεται η διερεύνηση ζητημάτων, όπως είναι η μελέτη της συμπεριφοράς των αυτιστικών μαθητών μέσα στην τάξη, όσον αφορά στην ομαλή ενσωμάτωσή τους ή μη, χωρίς να παρακωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία, τη συμπόρευση με τους τυπικούς μαθητές στον γνωστικό τομέα, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανσή τους κατά τη διάρκεια της Α΄ Δημοτικού, αλλά και κατά τη φοίτησή τους στη Β΄, τη δυνατότητα προαγωγής και φοίτησης τόσο στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού, όσο και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και τέλος τις ιδιαίτερες κλίσεις, που ενδέχεται να εμφανίζουν και που θα μπορούσαν ενδεχομένως να αξιοποιήσουν έτσι ώστε να λειτουργήσουν βοηθητικά στην εξέλιξή τους μέχρι την ενήλικη ζωή.
- 2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση.** Στη θεματική αυτή κατηγορία έχουμε τα εξής τρία ζητήματα: **(α) Ζητήματα εκπαιδευτικής κατάρτισης.** Στην κατηγορία αυτή ερευνώνται ζητήματα όπως είναι το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, το τμήμα αποφοίτησης (Ειδικής ή Γενικής Αγωγής), η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής, είτε κατά τη διάρκεια είτε μετά τις σπουδές τους, τις προσδοκίες εργασίας που είχαν ως απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, καθώς και τις προηγούμενες εμπειρίες τους με αυτιστικά παιδιά ή εν γένει με άτομα με αναπηρία είτε εντός είτε εκτός σχολικής αίθουσας. **(β) Ζητήματα θεσμικής κατάρτισης.** Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στη διερεύνηση καίριων ζητημάτων, όπως είναι οι συνθήκες προετοιμασίας, που προηγήθηκαν πριν την ανάληψη του τμήματος από τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος που διαδραμάτισαν κομβικά πρόσωπα, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης και του Τμήματος Ένταξης, ο Διευθυντής, ο Σχολικός Σύμβουλος, οι υπόλοιποι συνάδελφοι της σχολικής μονάδας, καθώς και οι γονείς, και οι σχέσεις που ανέπτυξαν με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στο τμήμα όπου φοιτούσαν οι αυτιστικοί μαθητές. Τέλος, γίνεται προσπάθεια παρουσίασης των παραγόντων που συμβάλλουν υπό τη μορφή προϋποθέσεων στην ένταξη και την αποδοχή των μαθητών ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο. **(γ) Ζητήματα ετοιμότητας.** Με τον όρο ετοιμότητα εννοούμε την παρουσίαση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τόσο απέναντι στους αυτιστικούς, όσο και τους τυπικούς μαθητές, καθώς και των δυσκολιών, που αντιμετώπισαν. Επίσης, αναλύεται η επιρροή που δέχτηκαν τα τυπικά παιδιά, καθώς και οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία της συναναστροφής τους με τους αυτιστικούς μαθητές.
- 3. Οι αντιλήψεις των τυπικών μαθητών για τη συνεκπαίδευση.** Στην κατηγορία αυτή εξετάζεται αν το είδος των σχέσεων που έχει αναπτυχθεί μεταξύ αυτιστικών και τυπικών μαθητών χαρακτηρίζεται από τάσεις αποδοχής ή απόρριψης, ποιες είναι οι συμπεριφορές εκείνες που ενοχλούν τους τυπικούς μαθητές και πώς αντιλαμβάνονται την παρουσία των αυτιστικών συμμαθητών τους μέσα στο τμήμα.
- 4. Οι αντιλήψεις των μητέρων για τη συνεκπαίδευση.** Ζητούμενο της συγκεκριμένης υποενότητας είναι η διερεύνηση του είδους συνεργασίας που αναπτύχθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των αυτιστικών μαθητών, των απόψεων τους το θεσμό της συνεκπαίδευσης, όπως είναι ο βαθμός ικανοποίησης ή μη από το εκπαιδευτικό έργο του τυπικού σχολείου, η προτίμηση φοίτησης σε γενικό ή σε ειδικό σχολείο, καθώς και ορισμένα σημεία, που θα ήθελαν να προτείνουν να βελτιωθούν. Εξετάζονται ακόμα οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ίδιες για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις ανάγκες των αυτιστικών παιδιών τους.

5.3. Μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα εργασία ακολουθήσαμε μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση στη βάση της εθνογραφικής μεθοδολογίας, με τη χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης, των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων, των ιχνογραφικών έργων και του κοινωνιομετρικού τεστ, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μια πληρέστερη και εις βάθος κατανόηση της υφιστάμενης κατάστασης του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα.

Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην ποιοτική προσέγγιση γιατί βασικό σκοπό μας αποτέλεσε η μελέτη των συνθηκών εκείνων που επηρεάζουν καθοριστικά την εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης, καθώς και της στάσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, στοχεύοντας σε μια βαθύτερη κατανόηση.

Κατά την έναρξη της διαδικασίας, προσπαθήσαμε να εισέλθουμε στο πεδίο τηρώντας αμερόληπτη και αντικειμενική στάση, έχοντας αποβάλει οποιαδήποτε στερεότυπα και προκαταλήψεις, που θα επηρέαζαν την πορεία της έρευνας, αφήνοντας τα ίδια τα υποκείμενα να διαμορφώσουν τις κατηγορίες που θα προκύψουν, χωρίς να τις έχει διαμορφώσει η ίδια εκ των προτέρων.

Παράλληλα, δόσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας ανάμεσα στην ίδια και τα υποκείμενα της έρευνας, ενώ προσπαθήσαμε να εκμειεύσουμε όσα περισσότερα στοιχεία μπορούσαμε, παρέχοντας τη δυνατότητα στα άτομα με τα οποία συνεργαστήκαμε να εκφράσουν ελεύθερα τις εμπειρίες, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.

5.4. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δύο μαθητές διαγνωσμένους στο φάσμα του αυτισμού, ηλικίας 6 και 7 ετών, οι οποίοι φοιτούν στην Α΄ τάξη τυπικού Δημοτικού Σχολείου, στο χωριό της επαρχίας του Νομού Ρεθύμνου, σε τμήμα 14 συνολικά μαθητών, κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Η έρευνα συνεχίστηκε και την επόμενη χρονιά, όπου οι δύο αυτιστικοί μαθητές παρακολουθούσαν τη Β΄ Δημοτικού, σε ένα τμήμα 20 συνολικά παιδιών.

Για να παραμείνουμε πιστοί τους κανόνες δεοντολογίας, καθώς και για τη διατήρηση της ανωνυμίας όλων των εμπλεκόμενων ατόμων, όπως αρμόζει στην εθνογραφική έρευνα, τα ονόματα των αυτιστικών και τυπικών μαθητών, των εκπαιδευτικών, των μελών της οικογένειας, καθώς και όλων των ατόμων, που για τις ανάγκες της έρευνας έγινε αναφορά στο πρόσωπό τους, έχουν τροποποιηθεί και αντιστοιχούν σε ψευδώνυμα.

Ονομάσαμε λοιπόν το πρώτο αυτιστικό παιδί «**Δημήτρη**». Ο Δημήτρης κατά τη φοίτησή του στην Α΄ Δημοτικού (2012,-2013) ήταν 7 χρονών (είχε επαναλάβει το Νηπιαγωγείο) και είχε διαγνωστεί επίσημα στο φάσμα του αυτισμού από τα τοπικά ΚΕΔΔΥ. Στο δεύτερο αυτιστικό παιδί δώσαμε το όνομα «**Κωστής**». Πρόκειται για ένα αγόρι 6 χρονών, όπου φέρει γνωμάτευση Αναπτυξιολόγου, η οποία διακρίνει ορισμένα αυτιστικά στοιχεία στην προσωπικότητά του, τα οποία συγκλίνουν περισσότερο στο Σύνδρομο Asperger.

Κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 εξετάσαμε τις απόψεις των 12 τυπικών μαθητών του τμήματος, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, του ιχνογραφήματος και του κοινωνιομετρικού τεστ. Στους 12 αυτούς μαθητές δόθηκαν τα εξής ψευδώνυμα:

- «**Οργκίτο**»: Μαθητής αλβανικής καταγωγής, ιδιαίτερα ζωηρός, παρουσίαζε άτυπες μαθησιακές δυσκολίες (παρακολουθούσε στο Τμήμα Ένταξης) και μάλωνε πολύ συχνά με τα δύο αυτιστικά παιδιά, ιδιαίτερα με τον Κωστή.

- **«Γιάννης»:** Μαθητής αλβανικής καταγωγής, με άτυπες μαθησιακές δυσκολίες (παρακολουθούσε στο Τμήμα Ένταξης), τόσο στον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο (προβλήματα άρθρωσης). Συχνά παρέσυρε τον Κωστή να κάνει φασαρία.
- **«Αρμάντο»:** Μαθητής αλβανικής καταγωγής με άτυπη υπερκινητικότητα, ιδιαίτερα εριστικός και ανταγωνιστικός, ερχόταν συχνά σε σύγκρουση με τον Κωστή, λεκτικά και σωματικά.
- **«Αμανζήτ»:** Μαθήτρια ινδικής καταγωγής, πολύ καλή τόσο στο γνωστικό αντικείμενο, όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς. Είχε πολύ καλές σχέσεις με τα δύο αυτιστικά παιδιά. Καθόταν μάλιστα δίπλα στον Κωστή βοηθώντας τον με τα μαθήματα και συμβουλεύοντάς τον όταν παρεκτρεπόταν.
- **«Γλυκερία»:** Η «άριστη μαθήτρια» του τμήματος, ένα κορίτσι λεπτεπίλεπτο, ιδιαίτερης ευφυΐας, που όμως κάποιες φορές το χάρισμά της αυτό γίνεται αιτία εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς.
- **«Ελευθερία»:** Μια μέτρια μαθήτρια, που συχνά εκδηλώνει μια αρνητικότητα, τόσο στο μαθησιακό κομμάτι, όσο και σε αυτό της συμπεριφοράς και της φιλίας της με τους συμμαθητές της γενικά και ιδιαίτερα με τα δύο αυτιστικά παιδιά.
- **«Ελένη»:** Πρόκειται για μια πολύ υποτονική μαθήτρια, που ιδιαίτερα το πρώτο διάστημα δε μιλούσε καθόλου, τόσο που η εκπαιδευτικός του Τμήματος τη χαρακτήριζε ότι εμφάνιζε συμπτώματα «επιλεκτικής αλαλίας». Το κορίτσι αυτό δεν έκανε παρέα με κανέναν από τους συμμαθητές της.
- **«Γρηγόρης»:** Είναι ο πρώτος ξάδελφος του αυτιστικού μαθητή Δημήτρη. Το αγόρι αυτό, παρόλο που είναι καλός μαθητής και πολύ έξυπνος, τρέφει αισθήματα «παθολογικής ζήλιας» στο πρόσωπο του ξαδέλφου του, την οποία εκδηλώνει με λεκτική –κυρίως– επιθετικότητα, χρησιμοποιώντας πολύ άσχημα λόγια.
- **«Βασίλης»:** Είναι ένα συνεσταλμένο παιδί, πολύ συγκρατημένο και εσωστρεφές, που δεν εκδηλώνει ποτέ αρνητική συμπεριφορά ή επιθετικότητα. Είναι αγαπητός στους συμμαθητές του αν και μερικές φορές, όταν αισθάνεται ότι αδικείται, εκφράζει –με ευγένεια– τα παράπονά του.
- **«Νικήτας»:** Ένα πολύ εύστοφο παιδί, ο «άριστος μαθητής της τάξης», πολύ κοινωνικός, με χιούμορ και ευχάριστη διάθεση. Διαθέτει αντίληψη και ωριμότητα ανώτερη της ηλικίας του. Συχνά επεμβαίνει για να επιλύσει συγκρούσεις και να διαχειριστεί κρίσεις. Δίνει, μοιράζεται, κρατάει τις ισορροπίες του τμήματος, βοηθάει τον Κωστή στα μαθήματα, αναλύει και ερμηνεύει τις καταστάσεις εις βάθος.
- **«Διονύσης»:** Παιδί αγροτικής οικογένειας, μέτριος μαθητής, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, συχνά κατηγορεί τον εαυτό του όταν κάνει λάθος, ήρεμος, προσιτός.

Επίσης, τον πρώτο μήνα της Α΄ Δημοτικού, φοιτούσε στο τμήμα ένα ακόμα αυτιστικό παιδί βαριάς μορφής, η παρουσία του οποίου δημιούργησε περισσότερες δυσκολίες στο ήδη βεβαρυσμένο τμήμα. Όπου υπάρχει ανάγκη περιγραφής του χρονικού αυτού διαστήματος, ο εν λόγω μαθητής αναφέρεται με το ψευδώνυμο **«Νίκος»**.

Την επόμενη χρονιά, στη Β΄ Δημοτικού ο Γρηγόρης άλλαξε τμήμα και ο Οργκίτο έφυγε στην Αλβανία με την οικογένειά του. Το τρίτο τμήματα της Α΄ Δημοτικού ενώθηκαν σε δύο στη Β΄, κι έτσι στο τμήμα προστέθηκαν άλλα 8 παιδιά, φτάνοντας συνολικά τα 20. Οι μαθητές αυτοί παρατηρήθηκαν για πολύ λιγότερο διάστημα από τους αντίστοιχους της Α΄ και έτσι ο ερευνητής δεν μπόρεσε να σχηματίσει σφαιρική άποψη για την κατάστασή τους, ενώ ίσχυε η διαπίστωση ότι καθώς δεν είχαν ξεκινήσει τη φοίτηση με τους αυτιστικούς μαθητές από την Α΄ Δημοτικού, εκδήλωναν πιο συχνά τάσεις απόρριψης ή

αδιαφορίας στο πρόσωπό τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν και θετικά παραδείγματα. Στους μαθητές αυτούς δόθηκαν τα εξής ψευδώνυμα:

- **«Πέτρος»:** Μαθητής με άτυπη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, συχνά δημιουργούσε προβλήματα μέσα στην τάξη.
- **«Σπύρος»:** Μαθητής διαγνωσμένος στο φάσμα του αυτισμού, με έντονες μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό και προφορικό λόγο (προβλήματα άρθρωσης), μειωμένη αντίληψη, εκδήλωση ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων (φοβίες), συχνά αιτία δημιουργίας αναταραχής στην αίθουσα.
- **«Μιρέλλα»:** Κορίτσι λεπτοκαμωμένο, χαμηλών τόνων, συνήθως αποφεύγει την παρέα των αγοριών γιατί τα φοβάται, κάνει παρέα με συγκεκριμένα άτομα.
- **«Μυρτώ»:** Πολύ καλή μαθήτρια, εύστροφο παιδί, ασκεί κριτική σε όσα συμβαίνουν γύρω της με αποτέλεσμα να προβαίνει ορισμένες φορές σε υιοθέτηση αρνητικής συμπεριφοράς προς τα αυτιστικά παιδιά.
- **«Θεοδώρα»:** Κορίτσι χαμηλών τόνων, αποφεύγει τους αυτιστικούς συμμαθητές της.
- **«Θέκλα»:** Καλή μαθήτρια, ώριμο παιδί, με αντίληψη πιο ανεπτυγμένη από τα παιδιά της ηλικίας της, ώριμη, ασκεί κριτική στην αρνητική συμπεριφορά των αυτιστικών μαθητών με αποτέλεσμα την απόρριψή τους ορισμένες φορές.
- **«Μίνως»:** Παιδί πρόσχαρο, κοινωνικό, η ψυχή της παρέας, μέτριος μαθητής.
- **«Γεράσιμος»:** Αρκετά καλός, κάποιες φορές έδειχνε ότι τον ενδιέφερε μόνο το παιχνίδι, αγαπητός στους συμμαθητές του.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργαστήκαμε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας παραχωρώντας μας ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη, δόθηκαν τα εξής ψευδώνυμα:

- **«Μαρία»:** Η εκπαιδευτικός του Τμήματος της Α΄ Δημοτικού (σχ. έτος 2012-2013).
- **«Χαρά»:** Η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη στην Α΄ Δημοτικού (σχ. έτος 2012-2013).
- **«Δωροθέα»:** Η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στην Α΄ Δημοτικού (σχ. έτος 2012-2013).
- **«Φωτεινή»:** Η εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής στην Α΄ Δημοτικού (σχ. έτος 2012-2013).
- **«Εμμανουέλα»:** Η εκπαιδευτικός του Τμήματος της Β΄ Δημοτικού (σχ. έτος 2013-2014).
- **«Ονούφρης»:** Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη στην Β΄ Δημοτικού (σχ. έτος 2013-2014).

Επίσης, για την πληρέστερη παρουσίαση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της έρευνας, δόθηκαν τα εξής ψευδώνυμα σε εκπαιδευτικούς, με τους οποίους δε συνεργαστήκαμε αλλά αναφερόμαστε σε αυτούς στα συλλεχθέντα δεδομένα:

- **«Θεοδοσία»:** Η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης και τις 2 χρονιές.
- **«Λεωνίδα»:** Ο Διευθυντής του Σχολείου.
- **«Πόπη»:** Η εκπαιδευτικός Μουσικής στην Α΄ Δημοτικού (σχ. έτος 2012-2013).
- **«Αλίκη»:** Η εκπαιδευτικός Αγγλικών στην Α΄ Δημοτικού (σχ. έτος 2012-2013).

Τέλος, τα μέλη των οικογενειών των δύο αυτιστικών παιδιών, ονομάστηκαν ως εξής:

- **«Παναγιώτα»:** Η μητέρα του Δημήτρη, ασχολείται με οικιακά.
- **«Γιώργος»:** Ο πατέρας Δημήτρη, είναι κατασκευαστής και έμπορος επίπλων.
- **«Δώρα»:** Αδελφή του Δημήτρη, μεγαλύτερης ηλικίας, φοιτά στην Ε΄ Δημοτικού.

- «Φαίδρα»: Η μητέρα του Κωστή, ξενοδοχοϋπάλληλος κατά το παρελθόν, σταμάτησε την εργασία της μετά την εγκυμοσύνη του δεύτερου παιδιού.
- «Στέλιος»: Ο πατέρας του Κωστή, στέλεχος της εταιρίας Creta Farms.
- «Ιριδα»: Η αδελφή του Κωστή, βρέφος, γεννήθηκε τον Σεπτέμβριο του έτους 2013.

5.5. Χώρος και χρόνος της έρευνας

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χώρο ενός Δημοτικού Σχολείου της επαρχίας του Νομού Ρεθύμνης Κρήτης. Κατ' εξοχήν χώρο διεξαγωγής της έρευνας, αποτέλεσε η σχολική αίθουσα, όπου φοιτούσαν οι δύο αυτιστικοί μαθητές, η οποία μάλιστα παρέμεινε η ίδια κατά τα δύο έτη της συμμετοχικής παρατήρησης.

Με την ευρύτερη έννοια, αξιοποιήθηκαν οι περισσότεροι χώροι της σχολικής μονάδας, όπως είναι η αυλή, το Γυμναστήριο, η Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων και το Γραφείο του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών, αφού η παρατήρηση έλαβε χώρα και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και των μαθημάτων ειδικοτήτων, ενώ οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές διεξήχθησαν στους προαναφερθέντες χώρους. Η καταγραφή της συνέντευξης με τη μητέρα του Δημήτρη έγινε στο σπίτι τους, ενώ με τη μητέρα του Κωστή σε εξωτερικό χώρο (καφετέρια).

Η επιλογή των χώρων έγινε σύμφωνα με το κριτήριο της διασφάλισης της απαραίτητης ησυχίας και εχεμύθειας, έτσι ώστε τα υποκείμενα να δρουν απερίσπαστα και να μπορούν να εκφράζονται με παρησία λόγου και ελευθερία κινήσεων, όντες πεπεισμένοι για τη διαφύλαξη του απορρήτου.

Ως προς τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, σύμφωνα με το πρωτόκολλο ηθικής και δεοντολογίας της εθνογραφικής έρευνας, πριν από την είσοδό μας στο πεδίο, δηλαδή τη σχολική μονάδα, πραγματοποιήθηκε ενημερωτική συνάντηση με τον Διευθυντή του Σχολείου, κατά την οποία του παρασχέθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για το περιεχόμενο, το σκοπό και τα στάδια της έρευνας, δίνοντάς του ενυπόγραφη ενημερωτική επιστολή από τον Επόπτη της Διπλωματικής Εργασίας και εξασφαλίζοντας την ενυπόγραφη άδειά του.

Ταυτόχρονα πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση γνωριμίας και με τους γονείς των δύο αυτιστικών παιδιών, ακολουθώντας την ίδια ακριβώς διαδικασία. Στη συνέχεια αντίστοιχο ενημερωτικό σημείωμα διανεμήθηκε στους γονείς όλων των παιδιών του τμήματος. Η ερευνήτρια εισήλθε στη σχολική αίθουσα μόνο αφού συγκέντρωσε τα υπογεγραμμένα έντυπα της έγγραφης συγκατάθεσης όλων των γονέων.

Η προαναφερθείσα διαδικασία πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαΐου 2013, ενώ από τις 15 Μαΐου έως τις 15 Ιουνίου 2013, η ερευνήτρια εισήλθε στον σχολικό χώρο, για 17 συνολικά ημέρες, παρακολουθώντας και τηρώντας αναστοχαστικό ημερολόγιο ερευνητή. Το ίδιο διάστημα η ερευνήτρια εφάρμοσε επίσης το κοινωνιομετρικό τεστ στους μαθητές, καθώς και τις οδηγίες των δύο ιχογραφημάτων. Ταυτόχρονα, ήρθε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, διεξάγοντας συνέντευξη με την εκπαιδευτικό του τμήματος, την εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη, την εκπαιδευτικό Αισθητικής Αγωγής και την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής.

Στο σημείο αυτό, να αναφέρουμε ότι η συγκεκριμένη χρονική στιγμή για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε για πρακτικούς λόγους. Καθώς πρόκειται για μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, το οποίο αποτελείται από ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ενεργειών, η έρευνα δε θα μπορούσε να ξεκινήσει νωρίτερα από το εαρινό εξάμηνο του δεύτερου χρόνου φοίτησης, καθώς το προηγούμενο διάστημα η ερευνήτρια, ως μεταπτυχιακή

φοιτήτρια ασχολούνταν με την παρακολούθηση των επτά μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών και την εκπόνηση των αντίστοιχων σεμιναριακών εργασιών.

Να συμπληρώσουμε πάντως ότι παρόλο που η συμμετοχική παρατήρηση ξεκίνησε με μια μικρή καθυστέρηση, λόγω του απαιτούμενου χρόνου που χρειαζόταν για τη σύνταξη, βελτίωση και οριστικοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς και την εξασφάλιση των απαραίτητων αδειών, εντούτοις δεν ήταν η πρώτη φορά που επισκεπτόταν τον συγκεκριμένο χώρο.

Ήδη κατά το χειμερινό εξάμηνο του ίδιου ακαδημαϊκού έτους (2012-2013), η ερευνήτρια επισκέφτηκε τη σχολική μονάδα, γνωρίστηκε με τον Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού σεμιναρίου με θέμα «Η ψυχοκινητική ως εναλλακτική προσέγγιση στη μάθηση» με διδάσκουσα την κυρία Καλλιόπη Τρούλη, η ερευνήτρια εφάρμοσε για μία εβδομάδα πρόγραμμα ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων στους δύο αυτιστικούς μαθητές με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Έτσι, όταν επισκέφτηκε το σχολείο τον Μάιο για τη διεξαγωγή της έρευνας, γνώριζε ήδη τους τους τυπικούς και αυτιστικούς μαθητές, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις μητέρες.

Η διαδικασία της επιτόπιας έρευνας επαναλήφθηκε την επόμενη σχολική χρονιά, όπου οι μαθητές φοιτούσαν στη Β΄ Δημοτικού. Αυτή τη φορά ο χρόνος της συμμετοχικής παρατήρησης ήταν πολύ μικρότερος, αφού εξυπηρετούσε διαφορετικό σκοπό. Συγκεκριμένα, κατά το διάστημα από τις 3 μέχρι τις 10 Ιουνίου 2014, η ερευνήτρια εισήλθε στο σχολικό χώρο για 3 ημέρες, παρακολουθώντας και τηρώντας αναστοχαστικό ημερολόγιο ερευνητή, υλοποιώντας ταυτόχρονα και τις φάσεις εφαρμογής τους κοινωνιομετρικού τεστ και των τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη. Η συνέντευξη με τις δύο μητέρες, πραγματοποιήθηκε μετά τη λήξη της σχολικής χρονιάς 2013,-2014, το διάστημα από 20 έως 30 Ιουνίου 2014.

5.6. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της συμμετοχικής παρατήρησης, της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης, του ιχνογραφήματος και του κοινωνιομετρικού τεστ. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι μεθοδολογίες αυτές είναι γιατί συνάδουν με το σκοπό της έρευνας. Συγκεκριμένα, η εθνογραφία ενδείκνυται για τη μελέτη μιας ορισμένης και ιδιαίτερης εκπαιδευτικής ομάδας, στην οποία επιδιώκουμε να ανιχνεύσουμε πάγιες συμπεριφορές, στάσεις, απόψεις και αντιδράσεις. Ο ερευνητής προσπαθεί μέσω της εισόδου του στο ερευνητικό πεδίο της σχολικής μονάδας να εντοπίσει περισσότερο τα στοιχεία εκείνα, που μαρτυρούν την ιδιοσυγκρασία των υποκειμένων της έρευνας και τη συμπεριφορά τους μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

Το επιστημολογικό-μεθοδολογικό «παράδειγμα», το οποίο αποτέλεσε έμπνευση και οδηγό της παρούσας μελέτης, ήταν η έρευνα του Μάριου Πουρκού και της Κατερίνας Δασκαλάκη (2002), οι οποίοι μελέτησαν τα βιώματα, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τριών νηπιαγωγών, ενός άντρα και δύο γυναικών, καθώς και των νηπίων του τμήματός τους, σχετικά με την εμπειρία που είχαν από τη συνεργασία τους με ένα αυτιστικό παιδί (ένα για κάθε τμήμα, δηλαδή τρία συνολικά), το οποίο συμμετείχε συστηματικά στις ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες της ομάδας.

Η έρευνα διεξήχθη στην πόλη των Χανίων της Κρήτης σε τρεις ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργάστηκαν ήταν κατά μέσο όρο 30 χρονών, ενώ τα δύο αυτιστικά παιδιά ήταν 4 και το τρίτο 7 χρονών και έπαιρναν μέρος στις δραστηριότητες της τάξης περίπου δύο ώρες καθημερινά.

Οι ερευνητές στηρίχθηκαν στην παρατήρηση, παρακολουθώντας τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων κατά τη διάρκεια παρουσίας τους αυτιστικού παιδιού στην ομάδα και τραβώντας φωτογραφίες και βίντεο από ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες των νηπιαγωγών με τα νήπια. Στο τέλος της συνεργασίας διεξήγαγαν μια ημι-δομημένη συνέντευξη με καθέναν από τους τρεις νηπιαγωγούς και ζήτησαν από τους μαθητές να ζωγραφίσουν το αυτιστικό παιδί της ομάδας τους και με βάση τη ζωγραφιά τους να μιλήσουν για αυτό.

Η έρευνα κατέληξε στα συμπεράσματα ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία βγαίνουν ωφελιμένοι και οι αυτιστικοί μαθητές, οι οποίοι οριοθετούνται και κοινωνικοποιούνται και οι τυπικοί, οι οποίοι διδάσκονται να δείχνουν κατανόηση και αποδοχή στη διαφορετικότητα. Αναγκαία προϋπόθεση βέβαια για να οδηγηθούμε σε αυτά τα αποτελέσματα είναι η τήρηση ορισμένων προδιαγραφών, όπως είναι ο περιορισμένος αριθμός παιδιών στην ομάδα, η συμμετοχή του για συγκεκριμένη διάρκεια και σε δραστηριότητες που μπορεί να ανταπεξέλθει, η ύπαρξη ενός επιπλέον εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και η επιπρόσθετη υποστήριξη του αυτιστικού παιδιού εξωσχολικά από ειδικούς θεραπευτές (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2002 : 793).

Για την εξασφάλιση της απαιτούμενης εγκυρότητας και αξιοπιστίας, εφαρμόστηκε μια σειρά από διαφορετικές μεθοδολογίες, προκειμένου να οδηγηθούμε στη διασταύρωση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας μέσω της τεχνικής της τριγωνοποίησης. Έτσι, προτού προβούμε σε συμπεράσματα, επιβεβαιώσαμε τα δεδομένα, με μία ακόμα τουλάχιστον πηγή, οδηγούμενοι στην ενίσχυση της ισχύος τους, την επάρκεια και την καταλληλότητα των ερμηνειών, που προέκυψαν.. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα των συνεντεύξεων, των ιχνογραφημάτων και του κοινωνιομετρικού τεστ, τριγωνοποιήθηκαν με την εθνογραφικού τύπου παρατήρηση, καθώς και τις σημειώσεις του αναστοχαστικού ημερολογίου.

Η πορεία της έρευνας ακολούθησε μια συγκεκριμένη διαδρομή. Αρχικά είχαμε τη δυνατότητα να συναντάμε τα υποκείμενα της έρευνας, για όσο διάστημα χρειαζόταν, μέχρι να κρίνουμε ότι επετεύχθη το επιθυμητό αποτέλεσμα. Καθώς τα στάδια της έρευνας είναι διακριτά και αφορούν κάθε φορά διαφορετική ομάδα, η προσέγγισή τους έγινε σταδιακά, με άωτερο πάντα σκοπό τη διατήρηση της αξιοπιστίας. Η διαδικασία περιελάμβανε έξι φάσεις: παρατήρηση και τήρηση σημειώσεων, κοινωνιομετρικά τεστ, ιχνογραφικά έργα, κλινική ημι-δομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, επανάληψη των παραπάνω σταδίων στη Β' Δημοτικού και κλινική ημι-δομημένη συνέντευξη με τις μητέρες.

Αρχικά προηγήθηκε η γνωριμία με τον διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, η οποία αποσκοπούσε στην περιγραφή των στόχων της έρευνας, την εξασφάλιση της απαραίτητης άδειας και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης, έτσι ώστε να ενημερωθούν για τη διαδικασία και να εξοικειωθούν με την ερευνήτρια. Παράλληλα, έγιναν οι απαιτούμενες επαφές με τις μητέρες των δύο αυτιστικών μαθητών, η ακριβής περιγραφή των στόχων και των σταδίων της έρευνας, καθώς και η συγκατάθεσή τους για την πραγματοποίηση ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης μαζί τους. Σε όλα τα προαναφερθέντα πρόσωπα η ερευνήτρια έδωσε ενημερωτική επιστολή υπογεγραμμένη από τον επόπτη καθηγητή και εξασφάλισε την έγγραφη και ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους.

Στη συνέχεια, διανεμήθηκε σε όλους τους γονείς σχετικό ενημερωτικό έντυπο, περιείχε στη μία όψη ακριβείς πληροφορίες σχετικά με το σκοπό και τις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας και στην άλλη όψη, σε ειδικό κείμενο με τίτλο «Άδεια», τους ζητήθηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Με αυτό τον τρόπο κατοχυρώθηκαν όλα τα πρόσωπα και οι Φορείς που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, δηλαδή το Πανεπιστήμιο Κρήτης και ο επόπτης καθηγητής, το Δημοτικό

Σχολείο και ο διευθυντής του, η εκπαιδευτικός του τμήματος και εγώ η ίδια ως ερευνήτρια.

Στην *πρώτη φάση* εισήλθαμε στο πεδίο, δηλαδή τη σχολική μονάδα και ξεκινήσαμε την καταγραφή σημειώσεων με τη μορφή αναστοχαστικού ημερολογίου. Η θέση που επιλέξαμε μέσα στη σχολική αίθουσα ήταν κυρίως στο πίσω μέρος, προσπαθώντας η παρουσία μας να είναι όσο γίνεται πιο διακριτική, έτσι ώστε να μην αποσπάμε την προσοχή των μαθητών αλλά και να μη φέρνουμε σε δύσκολη θέση τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενδεχομένως να ένιωθαν «αμήχανα», αισθανόμενοι ότι δέχονταν κριτική. Τηρώντας το πλαίσιο της εθνογραφικής μεθοδολογίας, παρακολουθούσαμε τις δραστηριότητες της ομάδας κατά τις πρωινές ώρες λειτουργίας του σχολείου καθημερινά και καταγράφαμε τα στοιχεία που κρίναμε ότι αφορούσαν στους σκοπούς της έρευνάς μας.

Στη *δεύτερη φάση* εφαρμόσαμε δύο κοινωνιομετρικά τεστ σε όλους τους μαθητές της τάξης. Το κάθε τεστ είχε δύο ερωτήσεις, στις οποίες η ίδια πρόταση ήταν διατυπωμένη αποφατικά και καταφατικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι από τους 14 συνολικά μαθητές, το τεστ συμπληρώθηκε μόνο από τους 13, καθώς ο Κωστής (αυτιστικός μαθητής, υποκείμενο της έρευνας), αρνήθηκε να συμμετάσχει στη διαδικασία.

Στην *τρίτη φάση* της έρευνας, ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν δύο ιχνογραφικά έργα, το πρώτο εκ των οποίων αφορά το σύνολο των μαθητών της τάξης, ενώ το δεύτερο μόνο τα δύο αυτιστικά παιδιά. Μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης και τρίτης φάσης ακολούθησε συνάντηση με τους μαθητές, κατά την οποία συζητήσαμε ελεύθερα με τους μαθητές τις επιλογές τους στο κοινωνιομετρικό τεστ και τις αναπαραστάσεις τους στα ιχνογραφικά έργα. Οι ελεύθερες αυτές συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν ολόκληρες και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και τα στοιχεία τους, συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τόσο η εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ, όσο και η διεξαγωγή των ιχνογραφημάτων, πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές ώρες, όπου κρίναμε ότι τα παιδιά έχουν διάθεση να συνεργαστούν και να παίξουν, και πάντα κατά τη διάρκεια μαθήματος δευτερεύουσας σημασίας (Αισθητική Αγωγή ή Ευέλικτη Ζώνη) έτσι ώστε η έρευνα να μην επιβαρύνει τη μαθησιακή διαδικασία, αφαιρώντας ώρες των κύριων μαθημάτων, ούτε να στερήσει από τους μαθητές το διάλειμμα ή το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κάνοντάς τους να αντιμετωπίσουν αρνητικά την όλη διαδικασία. Φροντίσαμε επίσης, να μην απασχολήσουμε τους μαθητές έπειτα από την παρέλευση του σχολικού ωραρίου ή κατά τις απογευματινές ώρες, για δεοντολογικούς λόγους.

Στην *τέταρτη φάση* διεξήχθη ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε και επεξεργάστηκε μαζί με τα υπόλοιπα δεδομένα. Κάνοντας τις απαραίτητες επαφές κατά τη διάρκεια παραμονής μας στο πεδίο, μπορέσαμε να διεξάγουμε συνέντευξη με τέσσερις γυναίκες εκπαιδευτικούς: τη δασκάλα του τμήματος, της Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη, της Φυσικής Αγωγής και της Αισθητικής Αγωγής.

Στην *πέμπτη φάση* επισκεφθήκαμε ξανά το σχολικό χώρο στο τέλος της επόμενης σχολικής χρονιάς 2013-2014, όπου οι μαθητές φοιτούσαν στη Β΄ Δημοτικού. Εκεί, παρακολουθήσαμε ξανά το σχολικό πρόγραμμα για λιγότερες αυτή τη φορά ημέρες, και επαναλάβουμε τα δύο κοινωνιομετρικά τεστ και τα δύο ιχνογραφικά έργα. Επίσης, διεξήχθη ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με τη δασκάλα του τμήματος και τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη.

Στην *έκτη φάση* διεξήχθη κλινική ημι-δομημένη συνέντευξη με τις μητέρες των δύο αυτιστικών μαθητών.

Σε κάθε φάση, πρωταρχικό μας μέλημα αποτελούσε η δημιουργία φιλικού κλίματος με τα υποκείμενα της έρευνας και η φροντίδα της παροχής όλων των απαραίτητων

διευκρινίσεων προτού ξεκινήσουμε. Επίσης, διευκρινιζόταν ότι υπάρχει ελευθερία λόγου και έκφρασης σε όλα τα στάδια, ενώ τους παραχωρούσαμε το δικαίωμα της άρνησης συμμετοχής σε οτιδήποτε τους έβρισκε αντίθετους. Έγινε ξεκάθαρο εξ' αρχής ότι δεν υπάρχουν θεμιτές και αθέμιτες απαντήσεις, σωστές και λάθος, αλλά ο καθένας είναι ελεύθερος να καταθέσει τις προσωπικές του απόψεις και εμπειρίες χωρίς να υπάρχει καμία δέσμευση ή επίπτωση. Παρεμβάσεις γίνονταν μόνο σε περίπτωση που κρίναμε ότι η οδηγία δεν έχει γίνει σαφής ή ότι η συζήτηση έχει οδηγηθεί εκτός θέματος. Φροντίζαμε επίσης να συλλέγουμε όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούσαμε κάνοντας τις απαραίτητες διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπου υπήρχε η ανάγκη εμβάθυνσης, της μορφής «τι ακριβώς εννοείς;», «μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;», «θα μπορούσες να αναφερθείς περισσότερο σε αυτό το ζήτημα;». Προχωρούσαμε στην επόμενη ερώτηση μόνο όταν είχαμε βεβαιωθεί ότι είχαν εξαντληθεί όλες οι διευκρινίσεις.

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε όπως προαναφέρθηκε στην εθνογραφική μεθοδολογία, έχοντας ως βασικές μεθόδους έρευνας τη συμμετοχική παρατήρηση, την ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη, το κοινωνιομετρικό τεστ και την ιχνογραφική έκφραση.

Συγκεκριμένα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι τα εξής:

1. Ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη για τις απόψεις των εκπαιδευτικών.
2. Ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη για τις απόψεις των μητέρων.
3. Κοινωνιομετρικά τεστ.
4. Ιχνογραφήματα.
5. Παρατηρήσεις της ερευνήτριας / τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου.

Η έρευνα διεξήχθη σε έξι χωριστές φάσεις. Στα Παραρτήματα 1-6 στο τέλος της παρούσας εργασίας, παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα του συλλεχθέντος υλικού. Συγκεκριμένα, στο Παράρτημα 1, παρουσιάζουμε το δείγμα μίας τυπικής καταγραφής σημειώσεων πεδίου μίας ημέρας σε μορφή ημερολογίου έρευνας, στο Παράρτημα 2, ένα υπόδειγμα φαινομενολογικής και ερμηνευτικής ανάλυσης ενός ιχνογραφήματος, μαζί με την ελεύθερη συζήτηση που ακολούθησε με τον μαθητή, στο Παράρτημα 3 τις πυρηνικές ερωτήσεις, που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς, στο Παράρτημα 4 μια αυτούσια απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη με εκπαιδευτικό, στο Παράρτημα 5 τις πυρηνικές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της συνέντευξης με τις μητέρες και στο Παράρτημα 6 μία αυτούσια απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη με μία από τις μητέρες των αυτιστικών μαθητών.

5.7. Οι φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

5.7.1. Πρώτη φάση: Συμμετοχική παρατήρηση, τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου ερευνητή

Σύμφωνα με το πλαίσιο της εθνογραφικής μεθοδολογίας, εισήλθαμε στο πεδίο της έρευνας και παρακολουθήσαμε τις δραστηριότητες της ομάδας κατά τις πρωινές ώρες λειτουργίας του σχολείου, προσπαθώντας να καλύπτουμε τόσο τα κύρια μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά), όσο και αυτά των ειδικοτήτων (Φυσική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή κτλ) για το χρονικό διάστημα του από 15 Μαΐου μέχρι 15 Ιουνίου 2013. Κατά το διάστημα αυτό επισκεφτήκαμε το σχολείο 17 συνολικά ημέρες, κρατώντας χειρόγραφες αρχικά σημειώσεις για οποιοδήποτε στοιχείο κρίναμε ότι μπορεί να αξιοποιηθεί στην έρευνά μας, με κύρια σημεία εστίασης τα εξής:

1. Τον τρόπο που δομεί το μάθημα ο εκπαιδευτικός του τμήματος και τον εντοπισμό των σημείων στα οποία εξατομικεύει τη διδασκαλία προς τους αυτιστικούς μαθητές.
2. Τις τεχνικές που χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει τόσο τα αυτιστικά όσο και τα τυπικά παιδιά
3. Το ρόλο του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη, που βρίσκεται μέσα στην αίθουσα: η παρουσία του είναι ουσιαστική ή τυπική; Επικουρεί το έργο της δασκάλας ή απλά παραβρίσκεται; Τι τεχνικές χρησιμοποιεί για να συμβάλει αποτελεσματικά στην πρόοδο του μαθητή τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς;
4. Πώς συμπεριφέρονται οι αυτιστικοί μαθητές μέσα στην τάξη; Είναι σε θέση να παρακολουθήσουν έστω και στοιχειωδώς ή η παρουσία τους είναι μόνο τυπική; Σε ποιο γνωστικό επίπεδο βρίσκονται σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές;
5. Πώς συμπεριφέρονται οι τυπικοί μαθητές; Έχουν αποδεχτεί τη διαφορετικότητα των αυτιστικών συμμαθητών τους ή αντιδρούν μιμούμενοι της συμπεριφορά τους ή απορρίπτοντάς τους από την ομάδα;
6. Η παρουσία των αυτιστικών μαθητών μέσα στην τάξη αφήνει ανεπηρέαστη την παιδαγωγική διαδικασία ή οι παύσεις της δασκάλας για παρέμβαση και η ψυχολογική της εξουθένωση από το γενικό κλίμα (εάν συμβαίνει αυτό) λειτουργούν εις βάρος των τυπικών μαθητών;

Επιλέξαμε την αμέτοχη και διακριτική παρουσία μας στο πίσω μέρος της αίθουσας, χωρίς να παρεμβαίνουμε ούτε κατ' ελάχιστο, ακόμα και όταν οι κρίσεις συνέβαιναν μπροστά στα μάτια μας. Είχαμε μαζί μας τετράδιο και κρατούσαμε χειρόγραφες σημειώσεις, καταγράφοντας τα σημεία που κρίνονταν σημαντικά. Καθημερινά, κατά την επιστροφή στο σπίτι, δακτυλογραφούσαμε και αρχειοθετούσαμε χρονολογικά τις σημειώσεις, μετατρέποντάς τις σε μορφή αναστοχαστικού ημερολογίου.

5.7.2. Δεύτερη φάση: Τα δύο κοινωνιομετρικά τεστ

Το κοινωνιομετρικό τεστ εφαρμόστηκε σε όλους τους μαθητές της τάξης, την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης. Αρχικά καλούσαμε τους μαθητές έναν-έναν στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, τους εξηγούσαμε τη διαδικασία, τους διαβάζαμε την οδηγία και στη συνέχεια καταγράφαμε τις απαντήσεις που μας έδιναν. Ακολουθούσε ελεύθερη συζήτηση ζητώντας από τους μαθητές να μας αιτιολογήσουν για ποιον λόγο επέλεξαν τον συγκεκριμένο συμμαθητή.

Οι μαθητές καλούνταν να δώσουν 3 ονόματα συμμαθητών τους, που θα επέλεγαν να περάσουν μαζί μια ευχάριστη διαδικασία, οικεία για τους μαθητές, όπως είναι το πάρτι των γενεθλίων τους και οικαλοκαιρινές διακοπές.

Συγκεκριμένα, η οδηγία του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ ήταν:

«Ποιον συμμαθητή σου θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου ή της γιορτής σου; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;»

ενώ στη συνέχεια, τους δινόταν κατευθείαν η ίδια ερώτηση με αρνητική διατύπωση:

«Ποιον συμμαθητή σου δε θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου ή της γιορτής σου; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;»

όπου τα παιδιά έπρεπε να αναφέρουν 3 συμμαθητές τους για τους οποίους -για κάποιο λόγο- τρέφουν αισθήματα αντιπάθειας.

Για τον έλεγχο και την ορθότερη εγκυρότητα του αποτελέσματος δόθηκε στους μαθητές άλλη μία ερώτηση διατυπωμένη καταφατικά και αποφατικά:

«Με ποιον συμμαθητή σου θα ήθελες να πάτε μαζί διακοπές; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;»

και

«Με ποιον συμμαθητή σου δε θα ήθελες να πάτε μαζί διακοπές; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;»

Στη συνέχεια καταγράψαμε τις απαντήσεις των μαθητών παρεμβαίνοντας, όπου θεωρούσαμε σκόπιμο, κάνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις, που θα βοηθούσαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων όπως «Γιατί επέλεξες αυτόν τον συμμαθητή σου; Είστε φίλοι; Κάνετε παρέα;» «Για ποιο λόγο δε θα ήθελες να έρθει αυτός ο συμμαθητής σου;» «Κάνει κάτι που δε σου αρέσει;» «Δηλαδή πώς σου συμπεριφέρεται;». Με αυτόν τον τρόπο προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε εάν τα δύο αυτιστικά παιδιά χρήζουν αποδοχής ή απόρριψης από την ομάδα και, στη δεύτερη περίπτωση, ποιες είναι αυτές οι αρνητικές συμπεριφορές, οι οποίες ενοχλούν τα τυπικά παιδιά.

5.7.3. Τρίτη φάση: Τα ιχνογραφικά έργα

1. Πρώτο στάδιο

Στη φάση αυτή μοιράσαμε στους μαθητές μια λευκή κόλλα Α4 κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης, δίνοντάς τους την εξής οδηγία:

«Ζωγραφίστε τους μαθητές του τμήματός σας να κάνουν όλοι μαζί μια δραστηριότητα, είτε μέσα στην τάξη, είτε εκτός».

Στη συνέχεια, καλέσαμε καθένα από τα παιδιά στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων συζητώντας ελεύθερα μαζί τους και ζητώντας τους να μας ερμηνεύσουν το ιχνογράφημά τους, προσπαθώντας μέσω των κατάλληλων διευκρινιστικών ερωτήσεων να κατανοήσουμε τη θέση των αυτιστικών παιδιών μέσα στην τάξη και τις ιδιαίτερες σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί. Κυρίως εξετάστηκε εάν έχουν συμπεριληφθεί τα αυτιστικά παιδιά στο ιχνογράφημα ή έχουν παραλειφθεί, σε ποιο σημείο τα έχουν ζωγραφίσει, εάν είναι εντός ή εκτός ομάδας, τι δραστηριότητες τους αρέσει να κάνουν μαζί τους, τι χαρακτηρισμούς κάνουν για αυτά τα παιδιά κτλ.

Η ελεύθερη ηχογραφήθηκε ολόκληρη και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε και παρατίθεται (βλ. ενδεικτικά, Παράρτημα 2), ενώ το υλικό που προέκυψε από τη ερμηνεία των ιχνογραφημάτων αξιοποιήθηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

2. Δεύτερο στάδιο

Στο στάδιο αυτό ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν είτε χωριστά είτε στην ίδια κόλλα τα δύο αυτιστικά παιδιά, δίνοντάς τους την εξής οδηγία:

«Ζωγραφίστε τους συμμαθητές σας Κώσθη και Δημήτρη, έτσι όπως τους έχετε στο μυαλό σας».

Για λόγους δεοντολογίας, προκειμένου να μην είναι παρόντες οι δύο αντιστικοί μαθητές, την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, η εκπαιδευτικός του τμήματος απασχόλησε τα δύο παιδιά στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και η διαδικασία πραγματοποιήθηκε στη σχολική αίθουσα με τους τυπικούς μαθητές.

Στη συνέχεια, ζητήσαμε μεμονωμένα από το κάθε παιδί να ερμηνεύσει το ιχνογράφημα του, ακολουθώντας τα βήματα του προηγούμενου σταδίου, δηλαδή προσπαθώντας μέσω της συζήτησης να εκμαιεύσουμε στοιχεία χρήσιμα για την έρευνά μας, όπως ανεπιθύμητες συμπεριφορές που ενοχλούν τα τυπικά παιδιά, το βαθμό αποδοχής και κοινωνικοποίησής τους, τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, την ανάπτυξη φιλικών ή μη σχέσεων, την επιθυμία παραμονής στο ίδιο τμήμα μαζί τους κτλ.

5.7.4. Τέταρτη φάση: Η κλινική ημι-δομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς

Στη φάση αυτή και αφού ολοκληρώθηκαν όλα τα προηγούμενα στάδια, πραγματοποιήθηκαν κλινικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος, οι οποίες ολόκληρες μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να εφαρμόσουμε τη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου. Ενδεικτικό παράδειγμα της παραπάνω διαδικασίας παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα 4 της παρούσας εργασίας.

Η ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη εφαρμόστηκε σε τέσσερις εκπαιδευτικούς: τη δασκάλα της τάξης, της Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη, της Αισθητικής Αγωγής και της Φυσικής Αγωγής, το διάστημα κατά το οποίο βρισκόμασταν εντός του πεδίου της έρευνας, δηλαδή 15 Μαΐου με 15 Ιουνίου 2013. Οι συνεντευξιαζόμενοι αφέθηκαν αρχικά ελεύθεροι να μιλήσουν για την εμπειρία της διδασκαλίας τους στο συγκεκριμένο τμήμα, ενώ στη συνέχεια η συνέντευξη συνεχίστηκε με βασικούς άξονες προβληματισμού τις πυρηνικές ερωτήσεις, που παρατίθενται στο Παράρτημα 3. Όπου προέκυπτε η ανάγκη να καταστεί κάποιο σημείο περισσότερο σαφές, η ερευνήτρια παρενέβαινε κάνοντας τις απαραίτητες διευκρινιστικές ερωτήσεις της μορφής «τι εννοείς ακριβώς;», «κάθε πότε συνέβαινε αυτό;», «μπορείς να μου δώσεις κάποιο παράδειγμα;».

5.7.5. Πέμπτη φάση: Η επανάληψη των 4 φάσεων στη Β΄ Δημοτικού

Στο τέλος της επόμενης σχολικής χρονιάς 2013-2014, όπου οι μαθητές φοιτούσαν στη Β΄ Δημοτικού, επισκεφθήκαμε ξανά το σχολικό χώρο. Εκεί, παρακολουθήσαμε το σχολικό πρόγραμμα για 3 ημέρες, το διάστημα από 3 έως 10 Ιουνίου 2014 και επαναλάβαμε την πρώτη, δεύτερη, τρίτη και τέταρτη φάση, δηλαδή τη συμμετοχική παρατήρηση και την τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου, καθώς και την εφαρμογή των δύο κοινωνιομετρικών τεστ και των δύο ιχνογραφημάτων. Επίσης, το ίδιο διάστημα διεξήχθη ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό του τμήματος, καθώς και με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη.

5.7.6. Έκτη φάση: Η ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με τις μητέρες

Μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς 2013-2014, δηλαδή της Β΄ Δημοτικού, πραγματοποιήθηκε ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με τις μητέρες του Κώστα και του Δημήτρη, η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε

αυτούσια προκειμένου να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου. Η ερευνήτρια συναντήθηκε μαζί τους λίγες μέρες μετά τη λήξη του σχολικού έτους, δηλαδή το διάστημα 20 – 30 Ιουνίου 2014 και άφησε τις ίδιες τις μητέρες να επιλέξουν το μέρος. Έτσι, η μητέρα του Δημήτρη της πρότεινε να πάει στο σπίτι τους, ενώ με τη μητέρα του Κωστή βρέθηκαν σε μία καφετέρια εξωτερικού χώρου με παιδότοπο, όπου είχε πάει τον Κωστή με τα ξαδέλφια του να παίζουν. Αρχικά ζητήθηκε από τις μητέρες να περιγράψουν όλη την πορεία των παιδιών τους από τη γέννηση μέχρι σήμερα, ενώ στη συνέχεια η συζήτηση στράφηκε στη συνεκπαίδευση, χρησιμοποιώντας ως οδηγό τις ενδεικτικές πυρηνικές ερωτήσεις που είχαμε προετοιμάσει, οι οποίες παρατίθενται στο Παράρτημα 5. Στο Παράρτημα 6, παρατίθεται επίσης ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα αυτούσιας απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης με μία από τις μητέρες των αυτιστικών μαθητών.

5.8. Επίλογος

Σε αυτό το σημείο, αφού παρουσιάσαμε τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της έρευνας, θα παραθέσουμε τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε. Τα δεδομένα προέρχονται από την ανάλυση περιεχομένου των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και τα οποία περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν καταγράφουμε αναλυτικά τα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν στην εξέταση της δυνατότητας φοίτησης των αυτιστικών μαθητών στο τυπικό σχολείο, των αντιλήψεων των μητέρων για τη συνεκπαίδευση, των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ζητήματα εκπαιδευτικής κατάρτισης, θεσμικού πλαισίου και ετοιμότητας, καθώς και των αντιλήψεων των τυπικών μαθητών για τους αυτιστικούς συμμαθητές τους.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΥΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΗΤΕΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6.1. Εισαγωγή

Η έρευνα στηρίχθηκε στη μελέτη της συμπεριφοράς δύο παιδιών, του Δημήτρη και του Κωστή, διαγνωσμένων στο φάσμα του αυτισμού, τα οποία εξετάστηκαν κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ Δημοτικού ενός τυπικού επαρχιακού σχολείου του Ρεθύμνου, σε ένα τμήμα 14 συνολικά μαθητών κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013. Η συγκέντρωση πληροφοριών συνεχίστηκε και την επόμενη σχολική χρονιά 2013-2014, όπου τα παιδιά φοιτούσαν στη Β΄ Δημοτικού, σε ένα τμήμα 20 μαθητών.

Βασικός μας στόχος στο κεφάλαιο αυτό είναι να ερευνήσουμε εάν οι αυτιστικοί μαθητές μπορούν να φοιτήσουν στο τυπικό σχολείο: εάν ωφελούνται στον τομέα της συμπεριφοράς και της μάθησης, εάν ωριμάζουν και εάν προοδεύουν από χρονιά σε χρονιά, εάν υπάρχει μια προοπτική εξέλιξής τους στο μέλλον ή εάν η διαδικασία αυτή είναι ανώφελη και πρέπει να παραπεμφθούν στο ειδικό σχολείο.

Δεύτερη παράμετρος που εξετάζεται σε αυτό το κεφάλαιο είναι η μελέτη των αντιλήψεων των μητέρων για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης: Είναι ευχαριστημένες; Θεωρούν ότι το παιδί τους προοδεύει; Επισημαίνουν κάποια σημεία που θα ήθελαν να αλλάξουν; Πώς αντιμετωπίζουν την κατάσταση αυτή στο σπίτι;

Για να γίνει περισσότερο κατανοητό το υπόβαθρο των δύο αυτιστικών μαθητών, το κεφάλαιο ξεκινάει περιγραφικά από την γέννηση και την παιδική ηλικία, και συνεχίζει με την παρουσίαση της προόδου τους στο γνωστικό αντικείμενο και της ωρίμανσης της συμπεριφοράς τους κατά τα δύο χρόνια διεξαγωγής της έρευνας, φτάνοντας στην περιγραφή της σημερινής τους κατάστασης και στην παρουσίαση μιας εκτιμώμενης εξέλιξής τους στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς και την ενήλικη ζωή.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των μητέρων για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης, καθώς και η περιγραφή του ρόλου κάθε μέλους της οικογένειας, όπως σκιαγραφήθηκε μέσα από τη συνέντευξη των μητέρων. Τα βασικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, είναι τα ακόλουθα:

1. Ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς.
2. Ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με τις μητέρες.
3. Παρατηρήσεις της ερευνήτριας / τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου.

6.2. Η περίπτωση του Δημήτρη

6.2.1. Περιγραφή της οικογένειας

Ο Δημήτρης γεννήθηκε στις 29 Ιουνίου 2005. Είναι το δεύτερο παιδί μιας οικογένειας μικρομεσαίας τάξης, όπου ο πατέρας, Γιώργος ασχολείται με την ξυλουργική, διαθέτοντας εργαστήριο κατασκευής επίπλων, καθώς και κατάστημα για την πώλησή τους,

και η μητέρα, Παναγιώτα έχει αναλάβει τις οικιακές εργασίες και την ανατροφή των παιδιών.

Η αδελφή του, η Δώρα, είναι 3 χρόνια μεγαλύτερή του και ενώ κατά την εγκυμοσύνη όλα πήγαιναν καλά, κατά τη διάρκεια της γέννας κινδύνεψε, αφού ήταν «λουροδεμένη». Γεννήθηκε με καισαρική, και την ομαλή έκβαση του τοκετού, η Παναγιώτα την αποδίδει στην επέμβαση της Παναγίας της Μυριοκεφαλίτισσας, η οποία γιόρταζε εκείνη την ημέρα.

Ζουν σε ένα μικρό χωριό λίγο έξω από το Ρέθυμνο, σε ένα ιδιόκτητο κτιριακό συγκρότημα, όπου στο ισόγειο βρίσκεται το εργαστήριο επίπλων του Γιώργου και από πάνω το σπίτι τους. Δίπλα τους μένει ο αδελφός του Γιώργου, ο οποίος έχει δύο παιδιά, ίδιου ακριβώς φύλου, ηλικίας και ονόματος. Τα τέσσερα ξαδέλφια περνούν αρκετές ώρες της ημέρας μαζί, το γεγονός όμως της απόλυτης ταύτισης των παιδιών των δύο οικογενειών, σε κάποιες περιπτώσεις είναι αιτία εμφάνισης «αθέμιτου ανταγωνισμού» ανάμεσα στα ξαδέλφια.

Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί ο Γρηγόρης, ο ξάδελφος του Δημήτρη, με τον οποίο πηγαίνει στο ίδιο τμήμα της Α΄ Δημοτικού, ο οποίος τρέφει αισθήματα ζήλιας προς το πρόσωπό του, τα οποία είναι εμφανές ότι τον βασανίζουν. Για το λόγο αυτό, τα δύο παιδιά χωρίστηκαν σε διαφορετικά τμήματα στη Β΄ Δημοτικού.

Η Παναγιώτα, κατάγεται από πολύτεκνη οικογένεια με δύο αδελφές και έναν αδελφό, οι οποίοι είναι παντρεμένοι και μένουν σε ξεχωριστά σπίτια με τις οικογένειές τους.

Η Δώρα, στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού αντιμετώπιζε ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες: «ξεχνούσε», αντέστρεφε τα γράμματα (όπως το γράμμα ε με τον αριθμό 3), δυσκολευόταν στην ανάπτυξη του «σκέφτομαι και γράφω», παρουσιάζοντας ένα μονότονο κείμενο με ελλείψεις στα σημεία στίξης. Η Παναγιώτα απευθύνθηκε σε μια λογοθεραπεύτρια, η οποία διέγνωσε ότι δεν έχει δυσλεξία, αλλά μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες με τη σωστή εκπαίδευση βελτιώνονται, προτείνοντάς της είτε να ξεκινήσει συνεδρίες μαζί της είτε να της δώσει ορισμένες κατευθύνσεις, έτσι ώστε να τη βοηθήσει εκείνη στο σπίτι, ακόμη κι αν το αποτέλεσμα δε θα είναι το ίδιο.

Η Παναγιώτα για οικονομικούς λόγους, διάλεξε τη δεύτερη επιλογή, όπου εφαρμόζοντας στο σπίτι τις οδηγίες της λογοθεραπεύτριας και ζητώντας τη γνώμη και τη συμβουλή των εκπαιδευτικών της τάξης, είδε μεγάλη πρόοδο. Η Δώρα βελτιώθηκε σταδιακά και αισθητά, και σήμερα πηγαίνει Στ΄ Δημοτικού. Είναι ένα εύστροφο παιδί, με οξυμένη αντίληψη και υψηλό βαθμό κοινωνικοποίησης. Είναι καλή μαθήτρια, και πέρα από τα βασικά της μαθήματα, συμμετέχει με τη θέλησή της σε ομάδες που δημιουργούνται μέσα στην τάξη, όπως η συγγραφική, στην οποία συνεργάζεται με τους συμμαθητές της για τη συγγραφή ενός παιδικού βιβλίου συναντώντας τους το απόγευμα. Θέτει στόχους, της αρέσει η ενασχόληση με διαφορετικά αντικείμενα και είναι καλή σε ό,τι κάνει. Τα απογεύματα πηγαίνει Αγγλικά και Μουσική, στα οποία έχει άριστες επιδόσεις. Έχει ζητήσει μάλιστα από τους γονείς της να εγγραφεί στο Μουσικό Γυμνάσιο.

6.2.2. Γέννηση και παιδική ηλικία

Η Παναγιώτα είχε επίσης μια φυσιολογική δεύτερη εγκυμοσύνη στον Δημήτρη. Λόγω της καισαρικής τομής από την πρώτη γέννα, γέννησε με τον ίδιο τρόπο και τον Δημήτρη, παρόλο που δε συνέτρεχε κάποιος επείγον ιατρικός λόγος. Ο Δημήτρης αναπτύχθηκε φυσιολογικά και περπάτησε στον ενδεδειγμένο χρόνο (ενός έτους). Από την αρχή φάνηκε ότι θα είναι ένα υπερκινητικό παιδί, αφού από τις πρώτες στιγμές βρισκόταν σε διαρκή δραστηριότητα. Από όταν γεννήθηκε και για πολλά χρόνια, ήταν ζύπνιος από τις 4:00 τα ξημερώματα για όλη την ημέρα. Σήμερα σηκώνεται πρώτος μόνος του στις

7:30 για το σχολείο, ξυπνώντας και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Ακόμα και όταν ξενυχτάνε, σηκώνεται εξίσου νωρίς την άλλη μέρα, συνήθεια που τη διατηρεί ακόμα και τα σαββατοκύριακα και τις διακοπές. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Παναγιώτα:

Maximum που έχει κοιμηθεί είναι μέχρι τις 9.... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Ενώ η κινητική του ανάπτυξη εξελισσόταν ομαλά, δε συνέβαινε το ίδιο με τη γλωσσική. Ο Δημήτρης είχε φτάσει 3 χρόνων και έλεγε μόνο «μαμά», ενώ οτιδήποτε άλλο ήθελε να πει το έδειχνε με το δάχτυλό του συνοδευόμενο από τον χαρακτηριστικό ήχο «μμμμ.....». Η Παναγιώτα ανατρέχει στο παρελθόν και θυμάται αυτές τις στιγμές:

Και το νερό που ζητούσε το έδειχνε με το δάχτυλο... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Η μητέρα του Δημήτρη, μιλάει με παράπονο για την πρώτη της παιδίατρο, στην οποία αποδίδει εν μέρει ευθύνες για την αμέλεια εκ μέρους της να διακρίνει την καθυστέρηση ανάπτυξης της ομιλίας του Δημήτρη και να τον παραπέμψει για ενδελεχή εξέταση έγκαιρα.

Η παιδίατρος μου έλεγε να τον πάω σε έναν παιδικό σταθμό, αλλά ποτέ δε μου είπε ότι δε μιλάει... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που εμφανίζε ο Δημήτρης από μικρή ηλικία ήταν η αμυντικότητα που εκδήλωνε στην επαφή του με το χαρτί. Η Παναγιώτα περιγράφει αυτές τις στιγμές:

Φαντάσου ότι ο Δημήτρης μου δεν ήθελε να πιάνει ούτε το χαρτί, την κόλλα. Η υφή και μόνο, δεν..., δεν μπορούσε... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Ως προς τη βάδιση, ο Δημήτρης περπάτησε κανονικά, στην ενδεδειγμένη ηλικία:

Περπάτησε κανονικά;

Ναι, ενός χρόνου περπατούσε.

(Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Από τις περιγραφές της μητέρας φαίνεται λοιπόν ότι η μοναδική διαταραχή στην ανάπτυξη του Δημήτρη μέχρι την ηλικία των 3 χρόνων εστιαζόταν στον τομέα της ομιλίας. Παρόλα αυτά η ίδια δε θεώρησε τα σημάδια αυτά ανησυχητικά, ενώ αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση στάθηκε ένα τυχαίο γεγονός: η αλλαγή της παιδίατρο. Συγκεκριμένα, τον Δημήτρη τον παρακολουθούσε η παιδίατρος του ΙΚΑ και όταν από συγκυρία άλλαξε, η καινούρια κατά τη διάρκεια μιας τυπικής εξέτασης μετέφερε τον προβληματισμό της στην Παναγιώτα, γεγονός για το οποίο την ευγνωμονεί μέχρι σήμερα:

Ο Θεός να την έχει καλά, αυτή με παρακίνησε. Τον είχα πάει μια δυο φορές, όταν ήταν δυόμισι τριών χρόνων και μου λέει: «Βρε κοπελιά, βλέπω ότι ο γιος σου δε μιλάει. Λέει μόνο «μαμά». Είναι πολύ υπερκινητικό. Μήπως να το ψάξεις να δεις τι γίνεται; Εγώ τότε δεν ήξερα ούτε τις λογοθεραπείες, δεν τα ήξερα αυτά. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Η καινούρια παιδίατρος, απορώντας με την αμέλεια της προηγούμενης, έκρουσε τον κώδωνα του κινδύνου στην Παναγιώτα, προσπαθώντας να την προϊδεάσει για τις αρνητικές συνέπειες, που ενδέχεται να έχει η καθυστέρηση της ομιλίας κατά τη φοίτησή του στο σχολείο, παρακινώντας την με αυτόν τον τρόπο να κάνει τις απαραίτητες

εξετάσεις. Επιπλέον, της εξήγησε ότι δεν τίθεται θέμα νοητικής υστέρησης ή προσωπικής προσβολής, αντιθέτως την παρακάλεσε να συνεργαστεί για το συμφέρον του παιδιού.

Λοιπόν, και μου το είχε πει αυτό η παιδίατρος. Και μάλιστα είχε απορήσει πώς δεν το είχε δει η προηγούμενη. 2,5 χρονών μου λέει το παιδί μιλάει κανονικά. Δεν ξέρω αν εννοούσε καθαρά, αλλά μου λέει συνεννοείται. Με σένα δεν μπορείς να συνεννοηθείς. Και το νερό που ζητάει το δείχνει το με το δάχτυλο. Και με παρακάλεσε. Μου λέει: Σε παρακαλώ πάρα πολύ, επειδή μου τυχαίνουν πολλές μαμάδες και όταν τους το πω μου λένε: «Λες το παιδί μου χαζό;» Ξέρεις μου λέει τι πρόβλημα θα έχεις στο σχολείο την άλλη μέρα; (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Έπειτα από την πρώτη αυτή νύξη της καινούριας παιδίατρος, η Παναγιώτα άρχισε να υποψιάζεται την ύπαρξη κάποιας αναπτυξιακής διαταραχής. Η Παναγιώτα αποδίδει την εξέλιξη της πορείας πάλι στην τύχη, καθώς κατά τη διάρκεια επίσκεψης στην παιδίατρο για εμβολιασμό του Δημήτρη, έτυχε να βρίσκεται στο Ιατρικό Κέντρο μια επιτροπή επαγγελματιών του χώρου (αναπτυξιολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.ά.). Η παιδίατρος παρότρυνε την Παναγιώτα να εκμεταλλευτεί την ευκαιρία αυτή.

Στάθηκα κι εκεί τυχερή γιατί την επόμενη φορά που πήγα να του κάνω εμβόλιο, είχε έρθει εκείνη την ημέρα επιτροπή από Αθήνα με λογοθεραπευτές και εργασιοθεραπευτές. Και με πήρε η παιδίατρος και μου λέει: Έλα τώρα πάνω, και έτσι και ξεκίνησα. Τον είδανε. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Η επιτροπή εξέτασε τον Δημήτρη και διέγνωσε κάποιες δυσλειτουργίες του οργανισμού.

Τελοσπάντων, τον είδε η επιτροπή και μου λένε: Ναι, κοπελιά, εδώ βλέπουμε κάποιο πρόβλημα... Δε θυμάμαι τώρα αν μου είχαν πει για αυτισμό ελαφριάς μορφής, γιατί αυτό έγινε όταν ήταν 3 χρονών και τώρα είναι 9. Αυτό τώρα λέγεται διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6.2.3. Θεραπευτικές συνεδρίες

Η πρώτη αυτή διάγνωση σηματοδότησε την αρχή μιας σωρείας ιατρικών εξετάσεων και θεραπευτικών συνεδριών. Η πρώτη επίσκεψη έγινε στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Χανίων, όπου τους παρέπεμψε η επιτροπή, που εξέτασε τον Δημήτρη, όπως μας αναφέρει η Παναγιώτα.

Με στείλανε στα Χανιά να το πηγαίνω στο Ιατροπαιδαγωγικό.. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Ανασταλτικό παράγοντα όμως αποτέλεσε η απόσταση, κι έτσι σύντομα διέκοψαν τη συνεργασία τους με αυτόν τον Φορέα.

Εκεί, επειδή ήταν μακριά και κάποιες φορές ακυρωνόταν το ραντεβού, δεν ήμασταν πολύ ευχαριστημένοι. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Παράλληλα, η Παναγιώτα ήταν σε θέση να διακρίνει ότι ο Δημήτρης υστερούσε περισσότερο στο κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης, και σε αυτό χρειαζόταν επιπλέον στήριξη. Για αυτόν τον λόγο, ζήτησε από τους γιατρούς να της προτείνουν μια ικανή λογοθεραπευτρια στο Ρέθυμνο.

Έτσι ο Δημήτρης στην ηλικία των τριών χρονών, ξεκίνησε συνεδρίες με μία παιδοψυχολόγο, και παράλληλα έκανε λογοθεραπεία και εργοθεραπεία στο Ρέθυμνο, τα

οποία στην πορεία σταδιακά διέκοψε, κρατώντας μέχρι σήμερα μόνο τη λογοθεραπεία, για έκτη συνεχή χρονιά.

Ο Δημήτρης δεν επισκέφτηκε ποτέ αναπτυξιολόγο, καθώς οι γονείς δεν το επιδίωξαν.

Με την αναπτυξιολόγο είχα πάρει τώρα να κλείσω ραντεβού κάπου μετά , αλλά κάπου δε βόλεψε, κάπου τα άφησα.. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Οι ίδιοι φρόντισαν όμως να επισκεφτούν έναν παιδονευρολόγο στο Ηράκλειο, ο οποίος κατόπιν εξετάσεων διέγινωσε ότι η ανάπτυξή του είναι φυσιολογική, προτείνοντας τη συνέχιση των συνεδριών της λογοθεραπείας, καθώς και την εξέταση της ακοής του Δημήτρη, για να ελεγχθεί μήπως λόγω βαρηκοΐας το παιδί επαναλαμβάνει λανθασμένα τις λέξεις ακούγοντάς τις έτσι.

Στον μόνο που τον πήγα ήταν ένας παιδονευρολόγος στο Ηράκλειο, ρώτησε το ιστορικό μας, γενικά εμένα και του Γιώργου, αν υπήρχε άλλο παιδί αυτιστικό, αν είναι κληρονομικό και όλα αυτά, τον εξέτασε άκρα, κεφάλι, ράχη, τα πάντα, μου λέει δε βλέπω κάποια ανωμαλία, είναι ένα παιδί που μεγαλώνει φυσιολογικά, από αυτά που μου έχεις πει καλά κάνεις και του κάνεις λογοθεραπεία και όλα αυτά, είναι ένα φυσιολογικό παιδί, δε βλέπω κάτι. Μου είχε γράψει βέβαια να του κάνω το ακούγραμμα, και κάποιες άλλες εξετάσεις, δεν του τις έκανα, τις άφησα, γιατί με τον καιρό άσε το κι άσε το κι άσε το... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Η εξέταση του ακουογράμματος δεν έγινε τελικά, κυρίως λόγω της αμέλειας αλλά και του φόβου της μητέρας να μην υποφέρει το παιδί, καθώς είχε ενημερωθεί ότι πρόκειται για μια αρκετά περίπλοκη και επώδυνη διαδικασία. Ωστόσο, αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο να κάνει ο Δημήτρης κάποια στιγμή στο μέλλον την εξέταση αυτή, παρόλο που η ίδια πιστεύει ότι δε χρειάζεται.

Επιπλέον, στην κατεύθυνση εξάλειψης όσο περισσότερων αιτιών υπεύθυνων για την υπερκινητικότητα του Δημήτρη, προτάθηκε από την εργοθεραπεύτρια να αφαιρεθούν τα «κρεατάκια» της μύτης, πρόταση η οποία υλοποιήθηκε.

Και για ακούγραμμα μου είχαν πει. Εκείνη την περίοδο είχα κάνει του Δημήτρη, επειδή ροχαλίζε, είχε κάνει εγχείρηση κρεατάκια. Γιατί μου είχε πει η εργοθεραπεύτρια ότι αν ροχαλίζει δεν ξεκουράζεται, γι' αυτό βγάζει όλη αυτή τη νευρική όλη. Λοιπόν και τον πήγα, τον χειρουργήσαν στο νοσοκομείο και του το 'χα πει για το ακούγραμμα και μου λέει αν τον φωνάζεις και είναι στο άλλο δωμάτιο και σου απαντάει, δε χρειάζεται μου λέει. Βέβαια, εμένα μου είχαν πει να το κάνω αυτό γιατί ίσως ο Δημήτρης έτσι όπως τα λέει, τα ακούει από μέσα του. Η εξέταση μου φάνηκε λίγο επώδυνη, αυτό που σου κάνουν, που σε υπνωτίζουνε για ένα ολόκληρο βράδυ, δεν τα θυμάμαι και καλά... Βέβαια μπορώ να του την κάνω κι εδώ αλλά πρέπει να συνεργαστεί. Σ' έναν ωρυλά δικό μου που έχω, μου λέει άσε να περάσει λίγος καιρός και άμα είναι φέρε μου τον. Δε βλέπω όμως ότι υπάρχει θέμα. Δηλαδή πλέον μιλάει... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6.2.4. Η προσχολική εκπαίδευση

Το διάστημα που προηγήθηκε της σχολικής εκπαίδευσης χωρίζεται για τον Δημήτρη στις εξής φάσεις:

1. Η παρακολούθηση στον παιδικό σταθμό

Ο Δημήτρης, πριν την εγγραφή του στο Προνήπιο πήγε 6 μήνες σε παιδικό σταθμό, από όπου διέκοψε για οικονομικούς λόγους.

Α, να σου πω και βέβαια, το παρέλειψα αυτό, ότι πριν μπει στο σχολείο, τον πήγα για 6 μήνες στον Μορμόλη, στον παιδικό σταθμό. Από κει τον σταμάτησα για οικονομικούς λόγους... μου είχε πει η διευθύντρια «Τον σταματήσατε στο πιο κρίσιμο σημείο». Ναι, αλλά ήταν πολλά τα λεφτά. Πάρα πολλά. Ε, σκεφτόμουν ότι θα πήγαινε προνήπιο, τελοσπάντων. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

2. Η φοίτηση στο προνήπιο

Πήγε προνήπιο σε τυπικό σχολείο σε ένα κοντινό χωριό. Η Παναγιώτα τότε δε γνώριζε την ύπαρξη των υποστηρικτικών δομών (Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη), και δεν έψαξε καθόλου για κάποιο σχολείο, στο οποίο θα μπορούσε να έχει αυτές τις παροχές.

Εγώ τότε δεν ήξερα καθόλου τι σημαίνει Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Κατά την εγγραφή του, ενημέρωσε τη Διευθύντρια για τις ιδιαιτερότητές του και για τις θεραπευτικές συνεδρίες, που παρακολουθούσε.

Τότε έκανε λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, είχα πάει γνωμάτευση στη διευθύντρια. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Δυστυχώς όμως, όπως αναφέρει η Παναγιώτα αυτή η χρονιά πήγε χαμένη, αφού ο Δημήτρης δεν ωφελήθηκε ούτε κατ' ελάχιστο. Όχι μόνο δεν προόδευσε στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά παρουσίασε οπισθοδρόμηση στη συμπεριφορά του, εμφανίζοντας συμπτώματα ενούρησης, με τους εκπαιδευτικούς του να κρατούν αδιάφορη και απαθή στάση.

Από κει δεν πήρε τίποτα. Φαντάσου ότι κατουριότανε και πήγαινα και τον έπαιρνα, έκλαιγε συνέχεια, τίποτα, δεν έκανε τίποτα... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

3. Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο

Στο τέλος της χρονιάς ο Δημήτρης πέρασε πρώτη φορά από αξιολόγηση στο ΚΕΔΔΥ, από όπου προτάθηκε στους γονείς η εγγραφή του στο ειδικό νηπιαγωγείο.

Τον πέρασα από το ΚΕΔΔΥ μετά, πρέπει να ήταν εκείνη η χρονιά που μου τον στέλνανε στο ειδικό νηπιαγωγείο.. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Την περίοδο αυτή η λειτουργία των υποστηρικτικών δομών, δεν ήταν διαδεδομένη και η παραπομπή των παιδιών στα ειδικά σχολεία γινόταν με μεγαλύτερη ευκολία από ότι σήμερα.

Τότε ήταν τόσο δύσκολα τα πράγματα, δεν υπήρχαν όπως τώρα οι Παράλληλες Στήριξεις. Και μου είχαν προτείνει το ειδικό νηπιαγωγείο... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Η επιλογή αυτή ευτυχώς απορρίφθηκε έπειτα από την επίσκεψη των γονέων στο ειδικό σχολείο και τη διαπίστωση ότι οι συνθήκες αυτές δεν είναι κατάλληλες για τον Δημήτρη. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η λογοθεραπεύτρια, την οποία η μητέρα εμπιστεύεται απόλυτα. Η ίδια τους ανέφερε ότι παρά το άρτια καταρτισμένο προσωπικό, που θα μπορεί να βοηθήσει τον Δημήτρη στο γνωστικό αντικείμενο, εντούτοις η ζημία στον τομέα της συμπεριφοράς του θα είναι τόσο μεγάλη, που δεν αξίζει.

Η λογοθεραπεύτρια δε συμφωνούσε γιατί μου έλεγε ότι ναι μεν έχει καλούς δασκάλους, θα βοηθηθεί ο Δημήτρης αλλά ψυχολογικά δεν είναι, αν πας μου λέει, θα καταλάβεις.....Ο Δημήτρης δεν είναι για κει... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Στη συνέχεια, οι γονείς έκαναν μεγάλο αγώνα για να βρουν Νηπιαγωγείο, στο οποίο να λειτουργεί Τμήμα Ένταξης και να εγκρίνει την εγγραφή του Δημήτρη. Αξίζει να αναφερθεί ότι η προσπάθεια αυτή επιχειρήθηκε και από τους δύο γονείς, από κοινού, με τον πατέρα να «τρέχει» με τα γραφειοκρατικά θέματα και τη μητέρα να «παρακαλάει» τη Διευθύντρια να τον δεχτεί. Ευτυχώς, η προσπάθειά τους αυτή στέφθηκε με επιτυχία, κι έτσι ο Δημήτρης γράφτηκε στο Τμήμα Ένταξης του Νηπιαγωγείου. Από αυτή τη χρονιά φοίτησης έμειναν όλοι ευχαριστημένοι.

Λοιπόν, πήγε ο Γιώργος στην πρωτοβάθμια, βρήκε ποια νηπιαγωγεία έχουν τμήμα ένταξης, έτρεξα, έτρεξα, έτρεξα.... Δεν στον παίρνουμε εδώ, συμπληρώθηκε εκεί.. ξαναπήγε ο Γιώργος στην Πρωτοβάθμια και του είπαν για το Νηπιαγωγείο στη Σαρακίνα. Λοιπόν πήγα η ίδια, Κατερίνα, παρακάλεσα τη διευθύντρια, να' ναι καλά βέβαια η γυναίκα, είναι μία πολύ καλή διευθύντρια, μου λέει δε με έχουν ενημερώσει για κάποιον Δημήτρη. Της λέω, σας παρακαλώ, έχω πάει παντού, είστε η τελευταία μου ελπίδα. Αν πάει σε κανονικό νηπιαγωγείο, θα χαθεί, πέρυσι που τον πήγα προνήπιο δεν πήρε τίποτα...Λοιπόν, παρακάλεσα τη διευθύντρια του νηπιαγωγείου και μου λέει: «Άφησέ μου τα χαρτιά του κι εγώ θα επικοινωνήσω με το ΚΕΔΔΥ, και θα πάρω να σου πω». Να' ναι καλά η γυναίκα, μου το πήρε, μπήκε σε Τμήμα Ένταξης εκεί πέρα, και μάλιστα είχανε και πουλμανάκι και το πηγαиноφέρνανε... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

4. Η επανάληψη της τάξης

Στο τέλος της χρονιάς ο Δημήτρης πέρασε ξανά από αξιολόγηση στο ΚΕΔΔΥ, σύμφωνα με την οποία κρίθηκε ότι δεν είναι έτοιμος να πάει στο Δημοτικό, για αυτό προτάθηκε η επανάληψη της τάξης του Νηπιαγωγείου. Η Παναγιώτα όμως αυτή τη χρονιά ήθελε να μη φοιτήσει ο Δημήτρης στο Τμήμα Ένταξης αλλά να έχει δικό του εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης.

Οπότε, ακολουθώντας όλες τις νόμιμες διαδικασίες, οι οποίες ήταν πιο εύκολες αυτή τη φορά, έγραψε τον Δημήτρη σε άλλο Νηπιαγωγείο, όπου τον ανέλαβε μία Νηπιαγωγός Παράλληλης Στήριξης, μαζί με μία άλλη μαθήτριά. Η Παναγιώτα δεν είναι πια δειλή και φοβισμένη αλλά γνωρίζει τα δικαιώματά της και τα διεκδικεί.

Λοιπόν νήπιο έκανε εκεί και στο τέλος ξαναπέρασε από το ΚΕΔΔΥ αλλά επειδή δεν ήταν έτοιμος για την Α' Δημοτικού, το ξαναέκανε, όχι στο ίδιο ξανά αλλά εγώ τότε ήθελα Παράλληλη Στήριξη. Είχα πει στο ΚΕΔΔΥ, καλό το Τμήμα Ένταξης αλλά θα βοηθηθεί περισσότερο αν έχει Παράλληλη Στήριξη. Το είχα μάθει και το είχα ψάξει... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

5. Το κολυμβητήριο ως μέσο κοινωνικοποίησης

Ο Δημήτρης, τα δύο χρόνια της φοίτησής του στο Νηπιαγωγείο, πήγαινε παράλληλα και στο κολυμβητήριο, μια δραστηριότητα που συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των διαπροσωπικών του σχέσεων. Η Παναγιώτα παρατηρεί από την περίοδο αυτή και μετά ο Δημήτρης απογαλακτίστηκε, πηγαίνοντας βέβαια κάποιες φορές στο άλλο άκρο, δείχνοντας άκριτη εμπιστοσύνη ακόμα και σε άγνωστα άτομα.

Έγινε πιο κοινωνικός και έφυγε από τη φούστα μου...έγινε κοινωνικός, όπως μου λέει και η λογοθεραπεύτρια, σε σημείο επικίνδυνο. Δηλαδή, αν του πει ένας άγνωστος έλα, θα πάει. Εγώ πιστεύω ότι από κει είδα την αλλαγή στον Δημήτρη.... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Σήμερα ο Δημήτρης δεν πηγαίνει πια κολυμβητήριο, λατρεύει όμως τη θάλασσα, γνωρίζει πολύ καλό κολύμπι και κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών, περνάει πολλές ώρες στην παραλία.

Βέβαια το υγρό στοιχείο του αρέσει πάρα πολύ, τρελαίνεται για τη θάλασσα, μπορεί να κάτσει πολλές ώρες... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6.2.5. Η φοίτηση στην Α΄ Δημοτικού

Έτσι, έπειτα από όσα προηγήθηκαν, όπως περιγράφηκαν παραπάνω μέχρι την ηλικία των 7, έφτασε η ώρα της εγγραφής του Δημήτρη στην Α΄ Δημοτικού, γεγονός που όπως δηλώνει η μητέρα του Παναγιώτα της προκαλούσε έντονη ανησυχία.

Τώρα εμένα η μετάβαση στο Δημοτικό με άγχωνε [...] άλλο τώρα να είσαι στο Νηπιαγωγείο με λίγα παιδιά και άλλο στο Δημοτικό με τα πολλά... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Βέβαια, για μία ακόμη φορά απέδειξε πόσο πολύ υποστηρίζει τον Δημήτρη και πόσο εύτροφη και προνοητική είναι. Για να τον βοηθήσει να προσαρμοστεί πιο εύκολα, το προηγούμενο καλοκαίρι πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, επισκέφτηκε με τον Δημήτρη το χώρο του σχολείου, δείχνοντάς του το καινούριο περιβάλλον που θα τον φιλοξενούσε την επόμενη χρονιά, προκειμένου να εξοικειωθεί σταδιακά.

Είχα πάρει τον Δημήτρη το καλοκαίρι, του είχα δείξει το σχολείο, του άρεσε που θα πάει σ' ένα καινούριο σχολείο... (Κλινική Συνέντευξη με τη μητέρα).

Ο Δημήτρης είχε ξεκινήσει επίσης, ήδη από το καλοκαίρι απογευματινά μαθήματα με μία ειδική παιδαγωγό, η οποία τον προετοίμασε αρχικά για την ύλη του Δημοτικού, και στη συνέχεια τον βοηθούσε με τις ασκήσεις που τους έδινε η δασκάλα για το σπίτι όλη τη χρονιά, συνεχίζοντας ταυτόχρονα και τη λογοθεραπεία.

Είχα βάλει εντωμεταξύ μια ειδική παιδαγωγό από πριν μπει στην Α΄ Δημοτικού, για μία προετοιμασία της τάξης. Στο μαθησιακό κομμάτι δηλαδή ήξερε κάποια πράγματα. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6.2.5.1. Η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ

Ο Δημήτρης λοιπόν, γράφτηκε στην Α΄ Δημοτικού του σχολείου της γειτονιάς, στην οποία κατοικεί. Κατά την εγγραφή του, οι γονείς ενημέρωσαν τον Διευθυντή για την κατάστασή του, προσκομίζοντας και την τελευταία αξιολόγηση του ΚΕΔΔΥ, η οποία ήταν αυτή που είχε γίνει στο τέλος του πρώτου έτους φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, δηλαδή τον Ιούνιο του 2011, σε ηλικία 6 χρονών.

Σύμφωνα με αυτή τη γνωμάτευση περιγράφονται συνοπτικά οι ικανότητες και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζει ο Δημήτρης, κάνοντας ορισμένες προτάσεις ως προς την κατάλληλη σχολική μονάδα ένταξης, τα τεχνικά βοηθήματα και τα εκπαιδευτικά υλικά, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών κ.ά.

Συγκεκριμένα, ως προς τον προφορικό λόγο και την επικοινωνία, στο κομμάτι της ακρόασης εκτελεί μόνο πολύ απλές εντολές, ενώ συχνά δεν κατανοεί εντολές και ξεκινά να εκτελεί μια εντολή παρορμητικά. Ως προς τη συμμετοχή του σε διάλογο, είναι αρνητικός και δεν αναπτύσσει συζήτηση, ενώ απαντά στην ερώτηση «Πώς σε λένε;». Στην

έκφρασή του, έχει έντονες δυσκολίες στον προφορικό λόγο και παρουσιάζει φτωχό λεξιλόγιο, ενώ διατηρεί βλεμματική επαφή μόνο για λίγα δευτερόλεπτα.

Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας, στον έλεγχο της σωματογνωσίας φάνηκε ότι δε γνωρίζει όλα τα μέρη του σώματος, ενώ παρουσιάζει δυσκολίες στη λεπτή του κινητικότητα, οι οποίες εντοπίστηκαν στην τοποθέτηση των ενσφηνωμάτων, στη σύλληψη του μολυβιού και στο κόψιμο με το ψαλίδι. Περιγραφικά αναφέρεται ότι μπορεί να ακολουθήσει τη διαδρομή ενός πλαισίου αλλά με δυσκολία, ενώ εκτελεί περιγραφικές ασκήσεις. Ο έλεγχος της αδρής κινητικότητας έδειξε ότι κάνει κουτσό με δυσκολία, ενώ κατά την εκτέλεση των γραφικών εργασιών, που του δόθηκαν για τον έλεγχο της εδραίωσης – πλευρίωσης (δεξί-αριστερό χέρι, πόδι), χρησιμοποιούσε και τα δύο του χέρια. Έχει καλό προσανατολισμό μέσα στο χώρο, ενώ τα καταφέρνει ικανοποιητικά στην αλληλουχία γεγονότων, δείχνοντας ότι κατανοεί τις βασικές χρονικές έννοιες (ημέρες, εποχές, μήνες, έτος, ώρα).

Ελέγχοντας τη γνωστική ανάπτυξη και την αντιληπτική ικανότητα (οπτική-ακουστική μνήμη), φάνηκε ότι παρουσιάζει αδύνατο γνωστικό δυναμικό και ότι η ακουστική του αντίληψη είναι μέτρια. Δυσκολεύεται στο διαχωρισμό των χρωμάτων, καθώς από αυτά, που του ζητήθηκαν να αναγνωρίσει, κατάφερε να εντοπίσει μόνο το μπλε χρώμα, ενώ από τα σχήματα αναγνώρισε και κατάφερε να σχεδιάσει μόνο τον κύκλο.

Ως προς την ικανότητα παρατήρησης και συγκέντρωσης, η γνωμάτευση αναφέρει ότι ο Δημήτρης βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση, σηκώνεται συνεχώς από την καρέκλα, παίρνει μέρη του κουκλόσπιτου (αντικείμενα) και τα γυρνάει σα σβούρα, είναι παρορμητικός, δυσκολεύεται να εστιάσει σε μια εργασία και παρορμητικά πηγαίνει στην επόμενη, ενώ κάποιες φορές φαίνεται να είναι απορροφημένος, σα να είναι κλεισμένος στον δικό του κόσμο.

Σχετικά με τις προμαθηματικές έννοιες, μετρά ως το 10, αναγνωρίζει τα σύμβολα των αριθμών από το 1 έως το 10, τα καταφέρνει ικανοποιητικά στη διάκριση δεξιού-αριστερού χεριού, καθώς και στις έννοιες πάνω-κάτω, ψηλά-χαμηλά, μέσα-έξω, βαθιά-ρηγά, μεγάλο-μικρό, κοντά-μακριά, μπροστά-πίσω.

Ο Δημήτρης δυσκολεύεται στις ταυτίσεις και ομαδοποιήσεις αντικειμένων, ενώ βρήκε μόνο μερικά από τα γράμματα, που συνθέτουν το όνομά του. Γράφει το όνομά του με κεφαλαία γράμματα, και δυσκολεύεται αρκετά στην κατανόηση πολύ απλών προτάσεων.

Ο έλεγχος του ιχνογραφήματος (ελεύθερο, ζωγραφική σε πλαίσιο, γραφή σχημάτων, μεταφορά διαδρομών σε γραφικό επίπεδο) έδειξε ότι όταν ζωγραφίζει με χρώματα μουτζουρώνει, ενώ είναι σε θέση να σχηματίζει ανθρώπινο πρόσωπο.

Ως προς τη συναισθηματική του οργάνωση, φάνηκε ότι μπορεί να παίζει συμβολικό παιχνίδι με εξερευνητική διάθεση, το οποίο όμως χαρακτηρίζεται από διάφορα επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Επαναλαμβάνει κινήσεις με εμμονές (ανοιγόκλεινε την πόρτα του σπιτιού στο κουκλόσπιτο και χτυπούσε με μανία την κούκλα-κορίτσι), ενώ έπαιρνε αντικείμενα και τα γυρνούσε σα σβούρα.

Η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ τελειώνει με την αναφορά στις προτεινόμενες παρεμβάσεις, στις οποίες σημειώνεται ότι λόγω των δυσκολιών, που παρουσιάζει (διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα), χρειάζεται παράλληλη διδακτική στήριξη (σύμφωνα με το Άρθρο 7 του Νόμου 3699/2008), προκειμένου να εκτελεί τις απαιτούμενες δραστηριότητες και να διατηρείται το επίπεδο της προσοχής του. Εναλλακτικά προτείνεται η φοίτησή του σε Τμήμα Ένταξης.

Προτείνεται η παράταση φοίτησής του στο νηπιαγωγείο, και η επαναξιολόγησή του στο τέλος της επόμενης σχολικής χρονιάς, καθώς και η συνέχιση των συνεδριών λογοθεραπείας και εργοθεραπείας, ενώ ολοκληρώνεται με την πρόταση στους γονείς για συμβουλευτική με στόχο την εκμάθηση τρόπων χειρισμού και αντιμετώπισης των

δυσκολιών του Δημήτρη, δεδομένης της σημασίας της παροχής συνεχής στήριξης και ενθάρρυνσης στο πρόσωπό του και από τους δύο γονείς.

6.2.5.2. Η λογοπεδική γνωμάτευση της λογοθεραπεύτριας

Στην κατοχή του σχολείου βρίσκεται μία ακόμα λογοπεδική γνωμάτευση, την οποία συνέταξε η λογοθεραπεύτρια του Δημήτρη στις 21 Μαρτίου 2013, κατά τη διάρκεια δηλαδή της σχολικής χρονιάς της Α΄ Δημοτικού. Σύμφωνα με αυτήν, ο Δημήτρης δέχεται λογοπεδική υποστήριξη από τον Φεβρουάριο του 2009 (4 χρονών).

Στη συνέχεια, αναφέρονται αναλυτικά τα σημεία, στα οποία έχει εστιαστεί η παρέμβαση κατά τον τελευταίο χρόνο, τα οποία είναι αρχικά η αύξηση του λεξιλογίου του (παθητικού και εκφραστικού), καθώς, όπως αναφέρεται, ο Δημήτρης κατανοεί με άνεση απλές έννοιες της καθημερινότητας, αλλά έχει κενά σε αφηρημένο λεξιλόγιο και σύνθετες δομές. Επίσης, επιδεικνύει μεγάλη δυσκολία στην κατάκτηση νέου εκφραστικού λεξιλογίου και την ανάκλησή του, όταν το χρειάζεται.

Ένα ακόμη κομμάτι, που επιχειρήθηκε να βελτιωθεί, είναι αυτό της συντακτικής δομής, καθώς ο Δημήτρης σχηματίζει με άνεση απλές δομές (Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο), αλλά συνεχίζει να μπερδεύεται στη χρήση των εμπρόθεσμων προσδιορισμών (με, στο, από).

Επιπλέον, ως προς τη συνοχή της σκέψης του μέσα από σειροθετήσεις, ο Δημήτρης σειροθετεί με άνεση 4-5 εικόνες, και αφηγείται με απλές προτάσεις μια σύντομη ιστορία, ενώ δόθηκε βαρύτητα στη φωνολογία και κυρίως στην ορθή πραγμάτωση των φωνητικών, προκειμένου να υποστηριχθεί στις ανάγκες της εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο Δημήτρης ανταποκρίθηκε πολύ καλά σε αυτόν τον τομέα, και με πολύ καλούς ρυθμούς.

Τέλος, δουλεύτηκαν η σημασιολογία και η πραγματολογία, τομείς που δυσκολεύουν πολύ τον Δημήτρη και ειδικά στις περιγραφές και τις ερωτήσεις, που πρέπει να απαντήσει χωρίς εποπτεία ή αναφορά. Ως προς την πραγματολογία, είναι σε θέση να επιλύσει καταστάσεις, κάνει χιούμορ, συνεργάζεται και παίρνει πρωτοβουλία για να επικοινωνήσει με άλλους. Δυσκολεύεται στη θεωρία του νου, τα υπονοούμενα και τις μεταφορές. Δυσκολίες συναντά ακόμα στην προσαρμογή του σε νέες κοινωνικές συνθήκες και συμβάσεις, με αποτέλεσμα τη μεγάλη δυσκολία προσαρμογής του στις συνθήκες του σχολείου, κατά τη φοίτησή του στην Α΄ Δημοτικού. Πριν να έρθει η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, συνεχίζει η λογοθεραπεύτρια, ο Δημήτρης σηκωνόταν και έβγαине έξω από την τάξη.

Η γνωμάτευση ολοκληρώνεται με τη διαπίστωση ότι ο Δημήτρης έχει σημειώσει εξέλιξη σε επικοινωνιακό και γλωσσικό επίπεδο, αλλά συνεχίζει να έχει αδυναμίες, που επηρεάζουν τόσο την κοινωνικοποίησή του, όσο και την απόδοσή του στο σχολείο.

6.2.5.3. Ο δύσκολος πρώτος μήνας: Η περίπτωση του Νίκου

Έτσι, ο Δημήτρης ξεκίνησε κανονικά στην Α΄ Δημοτικού του τυπικού Δημοτικού Σχολείου του χωριού που διαμένει, σε ένα τμήμα όπου το πρώτο διάστημα φοιτούσαν 23 παιδιά συνολικά. Ανάμεσα στους 23 μαθητές, υπήρχαν δύο ακόμη μαθητές, ο Κωστής και ο Νίκος, οι οποίοι υπάγονταν επίσης στο φάσμα του αυτισμού. Η πιο βαριά περίπτωση των τριών περιστατικών ήταν αυτή του Νίκου, ενός παιδιού 9 χρονών, που φοιτούσε μέχρι πρότινος στο ειδικό σχολείο της πόλης, αλλά οι γονείς του επέμεναν να μεταγραφεί στο τυπικό. Ο Νίκος ήταν ένα παιδί παχύσαρκο, με χαμηλό νοητικό επίπεδο, που δεν είχε αναπτύξει τον λόγο, το οποίο δεν καθόταν καθόλου στην καρέκλα του. Βλέπουμε λοιπόν ότι εμφάνιζε το νοητικό χαρακτηριστικό της νοητικής υστέρησης, το οποίο συνήθως συνοδύ του αυτισμού (Σταμάτης, 1987: 19), καθώς και αυτό της ανεπάρκειας στη

γλωσσική επικοινωνία, το οποίο υπάγεται στα δευτερογενή χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς (Σταμάτης, 1987: 22) Ο Νίκος έπρεπε να εγγραφεί κανονικά σε μεγαλύτερη τάξη, αντίστοιχη της ηλικίας του. Επειδή όμως δεν είχε κατακτήσει ακόμα τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, προτάθηκε η εγγραφή του στην Α΄.

Τελοσπάντων, όταν έφτασε ο καιρός που άνοιξαν τα σχολεία, μπήκα την πρώτη μέρα μέσα, και θυμάμαι ότι ο Νίκος που ήταν η πιο βαριά περίπτωση, και να φανταστείς πήγαινε και σε ειδικό σχολείο πριν και ήταν 9 χρονών, ενώ το έβαλαν στην Α΄, δεν καθόταν καθόλου στην καρέκλα του... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο Νίκος έκανε στερεοτυπικές κινήσεις, χτυπούσε παλαμάκια και παρουσίαζε ηχολαλία, τα οποία όπως αναφέρει ο Σταμάτης (1987: 22 & 26-28) υπάγονται επίσης στα δευτερογενή χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των αυτιστικών παιδιών. Δεν μπορούσε να προσαρμοστεί στους ρυθμούς της τάξης, αντίθετα δημιουργούσε πρόβλημα και στους υπόλοιπους μαθητές.

Ο Νίκος λοιπόν δεν καθόταν καθόλου. Προσπαθούσαμε να γνωριστούμε, να πούμε τα ονόματά μας, και συνήθως με έναν παιγνιώδη τρόπο το κάνω, λέει δηλαδή ο καθένας το όνομά του, και μετά ο διπλάνος του λέει το δικό του και του προηγούμενου κτλ., και δεν μπορέσαμε να το τελειώσουμε γιατί ο Νίκος σηκώνότανε, χειροκροτούσε και πηγαινοερχότανε μέσα στην τάξη λέγοντας «Αααααααα», ας πούμε. Έβγαζε κραυγές, ηχολαλιές και χειροκροτούσε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

[...] συνήθως επαναλάμβανε αυτό που του έλεγες... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

[...] στην αρχή το μόνο που έλεγε ήταν «Φαί μας; Φαί μας;» Κυρίως αυτό έλεγε και «Μαμά» (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο Νίκος δεν εμφάνιζε βλεμματική επαφή, ένα ακόμη δευτερογενές χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων.

Γιατί δεν είχαμε και πολύ επικοινωνία. Δηλαδή ο Νίκος δεν είχε βλεμματική επαφή... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Τραβούσε τα μαλλιά των συμμαθητών του.

[...]τραβούσε ας πούμε τα μαλλιά των άλλων παιδιών... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Έβαζε στο στόμα του αντικείμενα και οτιδήποτε εύρισκε μέσα στην τάξη, είτε ήταν φαγώσιμο είτε μη. Ο Σταμάτης (1987: 25) κατηγοριοποιεί τις ενέργειες αυτές στα δευτερογενή χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, χαρακτηρίζοντάς την ως «εμμονή με ορισμένα αντικείμενα», για τα οποία, όπως αναφέρει προβάλλουν μεγάλη αντίσταση όταν επιχειρείται η απομάκρυνσή τους.

Έπαιρνε ό,τι έβρισκε το' βαζε στο στόμα του, κασετίνες, μαρκαδόρους, ό,τι μπορείς να φανταστείς...[...].Θυμάμαι ότι την πρώτη μέρα είχα πάρει ένα χυμό να πω, ήταν και Σεπτέμβρης τώρα ζέστη, δεν ήξερα κι εγώ, τον αφήνω πάνω στο θρανίο, τον παίρνει να πιει ο Νίκος. Τον πετάω στα σκουπίδια, τον παίρνει από τα σκουπίδια. Δηλαδή τι να κάνω; Τον παίρνω μέσα από την τάξη, τον πάω σ' άλλα σκουπίδια.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ανέβαινε πάνω στα θρανία και δεν μετακινούνταν, σε σημείο που η εκπαιδευτικός του τμήματος έπρεπε να ζητήσει βοήθεια από συναδέλφους για να τον σηκώσουν

Είτε με τον Νίκο, που σηκωνότανε και έβγαινε έξω, που ανέβαινε πάνω στα θρανία των άλλων, ξάπλωνε και δεν μπορούσαμε να τον σηκώσουμε, φώναζα κι άλλον δάσκαλο να' ρθει να με βοηθήσει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Έβγαινε έξω από την τάξη

Και κάποιες φορές πήγαινε να βγει και έξω από την τάξη, οπότε διέκοπτα φυσικά το παιχνίδι και πήγαινα να τον επαναφέρω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Έβγαζε τα παπούτσια του και κυκλοφορούσε ξυπόλυτος.

Έβγαζε τις κάλτσες του, του άρεσε η αίσθηση αυτή και γυρνούσε στα πλακάκια και πατούσε, πήγαινα εγώ του φορούσα τις κάλτσες και τα παπούτσια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Επίσης, κάποιες ώρες της ημέρας ήταν παρούσα μέσα στην αίθουσα και η μητέρα του, σε μια προσπάθεια να τον βοηθήσει τόσο στο γνωστικό αντικείμενο, όσο και σε αυτό της συμπεριφοράς.

Γιατί το πρώτο διάστημα ερχόταν την πρώτη ώρα και η μαμά του μέσα στην τάξη, έμπαινε μέσα και μετά έφευγε. Τουλάχιστον όση ώρα ήταν η μαμά, είχε αυτή την έγνοια του αλλά μετά αφού έφευγε, καταλαβαίνεις, δεν καθότανε καθόλου... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Η παρουσία του Νίκου μέσα στο τμήμα έστω και για το σύντομο διάστημα του ενός μήνα, είχε ως αποτέλεσμα την εξάντληση της εκπαιδευτικού του τμήματος,

Βασικά, να σου πω είχα χωριστεί σε τρία – τέσσερα κομμάτια θα έλεγα. Δηλαδή τρεις οι περιπτώσεις και τα υπόλοιπα παιδιά τα βάζω σε ένα.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

την αρνητική επίδραση στα δύο άλλα αυτιστικά παιδιά, τον Δημήτρη και τον Κωστή

Εντωμεταξύ ο Νίκος γυρνούσε μέσα στην τάξη κι έτσι δινόταν η ευκαιρία και στους άλλους να σηκωθούν και να κάνουν κι αυτοί τα δικά τους, που έτσι κι αλλιώς δεν μπορούσαν να καθίσουν εύκολα στο θρανίο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

και την αδυναμία επιβολής ορίων από την αρχή, κάτι που ήταν πολύ δύσκολο να επιτευχθεί στη συνέχεια, καθώς η εκπαιδευτικός έχασε τον έλεγχο της τάξης.

Αλλά μετά, θεωρώ ότι αυτός ο πρώτος μήνας ήταν καθοριστικός για να μπουν τα όρια και στην υπόλοιπη τάξη. Δηλαδή ήταν δύσκολο να μπουν όρια και στα τυπικά παιδιά γιατί έβλεπαν αυτά τα τρία παιδιά να σηκώνονται οπότε θέλουνε και να μην είναι και εύκολο να ξανακαθίσουν, οπότε ακόμα και τα ήσυχια παιδιά πιο εύκολα έμπαιναν στη διαδικασία, να μιλήσουν, να παρεκκλίνουν, να σηκωθεί κάποιο από τη θέση του. Δηλαδή το θεωρώ κρίσιμο για τη μετέπειτα πορεία. Με δυσκόλεψε και μένα μετά πολύ να τα οριοθετήσω όλα τα παιδιά, κι ας γίναμε 14 ύστερα. Αυτή η κατάσταση του ενός μήνα που αυτοί οι τρεις σηκωνότανε, φωνάζανε, βγάζανε κραυγές, χτυπούσαν...(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Η κατάσταση αυτή άλλαξε στα μέσα Οκτωβρίου, καθώς ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφάσισε τον χωρισμό των δύο τμημάτων της Α΄ Δημοτικού, σε τρία, προκειμένου να μοιραστούν οι δύσκολες περιπτώσεις. Έτσι στο τμήμα του Δημήτρη παρέμειναν 14 παιδιά, ο Νίκος μεταφέρθηκε στο καινούριο τμήμα που δημιουργήθηκε, αλλά έμεινε ο Κωστής, ο

μαθητής, που ανήκε επίσης στο αυτιστικό φάσμα και αποτελεί το δεύτερο υποκείμενο έρευνας της παρούσας μελέτης .

6.2.5.4. Δυσκολίες προσαρμογής

Ο Δημήτρης άργησε να βρει τους ρυθμούς του στα νέα δεδομένα του Δημοτικού Σχολείου. Σχετικά αναφέρει και η διάγνωση της λογοθεραπεύτρια ότι «δυσκολίες συναντά ακόμα στην προσαρμογή του σε νέες κοινωνικές συνθήκες και συμβάσεις, με αποτέλεσμα τη μεγάλη δυσκολία προσαρμογής του στις συνθήκες του σχολείου, κατά τη φοίτησή του στην Α΄ Δημοτικού». Έτσι από την ημέρα έναρξης του σχολικού έτους μέχρι τα Χριστούγεννα περίπου, ο Δημήτρης αντιμετώπισε δυσκολίες στους παρακάτω τομείς.

1. Το διάστημα φοίτησης χωρίς εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης

Ο Δημήτρης, ενώ δικαιούνταν νόμιμα εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης από την αρχή της χρονιάς, μπόρεσε δυστυχώς να έχει μόνο από τον Φεβρουάριο και μετά. Μέχρι αυτό το διάστημα, και δεδομένου ότι ήδη από την αρχή δεν είχαν μπει σωστές βάσεις λόγω της ιδιαίτερης σύνθεσης του τμήματος με τα 23 παιδιά και την περίπτωση του Νίκου, ο Δημήτρης αντιμετώπισε μια σειρά από δυσκολίες στην προσαρμογή του, στη συνύπαρξη με τους τυπικούς συμμαθητές του, στη σχέση του με τον αυτιστικό μαθητή Κωστή και στο μαθησιακό κομμάτι.

2. «Έξω» από τη σχολική αίθουσα

Στην αρχή ο Δημήτρης δυσκολεύτηκε πολύ να μπει σε μια σειρά και να ακολουθήσει το πρόγραμμα του σχολείου. Έβγαινε από την τάξη, κάποιες φορές και από το σχολείο, ενώ δεν είχε συνηθίσει ακόμα τη διαδικασία της μεσημεριανής αναχώρησης, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζει εάν πρέπει να φύγει με το λεωφορείο ή εάν θα έρθει η μητέρα του να τον πάρει. Η λογοθεραπεύτρια αναφέρει στη γνωμάτευσή της ότι «πριν να έρθει η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, ο Δημήτρης σηκωνόταν και έβγαινε έξω από την τάξη).

Στην αρχή πριν έρθει η Χαρά ήταν πολύ δύσκολα. Τον είχα πετύχει δυο φορές έξω από το σχολείο... έλεγε στη δασκάλα ότι πάω να κατοικήσω και δε γυρνούσε... Και μια μέρα πήγε να μπει στο λεωφορείο... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Ακόμη, ήθελε να βγαίνει έξω από την αίθουσα και να πηγαίνει στο μάθημα της Γυμναστικής, ακόμα και κατά τη διάρκεια των κύριων μαθημάτων, καθώς κουραζόταν εύκολα και δεν μπορούσε να παρακολουθήσει πολύ ώρα. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να του αλλάξουν γνώμη αφού επέμενε πολύ και έκλαιγε, και συχνά προσέφευγαν στη λύση του τηλεφωνήματος στη μητέρα, η οποία ερχόταν και τον έπαιρνε μαζί της στο σπίτι.

Ήθελε να βγαίνει από την τάξη, ήθελε να πηγαίνει συνέχεια στο μάθημα της Γυμναστικής, ακόμα και την ώρα των κύριων μαθημάτων, και δεν έμπαινε μέσα με τίποτα, έκλαιγε. Και αναγκαστικά παίρναμε τηλέφωνο τη μητέρα του, γιατί δεν είχαμε άλλο τρόπο. Πήγαινε στην εξώπορτα και ήθελε να βγει έξω από το σχολείο.

Αυτό το έκανε και πριν πιας εσύ για Παράλληλη Στήριξη;

Ναι το έκανε από την αρχή της χρονιάς, απ' ότι μου είπε η δασκάλα της τάξης. ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

3. Εκδήλωση παιδαριώδους συμπεριφοράς

Η πρώτη περίοδος λοιπόν ήταν πολύ δύσκολη, καθώς ο Δημήτρης μη έχοντας προσαρμοστεί ακόμα, εμφάνιζε παιδαριώδη – ανώριμη για την ηλικία του συμπεριφορά, γεγονός που παρακώλυε τη διεξαγωγή του μαθήματος και την πρόοδό του. Ο Σταμάτης (1987: 19) αναφέρει ότι ένα από τα νοητικά χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι η εμφάνιση τουλάχιστον ελαφριάς νοητικής υστέρησης, καθώς μόνο το 25% των παιδιών με αυτισμό έχουν νοητικό επίπεδο ανάλογο των τυπικών. Αργότερα όμως μετά την έλευση της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, η συμπεριφορά του Δημήτρη άλλαξε πολύ.

Όταν ήρθε η Χαρά έφτιαξαν τα πράγματα... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

4. Φωνές κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Προσπαθώντας να περιγράψουμε τη συμπεριφορά του Δημήτρη το πρώτο αυτό διάστημα, παρατηρούμε ένα παιδί, που φώναζε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δυσχεραίνοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

Είχα αρχίσει να ανεβάζω τους τόνους, γιατί από τις φωνές δεν ακουγόμουν, ιδίως του Κωστή που τσίριζε στα καλά καθούμενα, και του Δημήτρη με τα «Ααααα, ουουουου...», και των άλλων παιδιών... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

5. Σηκωνόταν από τη θέση του

Ο Δημήτρης δυσκολευόταν να καθίσει πολλή ώρα στην καρέκλα του. Σηκωνόταν συνέχεια από τη θέση του, κάνοντας βόλτες μέσα στην αίθουσα και ξεσηκώνοντας και τους υπόλοιπους μαθητές. Στη γνωμάτευση του ΚΕΔΥΥ αναφέρεται σχετικά ότι «ως προς την ικανότητα παρατήρησης και συγκέντρωσης, ο Δημήτρης βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση, σηκώνεται συνεχώς από την καρέκλα, είναι παρορμητικός, δυσκολεύεται να εστιάσει σε μια εργασία και παρορμητικά πηγαίνει στην επόμενη..»

Μετά ο Δημήτρης σηκωνόταν κι αυτός, δεν μπορούσε να καθίσει στη θέση του, και μιλούσε γυρνούσε γύρω, γύρω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Του Δημήτρη πολλές φορές του επέτρεπα να κάτσει στη γωνιά του παιχνιδιού και να γράψει κάτι από κει γιατί δεν μπορούσε να κάτσει πολλή ώρα στο θρανίο και το καταλάβαινα κι εγώ, και με τη διάσπαση και με τα υπόλοιπα. Και του άρεσε, λειτουργούσε, αλλά καθυστέρησα λίγο να το καταλάβω και στην αρχή που τον πίεζα να κάτσει στο θρανίο δεν άντεχε, σηκωνόταν, έκανε φασαρία. Μετά, σταδιακά μαθαίνοντας και τα κουμπιά του, κάπως καλύτερα λειτούργησε. Αλλά το πρώτο διάστημα μέχρι τα Χριστούγεννα, ήταν πολύ δύσκολο αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

6. Εμμονές με αντικείμενα

Ο Δημήτρης παρουσίαζε επίσης εμμονές με διάφορα αντικείμενα, όπως είναι τα «κουκλάκια», δηλαδή τα λούτρινα ζωάκια-παιχνίδια, τα οποία η Μαρία, η εκπαιδευτικός του τμήματος, του τα έδινε προκειμένου να κάνει ένα σύντομο διάλειμμα και να αποφορτιστεί. Εκείνος όμως τις περισσότερες φορές δεν τα χρησιμοποιούσε με αυτή τη λειτουργία, αλλά τα χτυπούσε μεταξύ τους επίμονα, χωρίς να παίζει συμβολικό παιχνίδι.

Ως προς αυτό το κομμάτι η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ αναφέρει σχετικά «Ως προς τη συναισθηματική του οργάνωση, φάνηκε ότι μπορεί να παίζει συμβολικό παιχνίδι με

εξερευνητική διάθεση, το οποίο όμως χαρακτηρίζεται από διάφορα επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Επαναλαμβάνει κινήσεις με εμμονές (ανοιγόκλεινε την πόρτα του σπιτιού στο κουκλόσπιτο και χτυπούσε με μανία την κούκλα-κορίτσι), ενώ έπαιρνε αντικείμενα και τα γυρνούσε σα σβούρα.»

Να αναφέρουμε εδώ ότι η εμμονή με τα αντικείμενα και η έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού υπάγονται στα δευτερογενή χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων (Σταμάτης, 1987: 25). Ο Κουγιουμουτζάκης (1992: 205) αναφέρει ότι η έλλειψη αυτή είναι πιθανό να συνδέεται με τη διαταραχή στην ανάπτυξη του λόγου και σχετίζεται με τη γενικότερη αδυναμία των αυτιστικών παιδιών στην κατανόηση και χρήση της έννοιας του συμβόλου.

Έτσι, τα αυτιστικά παιδιά, ακόμα και αν κρατούν στα χέρια τους παιχνίδια δίνοντας την εντύπωση ότι παίζουν, με μια προσεκτικότερη παρατήρηση φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν μαζί τους μηχανικά, απλά κρατώντας και χτυπώντας τα ή στριφογυρίζοντας τα μέρη τους, χωρίς να αναλαμβάνουν ρόλους δημιουργώντας φανταστικά σενάρια, όπως συνέβαινε και στην περίπτωση του Δημήτρη.

Στη συνέχεια, ανακάλυψα ότι αυτό το παιδί είχε κάποιες εμμονές με αντικείμενα, τα' παίρνε, τα χτυπούσε κ. ά.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Χτυπούσε τα κουκλάκια.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7. Διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα

Ο Δημήτρης το πρώτο διάστημα παρουσίαζε έντονη διάσπαση προσοχής, αφού με τον παραμικρό θόρυβο αποσυντονιζόταν και μετά αργούσε να επανέλθει. Η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ αναφέρει ότι «ως προς την ικανότητα παρατήρησης και συγκέντρωσης, βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση, σηκώνεται συνεχώς από την καρέκλα, δυσκολεύεται να εστιάσει σε μια εργασία και παρορμητικά πηγαίνει στην επόμενη».

Αν μιλήσει κάποιος συμμαθητής του αποσπάται η προσοχή του... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

8. Δυσκολία διαχείρισης θυμού

Επίσης, δυσκολευόταν να διαχειριστεί τον θυμό του. Αιτία πρόκλησης αυτής της αρνητικής συμπεριφοράς ήταν συχνά ο Κωστής, ο άλλος αυτιστικός μαθητής. Ο Δημήτρης εκδήλωνε τη στρεσογόνα αυτή κατάσταση, που βίωνε με έντονες εκφράσεις στο πρόσωπό του, με το βλέμμα του και με τις κινήσεις των χεριών του, βγάζοντας ήχους.

Ο Δημήτρης θα πήγαινε σε μια γωνιά, θα ήθελε την αγκαλιά αλλά και θα έκανε κι αυτό το «Μμμμμ!», τα χέρια του γροθιές σταυρωμένα, κατέβαζε και το κεφάλι και ήταν πολύ έντονα εκφραστικός και κοιτούσε τον Κωστή με θυμό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Όμως, παρά τις δυσκολίες, η εκπαιδευτικός του τμήματος της Α΄ Δημοτικού, η Μαρία, τον περιγράφει ως ένα παιδί φιλικό, κοινωνικό, εξωστρεφές με βλεμματική επαφή, γεγονός που διευκόλυνε την γρήγορη εύρεση κώδικα επικοινωνίας μεταξύ τους.

Αλλά με τον Δημήτρη ήταν πιο εύκολο (σ.σ. να «βρει τα κουμπιά του») γιατί ήταν πιο εκδηλωτικός, πιο δοτικός, πιο εξωστρεφής... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης γρήγορα αγάπησε και εμπιστεύτηκε τη δασκάλα του, εκδηλώνοντας τα θετικά του συναισθήματα με διάφορα μικρο-δωράκια προς εκείνη. Επίσης, της εκμυστηρευόταν με παρρησία, οτιδήποτε τον προβλημάτιζε.

Να αναφέρω ακόμη ότι με τον Δημήτρη βρήκαμε πολύ γρήγορα κώδικες επικοινωνίας, με είχε αγαπήσει από νωρίς και μου έλεγε «Κυρία, σ' αγαπώ πολύ» και μου έκανε τις ζωγραφιές που σου λέω, ερχόταν όταν δεν ήταν καλά και έλεγε «Κυρία, αυτός με πείραξε», τον έπαιρνα κι εγώ όταν δεν ήταν καλά αγκαλιά και πήγαινα, του μιλούσα, του εξηγούσα, μιλούσα και με τα άλλα παιδιά, ό,τι και να του συνέβαινε πάντα το μάθαινα εγώ. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

6.2.5.5. Η συνύπαρξη με τους τυπικούς συμμαθητές του

Ο Δημήτρης παρόλο που διακατέχοντας από φιλικά συναισθήματα προς τους συμμαθητές τους, συχνά δυσκολευόταν να τους προσεγγίσει, παρά τις αγνές προθέσεις του. Η κατάσταση αυτή μπορεί να περιγραφεί μέσα από τις παρακάτω κατηγορίες.

1. Άγνοια τρόπου προσέγγισης

Η Παναγιώτα, η μητέρα του Δημήτρη, κάνοντας τον απολογισμό της Α΄ Δημοτικού διαπιστώνει ότι οι περισσότερες δυσκολίες υπήρξαν όχι στο μαθησιακό κομμάτι, αλλά σε αυτό της συμπεριφοράς του, καθώς ο Δημήτρης ήθελε να κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά αλλά δε γνώριζε τον τρόπο να τα προσεγγίσει.

Ο Δημήτρης δεν ήξερε, ας πούμε, να προσεγγίσει ένα παιδί. Δηλαδή ο Δημήτρης μπορεί να ακουμπούσε ένα παιδί για να το προσεγγίσει αλλά εκείνο το έβλεπε σα να το σπρώχνει. Και μου έλεγε η λογοθεραπεύτρια ότι εσύ πρέπει να του δείξεις τον τρόπο, πώς πρέπει να προσεγγίζει ένα παιδί... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Έτσι, κατά το πρώτο αυτό διάστημα, υπήρξαν ορισμένες αντιδράσεις από την πλευρά των συμμαθητών του, καθώς οι προσπάθειες προσέγγισής τους, ερμηνεύονταν ως «σπρώξιμο».

Στην αρχή λίγο νευρίαζαν γιατί ο Δημήτρης δυσκολεύτηκε να ενταχτεί και δεν ήταν τόσο κοινωνικός, θα τους έσπρωχνε, θα τους έκανε, και δεν τον πολυθέλανε, αλλά μετά που άλλαξε όλοι τον ήθελαν.. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

2. Οι τσακωμοί με τον Οργκίτο

Ο Δημήτρης μάλωνε μόνο με τον Οργκίτο, έναν μαθητή με καταγωγή από την Αλβανία, που παρουσίαζε παραβατική συμπεριφορά. Ο Οργκίτο καβγάδιζε συχνά και με τους δύο αυτιστικούς μαθητές, περίπτωση όμως, που αποτελούσε εξαίρεση, αφού κατά κανόνα τον είχαν αποδεχτεί.

Βέβαια ο Κωστής, όπως και ο Δημήτρης, μάλωναν πολύ με τον Οργκίτο. Αλλά σα μεμονωμένο περιστατικό, σα σύνολο ομάδας τους είχαν αποδεχτεί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

3. Η παθολογική ζήλια του ξαδέλφου Γρηγόρη

Ένας ακόμη παράγοντας, που δυσκόλεψε περισσότερο την κατάσταση καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, αλλά ιδίως το πρώτο διάστημα, ήταν η συνύπαρξη του Δημήτρη στο

ίδιο τμήμα με τον Γρηγόρη, τον πρώτο του ξάδελφο. Οι πατέρες τους ήταν αδέρφια και οι δύο οικογένειες έμεναν δίπλα, στο ίδιο κτηριακό συγκρότημα. Και οι δύο οικογένειες είχαν δύο παιδιά, του ίδιου φύλου και της ίδιας ακριβώς ηλικίας, που ήταν συμμαθητές, πήγαιναν στο ίδιο τμήμα και είχαν τα ίδια ονόματα!

Η Μαρία, η εκπαιδευτικός του τμήματος της Α΄ Δημοτικού, αποδίδει στην ακριβή αυτή ταύτιση την εμφάνιση αισθημάτων παθολογικής ζήλιας από τη μεριά του Γρηγόρη εναντίον του Δημήτρη, που έφταναν ακόμα και το όριο του φθόνου.

Ο λόγος που η Μαρία καταλήγει σε αυτό το συμπέρασμα είναι ότι μέσα από τη συζήτηση με τους γονείς -οι οποίοι το συνειδητοποιούν, το αντιλαμβάνονται, και εν μέρει το παραδέχονται-, προέκυψε ότι τα δύο αγόρια ιδιαίτερα βρίσκονταν σε μια συνεχή σύγκριση από την ημέρα της γέννησής τους. Η εμφάνιση των αναπτυξιακών διαταραχών του Δημήτρη, είχε ως αποτέλεσμα να στραφεί προς το πρόσωπό του η φροντίδα των μελών της ευρύτερης, πατριαρχικής οικογένειας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραμελήθηκε ο Γρηγόρης.

Παρά το γεγονός όμως ότι αυτό δε συνέβη από πρόθεση, δυστυχώς ερμηνεύθηκε με αυτό τον τρόπο μέσα από τα αθώα μάτια του μικρού Γρηγόρη, ο οποίος εισέπραττε το μήνυμα ότι ο ξάδελφός του μονοπωλεί την αγάπη και το ενδιαφέρον πάντων. Έτσι σιγά-σιγά άρχισε να αναπτύσσει μια παθολογία, η οποία ολοένα και διογκωνόταν, μέχρι που έφτασε στο σημείο να μην μπορεί πλέον να ελέγξει τα συναισθήματά του και να εκφράζεται αποκάλυπτα εναντίον του Δημήτρη, εκδηλώνοντας επιθετική – λεκτική κυρίως- συμπεριφορά.

Έτσι κατά τη διάρκεια της Α΄ Δημοτικού, που τα δύο ξαδέλφια βρέθηκαν συμμαθητές στο ίδιο τμήμα, η συνύπαρξή τους ήταν ένα αγκάθι, που δημιουργούσε προβλήματα στην ομαλή ροή της διδασκαλίας και στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, κάνοντας και τα δύο παιδιά, κυρίως όμως τον ίδιο τον Γρηγόρη, να υποφέρουν.

Τα αρνητικά συναισθήματα και η πίεση που βίωνε ο Γρηγόρης ήταν τόσο έντονα, και τον επηρέαζαν τόσο πολύ, που είχε υιοθετήσει μια στάση αρνητισμού και επιθετικής συμπεριφοράς εναντίον των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών του, σχηματίζοντας την εικόνα ενός κακότεροπου παιδιού, στο οποίο όμως λάνθανε το μήνυμα ότι κάτι το βασάνιζε.

Ήταν και ο ξάδελφος του Δημήτρη, ο οποίος τον ζήλευε πολύ και το έδειχνε με όποιο τρόπο μπορούσε. Να φανταστείς έλεγε: Να φύγει, να πεθάνει, όταν ο Δημήτρης αργούσε, τον έψαχνα εγώ, ανησυχούσα μην έγινε κάτι, ο ξάδελφός του να λέει καλύτερα να μην έρθει, να πεθάνει και τέτοια, γενικά εκδήλωνε μια ζήλια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Όταν ο Δημήτρης κάνει λάθος, ο ξάδελφος πάει και του κατεβάζει το χέρι.. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Δημήτρης δεν έχει πλαστελίνη και η Μαρία πάει και κόβει τη μισή από τον Γιάννη και του τη δίνει. Ο ξάδελφος του Δημήτρη, νόμιζε ότι έκοψε από τη δική του και με μεγάλη φόρα πάει και την αρπάει από τον Δημήτρη. Ο Δημήτρης βάζει δυνατά τα κλάματα και η Χαρά σηκώνεται και προσπαθεί να τον πείσει να της την δώσει. Αυτός αρνείται και φωνάζει αλλά τελικά τον πείθει. Ο Δημήτρης ηρεμεί κατευθείαν αλλά ο ξάδελφος θυμώνει πολύ. Τον κοροϊδεύει. Του λέει: «Είσαι μωρό και κλαις, γουρούνι» και ο Δημήτρης του ανταποδίδει με βρισιές που δεν ακούγονται... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 17η).

Αργότερα, στο τέλος της χρονιάς, η Μαρία πρότεινε στη μητέρα την αλλαγή τμήματος στην επόμενη τάξη. Η μητέρα συμφώνησε μαζί της κι έτσι στη Β΄ Δημοτικού ο Γρηγόρης πήγε στο άλλο τμήμα, επιλύοντας πολλά προβλήματα.

Κι εγώ προσπαθούσα να τον επιβραβεύω συνέχεια, όταν τα πήγαινε καλά στα μαθήματα γιατί ήταν και καλός μαθητής ή όταν ζωγράφιζε ωραία, αλλά και πάλι ένιωθε να μην τον νοιάζουν τα καλά λόγια

που του λέω, η ζήλια παρέμενε. Γι' αυτό συνεννοηθήκαμε κι εγώ και η μαμά ν' αλλάξει τμήμα στη Β' Δημοτικού. Όση αγάπη κι αν του 'διναν, φαινότανε ότι επειδή αναγκαστικά πρόσεχα πιο πολύ τον Δημήτρη, τον πείραζε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

4.Η σχέση του με τον Κωστή

Το κομμάτι που δυσκόλεψε περισσότερο τόσο τον Δημήτρη, όσο και την εκπαιδευτικό του τμήματος, ήταν η σχέση φιλίας και έχθρας, που αναπτύχθηκε ανάμεσα στον ίδιο και τον Κωστή, τον άλλο αυτιστικό μαθητή, που φοιτούσε στο ίδιο τμήμα. Η συνύπαρξη των δύο παιδιών δεν ήταν πάντοτε αρμονική.

Και με τον Κωστή...ήταν οι δυο τους που έκαναν την περισσότερη φασαρία. Δηλαδή θα σερνόντουσαν... Και θυμάμαι και μου έλεγε η Μαρία ότι παίζουν σε σημείο επικίνδυνο... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Η Παναγιώτα, αναγνωρίζοντας τις υπεράνθρωπες προσπάθειες της δασκάλως του τμήματος αναφέρει:

Η κυρία Μαρία η καημένη κι αυτή, καλά να' ναι, πόσες φορές είχα πάει και είχε κλείσει ο λαιμός της... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

α) Έντονη ανταγωνιστικότητα

Τα δύο παιδιά παρουσίαζαν μεταξύ τους έντονη ανταγωνιστικότητα, η οποία εκδηλωνόταν σε διάφορους τομείς. Ένας από αυτούς ήταν η γωνιά του παιχνιδιού, όπου εάν επέτρεπε η δασκάλα στον ένα να πάει, αμέσως ξεσηκωνόταν και ο άλλος.

Είχανε έντονο ανταγωνισμό στην αρχή και μεταξύ τους μαλώνανε. Ήθελε ο ένας να πάει στη γωνιά του παιχνιδιού ή ο άλλος, διεκδικούσαν έντονα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

β) Αδυναμία διαχείρισης θυμού

Επίσης, δυσκολεύονταν και οι δύο να διαχειριστούν το θυμό τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε επικίνδυνες για τη σωματική τους ακεραιότητα ακρότητες .

Να φανταστείς μια φορά που είχαν μαλώσει, και σου είχα πει ότι ο Δημήτρης είχε κάτσει σε μία γωνιά νευριασμένος με τις γροθιές του, ο Κωστής άλλο τόσο του κλωτσούσε την τσάντα, για να δείξει ότι κοίτα τώρα τι θα σου κάνω εγώ. Κοιτούσε τον Δημήτρη και έλεγε «Να μάθεις, να μάθεις», και ο Δημήτρης όσο το έβλεπε αυτό άλλο τόσο θύμωνε που του πείραζε τα πράγματά του. Γιατί εκείνη την ώρα ήμουν εγώ μπροστά και δεν άφηνα τον Δημήτρη να τον πειράξει που ήθελε να του ρίξει ξύλο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

γ) Έντονη κόντρα

Το πρώτο διάστημα λοιπόν, η μεταξύ τους κόντρα ήταν πολύ έντονη, τόσο που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απορούσαν.

Ωστόσο, τα δύο αυτά παιδιά μέχρι και τον Φεβρουάριο που θα σου πω μετά ότι ήρθε και η Χαρά, η παράλληλη Στήριξη, μαλώνανε πολύ μεταξύ τους. Υπήρχαν δηλαδή πολλές στιγμές έντασης. Αφού το λέγαμε και με τους άλλους δασκάλους, είναι δυνατόν να μαλώνουνε μεταξύ τους και όχι με τα άλλα παιδιά; Είχαν έντονες κόντρες... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

δ) Απειλή της σωματικής τους ακεραιότητας

Η αντιπαλότητά τους αυτή είχε πάρει ανησυχητικές διαστάσεις, αφού τα δύο παιδιά, πιάνονταν στα χέρια, έπεφταν στο πάτωμα, χτυπούσε και γρατζουνούσε το ένα το άλλο.

Αφού για τον Κωστή έλεγα ότι δεν έχω ξαναδεί τέτοια επιθετικότητα. Έβγαζε νύχια, γρατζουνούσε τους άλλους στο πρόσωπο.. Δηλαδή χτυπούσε τον πρώτο καιρό τόσο πολύ που αυτός και ο Δημήτρης φεύγανε με γρατζουνιές το μεσημέρι στο σπίτι. Έπαιρνα τους γονείς, τους τα' λεγα, και φεύγανε πάντα με γρατζουνιές τον πρώτο μήνα. Τότε ειδικά που ήταν και ο Νίκος, άσε χαμός. Αλλά και τον δεύτερο συνεχίστηκε αυτό. Μετά κάπως ηρεμήσανε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Γιατί τα δύο αντιστικά παιδιά χτυπιόταν και στα πλακάκια κάτω, τα χώριζα κι εγώ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

ε) Άσκηση αρνητικής επιρροής

Επίσης, παρέσυρε αρνητικά ο ένας τον άλλο, με αποτέλεσμα να ξεκινάει ο ένας από τους δύο τη φασαρία και γρήγορα να εντάσσει και τον άλλο, αποσπώντας του την προσοχή και δημιουργώντας αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη

Γιατί στην αρχή, άμα σηκωνότανε ο ένας από τους δύο, επηρέαζε και τον άλλο, δεν υπήρχε περίπτωση... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Και αυτά τα δύο αντιστικά παιδιά, πολλές φορές κυνηγιόταν μέσα στην τάξη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Γενικά είναι αφηνιασμένα. Ο Δημήτρης και ο Κωστής είναι στο πίσω μέρος της τάξης και παίζουν με τα λούτρινα. Βγάζουν κραυγές σα να πολεμάνε. Είναι πολύ ενοχλητικό όλο αυτό. Η Μαρία τους μιλάει αλλά δεν ακούνε. Με πλησιάζει και μου λέει: «Να πάρεις μία γεύση πώς ήταν στην αρχή τα πράγματα. Αυτό κάνανε συνέχεια, ενοχλούσε ο ένας τον άλλο». Τελικά την ακούν, κάθονται όλοι και βλέπουν ταινία. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 11η).

στ) Αδυναμία διαχείρισης ήττας

Ένα ακόμη κομμάτι, που δυσκόλεψε και τους δύο πολύ και ήταν συχνά αιτία δημιουργίας προστριβών και εντάσεων ήταν η αδυναμία διαχείρισης και η μη παραδοχή της ήττας.

[...] γιατί δεν ήθελε να χάνει. Ούτε ο Δημήτρης, αλλά ο Κωστής πιο έντονα. Ο Κωστής με τίποτα δεν αποδεχόταν την ήττα, όχι δεν έχασα, δεν το δεχόταν με τίποτα να χάσει. Και στη Γυμναστική, αλλά εκεί ούτε και ο Δημήτρης το δεχόταν... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Και οι δύο, γινότανε χαμός όταν χάνανε. Ιδίως σ' ένα παιχνίδι που παίζαμε στην τάξη, τι να περιγράψω... Δε θα το δεχόταν με τίποτα, θα φωνάζανε, θα πετούσαν πράγματα, και δε θα καθόταν μετά για μάθημα. Αφού μετά φρόντιζα να κάνω παιχνίδια που δε χάνει ούτε ο ένας, ούτε ο άλλος, για να μην υπάρχει η ήττα σαν έννοια, μόνο η χαρά του παιχνιδιού. Ή τελospάντων, σαν ομάδα να συνεργαστούν και να φανεί ότι όλοι μαζί έχασαν όχι ένας μόνο. Αυτό ήταν ένα θέμα που μας δημιουργούσε προβλήματα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

ζ) Ανάπτυξη φιλικού δεσμού

Στην πορεία της Α΄ Δημοτικού και μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, τα δύο παιδιά έγιναν φίλοι, συμπεριφορά η οποία ενισχύθηκε πολύ από την εκπαιδευτικό του τμήματος, ζητώντας και τη συνεργασία των γονέων, μέσω της παραχώρησης επιπλέον χρόνου στα δύο παιδιά κατά τις απογευματινές ώρες.

Τελοσπάντων, μετά να φανταστείς έγιναν και φίλοι κολλητοί και είχαν γίνει ομαδούλα, ήθελαν πάντα να είναι μαζί. Είχα πει κι εγώ στους γονείς τους να βρίσκονται και το απόγευμα να παίζουνε και όντως το κάνανε, στην τελική εκδρομή ήταν μαζί και γενικά έγιναν πολύ καλοί φίλοι. Είχαν βελτιωθεί και οι δύο επικοινωνιακά, και δεν τους ένοιαζε τόσο. Έλεγε ο Δημήτρης: είσαι φίλος μου, είσαι φίλος μου. Και καμιά φορά άμα δεν έκανε κάτι που του έλεγα, έλεγε «Κωστή, κάνε αυτό που σου λέει η κυρία γιατί δε θα σ' έχω φίλο». Κι έλεγε ο Κωστής, εντάξει. Είχαν αναπτύξει δηλαδή πολύ καλές σχέσεις σταδιακά αλλά όλα αυτά που σου περιγράψω έγιναν με πολύ κόπο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής και ο Δημήτρης κάποιες στιγμές κάνουν παρέα χωρίς να μαλώνουν... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Κάποια στιγμή ο Κωστής πετάγεται και λέει: «Δημήτρη, θέλεις να έρθεις στο σπίτι μου να παίξουμε;» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 14η).

Η φιλική αυτή σχέση, που αναπτύχθηκε εκφράζεται μέσω της εκδήλωσης αμοιβαίου ενδιαφέροντος, φροντίδας και αγάπης, τόσο στην πρόοδο του γνωστικού αντικείμενου, όσο και στα μικρο-προβλήματα της καθημερινότητας.

Ο Δημήτρης έχει έρθει φρεσκοκουρεμένος και με όρεξη να κάνει πάλι τα παιχνιδάκια του με τη Χαρά. Έκανε την ορθογραφία του και το φυλλάδιο. Του το διόρθωσε η Χαρά και πήρε «Αριστα». Δείχνει χαρούμενος. Λέει: «Κωστή, θες να σε βοηθήσω να τα κάνεις;» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 14η).

Τα δύο αυτιστικά παιδιά έχουν πολύ καλή σχέση μεταξύ τους. Το διάλειμμα ο Δημήτρης διαμαρτυρόταν ότι πονάει ο λαιμός του και ο Κωστής του έλεγε φιλικά: «Πιες λίγο νεράκι...» Μετά αγόρασε τوست και του έδωσε το μισό. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 15η).

Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την ημερήσια εκδρομή στη λήξη του σχολικού έτους, οι δύο οικογένειες των αυτιστικών μαθητών, ήταν μαζί όλη την ημέρα.

Σήμερα, είχε προγραμματιστεί να γίνει η τελική εκδρομή του σχολείου, που συμμετέχουν όλα τα παιδιά... Με την αποβίβαση των μαθητών, οι περισσότεροι πήγαν στην παιδική χαρά με τους γονείς να τους επιβλέπουν καθισμένοι στα παγκάκια. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δύο μαθητές-υποκείμενα της έρευνας μαζί με τις μητέρες τους, με το που κατέβηκαν από το λεωφορείο κινήθηκαν προς την κοντινότερη καφετέρια, όπου παρέμειναν όλο το διάστημα. Τα δύο παιδιά έπαιζαν μεταξύ τους και στην αυλή του μαγαζιού και οι μητέρες συζητούσαν... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 2η).

6.2.5.6. Δυσκολίες στο γνωστικό αντικείμενο

Στην αρχή της Α΄ Δημοτικού, ο Δημήτρης συνάντησε ορισμένες δυσκολίες στα βασικά μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Το γεγονός αυτό αποδίδεται κατά τη γνώμη μας τόσο στην απουσία εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, όσο και στη σκέψη και τη συμπεριφορά του, που δεν είχε ωριμάσει ακόμα. Σταδιακά, κατά τη διάρκεια της χρονιάς ο Δημήτρης βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό.

A) Δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας

1. Εκτός γραμμής

Στο μάθημα της Γλώσσας, ο Δημήτρης το πρώτο διάστημα δεν έγραφε πάνω στη γραμμή του τετραδίου. Τα γράμματά του ήταν ασύμμετρα και ανισομεγέθη και δεν τα ευθυγράμμιζε παρά τα τοποθετούσε άλλα πάνω και άλλα κάτω από τη γραμμή.

Σταδιακά άρχισε να γράφει τουλάχιστον πάνω στη γραμμή. Θυμάμαι το δουλεύαμε πολύ και με τη Χαρά, γιατί στην αρχή ξέφευγαν τα γράμματά του. Άλλο μεγάλο, άλλο μικρό, άλλο πάνω στη γραμμή, άλλο κάτω. Μετά και η Χαρά πάλευε να είναι όλα σε μία ευθεία.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

2. Απουσία κενού ανάμεσα στις λέξεις

Επίσης, ένωνε τις λέξεις μεταξύ τους, παραμελώντας να αφήσει τον απαραίτητο χώρο. Η αδυναμία αυτή εντοπίστηκε έγκαιρα από τις εκπαιδευτικούς και με την τεχνική της χρήσης των δαχτύλων έμαθε τελικά να ξεχωρίζει μεταξύ τους τις λέξεις.

Δεν άφηνε μετά, με τις λέξεις το κενό που πρέπει και του δείχναμε, βάζαμε το δαχτυλάκι και του λέγαμε ότι θα αφήνει τόσο κενό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

3. Σύγχυση κεφαλαίων και μικρών

Ο Δημήτρης αρχικά, δεν είχε ξεχωρίσει τις έννοιες «κεφαλαίο» και «μικρό» γράμμα και θεωρούσε ότι όλα προορίζονται για την ίδια χρήση, επιλέγοντας τυχαία και αυθαίρετα γράμματα και από τις δύο ομάδες στο γραπτό του. Η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ αναφέρει σχετικά ότι «γράφει το όνομά του με κεφαλαία γράμματα».

Μπέρδευε τα κεφαλαία, τα μικρά, αλλά εντάξει σταδιακά δουλεύτηκε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

4. Μειωμένη καταληπτότητα προφορικού λόγου

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ, ο Δημήτρης «στην έκφρασή του, έχει έντονες δυσκολίες στον προφορικό λόγο και παρουσιάζει φτωχό λεξιλόγιο», ενώ η γνωμάτευση της λογοθεραπεύτριας συμπληρώνει ότι «επιδεικνύει μεγάλη δυσκολία στην κατάκτηση νέου εκφραστικού λεξιλογίου και την ανάκλησή του, όταν το χρειάζεται.» Τα στοιχεία αυτά εμπόδιζαν τον Δημήτρη να εκφραστεί και να περιγράψει αυτό που σκεφτόταν, ακόμα και αν το ήθελε πολύ. Συχνά ενθουσιαζόταν και έκανε προσπάθειες να επικοινωνήσει με τους γύρω του αλλά ο λόγος του δεν είχε ροή παρά μόνο μεμονωμένες λέξεις, με αποτέλεσμα να μη γίνεται κατανοητός από τον ακροατή.

Άλλωστε ένα από τα δευτερογενή χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων είναι η ανεπάρκεια της γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό αυτιστικών παιδιών δε μιλούν καθόλου. Ακόμη όμως και αυτά που μιλούν εμφανίζουν δυσκολίες στην έκφρασή τους, καθώς προφέρουν πρώτα τα ουσιαστικά και μετά τα ρήματα, καθυστερούν να χρησιμοποιήσουν τα βοηθητικά ρήματα έχω και είμαι, λένε συχνότερα όχι παρά ναι και συγγέουν παραπλήσιες έννοιες. Επίσης, μιλούν μονότονα και άρρυθμα, ενώ δεν αναφέρονται στον εαυτό τους σε πρώτο πρόσωπο αλλά σε δεύτερο και σε τρίτο. (Σταμάτης, 1987: 22).

Του Δημήτρη του άρεσαν οι γκορμίτες, κάποια παιδικά που αγαπούσε πολύ και ήθελε να τα περιγράψει, ακόμα και αν δεν καταλάβαινες τι έλεγε. Έλεγε μεμονωμένες λέξεις και δε μιλούσε πολύ, κτλ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

B) Δυσκολίες στο μάθημα των Μαθηματικών

Στα Μαθηματικά ο Δημήτρης δυσκολευόταν ακόμη περισσότερο, καθώς εδώ σημαντικός παράγοντας ήταν η ικανότητα νοητικής αναπαράστασης, τομέας στον οποίο υστερούσε. Η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ αναφέρει σχετικά ότι «ελέγχοντας τη γνωστική ανάπτυξη και την αντιληπτική ικανότητα (οπτική-ακουστική μνήμη), φάνηκε ότι παρουσιάζει αδύνατο γνωστικό δυναμικό και ότι η ακουστική του αντίληψη είναι μέτρια».

1. Χρήση δαχτύλων για εκτέλεση πράξεων

Πιο αναλυτικά, ο Δημήτρης δυσκολευόταν αρχικά να κάνει τις απλές αριθμητικές πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης νοητά και για να διευκολυνθεί χρησιμοποιούσε τα δάχτυλά του

Στα Μαθηματικά ήταν πολύ πίσω ο Δημήτρης, μετά δυσκολίας έκανε τις πράξεις, με τα δάχτυλα εννοείται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

2. Δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών

Επίσης, έδειχνε ότι δυσκολευόταν να κατανοήσει τις αφηρημένες μαθηματικές έννοιες και όταν καλούνταν να κάνει κάτι τέτοιο, αντιδρούσε αμήχανα. Η λογοθεραπεύτρια στη γνωμάτευσή της αναφέρει ότι «κατανοεί με άνεση απλές έννοιες της καθημερινότητας, αλλά έχει κενά σε αφηρημένο λεξιλόγιο και σύνθετες δομές».

Η δυσκολία κατανόησης αφηρημένων εννοιών ανήκει στα νοητικά χαρακτηριστικά του αυτισμού και οφείλεται στη μη ανεπτυγμένη δημιουργική φαντασία κατά τη Wing. Έτσι, τα αυτιστικά παιδιά υστερούν στην αφηρημένη έναντι της πρακτικής νόησης και σχεδόν ποτέ δεν είναι ικανά να κάνουν γενικεύσεις και να κατανοήσουν τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας και τους συμβολισμούς. Το αυτιστικό παιδί με την υπερβολικά περιορισμένη φαντασία, είναι δέσμιο του πρακτικού και του συγκεκριμένου και αδυνατεί να κατευθύνει την προσοχή του στα σκόπιμα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Σταμάτης, 1987.: 19).

Ο Δημήτρης σηκώνεται στον πίνακα. Του βάζει την πρόσθεση: « $60+10=...$ ». Λέει άσχετα πράγματα και νούμερα. Του εξηγεί τον τρόπο αλλά πάλι δυσκολεύεται. Ο Κωστής λέει δυνατά το αποτέλεσμα και ο Δημήτρης του λέει εκνευρισμένα: «Σταμάτα!». Τελικά το καταλαβαίνει, το λέει και όταν πάει να κάτσει, του λέει ο Κωστής: «Καλά, εγώ αυτά τα ξέρω, είναι πανεύκολα!». Ο Δημήτρης του λέει θυμωμένα μέσα στο πρόσωπό του: «Σκάσε! Σταμάτα!». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 6η).

6.2.5.7. Η έλευση της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης

Η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, που τόσο πολύ καρτερούσαν, έφτασε και ανέλαβε τελικά υπηρεσία τον Φεβρουάριο.

1. Η γνωριμία με τον Δημήτρη

Η Χαρά γνωρίστηκε την πρώτη μέρα που ανέλαβε υπηρεσία με τον Δημήτρη, σε μια δύσκολη στιγμή για τον ίδιο, αφού την ώρα που βρισκόταν στο Γραφείο του Διευθυντή η εκπαιδευτικός του τμήματος πήγε εκεί τον Δημήτρη επειδή είχε νεύρα.

Ναι, αλλά δεν ήξερα ποια παιδιά θα αναλάβω. Από την Πρωτοβάθμια έχουμε μόνο την ενημέρωση σε ποιο σχολείο θα πάμε. Μετά μας ενημερώνει ο Διευθυντής.

Οπότε, σε στέλνουν στο σχολείο του και; Θέλεις να μας πεις λίγο για την πρώτη μέρα;

Ναι, πηγαίνω εκεί και εντάξει ήμουνά πάρα πολύ αγχωμένη, πηγαίνω στον Διευθυντή, ο οποίος μου είπε ποια δύο παιδιά θα αναλάβω και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν.

Σου έδειξε ποια παιδιά είναι;

Τώρα θα σου πω. Εκεί που ήμασταν στο Γραφείο, έρχεται η δασκάλα της Πρώτης, μαζί με το παιδί αυτό, το οποίο ήταν στενοχωρημένο, είχε νεύρα αυτή τη στιγμή...

Επεισοδιακή δηλαδή αυτή η πρώτη συνάντηση!

Ακριβώς αυτό. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Η πρώτη αντίδραση της Χαράς ήταν ο προβληματισμός της αν είναι σε θέση να ανταπεξέλθει και να μπορέσει να σταθεί επάξια δίπλα στον Δημήτρη, αφού, καθώς ήταν απόφοιτος Τμήματος Γενικής Αγωγής με προϋπηρεσία μόλις ενός εξαμήνου σε τυπικό σχολείο, δε διέθετε εξειδικευμένες γνώσεις.

Οπότε μόλις συνάντησα τον Δημήτρη αγχώθηκα γιατί λέω πώς θα διαχειριστώ εγώ αυτή την κατάσταση, κι άρχισα να αναρωτιέμαι αν έχω τα εφόδια, αν θα μπορώ να ανταπεξέλθω, αν μπορέσω να βοηθήσω το παιδί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Σε αυτήν τη συνάντηση ο Διευθυντής ανέλαβε την πρωτοβουλία να συστήσει κατευθείαν τη Χαρά με τον Δημήτρη, αφού βρέθηκαν στον ίδιο χώρο.

Και ο Διευθυντής πώς το χειρίστηκε;

Ε, φώναξε το παιδί, του είπε, έλα να γνωρίσεις τη δασκάλα σου, που θα είστε μαζί στην τάξη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Τη γνωμάτευσή του την είδε μερικές μέρες αργότερα, όχι κατευθείαν. Σε κάθε περίπτωση όμως, διάβασε έγκαιρα το περιεχόμενό τους.

Πριν μπούμε στην τάξη θέλω να μου πεις αν σου έκανε κάποια άλλη προετοιμασία ο Διευθυντής, σου έδειξε ας πούμε, τις γνωματεύσεις των παιδιών;

Τις γνωματεύσεις τις είδα πολύ αργότερα γιατί πρώτα μπήκα στην τάξη να γνωρίσω τα παιδιά, να έρθω σε μια πρώτη επαφή μαζί τους. Πρώτα εστίασα στο τι έπρεπε να κάνω και μετά από μέρες είδα τη γνωμάτευση. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Το πρώτο διάστημα ήταν αρκετά δύσκολο, αφού ο Δημήτρης άργησε να αποδεχτεί δίπλα του την Χαρά. Δεν ήταν λίγες οι φορές μάλιστα, που την έδιωχνε από κοντά του. Η Χαρά χρειάστηκε να κάνει πολλές προσπάθειες για να κερδίσει τελικά την εμπιστοσύνη του Δημήτρη.

Στην αρχή το παιδί ήταν κάπως αρνητικό επειδή είχε τα νεύρα του εκείνη την ώρα. Στην αρχή δε με ήθελε φυσικά γιατί μόλις γνωριστήκαμε πήγαμε κατευθείαν στην τάξη, οπότε στην αρχή δε με ήθελε, μου έλεγε: «Φύγε από δω!» (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Τις πρώτες δυο τρεις μέρες δε με αποδεχόταν, δε με ήθελε, γιατί ήταν κάτι καινούριο, κάτι εκτός προγράμματος, ξαφνικά έρχεται κάποιος να κάτσει δίπλα σου... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Μου έλεγε «Φύγε, δε σε θέλω εδώ», «Φύγε από δω πέρα». (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Ακόμα όμως και μετά την επίτευξη της αποδοχής της εύνοιας του Δημήτρη, πολλές φορές εκείνος παλινδρομούσε και επέστρεφε στην πρώτη του κατάσταση, εκδηλώνοντας αρνητικά συναισθήματα προς το πρόσωπο της Χαράς, και απαγορεύοντάς της πάλι να κάτσει δίπλα του.

Και η σχέση μου γενικά με τον Δημήτρη είχε πάρα πολλά σκαμπανεβάσματα. Δηλαδή μπορεί τη μία μέρα να ήταν τέλεια, να με αποδεχόταν πλήρως, να ήθελε πολύ να διαβάσει και να ασχοληθεί με τα μαθήματα και την επόμενη μέρα να μην ήθελε να είμαι εκεί, να μην ήθελε να κάνει μάθημα, να ήθελε να φύγει από την τάξη.

Πόσο κράτησε αυτή η συμπεριφορά;

Αυτά σταμάτησαν μέσα στον πρώτο μήνα...

(Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Η Χαρά βγαίνει έξω για να γεμίσει τον μαρκαδόρο με μελάνι και ο Δημήτρης «παλινδρομεί». Δηλαδή, όσο λείπει, γκρινιάζει στη Μαρία: «Κυρία, δε θέλω να κάθομαι μόνος μου». Μαρία: «Μα δεν κάθεται μόνος σου, με την κυρία Χαρά κάθεται». Δημήτρης: «Δε θέλω την κυρία Χαρά». Όταν επιστρέφει η Χαρά δεν την αφήνει να κάτσει, δεν τη θέλει. Τελικά τον πείθει. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 14η).

2.Η επιλογή της κατάλληλης θέσης μέσα στην αίθουσα

Κάτι που απασχόλησε πολύ την Χαρά ήταν η επιλογή της κατάλληλης θέσης, που θα μπορούσαν να κάτσουν με τον Δημήτρη, αφού έκαναν πολλές εναλλαγές μέχρι να καταλήξουν στο πίσω μέρος της αίθουσας, μόνι τους, σε μια διάταξη όπου τα θρανία είναι τοποθετημένα σε σχήμα «Π».

Αλλάξαμε πάρα πολλές φορές θέση, επειδή τα γραφεία έχουν σχήμα «Π», έχουμε κάτσει και ανάμεσα σε άλλους μαθητές, και σε θρανίο μπροστά μόνι μας, και τώρα μέχρι το τέλος της χρονιάς καθόμαστε σε θρανίο πίσω μόνι μας, γιατί έπρεπε και να μιλάμε, και να κάνουμε πράγματα μαζί, για να μην ενοχλούμε την υπόλοιπη τάξη, καθόμαστε κάπου μόνι μας... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Τα θρανία είναι τοποθετημένα σε σχήμα Π. Πίσω από το Π, στην αριστερή γωνία όπως κοιτάει η δασκάλα από την έδρα, είναι τοποθετημένο το θρανίο του Δημήτρη και της Χαράς... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

3. Ανάμεσα στους άλλους μαθητές

Στην αρχή κάθισαν ανάμεσα στους άλλους μαθητές, προκειμένου να φανεί η συνεργασία του με την εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης ως κάτι φυσιολογικό, που δεν τον ξεχωρίζει από τους άλλους μαθητές. Επειδή όμως έπρεπε να μιλούν και ενοχλούσαν τους υπόλοιπους και παράλληλα η προσοχή του Δημήτρη αποσπώταν πολύ εύκολα από την έκθεση στα ερεθίσματα, αποφάσισαν να μετακινηθούν.

Αρχικά κάθισαμε μαζί με τα άλλα παιδιά, αλλά αποσπώταν πολύ η προσοχή του, οπότε είπαμε να κάτσουμε μόνι μας... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

4. Στο πρώτο θρανίο

Επόμενη εναλλακτική επιλογή ήταν η μπροστινή θέση. Γρήγορα όμως απορρίφθηκε κι αυτή, αφού ακόμα και η χαμηλόφωνη συνομιλία τους, επηρέαζε τη συγκέντρωση της προσοχής της εκπαιδευτικού του τμήματος, η οποία τους ζήτησε ευγενικά να αλλάξουν θέση.

Κάτσαμε μετά μπροστά οι δυο μας, αλλά εκεί ενοχλούσαμε τη δασκάλα της τάξης επειδή μιλούσαμε και μας άκουγε πολύ. (Κλινική Συνέντευξη με Χαρά, Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

5. Η τελική επιλογή του πίσω θρανίου

Έτσι, έχοντας πειραματιστεί σε διάφορες θέσεις απορρίπτοντάς τις μία-μία, κατέληξαν τελικά σε ένα θρανίο μόνοι τους, στο πίσω μέρος της αίθουσας, πίσω από το «Π» που σχηματίζουν τα υπόλοιπα θρανία.

Οπότε μετακομίσαμε στο τέλος της τάξης, πάλι μόνοι μας και αυτή ήταν η τελική μας θέση γι' αυτούς τους λόγους, για να μην ενοχλούμε τους άλλους και να μη διασπάται η προσοχή του... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

6. Η θετική επίδραση της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης στον Δημήτρη

Η παρουσία της Χαράς επιδρά καταλυτικά στην συμπεριφορά του Δημήτρη. Τόσο που οι διαφορές στον τρόπο, που συμπεριφέρεται πριν και μετά την έλευσή της, σε κάνουν να αισθάνεσαι ότι έχεις μπροστά σου ένα άλλο παιδί, που δε θυμίζει σε τίποτα τον αεικίνητο Δημήτρη.

Ακόμα όμως και μετά τον Φλεβάρη, τις ημέρες που απουσίαζε για οποιοδήποτε λόγο η Χαρά ή τις ώρες που δεν έμπαινε στην τάξη (παρακολουθούσε μαζί του μόνο τα κύρια μαθήματα, συνολικά 12 ώρες την εβδομάδα), ο Δημήτρης παλινδρομούσε, και συμπεριφερόταν ξανά ανώριμα, όπως στην αρχή.

Η Μαρία με πλησιάζει εκεί που κάθομαι. Μου σχολιάζει ότι αυτή η ώρα αντικατοπτρίζει περισσότερο την πραγματικότητα και ότι φαίνεται η πραγματική κατάσταση όταν δεν μπαίνει στην τάξη η Χαρά. Τότε είναι που παρασύρεται και ο Κωστής από τον Δημήτρη, που έτσι κι αλλιώς παραφέρεται... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Δημήτρης σπρώχνει την κασετίνα του πάνω στο θρανίο μέχρι που τη ρίχνει κάτω. Τη μαζεύει και ξανακάνει το ίδιο... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Δημήτρης, επειδή λείπει η Χαρά, δεν κάθεται ούτε στιγμή στη θέση του. Είναι στη γωνιά του παιχνιδιού και κοιτάει τις εικόνες ενός παραμυθιού... Η ώρα περνάει κι ο Δημήτρης εξακολουθεί να είναι όρθιος και να ξεφυλλίζει παραμύθια χωρίς να κάθεται καθόλου στη θέση του.. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

10:25 : Η Χαρά λείπει και ο Δημήτρης έχει κουραστεί πια, ανεβαίνει πάνω στην καρέκλα, του μιλάει η Μαρία, ακούει για λίγο, κάθεται, αλλά σε λίγο παρεκτρέπεται πάλι. Μετά σηκώνεται, πάει στη γωνιά του παιχνιδιού, παίρνει λούτρινα, παίζει στο θρανίο, σηκώνεται, τα πετάει ψηλά. Έχει εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια προσοχής.

Η Μαρία είναι απορροφημένη για αρκετή ώρα, δεν του μιλάει, μετά πάει τον επαναφέρει, ακούει για λίγο, κάθεται το γράφει, μετά παίζει πάλι, σε λίγο παρασύρεται από τη φασαρία και ένας τυπικός μαθητής που είναι άριστος, σηκώνεται και παίζει κι αυτός μαζί του. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 6η).

Ο Δημήτρης στην αρχή είναι ανήσυχος: Η Μαρία τους λέει να βγάλουν τα βιβλία τους, κι αυτός χαζεύει και σπρώχνεται με τους συμμαθητές του. Αργότερα, με μια μικρή καθυστέρηση έρχεται η Χαρά, και τώρα ο Δημήτρης αλλάζει αμέσως: Κάθεται, δε σηκώνεται καθόλου, κάνει τις ασκήσεις. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 8η).

Ο Δημήτρης παρακολουθούσε 3 φορές την εβδομάδα στο Τμήμα Ένταξης, γεγονός που συνέβαλε σημαντικά στην πρόοδο και την εξέλιξή του. Αφού ήρθε η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης σταμάτησε την παρακολούθηση, προκειμένου να πηγαίνουν μαθητές που παρουσιάζαν μαθησιακές δυσκολίες και δεν είχαν ατομική βοήθεια.

Παρακολουθούσε τρεις φορές την εβδομάδα στο Τμήμα Ένταξης και σταμάτησε όταν ήρθα εγώ στο σχολείο.

Εκεί είχε δει κάποια βελτίωση, τον βοηθούσε η παρακολούθησή του;

Σίγουρα, γιατί είναι και πιο εξατομικευμένα εκεί...

(Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

6.2.5.8. Οι επιδόσεις του Δημήτρη στα δευτερεύοντα μαθήματα

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τη συμπεριφορά του Δημήτρη στα μαθήματα ειδικότητας, θέλοντας να δείξουμε ότι οι αυτιστικοί μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα του τυπικού σχολείου, χωρίς να δημιουργούν προβλήματα. Αντιθέτως, μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδεικνύονται οι ιδιαίτερες κλίσεις και οι έμφυτες τάσεις τους, οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν και στη μετέπειτα πορεία τους.

6.2.5.8.1. Ο Δημήτρης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Ο Δημήτρης παρακολουθούσε το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, χωρίς την παρουσία της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης. Περιγράφοντας τη συμπεριφορά του στο μάθημα αυτό η Δωροθέα, η Γυμνάστρια του σχολείου, παρατηρεί ότι είναι σε θέση να κατανοήσει απλούς κανόνες.

Βέβαια για τον Δημήτρη μπορώ να πω ότι παρόλο που είναι αυτιστικός, έχει αντίληψη. Μπορεί δηλαδή να καταλάβει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

1. Άριστες επιδόσεις

Μάλιστα, παρουσιάζει πολύ καλές επιδόσεις και αυξημένες ικανότητες όσον αφορά στην αντίληψη του χώρου, του χρόνου, της αντοχής, της δύναμης και της ισορροπίας, συμπεριφορά που απαντάται συνήθως σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.

Έχει τρομερή αντοχή, τρομερή δύναμη, για την ηλικία του πάρα πολύ καλή αντίληψη χώρου-χρόνου, είναι εκπαιδεύσιμος και στη Γυμναστική θεωρώ ότι το 'χει. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

Και για το Δημήτρη νομίζω μου είχες πει ότι είχε κατανοήσει μόνος του την έννοια του χώρου, στο παιχνίδι δηλαδή που πετάς την μπάλα, εκείνος μόνος του είχε κατανοήσει να πηγαίνει πιο μπροστά.

Βέβαια, κατανοεί πράγματα που τα βλέπεις σε παιδιά τουλάχιστον τετάρτης-πέμπτης Δημοτικού. Δηλαδή είναι αυτό που είπα και πριν. Είχε φοβερή αντίληψη χώρου σε συνδυασμό με τον χρόνο. Δηλαδή το να κινηγιάς κάποιον να του πετάξεις την μπάλα να τον πετύχει, την ώρα που φεύγει αυτός μπροστά, δε γίνεται να του την πετάξεις όταν φεύγει αυτός, το ίδιο δευτερόλεπτο. Πρέπει να την πετάξεις μισό μέτρο πιο μπροστά για να τον πετύχεις, γιατί αυτός κινείται. Αυτό δεν το

καταλαβαίνουν όλα τα παιδιά της Πρώτης Δημοτικού. Ο Δημήτρης χωρίς κανένα απολύτως πρόβλημα και χωρίς να του πω εγώ απολύτως τίποτα το κατάλαβε από μόνος του.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

[...] Όπως και με το στεφάνι. Παίζαμε ένα παιχνίδι με τον ψαρά, που υπήρχαν περιπτώσεις που το πετούσε στον αέρα και τους έβρισκε. Το πέταγε στον αέρα! Αυτό μη σου πω ότι κι εγώ δυσκολεύομαι να το κάνω. Αυτός πάρα πολλές φορές το πέταξε στον αέρα και τους έπιασε. Είναι φοβερός.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

Τα παιδιά παίζουν και η Δωροθέα μου σχολιάζει ότι ο Δημήτρης έχει πολύ καλή αντίληψη του χώρου, γιατί έριχνε την μπάλα πιο μετά από την κίνηση του συμμαθητή του, για να τον πετύχει. Το ίδιο έκανε και με το στεφάνι, και κατάφερε να το περάσει μέσα στους συμμαθητές του. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 12η).

2. Δυσκολίες που αντιμετώπισε στην αρχή

Η Δωροθέα μας αναφέρει ότι ενώ η φυσική του κατάσταση είναι πολύ καλή, το πρώτο ειδικά διάστημα, αντιμετώπισε ορισμένες δυσκολίες στους τομείς της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της κατανόησης σύνθετων οδηγιών.

Βέβαια σε περίπλοκες καταστάσεις δυσκολεύεται κι αυτός... αν μιλάμε τώρα για ομαδικό παιχνίδι με περίπλοκους κανόνες, εκεί δυσκολεύεται, θέλει ειδική αντιμετώπιση... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

Στην αρχή υπήρχε σοβαρό θέμα συνεργασίας... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

Επίσης, δεν ήταν σε θέση να αποδεχτεί την ήττα, με αποτέλεσμα να οδηγείται σε ακραίες συμπεριφορές.

Στην αρχή, ας πούμε, δεν αποδεχόταν την ήττα του, τώρα την αποδέχεται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

Επιπλέον, ήταν ισχυρογνώμων και επέμενε να περάσει η δική του άποψη, φτάνοντας ακόμα και να χτυπήσει όποιον του εναντιωνόταν.

Στην αρχή όταν τον έβαζες σ' ένα ομαδικό παιχνίδι, συνεργαζόταν; Θα περίμενε τη σειρά του; Θα μοίραζε την μπάλα στους άλλους;

Όχι και χτυπούσε και τους άλλους. Δηλαδή, αν ήταν η σειρά κάποιου άλλου και ήθελε αυτός την μπάλα, ήταν ικανός να τον χτυπήσει και να τον χτυπήσει άσχημα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

Η αρνητική αυτή συμπεριφορά όμως περιορίστηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια της χρονιάς και ο Δημήτρης έφτασε να φέρεται σχεδόν φυσιολογικά.

Τώρα μπορώ να πω ότι έχουμε κάνει άλματα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

3. Ενασχόληση με τη Γυμναστική και στο μέλλον

Η Δωροθέα φαίνεται ότι πιστεύει πολύ στην εξέλιξη του Δημήτρη στη Γυμναστική. Μας αναφέρει ότι έχει δυνατότητες να ασχοληθεί με αυτόν τον τομέα στο μέλλον και για να εξασκήσει τις ικανότητές του, αλλά και για να την αξιοποιήσει ως μέσο εκτόνωσης και αποφυγής άλλων επιζήμιων επιλογών, ιδιαίτερα κατά τη δύσκολη περίοδο της εφηβείας.

Κοίτα στη Γυμναστική έχουνε μέλλον, ειδικά ο Δημήτρης, εγώ είπα στη μάνα του βουρ για αθλητισμό και γρήγορα μάλιστα. Είναι κάτι που τον εκτονώνει και θα τον έχουνε σ' έναν έλεγχο. Γιατί ο Δημήτρης έχει από μόνος του πολλή ενέργεια μέσα του κι αν δεν σπρωχτεί στον αθλητισμό, θα σπρωχτεί μόνος του αλλού κι αλλού.

Ναι, για να διοχετεύσει την ενέργειά του.

Βέβαια. Και από ένα σημείο και μετά θα είναι μη ελέγξιμος. Εγώ στη μητέρα του, της το είπα, τώρα αν θελήσει να μ' ακούσει.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

Την άλλη όμως, τη μαμά του Δημήτρη, επειδή το θεωρώ ταλέντο, ήθελα να της πω οπωσδήποτε να τον σπρώξει προς τον αθλητισμό, όπου κι αν είναι αυτό.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

Πρέπει να το ψάξει όμως. Γιατί εγώ της το είπα ότι σε λίγα χρόνια δε θα' χει τον έλεγχο του Δημήτρη. Μη βλέπεις τώρα που σε ακούει ακόμα....

Ναι, όταν μπει στην εφηβεία.

Όταν μπει στην εφηβεία ο Δημήτρης θα είναι πουλί πετούμενο. Άντε να τον μαζέψεις....

(Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

6.2.5.8.2. Ο Δημήτρης στο μάθημα της Πληροφορικής

Ιδιαίτερα χαρισματικός φάνηκε ότι ήταν ο Δημήτρης και στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, αφού στο μάθημα της Πληροφορικής ο εκπαιδευτικός του έκανε ύλη Τετάρτης Δημοτικού.

Άσε που ο Δημήτρης ήταν πολύ καλός στη Γυμναστική και στην Πληροφορική. Η δασκάλα του έκανε ύλη τετάρτης δημοτικού να φανταστείς, πολύ υψηλή αντίληψη. Οπτική μνήμη. Και όταν ήρθε η Χαρά, τους πηγαίναμε στους υπολογιστές και ασχολιότανε κάποιες φορές... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

Το ταλέντο του ήταν έκδηλο, αφού όπως φάνηκε και κατά τη συμμετοχική παρατήρηση ήταν σε θέση να χειρίζεται άριστα τον υπολογιστή της τάξης, επιλύοντας μάλιστα και τα προβλήματα που προέκυπταν.

Την ώρα αυτή η Μαρία έχει αποφασίσει να δουν μια ταινία (DVD) στον υπολογιστή.

Το συγκεκριμένο που προσπαθούν να βάλουν, δυστυχώς δε λειτουργεί και επικρατεί ένας εκνευρισμός στην τάξη, τον οποίο όμως χειρίζεται με δεξιοτεχνία, προτείνοντάς τους να δουν άλλο.

Ο Δημήτρης, ο οποίος όπως με ενημέρωσε η Μαρία είναι πολύ καλός στους υπολογιστές και ο δάσκαλος Πληροφορικής του κάνει ύλη μεγαλύτερης τάξης, στέκεται εκεί δίπλα και δίνει οδηγίες πώς να το φτιάξουν. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι κατά την επίσκεψη μας στο σπίτι τους για τις ανάγκες διεξαγωγής της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης με τη μητέρα του, ο Δημήτρης με εμφανή ενθουσιασμό μας οδήγησε στο δωμάτιό του, όπου εκεί έχει τον προσωπικό του ηλεκτρονικό υπολογιστή. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν εκτελούσε απλώς μηχανικές κινήσεις, όπως είναι το άνοιγμα και το κλείσιμο ή η προσθήκη ενός δίσκου, αλλά με μεγάλη άνεση ήταν σε θέση να περιηγηθεί στο διαδίκτυο και να ψάξει σε μηχανές αναζήτησης, πληκτρολογώντας αυτό που τον ενδιέφερε.

6.2.5.8.3. Ο Δημήτρης στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής

1. Εκ φύσεως αποστροφή και έλλειψη δεξιοτήτων

Ο Δημήτρης παρακολουθούσε και αυτό το μάθημα χωρίς την παρουσία της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, καθώς όπως προαναφέρθηκε, εκείνη τον συνόδευε μόνο στα κύρια μαθήματα. Ο Δημήτρης ενώ παρουσίαζε ιδιαίτερη κλίση και ταλέντο στη

Γυμναστική και την Πληροφορική, εκδήλωνε εντελώς διαφορετική συμπεριφορά στην Αισθητική Αγωγή.

Εδώ διακατεχόταν από παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος, αφού την ώρα του μαθήματος δε συμμετείχε καθόλου στις δραστηριότητες παρά τις αρχικές προσπάθειες της εκπαιδευτικού να του κεντρίσει το ενδιαφέρον.

Ένα στοιχείο, που θα μας βοηθούσε να ερμηνεύσουμε εν μέρει τη συμπεριφορά αυτή του Δημήτρη, είναι η πληροφορία που μας δίνει η μητέρα του στη συνέντευξή της, η οποία μας αναφέρει ότι από μικρή ηλικία ο Δημήτρης απεχθανόταν το χαρτί και αποστρεφόταν την επαφή μαζί του.

Φαντάσου ότι ο Δημήτρης μου δεν ήθελε να πιάνει ούτε το χαρτί, την κόλλα. Η υφή και μόνο, δεν..., δεν μπορούσε... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Επίσης, κατά την αξιολόγησή του στο ΚΕΔΔΥ, σε ηλικία 6 χρονών διέγνωσαν ότι «ο έλεγχος του ιχνογραφήματος (ελεύθερο, ζωγραφική σε πλαίσιο, γραφή σχημάτων, μεταφορά διαδρομών σε γραφικό επίπεδο) έδειξε ότι όταν ζωγραφίζει με χρώματα μουτζουρώνει, ενώ είναι σε θέση να σχηματίζει ανθρώπινο πρόσωπο».

Παρατηρούμε λοιπόν αφενός ότι του Δημήτρη δεν του αρέσει εκ φύσεως να εκφράζεται μέσω της ζωγραφικής και αφετέρου ότι ακόμα και όταν το αποφασίσει να καταπιαστεί, υστερεί κατά πολύ στις δεξιότητες αυτές, αφού, όπως αναφέρει και η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ «μουτζουρώνει» με τα χρώματα και ως προς την αναπαράσταση του ανθρώπινου σώματος, καταφέρνει να σχηματίσει μόνο το πρόσωπο.

Ως προς την απλοϊκή αναπαράσταση των σχεδίων του, μας μιλάει και η Μαρία, η εκπαιδευτικός του τμήματος, η οποία κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς απόρησε με τα ιχνογραφήματα του Δημήτρη. Κάθε φορά που τους ζητούσε να ζωγραφίσουν κάτι εκείνος επαναλάμβανε το ίδιο μοτίβο: τον εαυτό του «σα γυρίνο», δηλαδή μόνο το πρόσωπο και δύο γραμμές από κάτω στη θέση του σώματος. Βέβαια, η Μαρία συμπληρώνει ότι στην πορεία εμπλούτισε τα σχέδιά του εντάσσοντας μέσα και άλλα πρόσωπα και αντικείμενα, στοιχείο που αποτελεί ένδειξη και για την ωρίμανση και την πρόοδο του Δημήτρη κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Όποτε κάναμε ζωγραφική ο Δημήτρης έκανε πάντα το ίδιο πράγμα και συνήθως μου χάριζε και τη ζωγραφιά του στην αρχή. Είχε ξεκινήσει και ζωγράφιζε μόνο τον εαυτό του σα γυρίνο, έναν κύκλο που ήταν το κεφάλι. Χέρια καν δεν έκανε. Και δύο γραμμές προς τα κάτω που ήταν το σώμα. Είναι πολύ χαρακτηριστικές, τις έχω κρατήσει. Και όταν τον ρωτούσα τι έκανε, έλεγε «Εγώ κυρία, εγώ...» Σταδιακά, μες στον πρώτο μήνα, και χάρηκα πολύ γι' αυτό, έβαλε και μένα στη ζωγραφιά του. «Εγώ» έλεγε και έδειχνε τον εαυτό του, «εσύ» και χαμογελούσε. Αυτή ήταν η ζωγραφιά του πάντα «εγώ κι εσύ». Προσπαθούσα μετά να εφαρμόσω κάποιες τεχνικές για να εμπλουτίσει τις ζωγραφίες του. Του έλεγα «Κοίτα, τι έχει έξω», «Ηλιος», μου έλεγε, και τον ζωγράφιζε σα μια κίτρινη μουτζούρα. Μετά ουρανό, και σταδιακά αύξανε τα αντικείμενα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος, Α΄ Δημοτικού).

Ως προς την αποστροφή του στο αντικείμενο αυτό, να αναφέρουμε ακόμα ότι κατά την δημιουργία των ιχνογραφικών έργων από τους μαθητές για τις ανάγκες της έρευνας, ήταν ο μόνος που αρνήθηκε να συμμετάσχει στη δραστηριότητα αυτή, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες εκ μέρους μου να τον πείσω. Έδειχνε ότι ήταν κάτι, που τον άφηνε αδιάφορο. Την επόμενη χρονιά, στη Β΄ Δημοτικού εκδήλωσε αρχικά την ίδια αρνητική συμπεριφορά στο άκουσμα της οδηγίας, δέχτηκε όμως τελικά να συμμετάσχει, έστω και με την αναπαράσταση ενός άλλου θέματος της επιλογής του, έπειτα από τους κατάλληλους χειρισμούς του Ονούφρη, του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, με τον οποίο διατηρούσαν άριστες σχέσεις, όπως θα φανεί πιο αναλυτικά στη συνέχεια.

2. Η ολοκληρωτική αποχή του από το μάθημα

Επανερχόμενοι όμως στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής στην Α΄ Δημοτικού, η Φωτεινή, η εκπαιδευτικός της αντίστοιχης ειδικότητας, μας περιγράφει έναν Δημήτρη, που από την αρχή της χρονιάς δε συνεργάστηκε ποτέ μαζί της και δε συμμετείχε σε καμία δραστηριότητα.

Αντίθετα, όλη τη χρονιά περιφερόταν μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παίζοντας, ανεβοκατεβαίνοντας στα θρανία και εκτοξεύοντας αντικείμενα, δημιουργώντας αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη.

[...] πιο πολύ τον ενδιέφερε να παίρνει χαρτιά να τα κάνει σαίτες, να τα πετάει, να παίρνει πάρα πολλά χαρτιά όμως, με τα κουκλιά του, με τα παιχνίδια, με τα επικίνδυνα που έκανε, πηδούσε από τα θρανία, πηδούσε από τα ράφια.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Η συμπεριφορά του αυτή είχε ως αποτέλεσμα να παρασύρονται ορισμένες φορές και οι τυπικοί μαθητές, οι οποίοι παραμελούσαν το έργο τους και έπαιζαν με τον Δημήτρη. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης στο μάθημα αυτό, βρεθήκαμε σε μια αίθουσα με σημαντική έλλειψη οριοθέτησης, όπου οι μαθητές κινούνται άτακτα μέσα στον χώρο, παίζοντας και φωνάζοντας, σε σημείο που η φωνή της εκπαιδευτικού καλύπτεται.

Ο Δημήτρης δεν έχει κάτσει ούτε μία στιγμή στη θέση του. Παίζει με τα λούτρινα, τα πετάει στον αέρα, πετάει σαίτες. Κάποια στιγμή ένας μαθητής θέλει να πετάξει μια σαίτα στον Δημήτρη και κατά λάθος πάει πάνω στην Φωτεινή. Λέει εκείνη: «Ποιος μου πέταξε σαίτα»; Ο μαθητής το παραδέχεται και τον μαλώνει. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

3. Οι αποτυχημένες προσπάθειες και η παραίτηση της Φωτεινής

Η Φωτεινή το πρώτο διάστημα προσπάθησε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του Δημήτρη και να τον εντάξει στην ομάδα. Οι προσπάθειές της όμως αποδείχθηκαν άκαρπες αφού ο Δημήτρης αρνιόταν κάθε είδους συνεργασία, και επέμενε να παίζει εκείνη την ώρα αντί να συμμετέχει στο μάθημα.

[...] έπρεπε να κάνει αυτό που ήθελε, να το κάνει ακριβώς. Ότι και να του' λεγα δεν τον δελέαζα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Ο μόνος λόγος που την πλησίαζε ήταν για την εκπλήρωση των δικών του αναγκών και την κάλυψη των ενδιαφερόντων του, όπως ήταν η ανάγνωση παραμυθιών, η αναζήτηση τρυφερότητας και η διεκδίκηση της αποκλειστικής προσοχής της.

Ήθελε να του διαβάξεις παραμύθια, να έχει την αποκλειστικότητα, να τον αγκαλιάζεις, σου γύριζε το κεφάλι να μην αποσπαστεί η προσοχή σου και ασχοληθείς με κάτι άλλο, σου κοπανούσε τη σελίδα για να συνεχίσεις, τέτοια πράγματα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Έτσι η Φωτεινή έπαψε να προσπαθεί αφού πείστηκε πια ότι δεν υπάρχει προοπτική βελτίωσης. Από το σημείο αυτό και μετά, έριξε όλο το βάρος στη διατήρηση της σωματικής ακεραιότητας των μαθητών, αφού ο Δημήτρης όχι μόνο έπαιζε επικίνδυνα μέσα στην τάξη με κίνδυνο να χτυπήσει, αλλά ορισμένες φορές έβγαινε και έξω από την αίθουσα.

Μια δυο φορές είχε φύγει και από την τάξη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Τα στοιχεία αυτά που μας ανέφερε η Φωτεινή στη συνέντευξη, φάνηκαν και κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, όπου ο Δημήτρης περιφερόταν παίζοντας μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος, και η εκπαιδευτικός συνέχιζε τις δραστηριότητες με τα υπόλοιπα παιδιά, σα να μην υπήρχε ο Δημήτρης.

Ο Δημήτρης δεν κάθεται ούτε ένα λεπτό: Πάει παίρνει τα λούτρινα κουκλάκια, σηκώνεται όρθιος και παίζει στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Η Φωτεινή, όπως και όλες τις προηγούμενες φορές, εξακολουθεί να μην κάνει καμία προσπάθεια να τον ενεργοποιήσει. Απλά τον αγνοεί. Μόνο όταν κάνει υπερβολική φασαρία και ενοχλεί τους άλλους, τον μαλώνει να ησυχάσει, αλλά δεν επιμένει να κάτσει στη θέση του. Έχει τρία λούτρινα κουκλάκια και παίζει μαζί τους σα να γίνεται πόλεμος. Βγάζει κραυγές. Η Φωτεινή πλησιάζει και του ψιθυρίζει κάτι στο αυτί, αλλά αυτός δε συγκινείται. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 9η).

6.2.5.9. Η πρόοδος του Δημήτρη στο τέλος της Α΄ Δημοτικού

Ο Δημήτρης, παρά τις αρχικές δυσκολίες που αντιμετώπισε, σημείωσε εμφανή πρόοδο μέχρι το τέλος της χρονιάς και στη συμπεριφορά του και στο γνωστικό αντικείμενο. Η Μαρία, η εκπαιδευτικός του τμήματος, που παρακολούθησε βήμα-βήμα την πορεία του Δημήτρη αναφέρει:

Ο Δημήτρης το ξέρεις ότι ήταν μεγαλύτερος μια χρονιά, το είχε επαναλάβει το Νηπιαγωγείο, και τώρα με την Παράλληλη Στήριξη και τη σωστή αντιμετώπιση, απ' ό,τι βλέπουμε τα παιδιά συνεχίσανε και βελτιώθηκαν... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

6.2.5.9.1. Βελτίωση στον τομέα της συμπεριφοράς

1. Προσαρμογή στο καθημερινό πρόγραμμα

Ο Δημήτρης με τους κατάλληλους χειρισμούς της εκπαιδευτικού του τμήματος (τήρηση της σειράς, όχι αυθαίρετες αλλαγές, διαφορετικό χρώμα τετράδιο για κάθε δραστηριότητα, ανάρτηση του προγράμματος στον τοίχο της αίθουσας) έμαθε και ακολουθούσε τόσο το ημερήσιο πρόγραμμα όσο και τις απαραίτητες ενέργειες κάθε μαθήματος, όπως είναι η χρήση διαφορετικών τετραδίων για την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Και πάντα με πρόγραμμα, εγώ δε χαλούσα τη σειρά, μόνο οι εξωγενείς παράγοντες. Θα ξεκινούσα Ορθογραφία, ανάγνωση, μία άσκηση εκεί, μετά στο λεπτό τετράδιο. Είχαν όλα μια σειρά, που την είχαν μάθει. Και ο Δημήτρης ακόμα, κι εγώ το χαιρόμουν. Πραγματικά ένιωθα μεγάλη ικανοποίηση και συγκίνηση, που έβλεπα ότι ο Δημήτρης μόνος του, πριν το πω εγώ, το έκανε. Είχε μαζί του και το πρόγραμμα να ξέρει τι μάθημα έχουμε κάθε ώρα, το είχα φυσικά κι εγώ αναρτημένο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Γενικά ο Δημήτρης έχει μπει σε ένα πρόγραμμα, έχει μάθει την εξέλιξη της μέρας, το τι θα κάνουμε ακριβώς, απλώς πολλές φορές κουράζεται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

2. Παρακολούθηση τουλάχιστον των πρωινών ωρών

Ενώ ο Δημήτρης στην αρχή της χρονιάς δυσκολευόταν να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, εμφανίζοντας συμπεριφορά όπως η διαρκής κίνηση μέσα στην τάξη, η έξοδος από αυτήν κ.ά., στην πορεία εξοικειώθηκε με τη μαθησιακή διαδικασία και

παρακολουθούσε με ηρεμία τουλάχιστον το πρώτο δίωρο. Αυτή η περίοδος αποτελούσε για τη Μαρία τον «ωφέλιμο χρόνο» κάθε ημέρας, τον οποίο εκμεταλλευόταν για να προχωρήσει την ύλη.

Την ώρα της Γλώσσας, ήταν πρωί ακόμα, δεν είχαν ξυπνήσει καλά-καλά, είχαμε μπει και σ' ένα πρόγραμμα όσο να' ναι το πρώτο δίωρο, μετά τον πρώτο καιρό λειτουργούσε, που στην αρχή δεν μπορούσαμε να κάνουμε καθόλου μάθημα. Αφού χωριστήκαμε και έφυγε ο Νίκος, κάναμε το πρώτο δίωρο Γλώσσα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ακόμα και ο Δημήτρης και ο Κωστής, στη Γλώσσα διαβάζαμε το μάθημα, ακούγανε μια ιστορία, συμμετείχανε, τους άρεσε κάπως, μετά όμως την τρίτη ώρα, τελειώνει. Από κει ξεκινούσαν να γίνονται πολύ έντονα όλα αυτά που σου περιγράφω. Μετά το πρώτο διάλειμμα ήταν δύσκολο το πράγμα να μαζευτεί και γινόταν αυτός ο πανζουρλισμός... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

3. Ομαλή ένταξη στις σχολικές δραστηριότητες

Ο Δημήτρης προσαρμόστηκε πλήρως στο σχολικό πρόγραμμα με την ευρύτερη έννοια. Εντασσόταν σε όλες τις δραστηριότητες όπως για παράδειγμα ενημερώσεις από εξωσχολικούς φορείς, γιορτές, εκδρομές, εκδηλώσεις. Στις ελεύθερες συζητήσεις, που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο Δημήτρης συμμετείχε στη θεατρική παράσταση που ετοιμάζαν για το τέλος της χρονιάς με δικό του ρόλο, παίρνοντας μέρος στις πρόβες. Επίσης, στη σχολική εορτή κατά την περίοδο των Απόκρεω είχε συμμετάσχει με μια ευφάνταστη στολή, κερδίζοντας μάλιστα και το βραβείο της καλύτερης μεταμφίεσης. Στο παρακάτω απόσπασμα φαίνεται η φυσιολογική συμμετοχή του σε μια έκτακτη δραστηριότητα, χωρίς κανένα πρόβλημα, όπως παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της εθνογραφικής έρευνας.

Κάποια στιγμή, γύρω στις 8:50 καλούν τα παιδιά να πάνε στην αίθουσα του Γυμναστηρίου, να παρακολουθήσουν 1 παρουσίαση σχετικά με την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών, από μία διατροφολόγο που είχε έρθει. Μετά θα τους μοίραζαν μπανάνες. Τα δύο παιδιά παρακολουθούν ήρεμα, χωρίς να χαλούν τη συνοχή της ομάδας... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

4. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Μέχρι το τέλος της χρονιάς ο Δημήτρης ανέπτυξε περισσότερο τις κοινωνικές του δεξιότητες, και μπόρεσε να πλησιάσει τους συμμαθητές του και να γίνει αγαπητός. Η πρόοδος του είναι εμφανής, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε τις δυσκολίες που παρουσίασε το πρώτο διάστημα, όπου δε γνώριζε πώς να προσεγγίσει και να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του, εκφράζοντας αυτή του την επιθυμία με «σπρωξίματα». Η εκπαιδευτικός του τμήματος αναφέρει ότι σταδιακά μείωσε το μοναχικό παιχνίδι και ανέπτυξε φιλικούς δεσμούς με τα άλλα παιδιά, σε σημείο να τον θεωρεί η ίδια το πιο κοινωνικό παιδί της τάξης.

Και ο Δημήτρης κοινωνικοποιήθηκε πιο πολύ. Ξέχασα να σου πω, ότι στην αρχή μέχρι τα Χριστούγεννα, ήταν κλεισμένος στον εαυτό του. Δηλαδή, δεν έπαιζε με τους άλλους, τους έσπρωχνε, και οι άλλοι γκρίνιαζαν, «Κυρία ο Δημήτρης με πειράζει», πήγαινε στη γωνιά του παιχνιδιού, αυτή την εμμονή που είχε με τα κουκλάκια και έπαιζε μόνος του, τα χτυπούσε απλά, δεν ήταν και παιχνίδι αυτό. Θυμάμαι όταν είχες πρωτοέρθει κι εσύ, είχες πει ότι δεν έχει και πολύ διάλογο, ενώ μετά εξελίχθηκε κι αυτό, μιλούσε, έπαιζε με τις κούκλες, κάτι έλεγε ο ένας και κάτι απαντούσε ο άλλος. Στην αρχή δεν τα είχε αυτά και έβγαζε μόνο το «Μμμμμμμ». Και ήταν πιο απομονωμένος, κλωτσούσε, έκανε. Μετά αυτό σταδιακά άλλαξε. Κυρίως κλωτσούσε. Μετά, μη σου πω ότι έγινε ο πιο κοινωνικός απ' όλους. Να θέλει να κάνει παρέα, να λέει «Εγώ, φίλος, είσαι φίλος μου», να λέει

του άλλου, τον έπιανε, τον αγκάλιαζε. Πραγματικά ο Δημήτρης εξελίχθηκε πολύ στην κοινωνικότητά του... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Στην αρχή λίγο νευρίαζαν γιατί ο Δημήτρης δυσκολεύτηκε να ενταχτεί και δεν ήταν τόσο κοινωνικός, θα τους έσπρωχνε, θα τους έκανε, και δεν τον πολυθέλανε, αλλά μετά που άλλαξε όλοι τον ήθελαν.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Οι περιγραφές αυτές ενισχύονται από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά την επιτόπια έρευνα, όπου παρατηρήσαμε έναν Δημήτρη χαρούμενο, που νοιαζόταν τους συμμαθητές του, μοιραζόταν τα πράγματά του και προσαρμοζόταν στις οδηγίες των εκπαιδευτικών του.

Ένας μαθητής ζητάει γόμα και ο Δημήτρης προσφέρεται να του δώσει. Φωνάζει: «Εεεεεε!!!!». Η Χαρά παρεμβαίνει και του επισημαίνει ότι φωνάζουμε τους άλλους με το όνομά τους. Ο Δημήτρης την ακούει, τον φωνάζει «Βασίλη», κι εκείνος γυρίζει, παίρνει τη γόμα και τον ευχαριστεί. Γενικά μοιράζεται, είναι ευχάριστος και χαμογελαστός, έχει βλεμματική επαφή. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 8η).

6.2.5.9.2. Βελτίωση στο γνωστικό αντικείμενο

Ο Δημήτρης εξελίχθηκε σημαντικά και στο μαθησιακό κομμάτι, αφού μπόρεσε να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τις αδυναμίες που παρουσίαζε το πρώτο διάστημα.

1. Στο μάθημα της Γλώσσας: κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης

Η μεγαλύτερη ίσως επιτυχία ήταν η επίτευξη του βασικότερου σκοπού της Α΄ Δημοτικού, ο οποίος είναι η εκμάθηση του μηχανισμού γραφής και ανάγνωσης. Έτσι ο Δημήτρης παρά τις αρχικές δυσκολίες ήταν σε θέση μέχρι το τέλος της χρονιάς να γράφει και να διαβάζει λέξεις συλλαβιστά, ακόμα και αν δεν καταλάβαινε το νόημα όλων, λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου του.

Η Χαρά φαίνεται απόλυτα ικανοποιημένη με την πρόοδό του και τον κατατάσσει στην ίδια κατηγορία με τα τυπικά παιδιά, θεωρώντας ότι βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο και ότι μπορεί άνετα να συμβαδίσει μαζί τους.

Θεωρώ ότι είναι σε πολύ καλό επίπεδο. Δηλαδή διαβάζει, αν και συλλαβιστά, κάποιες λέξεις τις διαβάζει και ολόκληρες, δεν καταλαβαίνει βέβαια το περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζει, αλλά αυτό μπορεί να συμβαίνει σε πολλά παιδιά της πρώτης δημοτικού... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Στη Γλώσσα δηλαδή πιστεύεις ότι δεν υστερεί σε σύγκριση με τους συμμαθητές του;

Πιστεύω ότι είναι σε πολύ καλό επίπεδο και ότι δεν υστερεί πολύ. Μπορεί να συμβαδίσει με τους συμμαθητές του στην περισσότερη ύλη της Πρώτης. Και στην Ορθογραφία έχει τύχει πολλές φορές να μου τα γράφει σωστά. Τα πάει πάρα πολύ καλά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Η εκπαιδευτικός του τμήματος μας αναφέρει ότι ακόμα και αν λειτουργεί με πιο αργούς ρυθμούς ή εάν χρησιμοποιεί υποστηρικτικά μέσα όπως είναι η υπόδειξη με μολύβι ή με το δάχτυλο, εντούτοις γνώριζε πολύ καλά τη διαδικασία που έπρεπε να ακολουθήσει.

Κοίτα δεν έφυγε έχοντας κατακτήσει όλη την ύλη της πρώτης, αλλά είχε κατακτήσει τους μηχανισμούς ανάγνωσης για παράδειγμα. Μπορεί να πήγαινε πιο αργά, αλλά ήξερε πώς να το κάνει, είτε με υπογράμμιση από κάτω οι συλλαβούλες, είτε με το χεράκι, θα διάβαζε. Ήξερε όλα τα γράμματα και τις συλλαβές, και να τις λέει και να τις γράφει, και δυσύλλαβες λέξεις πολύ καλά, και τρισύλλαβες. Μπερδεύονταν στα –στρ, σε τέτοια, όταν ήταν τρία σύμφωνα μαζί, αλλά ήξερε και να

διαβάσει και να γράψει....(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Η βελτίωση του Δημήτρη ήταν εμφανής και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, όπου με μεγάλη όρεξη σήκωνε το χέρι του για να συμμετάσχει, διάβαζε τα κείμενα σωστά και καρπωνόταν την αγάπη και την επιβεβαίωση των εκπαιδευτικών του.

Έρχεται η στιγμή που διαβάσει εκείνος. Είναι πολύ καλός στην ανάγνωση. Η Χαρά του δείχνει με το στυλό πού φτάνει. Η Μαρία έχει γονατίσει στο πλάι του και τον ακούει προσεκτικά. Μόλις τέλειωσε, τον επιβράβευσαν και οι δύο. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Δημήτρης σηκώνει το χέρι του και διαβάσει τον τίτλο. Τον διαβάσει σωστά... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Σε λίγο είναι η σειρά του Δημήτρη για ανάγνωση. Διαβάσει καλά και η Μαρία του λέει: «Άριστα!». Μετά κάνει επανάληψη με τη Χαρά, το ξαναδιαβάσει χαμηλόφωνα. Όταν τα πάει καλά, του λέει η Χαρά: «Κόλλα το!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 9η).

Ο Δημήτρης στην ορθογραφία σηκώνεται στον πίνακα και γράφει σωστά τον Αόριστο των ρημάτων: «Επαιξα, έτρεξα, έπεσα». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 9η).

2. Στο μάθημα των Μαθηματικών

Στα Μαθηματικά ο Δημήτρης εμφάνιζε περισσότερες ελλείψεις, δεδομένου ότι σύμφωνα με τις γνωματεύσεις του ΚΕΔΔΥ και της λογοθεραπεύτριας υστερούσε στον τομέα της πραγματολογίας και της κατανόησης αφηρημένων εννοιών. Εντούτοις, παρά τις όποιες αδυναμίες, κατέκτησε τον βασικό μηχανισμό εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων.

Στα Μαθηματικά είχε κατανοήσει την έννοια της αφαίρεσης. Ότι έχω τόσα και βγάλω κάποια. Και είχε κατακτήσει τις βασικές πράξεις, λειτουργούσε. Δυσκολευόταν στο ανέβασμα από τη δεκάδα, αλλά τους αριθμούς μέχρι το δέκα, και τις πράξεις, τις είχε κατακτήσει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Σημαντική βοήθεια βέβαια, προσέφερε για μία ακόμα φορά η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, η οποία «αφουγκραζόταν» τις ανάγκες του και μεταχειριζόταν διάφορους τρόπους για να τις καλύψει. Εδώ, μας αναφέρει ότι όταν έβλεπε τον Δημήτρη να δυσκολεύεται στα Μαθηματικά του πρότεινε εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης, πιο εύκολους για την αντίληψή του. Επίσης, χρησιμοποιούσε κατά κόρον το αριθμητήριο, ένα εργαλείο που μέσω της οπτικής αναπαράστασης συνέβαλε στη μετατροπή της νοητικής διαδικασίας σε πρακτική δραστηριότητα.

Η ίδια συμπληρώνει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στη διάσπαση της προσοχής του και όχι στην άγνοια των κανόνων, αφού όταν συγκεντρώνεται δίνει σωστές απαντήσεις.

Στα Μαθηματικά υστερεί περισσότερο, είναι λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα.

Και πώς το χειρίζεσαι;

Προσπαθούμε να κάνουμε τις πράξεις κάθετα, όταν ζορίζεται οριζόντια, να χρησιμοποιήσουμε το αριθμητήριο που σου είπα, και γενικά βλέπω ότι όταν είναι συγκεντρωμένος, ξέρει να απαντήσει, όταν δεν είναι, πετάει ό,τι να' ναι.

Άρα αυτό σημαίνει ότι έχει κατακτήσει τον μηχανισμό;

Κατά κάποιο τρόπο ναι, αν και θα χρειαστεί πάλι τη βοήθεια κάποιου, αν και γενικά πιστεύω ότι είναι σε αρκετά καλό επίπεδο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

6.2.6. Η φοίτηση στη Β΄ Δημοτικού

6.2.6.1. Η ανασύνθεση του τμήματος και η περίπτωση του Σπύρου

Την επόμενη χρονιά τα πράγματα ήταν σαφώς καλύτερα. Βέβαια, το τμήμα των 14 παιδιών έφτασε τον αριθμό των 20 μαθητών αυτή τη χρονιά, αφού τα περυσινά 3 τμήματα της Α΄ ενώθηκαν σε 2. Μέσα στα καινούρια παιδιά που προστέθηκαν, ήταν ένα ακόμα παιδί που ανήκε στο φάσμα του αυτισμού, ο Σπύρος, ο οποίος σε συνδυασμό με τον Κωστή δημιουργούσε, ειδικά στην αρχή, ένα «εκρηκτικό» και «επικίνδυνο» τρίδυμο.

Ο Σπύρος ήρθε με μεταγραφή από γειτονικό επαρχιακό σχολείο της περιοχής, για να παρακολουθεί μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης, καθώς το προηγούμενο δε διέθετε.

Ήρθε άλλο ένα παιδάκι φέτος με μεταγραφή από το σχολείο του Σταυρωμένου, το οποίο έχει κι αυτό προβλήματα.

Έχει διάγνωση από το ΚΕΕΔΥ;

Έχει κι αυτό διάγνωση και το έφεραν εδώ επειδή υπάρχει το Τμήμα Ένταξης. Πολύ δύσκολο παιδάκι κι αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Είναι κι εκείνος διαγνωσμένος στο φάσμα του αυτισμού, επίσημα, αλλά η νομοθεσία δεν επιτρέπει την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης στο ίδιο τμήμα, επομένως αφού διέθετε ο Δημήτρης, ο Σπύρος δεν μπορούσε να ζητηθεί.

Για το παιδί αυτό έχει ζητηθεί Παράλληλη Στήριξη;

Όχι, για το λόγο ότι δεν μπορεί να ζητηθεί δεύτερη Παράλληλη για το ίδιο Τμήμα. Το άλλο τμήμα έχει κι αυτό τα δικά του θέματα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Ο Σπύρος πέρα από τις δυσκολίες στο γνωστικό κομμάτι παρουσίαζε και ορισμένες φοβίες, για θέματα απλά και καθημερινά, που δε δικαιολογούσαν τέτοια ακραία συμπεριφορά. Ο Σπύρος περιερχόταν σε μια μορφή «κατάστασης σοκ» και δεν επανερχόταν, ούτε με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης. Η συμπεριφορά αυτή του Σπύρου πρόκειται για το δευτερογενές χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων «παραισθήσεις και παράξενοι φόβοι», με κύριο γνώρισμα τον φόβο που αισθάνονται για ορισμένα αντικείμενα, τα οποία υπό φυσιολογικές συνθήκες δε συνδέονται με αυτό το αρνητικό συναίσθημα. Υπάρχει μια ευρεία γκάμα «φοβερών» αντικειμένων, ορισμένα τόσο απίθανα, τα οποία όταν γίνονται αντιληπτά από τα αυτιστικά παιδιά τους προκαλούν τόσο φόβο, ώστε προσπαθούν απεγνωσμένα να τα αποφύγουν, σα να τα έχουν συνδέσει με κάποια δυσάρεστη εμπειρία που βίωσαν (Σταμάτης, 1987:25).

Υπάγεται στο φάσμα του αυτισμού; Έχει αυτιστικά στοιχεία;

Ναι, και πάρα πολλές φοβίες...

Κάποιο παράδειγμα; Τις εκδήλωνε μέσα στην τάξη;

Βέβαια... Με το παραμικρό δηλαδή φοβόταν ότι κάτι θα πάθει, ίσως να έβλεπε ας πούμε ένα έντομο, κάτι ή να πονούσε κάπου, ε έπεφτε κάτω και έλεγε δεν είμαι καλά, θα πεθάνω...

Ακραία συμπεριφορά... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Ναι κι εκείνον τον έπιανε πανικός. Κλάματα σου λέω, να πέφτει κάτω, να μην μπορούμε να τον σηκώσουμε, παρενέβαινε και ο Ονούφρης επειδή είναι έτσι παιδάκι αρκετά παχουλό... Ενώ του μιλούσα, του εξηγούσα, προσπαθούσα έτσι να τον πάρω με το καλό, μέχρι που στο τέλος πήγαινε ο Ονούφρης και τον έπαιρνε σηκωτό... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Η συμπεριφορά του αυτή είχε ως επακόλουθο την «εκμετάλλευση» της αδυναμίας του από τους τυπικούς συμμαθητές του και την αναπόφευκτη κοροϊδία εις βάρος του από τα υπόλοιπα παιδιά με αποτέλεσμα την πρόκληση φασαρίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Να μην μπορείς να το σηκώσεις να το ηρεμήσεις, του έλεγα «Όχι Σπύρο, δεν είναι κάτι...» Έλεγε «όχι, μου είπανε...» ή άκουγε τα παιδιά που δυστυχώς είναι και λίγο σκληρά κάποιες φορές, παρόλο που τα έχουν αποδεχτεί αυτά τα παιδάκια, τα γνώριζαν και από πέρσι αλλά και τον Σπυράκο σιγά-σιγά, ωστόσο εντάξει, σαν παιδιά... Δεν το έκαναν κακοπροαίρετα, αλλά να, θα χτυπούσε ο Σπύρος με το μολύβι, ας πούμε, και θα του έλεγε το παιδί «Πω πω, θα σου βγει το μάτι τώρα, θα πας στον γιατρό...»

Τα άλλα παιδιά εσκεμμένα εκμεταλλεύονταν δηλαδή αυτή την αδυναμία και τον πείραζαν;
Ναι...(Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Η κατάσταση είχε φτάσει στα άκρα, με τα τρία παιδιά να μαλώνουν τόσο, ώστε να απειλείται η σωματική τους ακεραιότητα. Η κατάσταση αυτή βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό έπειτα από τη συνάντηση που συγκάλεσαν η εκπαιδευτικός του τμήματος, η δασκάλα του Τμήματος Ένταξης και ο Διευθυντής του Σχολείου με τους γονείς των μαθητών

[...] μας κάλεσε η κυρία του Τμήματος Ένταξης, σε μια συνάντηση για τον Δημήτρη μου, τον Κωστή, και ένα άλλο παιδί που ήρθε φέτος, και ήθελε να μας πει ότι παίζουν επικίνδυνα έξω, σπρώχνει το ένα το άλλο, και ότι όλη αυτή η ενέργεια κάπου πρέπει να βγει. Από μένα είχαν μια γνωμάτευση, και έπρεπε να γίνει κάτι. Φαντάσου ότι τα κυνηγούσαν και δεν μπορούσαν να τα χωρίσουνε... Και μου είχε πει, αν μπορείς να τον πας σε κάτι εξωσχολικό. Να εκτονώνει κάπου όλη αυτή την ενέργεια. Αυτό μου λέει θέλω από σένα. Και να μην παίζουν τόσο επικίνδυνα. Να τους μιλάτε, αυτό...(Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6.2.6.2. Η σχέση του με τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης

1. Η έγκαιρη άφιξη του

Ο Δημήτρης τη χρονιά αυτή είχε εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης από την έναρξη σχεδόν των μαθημάτων. Ο Ονούφρης έφτασε στο σχολείο τον Οκτώβριο. Ήταν ένας χαρισματικός εκπαιδευτικός, ο οποίος πέρα από τη μέγιστη συμβολή του στην πρόοδο του Δημήτρη και στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και στη συμπεριφορά του, λειτούργησε και ως αντρικό πρότυπο για αυτόν, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη του.

Κατ' αρχήν και όταν ήρθε ο Ονούφρης, ήρθε ο Δημήτρης και με τραβούσε και μου έλεγε «Μαμά, έλα, ήρθε ο δάσκαλος!» Και μου τον γνώρισε... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Ο Ονούφρης μόλις ανέλαβε υπηρεσία, φρόντισε αρχικά να γνωρίσει τους συναδέλφους του, τον Διευθυντή και την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης

Έρχομαι αρχικά εδώ, γνωρίζομαι με τους συναδέλφους μου και μετά με πηγαίνουν στο Γραφείο του κυρίου Διευθυντή, και μας μιλάει η κυρία Θεοδοσία για το αντικείμενο που έχει αναλάβει και τα παιδάκια που χρειάζονται Παράλληλη Στήριξη, και μας εξηγεί τις περιπτώσεις τις οποίες θα αναλάβουμε...(Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

2. Η γνωριμία με τον Δημήτρη και η δημιουργία μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ τους

Ήδη από την πρώτη μέρα ο Ονούφρης γνώρισε τον Δημήτρη με τον οποίο εκφράστηκε εξ' αρχής μια αμοφότερη συμπάθεια. Η πρώτη εντύπωση του Ονούφρη για το παιδί που θα αναλάμβανε ήταν πολύ θετική.

Αρχικά μιλάω με τον μαθητή μου, και με χαρά διαπιστώνω ότι είναι ένα πολύ ευγενικό και κοινωνικό παιδί παρόλο τον αυτισμό που έχει διαγνωστεί ότι έχει... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Και ο Δημήτρης όμως εκδήλωσε αμέσως τη χαρά και τον ενθουσιασμό του. Η λαχτάρα να γνωρίσει τον καινούριο του δάσκαλο ήταν τόσο μεγάλη, που ανυπομονούσε να ξεκινήσουν το μάθημα, περιμένοντάς τον στην είσοδο της τάξης για να τον συνοδεύσει στη θέση τους.

Ναι, με περίμενε στην πόρτα και μάλιστα μου λέει τα ακριβή λόγια: «Καλημέρα, κύριε, πού είστε; Ακόμα;». «Πού είσαι;», μάλλον, «Ακόμα;» Λέω «Να, άργησα βρε Δημήτρη, θα κάτσουμε τώρα».

Εννοούσε ότι άργησες εκείνη την ημέρα;

Ναι γιατί είχα πάει από τις οχτώ και στην τάξη έφτασα στις εννιά και κάτι, κάπως έτσι... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Με πιάνει από το χέρι και μου λέει: «Από σήμερα θα καθόμαστε μαζί». Με πηγαίνει στην καρέκλα του δίπλα.. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Από την πρώτη στιγμή ο Δημήτρης έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον να γνωριστεί με τον δάσκαλό του. Η εξωστρέφειά του μάλιστα ήταν τόσο χαρακτηριστική, που έκανε τον Ονούφρη να απορεί σχετικά με τις ανάγκες που θα μπορούσε να έχει ένα τόσο πρόσχαρο παιδί.

Τον βοηθάω σιγά-σιγά και προσπαθεί να με προσεγγίσει και ο ίδιος. Με ρωτούσε «Τι βλέπεις στην τηλεόραση; Τι παιχνίδια παίζεις στον υπολογιστή;» και τέτοια πράγματα.

Από την πρώτη μέρα δηλαδή ήθελε να μάθει τα ενδιαφέροντά σου.

Ναι, ναι! Και έλεγα σίγουρα έχω έρθει στο κατάλληλο παιδί; Μήπως δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα; (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Ο Ονούφρης με μεγάλη μαεστρία αξιοποίησε το πρόσφορο έδαφος της ανοιχτότητας του Δημήτρη, για να χτίσει πάνω του μια πολύ ισχυρή και υγιή σχέση, με πολύ γερά θεμέλια κερδίζοντας την αποδοχή του Δημήτρη και κάνοντάς τον να τον αισθάνεται δικό του άνθρωπο, να τον εμπιστεύεται και να του εκδηλώνει την αγάπη του με κάθε τρόπο.

Πάρα-πάρα πολλές φορές στην πορεία τον αγκάλιαζα, τον φιλούσα, και το δεχόταν. Τώρα τελευταία, το εκδήλωνε και πάρα πολύ μόνος του.

Ναι, γιατί τον έβλεπα να σ' αγκαλιάζει μέσα στο μάθημα, να σε φιλάει, και φαινόταν ότι έχετε μια πάρα πολύ καλή διαπροσωπική σχέση.

Ναι πιστεύω ότι έχει δεθεί μαζί μου, και μου λέει πολλές φορές «Κύριε, σ' αγαπάω». Χωρίς να το ξεκινήσω εγώ. Μπορεί ας πούμε εγώ να γράφω για τη μητέρα του κάτι, θα γυρίσει να μου πει «Κύριε, πολύ σ' αγαπάω». Το κάνει αυτό, είναι πολύ δοτικός... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Το δέσιμο αυτό ήταν έκδηλο κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, καθώς έδινε την ευχέρεια στον Ονούφρη να χρησιμοποιήσει τη σωματική επαφή όχι μόνο για να αποφορτίσει τον Δημήτρη όταν βρισκόταν σε ένταση αλλά κυρίως για να κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία πιο χαρούμενη και ευχάριστη, αφού πολλές φορές το μάθημα

γινόταν στην αγκαλιά του Ονούφρη τραγουδώντας του χαμηλόφωνα, σύμφωνα με τις σημειώσεις του αναστοχαστικού ημερολογίου.

Ο Δημήτρης αγκαλιάζει τον δάσκαλό του και αυτός τον φιλάει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Ονούφρης πολλές φορές φιλάει τον Δημήτρη, τον παίρνει στην αγκαλιά του και τον «ταχαρίζει», του τραγουδάει στο αυτί. Γράφουν γρήγορα μαζί τις ασκήσεις και μετά τον παίρνει στην αγκαλιά του. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

9:25: Ο Δημήτρης κάθεται στα πόδια του Ονούφρη τραγουδώντας ήσυχα. Κάνουν Γραμματική, παρατατικό και αόριστο και ο Ονούφρης έχει τον Δημήτρη αγκαλιά, εξηγώντας του στο αυτί. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013,2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Το πρότυπο του Ονούφρη ενέπνευσε τόσο μεγάλη εμπιστοσύνη στον Δημήτρη, έτσι ώστε να τον συμβουλευεται για οτιδήποτε τον απασχολούσε. Το στοιχείο αυτό αξιοποιήθηκε από τον Ονούφρη για να τον βοηθήσει να αυτενεργεί και να αυτορυθμίζεται μαθαίνοντας σταδιακά να λειτουργεί πιο αυτόνομα.

Και πάρα-πάρα πολύ με θεωρεί δικό του άνθρωπο, στο πώς θα λειτουργήσει σε μια κατάσταση, για να επιλύσει μία κατάσταση. Δηλαδή στο διάλειμμα θα' ρθει πάντα, σίγουρα μία φορά σε κάθε διάλειμμα, να μου πει «Έγινε αυτό» Αν είναι καλό, θα του πω μπράβο, αν είναι κάτι αρνητικό, έχουμε φτάσει πια με πολύ απλά λόγια να καταλαβαίνει και να μη χρειάζεται να εμπλακώ πολύ, να μάθει να λειτουργεί και λίγο μόνος του.

Ναι, να αυτενεργεί. Τον έχεις κερδίσει, Ονούφρη.

Πιστεύω ότι τον έχω κερδίσει... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

3. Η έγκριση της μητέρας και η επιθυμία να τον αναλάβει ξανά

Η Παναγιώτα έμεινε πολύ ευχαριστημένη από τη συνεργασία που είχε με τον Ονούφρη, εκφράζοντας την επιθυμία της να συνεχίσει μαζί του και την επόμενη σχολική χρονιά. Πιστεύει ότι η επίδραση που είχε στον Δημήτρη ήταν καταλυτική αφού η ίδια διακρίνει πολύ μεγάλη διαφορά σε σχέση με πέρυσι και παρατηρεί ότι ο Ονούφρης «είχε βρει τα κουμπιά» του Δημήτρη και μπορεί να τον χειριστεί όπως θέλει.

Δηλαδή πολύ σπάνια δε θα' χε όρεξη, κάποια πρωινά που δεν ήθελε να πάει καν σχολείο, αλλά είχε τον τρόπο του ο Ονούφρης και τον έφερνε στα νερά του και καθότανε. Δηλαδή φέτος έμεινα πολύ ευχαριστημένη...Αλλά φέτος σου λέω πήγαμε πολύ καλύτερα και μακάρι να μπορέσω να βάλω τον Ονούφρη και του χρόνου. Και η κυρία Εμμανουέλα, πολύ καλή. Χαμηλών τόνων, αλλά εντάξει. Βασικά εμένα πιο πολύ, όχι ότι έχω κάτι με τη δασκάλα την περυσινή, αλλά πιο πολύ με ενδιαφέρει ποιον θα έχει στην Παράλληλη. Γιατί ο Δημήτρης έχει περισσότερη δουλειά με αυτόν τον δάσκαλο. Και με τον Ονούφρη, αφού κάναμε εκείνη τη συνάντηση και μπήκαν οι κανόνες στην τάξη, δε βοηθήθηκε μόνο ο Δημήτρης αλλά και τα άλλα παιδιά. Και οργανώθηκε και η υπόλοιπη τάξη. Και μου έλεγε και ο Ονούφρης ότι είχαμε μια άψογη συνεργασία με την κυρία Εμμανουέλα. Και τα παιδιά τον αγαπούσανε πάρα πολύ, πάρα πολύ. Ήταν από τους αγαπημένους τους. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Πέρα από τη χαρισματική προσωπικότητα του Ονούφρη, η Παναγιώτα πιστεύει ότι το μυστικό της επιτυχίας κρύβεται ακόμα και στο γεγονός ότι ο Ονούφρης λόγω του φύλου του έχει πιο ισχυρή επιρροή στον Δημήτρη, ο οποίος φαίνεται ότι εμπνέεται και λειτουργεί πιο αποδοτικά υπό την καθοδήγηση ενός αντρικού προτύπου.

Αλλά η δασκάλα, η Χαρά, ήτανε γυναίκα. Δηλαδή νομίζω φέτος με τον Ονούφρη, είχε άλλη σχέση.. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6.2.6.3. Η πρόοδος του Δημήτρη στο τέλος της Β΄ Δημοτικού

Ο Δημήτρης στη Β΄ Δημοτικού εξελίχθηκε πολύ καλύτερα. Όλη τη χρονιά πέρασε πολύ πιο ώριμα, αφού και τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης είχε από την αρχή και η συμπεριφορά του είχε ωριμάσει περισσότερο. Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια περιγραφής της εικόνας, που παρουσίαζε μέσα στην τάξη.

6.2.6.3.1. Βελτίωση στον τομέα της συμπεριφοράς

1. Απαραίτητη η παρουσία εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης

Ο Δημήτρης είναι ένα παιδί, που δεν μπορεί να λειτουργήσει και να συνυπάρξει σε ένα τμήμα με τυπικά παιδιά χωρίς τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, και στο γνωστικό αλλά και στο κομμάτι της συμπεριφοράς.

Ο Δημήτρης είναι ένα παιδί που δεν μπορεί να σταθεί, να λειτουργήσει, να συμμετάσχει στο μάθημα, χωρίς να έχει από πάνω του κάποιον άνθρωπο. Και όχι μόνο αυτό αλλά ακόμα και το να κάτσει στη θέση του, να μη μιλάει, να μη φωνάζει, να μην κάνει διάφορα επικίνδυνα πράγματα, όπως να πετάει αντικείμενα... (Κλινική Συνέντευξη με Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικό Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

[...]και τυχαίνει πολλές φορές ο Ονούφρης να σχολάει νωρίτερα τις τελευταίες ώρες κι εγώ να είμαι μόνη μου με τα παιδιά. Εκεί, ο Δημήτρης, είναι αυτό που λέω ότι αν δεν έχει έναν δίπλα του, δεν... (Κλινική Συνέντευξη με Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικό Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Και τώρα όποτε λείπει ο Ονούφρης αλλάζει πολύ ο Δημήτρης... (Κλινική Συνέντευξη με Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικό Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

2. Με αγάπη

Μια ακόμα αναγκαία συνθήκη για να μπορέσει ο Δημήτρης να ενταχθεί ομαλά μέσα σε μια αίθουσα τυπικού σχολείου, είναι η εκδήλωση αγάπης στο πρόσωπό του, αφού πρόκειται για ένα ευαίσθητο και καλόκαρδο παιδί, που δείχνει ότι αποζητά την στοργή και την τρυφερότητα. Ο Ονούφρης παραδέχεται ότι όλα όσα κατάφερε τη χρονιά αυτή, τα χρωστάει στην αγάπη που έδειξε στον Δημήτρη.

Είναι ένα παιδάκι αρκετά ευαίσθητο, είναι συναισθηματικό. Άλλωστε, πιστεύω ότι με την αγάπη κατάφερα, ότι κατάφερα. Του έδειξα πάρα πολύ ότι ενδιαφέρομαι κι έτσι και μ' εμπιστεύτηκε. Μέσα από την αγάπη έγιναν όλα. Οπότε θέλει Παράλληλη Στήριξη και θέλει όσο γίνεται περισσότερη αγάπη... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

3. Εύκολη απορρύθμιση και παλινδρόμηση

Ο Δημήτρης μαθαίνει δύσκολα και ξεχνάει εύκολα, αφού μπορεί να καταβληθεί πολύς κόπος για να κατακτήσει το οτιδήποτε και έπειτα ένα γεγονός, η απουσία του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης για παράδειγμα ή ακόμα και χωρίς κάποια προφανή αιτία, μπορεί να παλινδρομήσει και να επιστρέψει στην προηγούμενή του κατάσταση.

Γιατί τα παιδιά αυτά απορυθμίζονται πολύ εύκολα. Δηλαδή εγώ ίσως να λείπω μία μέρα για να παρακολουθήσω κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, και όταν επιστρέψω βρίσκω ένα παιδί που ενώ το είχα αφήσει στην εντέλεια, τώρα θέλει μόνο να παίξει. Κι αυτή η παύση μπορεί να σε κάνει να χάσεις ό,τι έχεις καταφέρει όλη την εβδομάδα.... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Εξελίσσεται αρκετά καλά. Απλά τα παιδιά αυτά συνήθως, εκεί που λες ότι έχω κατακτήσει κάτι, θα γίνει κάτι και θα σου αναιρέσει όλο το έργο, και το δικό σου και του παιδιού φυσικά. Μέσα σε μια στιγμή. Και λες: «Τι έκανα μια χρονιά; Τι έχει μάθει όλη τη χρονιά; Με άκουγε; Ή μήπως δεν έκανα κάτι καλά;» Δεν ξέρω... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

4. Ανάγκη κινητοποίησης

Ο Δημήτρης γνωρίζει τους κανόνες και τις διαδικασίες, που πρέπει να ακολουθεί μέσα στην τάξη, απλά λόγω της διάσπασης προσοχής χρειάζεται διαρκώς κάποιο άτομο να τον ενεργοποιεί και να τον επαναφέρει. Εν προκειμένω το ρόλο αυτόν τον είχε ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης.

Η κυρία είχε κάνει ήδη μιάμιση ώρα μάθημα και ο Δημήτρης ήξερε τι πρέπει να κάνει, απλά έπρεπε κάποιος να τον ενεργοποιήσει εκείνη τη στιγμή... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Οπότε, αρχικά συζητήσαμε το κομμάτι της συμπεριφοράς του. Να μπορεί να μειώσει τη διάσπαση του όσο μπορεί, εννοώ να τον ενεργοποιείς για διάφορα θέματα... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

5. Περιορισμός της εκδήλωσης επιθετικότητας: όχι άκριτα αλλά υπό ορισμένες συνθήκες

Κατά την περυσινή χρονιά ο Δημήτρης συχνά γινόταν επιθετικός χωρίς κάποια αφορμή. Φέτος η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται όταν υπάρχει κάποιος σοβαρός και συγκεκριμένος λόγος, όπως για παράδειγμα όποτε αισθάνεται ότι αδικείται, ότι τον κοροϊδεύουν ή ότι δε γίνεται αυτό που θέλει.

Πώς βλέπω και παρατηρώ τον Δημήτρη σε διαλείμματα, πολύ σημαντικό, γιατί είχε ένα θέμα με την επιθετικότητά του. Αν νιώσει ότι αδικείται ή ότι κάτι δε γίνεται όπως το θέλει εκείνος, αντιδράει. Ανάλογα την περίπτωση και την αντίδρασή του εκείνη τη στιγμή, μπορεί να γίνει επιθετικός όπως να σπρώξει, να κλωτσήσει μια τσάντα και άλλα τέτοια... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Έχει ενσυναίσθηση, γνωρίζει ότι θα πονέσει τον συμμαθητή του, αλλά θέλει να τον τιμωρήσει κάποιες φορές γιατί δε θα γίνει αυτό που επιθυμεί εκείνος ή μπορεί ακόμα και να τον κοροϊδέψουνε. Αλλά δε θα πάει να πιάσει κάποιο δάσκαλο, θα πάει να το λύσει μόνος του... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

6. Φιλικός, εξωστρεφής και κοινωνικός

Ο Ονούφρης μας λέει ότι ο Δημήτρης είναι ένα πρόσχαρο παιδί, που σε προσεγγίζει εύκολα, έχει αναπτύξει πολύ τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και έχει βλεμματική επαφή.

Δε χρειάστηκε δηλαδή να σπάσει ο πάγος; Εκείνος είναι πολύ φιλικός.

Ναι είναι πολύ φιλικός, κοινωνικός, δεν καταλαβαίνεις από την πρώτη στιγμή ότι υπάρχει κάποιο θέμα. Και συγκεκριμένα επειδή έχει βλεμματική επαφή. Σε κοιτάει κανονικά, δεν ντρέπεται, δε θα φοβηθεί, τίποτα... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Έχει τρομερά και τη βλεμματική επαφή και την επικοινωνία... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Το πρώτο διάστημα έκανε παρέα με τα παιδιά, που είχε δεθεί πέρυσι περισσότερο. Στην πορεία όμως, και έπειτα από τους κατάλληλους χειρισμούς του Ονούφρη, έγινε φίλος με όλους τους μαθητές της τάξης.

Στην αρχή είχε δυο – τρεις κολητούς που βρισκόταν μόνο μ' αυτούς. Θέλαμε να το αναπτύξουμε αυτό, να παίζει και με άλλα παιδάκια. Αναπτύξαμε πολύ αυτόν τον τομέα γιατί εγώ πάντα προσπαθούσα να τον παροτρύνω και του έλεγα «Πάμε να παίξουμε και με τα άλλα τα παιδάκια μαζί...!». Αυτό πιστεύω συνέβαλε πολύ στο να ηρεμήσει μέσα του. Έχει πάρα πολλούς φίλους, παίζει με όλη την τάξη, είτε στα διαλείμματα, είτε κάποια στιγμή που κάνουνε κάποια δραστηριότητα και χαλαρώνουνε... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Επίσης, το πρώτο διάστημα ο Ονούφρης παρατήρησε μια αμυδρή τάση ρατσισμού απέναντι στα κορίτσια, τα οποία απέφυγε και δεν ήθελε να μοιράζεται τα πράγματά του μαζί τους. Το στοιχείο αυτό συνδέεται και με τα λόγια της Παναγιώτας, η οποία στη συνέντευξή της μας είπε ότι ο Δημήτρης δέθηκε περισσότερο με τον Ονούφρη και λιγότερο με τη Χαρά λόγω του φύλου της. Προκύπτει εδώ μια τάση επιφυλακτικότητας του Δημήτρη απέναντι στα άτομα αντίθετου φύλου, χαρακτηριστικό όμως που σταδιακά εξαλείφθηκε.

Αρχικά είχα δει μια πολύ-πολύ μικρή τάση για ρατσισμό προς τα κορίτσια, από την πλευρά του Δημήτρη. Δεν ξέρω αν ήταν αμοιβαίο, προσπαθούσαν τα παιδάκια να τον προσεγγίσουν, απλά ο Δημήτρης δεν ήθελε να δανείζει, να χαρίζει. Αυτό όμως ήταν κάτι πολύ ασήμαντο και το ξεπέρασε πολύ γρήγορα. Πλέον παίζει κανονικά με τα κορίτσια, να πιαστεί σε κύκλο με τα κορίτσια ή μπορεί να περάσει κάποιο κορίτσι δίπλα του και να της πει «Τι κάνεις;» Είναι αποδεκτός, δεν έχει τέτοια θέματα... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση μάλιστα, βλέπουμε τον Δημήτρη να πλησιάζει με φιλική διάθεση τα κορίτσια της τάξης, προσπαθώντας να επικοινωνήσει μαζί τους και να μοιραστεί τις σκέψεις του.

Ο Δημήτρης λέει: «Εύα, δε θα το πιστέψεις, την πατήσαμε. Ο καιρός. Έρχεται κεραυνός. Την Πέμπτη.». Οντως το δελτίο καιρού είχε ανακοινώσει επιδείνωση τις επόμενες μέρες. Το λέει με ενθουσιασμό αλλά όχι με δυνατή φωνή. Προσπαθεί να επικοινωνήσει και να πιάσει φίλιες. Ο Δημήτρης βγάζει μια γλύκα και μια συμπάθεια. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

7. Δεκτικός στις αλλαγές

Ο Δημήτρης ενώ πέρυσι δυσκολευόταν πολύ να συνηθίσει και να προσαρμοστεί σε κάθε νέα κατάσταση ή ανατροπή του προγράμματος, φέτος παρουσιάζει μη εμμονή στη ρουτίνα και είναι πολύ πιο ευπροσάρμοστος.

Δηλαδή δέχεται αλλαγές, γιατί έχω ακούσει από συναδέλφους ότι μπορεί να μπει μια τηλεόραση, μια υδρόγειος σφαίρα στην τάξη και να αλλάξει όλη η ιστορία και η διάθεση του παιδιού. Οπότε αυτό είναι πολύ σημαντικό ότι δεν έχει κάποιο τέτοιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Δηλαδή γίνεται κάτι και αλλάζει το ωρολόγιο πρόγραμμα, θα πάμε μια εκδρομή, θα φέρουμε κάτι μέσα στην τάξη που δεν υπήρχε μέχρι τώρα ; Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

8. Οριοθετημένος από το σπίτι

Ο Ονούφρης αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο της οικογένειας και πώς αυτή επιδρά καταλυτικά στην όλη συμπεριφορά του παιδιού, αφού μας αναφέρει ότι ο Δημήτρης λόγω

της καλής ανατροφής του είναι σε θέση να διακρίνει τα όρια δείχνοντας σεβασμό στους συμμαθητές του.

Είναι πολύ καλό παιδί, δε θα χτυπήσει χωρίς να υπάρχει λόγος, ή δε θα κάνει κάποια αταξία, όπως να κλέψει, ξέρει κανόνες, είναι πολύ καλά οριοθετημένος και από το σπίτι του. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

9. Υπαρξη ενσυναίσθησης

Παρόλο που, όπως αναφέρθηκε στα εισαγωγικά κεφάλαια, τα αυτιστικά άτομα υστερούν ως προς τη θεωρία του νου και εμφανίζουν διαταραχή στον τομέα λειτουργίας της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας (Βλ. Κεφάλαιο δεύτερο: ο αυτισμός ως διαταραχή της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας: βασικές έρευνες και διαπιστώσεις), ο Δημήτρης τη χρονιά αυτή φαίνεται ότι έχει βελτιωθεί πολύ και σε αυτόν τον τομέα, αφού είναι σε θέση να διακρίνει τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα και φροντίζει να μη στενοχωρεί εσκεμμένα τους συμμαθητές του.

Έχει ενσυναίσθηση. Καταλαβαίνει τι θα πει πόνος, χαρά. Τον ενδιαφέρει να μην κλάψει ο συμμαθητής του, οπότε δε θα κάνει κάτι για να τον πληγώσει... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

10. Βελτίωση στη διαχείριση της ήττας

Ενώ ο Δημήτρης πέρυσι παρουσίαζε έντονα ξεσπάσματα θυμού με κραυγές και εκδήλωση σωματικής βίας, φέτος έχει ηρεμήσει πολύ και αντιδρά πολύ πιο φυσιολογικά.

Δε θυμώνει πλέον τόσο πολύ όπως παλιά, το 'χει ξεπεράσει πλέον, απλά μπορεί να κλάψει ας πούμε αν νιώσει ότι «έχασε», αλλά θα του περάσει. Πιο παλιά θα έκλαιγε με λυγμούς, θα έτρεμε, δε θα μπορούσε να μιλήσει ήρεμα, τώρα άμα του πω «Δεν πειράζει, όλα καλά, πάμε να κάνουμε κάτι άλλο», σ' ένα λεπτό έχει ηρεμήσει. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

11. Αύξηση του ορίου αντοχής του

Ο Δημήτρης φέτος δεν κουράζεται εύκολα, έχει μειώσει την αντιδραστικότητα και την ανυπομονησία, που εκδήλωνε και προσαρμόζεται πολύ πιο εύκολα στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να διαμαρτύρεται.

Μπορώ να πω ότι από ένα σημείο και μετά του άρεσε η ιδέα αυτή, και το πιο βασικό είναι ότι σταμάτησε να αντιδράει, όπως «Δε θέλω να κάνουμε ασκήσεις σήμερα», μέχρι του «Τι ώρα βγαίνουμε;» Γιατί πάντα κοιτούσε το ρολόι και ήθελε να βγει και ένιωθε ότι είχε μία έντονη ανυπομονησία να τελειώσει το μάθημα, ακόμα και από τις 9:00. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

12. Περισσότερη ώρα στην καρέκλα

Ο Δημήτρης λόγω της υπερκινητικότητας δυσκολεύεται να κάτσει για μεγάλο χρονικό διάστημα στην καρέκλα, αιτία για την οποία πέρυσι κινούνταν διαρκώς μέσα στην αίθουσα. Φέτος ήδη από την αρχή, φάνηκε ότι και αυτό το κομμάτι μπορεί να το διαχειριστεί πιο ώριμα.

Εγώ σου λέω όταν ξαναπήγα τον Σεπτέμβρη και τα είδα, χάρηκα γιατί είχαν περάσει μόνο δύο μήνες, και παρόλα αυτά, ο Δημήτρης ήδη είχε ωριμάσει και καθόταν περισσότερο, όταν κάτσαμε να

κάνουμε κάποια πράγματα, έστω και μισή ώρα έκατσε στο θρανίο, που αυτό ήταν τεράστια βελτίωση, που καθόταν πέντε λεπτά και δέκα με το ζόρι... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικό Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

13. Ωρίμανση της συμπεριφοράς του, αποδοχή των κανόνων της τάξης

Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, φάνηκε ότι ο Δημήτρης φέτος παρουσιάζει πολύ πιο ώριμη συμπεριφορά, συνεργάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό, υπακούει με περισσότερη ευκολία στις οδηγίες, που του δίνονται και έχει αυτοματοποιήσει κάποιες διαδικασίες της σχολικής καθημερινότητας, κάνοντάς τις με άνεση, χωρίς να δυσκολεύεται.

Ο Δημήτρης φαίνεται ότι έχει οριοθετηθεί περισσότερο. Ο Ονούφρης του έχει βάλει κανόνες. Δε σηκώνεται, δε νευριάζει, είναι ήσυχος και χαρούμενος. Φαίνεται ότι τον αγαπάει, και ότι μεταξύ τους έχουν μια ιδιαίτερη σχέση. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Όταν δίνω την οδηγία για το ιχνογράφημα, ο Δημήτρης αρχικά αρνείται, στη συνέχεια όμως με την κατάλληλη παρότρυνση του Ονούφρη, το κάνει. Πέρυσι δε δεχόταν με τίποτα να συνεργαστεί, και τελικά δεν το έκανε. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 2η).

Ο Δημήτρης μόλις γράφει την ορθογραφία, έχει το νου του να δώσει το τετράδιο στο κορίτσι που τα μαζεύει. Φαίνεται ότι έχει ενστερνιστεί κάποιους κανόνες. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

6.2.6.3.2. Βελτίωση στο γνωστικό αντικείμενο

Ο Δημήτρης παρά τις δυσκολίες, που συνάντησε στο γνωστικό αντικείμενο στην αρχή της Β΄ Δημοτικού, κατάφερε να φτάσει σε ένα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο στο τέλος της χρονιάς, που του επέτρεπε να συμβαδίζει με τους τυπικούς συμμαθητές του με την πολύτιμη βοήθεια πάντα του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης.

Α) Στο μάθημα της Γλώσσας

1. Παραγωγή γραπτού λόγου

Στον γραπτό λόγο ο Δημήτρης γνωρίζει ότι πρέπει να ξεκινάει με κεφαλαίο, να αφήνει κενά και να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης, αλλά λόγω της διάσπασης προσοχής συνήθως γράφει χωρίς να είναι συγκεντρωμένος με αποτέλεσμα να μην τα εφαρμόζει. Όταν του το υπενθυμίζει ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης τα συμπληρώνει αμέσως.

Δηλαδή όσες φορές κι αν το έχουμε πει, γράφει ή συζητήσει, δεν ξεκινάει με κεφαλαίο, θα το ξεχάσει και δε θα βάλει τελεία. Δε χρησιμοποιεί δηλαδή τα σημεία στίξης. Γνωρίζει τα βασικά, δε γνωρίζει να τα χρησιμοποιεί και να τα συμπληρώνει. Όταν του λέω «Κάτι ξέχασες», θα το συμπληρώσει, απλά πρέπει να τον ενεργοποιείς στο μάθημα της Γλώσσας. Ακόμα κι αν το γνωρίζει, πρέπει να τον ενεργοποιείς... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Μπορεί να έχει μαλλιάσει η γλώσσα μου να του λέω ξεκινάμε με κεφαλαίο, τα κενά τα αφήνουμε σωστά... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

2. Βελτίωση του γραφικού του χαρακτήρα

Ο Δημήτρης έμαθε να κρατάει το μολύβι με μια διαφορετική λαβή με αποτέλεσμα την εμφανή αλλαγή στην εμφάνιση του γραπτού του.

Κι επειδή έχει αλλάξει τον τρόπο που κρατάει το μολύβι, κάνει πιο ωραία γράμματα τώρα, γιατί δυσκολευόταν και έγραφε άσχημα...(Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

3. Ευχέρεια στην ανάγνωση

Ενώ πέρυσι διάβαζε με δυσκολία καταβάλλοντας συνειδητά μεγάλη προσπάθεια, φέτος έχει αυτοματοποιήσει τη διαδικασία και διαβάζει αβίαστα με περισσότερη άνεση.

9:10: Δίνει τον λόγο στον Δημήτρη, ο οποίος διαβάζει καλά. Έχει βελτιωθεί, δε διαβάζει ψιθυριστά όπως πέρυσι. Του λέει: «Μπράβο, Δημητράκη». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

4. Κατάκτηση γραμματικών κανόνων

Ο Δημήτρης κατέκτησε την ύλη της Β΄ Δημοτικού και έμαθε να κλίνει ρήματα και ουσιαστικά χρησιμοποιώντας τους σωστούς τύπους και καταλήξεις. Τα λάθη που κάνει είναι λόγω απροσεξίας και όχι άγνοιας, αφού με τις κατάλληλες υποδείξεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, τα διορθώνει αμέσως.

Έχουμε φτάσει σε επίπεδο να γνωρίζει τέλεια τις καταλήξεις των ουσιαστικών, ρήματα, αν καταλάβει ότι είναι ρήμα, ξέρει τι να βάλει, αν δεν το καταλάβει και τον ενεργοποιήσεις «Δημήτρη, αυτό θα μπορούσε να κάνει μια πράξη, μια ενέργεια, είναι ρήμα», τότε θα γυρίσει να το διορθώσει μόνος του «Ξέρω, ξέρω, ξέρω, ξέρω.....» (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Κλίνει τέλεια ένα ρήμα σε χρόνο Ενεστώτα, Αόριστο, Παρατατικό, μπορεί να το κάνει, και μπορεί να κλίνει και επίθετο και ουσιαστικό στα τρία γένη. Δηλαδή κάναμε πράγματα που δεν τα είχα σα στόχο γιατί δεν ήθελα να τον δυσκολέψω και απλά του άρεσε. Το 'κανα κι εγώ τόσο σταδιακά που δεν τον πίεσε όλο αυτό, να πει «τι είναι αυτό, γιατί να το κάνω εγώ αυτό ή μου φαίνεται δύσκολο. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

5. Παραγωγή προφορικού λόγου

Όπως πέρυσι, έτσι και φέτος ο Δημήτρης δυσκολεύεται λίγο περισσότερο κατά την έκφρασή του στον προφορικό λόγο, κυρίως λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου του. Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης θα παραμείνει μόνο αν το θέμα άπτεται των ενδιαφερόντων του.

Διαπίστωσα ότι έχουμε πολλές αδυναμίες στη Γλώσσα, και κυρίως στο λόγο. Μπορεί να σου μιλάει, να ενδιαφέρεται να ανοίξει μια συζήτηση, να κρατήσει μια συζήτηση, αλλά μόνο για τα στάδια και τους τομείς που τον ενδιαφέρουν. Όπως μια ταινία στην τηλεόραση, κάποιο κινούμενο σχέδιο, κάποιο βιβλίο, κάποιο παιχνίδι. Αν συζητήσεις με τον Δημήτρη για κάτι πιο δύσκολο, που χρειάζεται πλούσιο λεξιλόγιο, δυσκολεύεται...(Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

6. Περιορισμένη καταληπτότητα προφορικού λόγου

Ακόμη, παρουσιάζει μειωμένη καταληπτότητα του προφορικού του λόγου και σύγχυση στη χρήση της δομής «Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο», όταν προσπαθεί να περιγράψει κάποιο πιο σύνθετο ζήτημα.

Δυσκολεύεται και εκεί είναι που χάνει και τη δομή Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο και μπορεί να σου πει «έφαγε», «έκανε», «Ποιος Δημήτρη;» «Γιατί το έκανε;» «Εσύ;» «Τι έκανες;» ξέρω 'γω. Εκεί το χάνει όταν πάμε σε κάτι πιο δύσκολο. Αν είναι να μιλήσει για τηλεόραση, υπολογιστές, μπάσκετ, παιχνίδια, κάτι που τον ενδιαφέρει, μπορείς να τον καταλάβεις. Αν πάμε παραπέρα, θέλει να τον γνωρίζεις, και να υποθέτεις «τι μπορεί να εννοεί», «γιατί το είπε αυτό». (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

7. Συντακτικά αποπήματα

Στις περιπτώσεις αυτές ίσως να μπερδευτεί και να κάνει λάθη στη χρήση των αριθμών και των προσώπων κατά τη διάρκεια της περιγραφής.

Το πρόσωπο, έχει αδυναμία στη χρήση του προσώπου, μπορεί να θέλει να χρησιμοποιήσει πληθυντικό αλλά δε θα το κάνει, το «εγώ», θα το πει «εσύ».. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

B) Στο μάθημα των Μαθηματικών

1. Συμμετοχή με ευχαρίστηση

Στα Μαθηματικά βρισκόταν σε αρκετά καλό επίπεδο και έλυνε με όρεξη τις ασκήσεις του χωρίς να διαμαρτύρεται.

Μαθηματικά ήτανε πάρα πολύ καλός, έδειχνε πολύ ζήλο για να κάνει ασκήσεις, ακόμα κι αν ήταν πάρα πολύ κουρασμένος τον ενδιέφερε.. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

2. Εκτέλεση πράξεων με ευκολία

Έμαθε να κάνει όλες τις πράξεις με ταχύτητα και ευχέρεια.

Όσον αφορά τις πράξεις, γνωρίζει τα πάντα, και χρησιμοποιεί με μεγάλη ευκολία τη σκάλα των αριθμών, ανεβαίνει – κατεβαίνει. Στα Μαθηματικά είναι πολύ καλός.. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Ως προς την αφαίρεση, παρόλο που αρχικά δυσκολεύτηκε, στην πορεία κατέκτησε και τις δύο μεθόδους.

[...] στην αφαίρεση λίγο δυσκολευόταν ποια μέθοδο να χρησιμοποιήσει. Ανεβαίνουμε στην αφαίρεση; Κατεβαίνουμε; λίγο μπερδευόταν στην αρχή, κατέκτησε και τους δύο τρόπους, ανεβαίνει – κατεβαίνει μέχρι το εκατό, χρησιμοποιεί τις εκατοντάδες και τις χιλιάδες, απλά πράγματα. Δεν έχει κάποιο σοβαρό πρόβλημα στα Μαθηματικά... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

3. Κατάκτηση της Προπαίδεια όλων των αριθμών από το 1-10

Ο Ονούφρης αρχικά προβληματίστηκε για το αν θα καταφέρει ο Δημήτρης να μάθει την προπαίδεια όλων των αριθμών, που συμπεριλαμβάνονταν στην ύλη των Μαθηματικών της Β΄ Δημοτικού. Ξεκινώντας, έθεσε τον πήχη χαμηλά, πηγαίνοντας με τους ρυθμούς του Δημήτρη και αφήνοντας τον ίδιο να τον οδηγήσει μέχρι το σημείο που μπορεί να φτάσει. Πολύ γρήγορα όμως ο Δημήτρης μπόρεσε και αποστήθισε ακόμα και τους πιο δύσκολους πολλαπλασιασμούς, αφήνοντας έκπληκτο τον Ονούφρη.

Ένας μεγάλος στόχος που είχαμε θέσει στα Μαθηματικά και φοβόμουν πώς θα επιτευχθεί ήταν να μάθουμε την Προπαίδεια. Εγώ του έλεγα ότι θα ξεκινήσουμε από τα απλά και όσο φτάσει, μέχρι το 3, 4, όσο μπορέσει να θυμηθεί. Στην ύλη είναι όλες οι Προπαίδειες, μέχρι το 10, αλλά λέω ό,τι μπορέσουμε. Ο Δημήτρης μετά από ένα-δύο μήνες κατέκτησε όλες τις Προπαίδειες, κάτι που εγώ δεν το πίστευα, έτριβα τα μάτια μου, όλες τις προπαίδειες και μπερδεμένες, προφορικά και γραπτά. Στην πορεία όποτε τις συναντούσαμε έλεγα, «για να τον αφήσω να δω, θα τις θυμηθεί;» Θυμόταν πάρα πολλές προπαίδειες, κάποιες τις είχε ξεχάσει, κάναμε επανάληψη στην πορεία, δυσκολεύεται λίγο στο 8 και στο 9, αλλά πιστεύω ότι αφού έφτασε τόσο νωρίς και για ένα τέτοιο επίπεδο μαθητή τόσο καλά, πιστεύω ότι με την επανάληψη θα τη θυμηθεί νεράκι...(Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

4. Υποστήριξη στην κατανόηση σύνθετων διαδικασιών

Λίγη περισσότερη καθοδήγηση χρειάζεται ο Δημήτρης στην επεξήγηση αφηρημένων εννοιών και στην ανάλυση των βημάτων που πρέπει να ακολουθήσει για την επίλυση κάποιου σύνθετου προβλήματος.

Το μόνο του θέμα, αλλά πιστεύω ότι αυτό το πρόβλημα είναι γενικής φύσης, δυσκολεύεται να κατανοήσει τις έννοιες, δύσκολες οδηγίες, να λύσει ένα πρόβλημα που θα χρειαστεί πάνω από μία πράξεις...(Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

[...] δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει τη σκέψη του για να φτάσει σε κάποιο πρακτικό αποτέλεσμα. Οπότε εκεί χρειάζεται καθοδήγηση... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

6.2.7.Ο Δημήτρης σήμερα

Ο Δημήτρης είναι ένα χαρούμενο, πρόσχαρο και ανέμελο παιδί. Έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την ύλη της Β΄ Δημοτικού, ενώ έχει τις δυνατότητες να εξελιχθεί μαθησιακά ακόμα περισσότερο. Έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του και έχει γίνει αποδεκτός στην τάξη.

Κάθε εβδομάδα παρακολουθεί δύο φορές συνεδρίες λογοθεραπείας και μία φορά κάνει επανάληψη των μαθημάτων του με τη βοήθεια μιας ειδικής παιδαγωγού.

Και προσπαθήσαμε πέρυσι να του καλύψουμε ό,τι μπορούσαμε, γιατί έκανε όλο το καλοκαίρι, 2 φορές την εβδομάδα. Βασικά το κάναμε έτσι μέχρι να έρθει η Παράλληλη Στήριξη, και μετά του κάναμε μία φορά την εβδομάδα με την ειδική παιδαγωγό, με τη λογοθεραπεύτρια κάνει 2 φορές χειμώνα-καλοκαίρι. Μόνο τον Αύγουστο σταματάει για να ξεκουράζεται. Φέτος όμως μου λέει ο Γιώργος μου, εμένα το παιδί μου θέλω να ξεκουραστεί. Να κάνει μία φορά την εβδομάδα, και δεν πειράζει, ό,τι πάρει... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Επίσης, μία φορά τον χρόνο τον παρακολουθεί παιδοψυχολόγος στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Ηρακλείου

Και ότι κάθε χρόνο βέβαια τον πηγαίνω στο Ιατροπαιδαγωγικό. Τώρα τον πηγαίνω Ηράκλειο, που σου είχα πει ότι στην αρχή τον πήγαίνα Χανιά. Πήγαμε Ηράκλειο, είναι πολύ καλύτερα τα πράγματα, και συνεχίζουμε, τον πάω μια φορά τον χρόνο. Τον παρακολουθεί εκεί μια παιδοψυχολόγος...(Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Η οικογένειά του τον αγαπά και τον στηρίζει.

6.2.8. Ο Δημήτρης στο μέλλον

Ο Δημήτρης είναι ένα παιδί που έχει αρκετές δυνατότητες και μπορεί να συνεχίσει την εκπαίδευσή του στο τυπικό σχολείο. Στο πλαίσιο της έρευνας, ρωτώντας τους εκπαιδευτικούς του τι πιστεύουν σχετικά με την εξέλιξή του, οι περισσότεροι απάντησαν ότι αν έχει συνεχή Παράλληλη Στήριξη, αν συνεχίσει τις συνεδρίες με τους θεραπευτές του, μπορεί να ολοκληρώσει τη φοίτησή του στο Δημοτικό, και με κάποιες προσπελάσιμες δυσκολίες και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

A) Ολοκλήρωση του Δημοτικού

1.Με εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης

Εάν ο Δημήτρης έχει εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, μπορεί να προχωρήσει, χωρίς κανένα πρόβλημα.

Είναι λίγο αλλά εγώ έχω βρει τόσο τα κουμπιά του, που του λέω «Όλα καλά, τέλειωσε...» και σταματάει εκεί. Πιστεύω ότι ο Δημήτρης χρειάζεται οπωσδήποτε Παράλληλη Στήριξη για όλα τα χρόνια και επειδή και μαθησιακά και συμπεριφορικά, πιστεύω ότι θα εξελιχθεί σε επίπεδο που θα είναι τελείως αυτόνομος, απλά αυτό που δε θα τον ενδιαφέρει, αν δεν υπάρχει κάποιος να τον ενεργοποιεί και να μην έχει μάθει ότι μπορεί να έχει κάποια ποινή ή συμπεριφορά αυτή ή η άρνηση του να κάνω μια άσκηση, αν μάθει ότι υπάρχει ποινή μπορεί να το κάνει γιατί δεν του αρέσει να τιμωρείται. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

2.Με παρακολούθηση συνεδριών με θεραπευτές

Ένας ακόμη παράγοντας, που συμβάλλει στην επιτυχή ολοκλήρωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η συνέχιση των απογευματινών συνεδριών με τους θεραπευτές, όπως είναι η εργοθεραπεία και η λογοθεραπεία, που συνεισφέρουν σημαντική στην εξέλιξη του Δημήτρη.

Πιστεύεις ότι μπορούν να βγάλουν το δημοτικό και να συνεχίσουν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Στο Δημοτικό σίγουρα. Τώρα στη Δευτεροβάθμια, αν έχουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως Παράλληλη Στήριξη, θεωρώ ότι μπορούν να συμβαδίσουν. Και με δουλειά, δηλαδή και με εργοθεραπεία μπορούν να συνεχίσουν γιατί έδειξαν μεγάλα βήματα βελτίωσης κατ' αρχάς, παρόλες τις δυσκολίες της τάξης, και παρόλο που το πρώτο εξάμηνο ήμασταν μόνοι μας, εγώ κι αυτά. Παρόλα αυτά μπόρεσαν τα παιδιά και βρήκαν τους ρυθμούς τους, και κάνανε και πρόοδο μέχρι το τέλος της χρονιάς. Πόσο μάλλον αν συνεχιστεί αυτό με πρόγραμμα και μεθοδικότητα. Εντάξει, αν τα αφήσεις στη μοίρα τους, δε θα μπορούν να συνεχίσουν, αλλά με την κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη μπορούν... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

B) Η φοίτηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1. Με μεγαλύτερη συγκέντρωση

Μία ακόμη προϋπόθεση προκειμένου να μπορέσει να συνεχίσει ο Δημήτρης είναι το απαραίτητο επίπεδο συγκέντρωσης και ο περιορισμός όσο γίνεται της διάσπασης προσοχής. Εάν μπορέσει να βελτιωθεί σε αυτόν τον τομέα, θα διευκολυνθεί σημαντικά η φοίτησή του ακόμα και σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Πώς βλέπεις τον Δημήτρη σα μαθητή και σαν ενήλικα; Θα μπορέσει να τελειώσει το Δημοτικό και να προχωρήσει στη Δευτεροβάθμια;

Πιστεύω ότι είναι πανέξυπνος και αν θέλει να προσέξει και να ασχοληθεί μπορεί να προχωρήσει άνετα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

2. Με βελτίωση της παραγωγής προφορικού λόγου

Επίσης, εκφράστηκε η άποψη από τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης της Β΄ Δημοτικού ότι είναι ικανός να συνεχίσει και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αρκεί να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο και τον τρόπο έκφρασής του, έτσι ώστε να μπορεί να διατυπώνει επακριβώς αυτό που αισθάνεται.

Δε θα' χει κάποιο πρόβλημα καθώς μεγαλώνει, απλά θα πρέπει αυτό που θα λέει, να μη φτάσουμε σε κάποιο σημείο κάποια στιγμή στη ζωή του, που αν δεν το κατακτήσει 100%, να ντρέπεται γι' αυτό. Να μην μπορεί δηλαδή να βρει τις κατάλληλες λέξεις, γιατί έχει φτωχό λεξιλόγιο, να μην φτάσουμε στο σημείο να θέλει να πει κάτι, να μην μπορεί και να αισθανθεί άσχημα. Αυτό δε θα το ήθελα γι' αυτό το παιδί, γιατί μέχρι τώρα έχει δείξει ότι δε φοβάται πουθενά, δεν ντρέπεται, έχει τσαγανό, έχει τσαμπουκά, θέλει να καταφέρει πράγματα. Είναι πολύ βασικό αυτό και για τη ζωή του γενικά. Όχι σα μαθητής, σαν άνθρωπος. Οπότε αυτό θα ήθελα να το κρατήσει, και να μη φτάσει στο Γυμνάσιο, γιατί είναι και η εφηβεία λίγο περίεργη, που θα ντραπεί για κάτι που δεν το γνωρίζει, κι εκεί που τα πηγαίνει καλά, να του γυρίσει αντίστροφα... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

3. Πιθανή αντιμετώπιση δυσκολιών λόγω γνωστικού αντικείμενου και εφηβείας

Στον αντίποδα, διατυπώθηκαν και ορισμένες επιφυλάξεις ως προς την πρόοδό του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, λόγω των διαταραχών της εφηβείας και του ανεβασμένου επιπέδου της ύλης, που ίσως τον δυσκολέψει να συμβαδίσει με τους τυπικούς μαθητές στο γνωστικό αντικείμενο,

Για το Γυμνάσιο δεν ξέρω γιατί είναι και τα μαθήματα, και οι φιλίες, η εφηβεία που δεν ξέρω τι μπορεί να εκδηλωθεί και από τα παιδιά αυτά και από τα υπόλοιπα που με κάνουν να έχω τις αμφιβολίες μου. Μακάρι τα παιδιά να μπορέσουν να προοδεύσουν... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Νομίζω ότι ο Δημήτρης θα περάσει πολύ πιο δύσκολα, τουλάχιστον στο γνωστικό αντικείμενο. Με τις κοινωνικές δεξιότητες ίσως να τα καταφέρει αλλά στο γνωστικό αντικείμενο σίγουρα θα δυσκολευτεί περισσότερο από τον Κωστή. Γιατί δεν κάθεται, δεν ακούει κιάλας, δεν ενδιαφέρεται. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

4. Φοίτηση στα ΕΠΑΛ - Αξιοποίηση ιδιαίτερων κλίσεων

Επιπλέον, εκφράστηκε η άποψη ότι ο Δημήτρης θα μπορούσε πιθανόν να τα καταφέρει καλύτερα αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες κλίσεις του στο Λύκειο αλλά και

επαγγελματικά, όπως είναι η επιλογή φοίτησης σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) αντί του Γενικού και η στροφή του στους υπολογιστές και τη Γυμναστική.

Για το Λύκειο τώρα δεν είμαι σίγουρη, θεωρώ όμως ότι ο Δημήτρης επειδή έχει μια έφεση με τους υπολογιστές και γενικά με τα ηλεκτρονικά, πιθανόν παίρνοντας μια ειδικότητα στα ΕΠΑΛ να μην πηγαίνει άσχημα. Αν δηλαδή αυτό το παιδί προσεχθεί, επειδή έχει ευφυΐα, δεν είναι δηλαδή το τυπικό αυτιστικό παιδί που δεν είναι επικοινωνιακό... Είναι ευφυής κι απ' ό,τι έχω ακούσει τη δασκάλα της ειδικής αγωγής να λέει, στους υπολογιστές δεν παίζεται, είναι το ίδιο καλός με τη Γυμναστική. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

Έχεις εντοπίσει κάποιες ιδιαίτερες κλίσεις και ταλέντα;

Έχει στη Γυμναστική και τα αθλήματα που του αρέσουν πάρα πολύ, σ' αυτά κυρίως. Και στους υπολογιστές.

Θα μπορούσε να ασχοληθεί επαγγελματικά; Να προπονεί ας πούμε μια ομάδα;

Και βέβαια θα μπορούσε, δεν τον σταματάει κάτι. Του αρέσει πάρα πολύ, έχει ασχοληθεί πάρα πολύ, τον γεμίζει, και φυσικά και θα μπορούσε. Απ' ό,τι έμαθα κάνει ύλη μεγαλύτερης τάξης, κι αυτό είναι πολύ υπέρ του. Έχει ταλέντα που ήδη αναδεικνύονται μέσα από αυτούς τους χώρους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α' Δημοτικού).

6.2.9. Η αντίδραση της οικογένειας

Έχοντας περιγράψει τα πρώτα χρόνια της ζωής του Δημήτρη, τον τρόπο με τον οποία έγινε η διάγνωση, καθώς και την πορεία του στην προσχολική και σχολική περίοδο, στην ενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να περιγράψουμε τη θέση που κράτησε κάθε μέλος της οικογένειας, τόσο κατά το πρώτο διάστημα, όσο και σήμερα, σε μια προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης του οικογενειακού περιβάλλοντος, στο οποίο ζει ο Δημήτρης, πλαίσιο, το οποίο αναμφισβήτητα επιδρά σημαντικά στη συμπεριφορά και την εξέλιξή του.

6.2.9.1. Η μητέρα Παναγιώτα: ψυχολογική πίεση και αναζήτηση διεξόδων

1. Οι πρώτες αντιδράσεις

Η Παναγιώτα στην αρχή πέρασε ένα μεγάλο διάστημα ταλανιζόμενη από αμφιβολίες και αρνητικές σκέψεις, αναλογιζόμενη τις δυσκολίες που πέρασε με το πρώτο παιδί, τη Δώρα, και βρισκόμενη σε άγνοια ως προς τον ενδεδειγμένο τρόπο αντιμετώπισης, λόγω της πολυγνομίας του περίγυρού της.

Αλλά εγώ δεν ήμουν καλά... Ξέρεις, το 'χα δει... Με το να 'χω και τη Δώρα δεν ήξερα τι είναι και... Δηλαδή θυμάμαι να κλαίω, να μου λένε ας πούμε βλακείες κάνεις, θα μιλήσει, και ας το και μην ξεκινήσεις, και μιας ξαδέλφης μου ήταν το ίδιο... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Στην επιβάρυνση της αρνητικής της διάθεσης συνέβαλε επίσης το αίσθημα ευθύνης που ένιωθε απέναντι στην οικογένειά της, καθώς και το γεγονός ότι αισθανόταν ότι δε γνωρίζει τον θεμιτό επιστημονικά τρόπο συμπεριφοράς στον Δημήτρη. Όλα αυτά τα στοιχεία, έκαναν την κατάσταση να φαντάζει «βουνό» μπροστά στα μάτια της.

Ναι, και δεν ήξερα τι να κάνω. Δεν ήξερα και τι να πω και πώς να συμπεριφερθώ στον Δημήτρη και όλο αυτό μου φαινότανε ένα βουνό. Και ξέρεις τώρα να έχεις να κουμαντάρεις σπίτι, αδέρφια, είχα και τη Δώρα μου που τότε είχε μπει στο Δημοτικό... Εγώ να κλαίω τα βράδια... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

2. Προσπάθεια ερμηνείας και απόδοσης ευθυνών: ενοχές και αυτομεμψία

Η Παναγιώτα, προσπαθώντας να ερμηνεύσει την εμφάνιση της διάχυτης αυτής αναπτυξιακής διαταραχής, καθώς και να ανιχνεύσει τις αιτίες που την προκάλεσαν, αποδίδει ευθύνες στον εαυτό της.

Συγκεκριμένα, ενοχοποιεί τη «μανία», που είχε την περίοδο αυτή με την καθαριότητα, η οποία συχνά γινόταν αιτία να παραμελεί τον Δημήτρη, ιδίως κατά την ευαίσθητη βρεφική ηλικία. Η εμμονή της αυτή την οδηγούσε συχνά να αφήνει τον μικρό Δημήτρη μπροστά στην τηλεόραση για να ασχοληθεί με τις δουλειές του σπιτιού, οδηγώντας την έτσι στο σημείο όχι μόνο να μην του αφιερώνει τον απαραίτητο χρόνο μιλώντας του και αλληλεπιδρώντας μαζί του αλλά και να μην αντιληφθεί έγκαιρα ότι υπήρχε κάποιο πρόβλημα με την γλωσσική του ανάπτυξη.

Το λάθος που έκανα, θα το πω κι αυτό και δεν το ντρέπομαι, και σ' άλλες μαμάδες που το λέω, μου λένε χαίρομαι γιατί άλλη μαμά δε θα το βγαζε αυτό από μέσα της. Εγώ είχα μανία με την καθαριότητα. Ήμουν δηλαδή άρρωστη... Τον Δημήτρη τον γέννησα, και ίσως και γι' αυτό να μην πήρα χαμπάρι κάποια πράγματα, γιατί είχα κώλυμα με την καθαριότητα. Δηλαδή στην αρχή το έβλεπα ότι δε δικαιολογούμαι να μην πάρω χαμπάρι ότι ο Δημήτρης δε μιλάει. Ξυπνούσε δηλαδή, και τον έβαζα μπροστά στην τηλεόραση. Κι εγώ έκανα δουλειές. Έβλεπε πολλές ώρες τηλεόραση όταν ήταν μωρό. Πολλές ώρες. Δηλαδή αυτό το πράγμα... Και δεν ασχολιόμουν... Δηλαδή συνέχεια θα τριβα, θα' πλενα, δεν ασχολιόμουν τόσο για να καταλάβω... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Συν το χρόνο όμως και με τις κατάλληλες υποδείξεις των θεραπειών, συνειδητοποίησε ότι η στάση αυτή είναι λανθασμένη και προσπάθησε στη συνέχεια να αλλάξει τακτική, επανακαθορίζοντας τι είναι σημαντικό και τι επουσιώδες, θέτοντας σε προτεραιότητα την ενασχόληση με τα παιδιά της έναντι της αψεγάδιαστης καθαριότητας του σπιτιού, προς αποφυγή παρόμοιων καταστάσεων.

Και μου το είχε πει η λογοθεραπεύτρια. Μου λέει την περισσότερη δουλειά την έχεις εσύ, δεν την έχω εγώ. Γιατί και τότε που είχε ξεκινήσει πάλι το ίδιο πράγμα έκανα εγώ: άρρωστη με την καθαριότητα. Μου έδινε η λογοθεραπεύτρια ασκήσεις στο σπίτι κι εγώ εκεί με την καθαριότητα... Και κάποια στιγμή, δεν ξέρω μετά την ψυχολόγο στο ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ, λες και μου δώσες μια στην κεφαλή και ταρακουνήθηκα και λέω «Μα τι κάνω...» Γιατί αυτό το ρημάδι το τραπέζι δε θα σου πει δε με ξεσκόνισες, ενώ το παιδί θα σου πει μαμά δεν ασχολήθηκες κι εγώ έχω πρόβλημα!... Τα' φησα όλα πλέον. Τις δουλειές μου τις κάνω το βράδυ, κι ό,τι προλάβω... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

3. Αποδοχή και ανάληψη δράσης: Υιοθέτηση υποστηρικτικών τεχνικών

Η Παναγιώτα πολύ γρήγορα συνειδητοποίησε ότι οι υπεκφυγές δεν ωφελούν και ότι όσο νωρίτερα δραστηριοποιηθεί, τόσο το καλύτερο για το παιδί της. Έτσι αποδέχτηκε την κατάσταση και προέβη στην υιοθέτηση ορισμένων υποστηρικτικών τεχνικών, τόσο προς τον εαυτό της όσο και προς τον Δημήτρη. Όπως προκύπτει μέσα από τη συζήτηση μαζί της, η Παναγιώτα προσπάθησε να βοηθήσει η ίδια τον εαυτό της και με μεγάλη όρεξη συμμετείχε σε οποιαδήποτε δραστηριότητα μπορούσε να της φανεί χρήσιμη.

4. Τεχνικές αυτοβοήθειας

α) Η συζήτηση με την παιδοψυχολόγο του Δημήτρη

Η Παναγιώτα συζητούσε με την παιδοψυχολόγο που παρακολουθούσε τον Δημήτρη, οτιδήποτε την προβληματίζε, συμπεριφορά που λειτούργησε θετικά τόσο στην κατανόηση της κατάστασης και στην επίλυση αποριών, όσο και στη βελτίωση της διάθεσής της.

Την έβλεπα πώς τον δουλεύει, καθόμουν μέσα και παρακολουθούσα, και ότι με απασχολούσε μετά το συζητούσαμε. Μου είχε πει κι αυτή ό,τι βλέπεις και σε δυσκολεύει, σε απασχολεί... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

β) Η συμμετοχή σε ομαδικές συνεδρίες Συμβουλευτικής

Η Παναγιώτα κατά τη διάρκεια ενός καλοκαιριού, συμμετείχε σε μια ομάδα ψυχοθεραπείας, όπου η κάθε συμμετέχουσα αφηγούνταν την ιστορία της. Η δραστηριότητα αυτή τη βοήθησε πολύ και της προσέφερε πνευματική ανάταση και ανακούφιση, μεταβάλλοντας θετικά τη διάθεσή της. Η Παναγιώτα φαίνεται πια ότι έχει σκληραγωγηθεί και έχει διαμορφώσει έναν ισχυρό και ισορροπημένο χαρακτήρα, που δίνει αξία στις μικρές χαρές της καθημερινότητας.

Κάναμε ένα καλοκαίρι αλλά με βοήθησε πάρα πολύ ... Έλεγε η κάθε κοπελιά την ιστορία της και θυμάμαι με είχε ρωτήσει τότε η ψυχολόγος, μου λέει πώς βλέπεις τώρα τον Δημήτρη, το όλο θέμα γενικά πώς το αντιμετωπίζεις; Της λέω ότι απλά έμαθα ότι η κάθε μέρα είναι μια άλλη μέρα, μια διαφορετική μέρα και ότι κι αν μας τύχει, υπάρχουν και πιο σοβαρά πράγματα. Δηλαδή ο Δημήτρης μου δεν έχει τίποτα στην ουσία και το αντιμετωπίζουμε σα μια καινούρια μέρα... Και μου λέει μπράβο, είναι από τα καλύτερα λόγια που έχουν ειπωθεί... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

γ) Η παρακολούθηση συνεδριών Συμβουλευτικής Γονέων

Το ίδιο διάστημα συμμετείχε σε συνεδρίες Συμβουλευτικής Γονέων, από ψυχολόγο, ο οποίος παρείχε υποστήριξη σε γονείς αντιστικών παιδιών. Είναι χαρακτηριστική η προσπάθεια της Παναγιώτας να αξιοποιήσει οποιαδήποτε ευκαιρία της δίνεται και να αντλήσει πληροφορίες από οποιαδήποτε πηγή μπορεί

Παράλληλα ξεκίνησα και Συμβουλευτική γονέων με τον Μελισσηνό, ξέρεις που έκανε για τα αντιστικά παιδιά... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

ε) Αλλαγή στάσης ζωής μετά την απώλεια συγγενικών προσώπων

Ένα άλλο συμβάν, που επηρέασε καταλυτικά την κοσμοθεωρία της Παναγιώτας, ήταν ο θάνατος του θείου και της θείας της από καρκίνο σε διάστημα ενός χρόνου, γεγονός που την έκανε να συνειδητοποιήσει το εφήμερο και το απρόβλεπτο της ζωής και να αντιμετωπίζει με πιο ήρεμους ρυθμούς την κάθε της ημέρα, απολαμβάνοντας τις μικρές χαρές και επαναξιολογώντας τα ουσιώδη από τα επουσιώδη ζητήματα.

Και πιο πολύ το συνειδητοποίησα αυτό μετά τον θάνατο του θείου μου. Πέρυσι. Έφυγε ο θεός μου και μετά από ένα χρόνο η θεία μου. Και οι δύο από καρκίνο. Και λες, δεν ξέρεις τι σου ζημερώνει. Και να σου πω και το άλλο που κατάλαβα; Δηλαδή μια ζωή την έχουμε, θα πάω και τη θάλασσά μου, δηλαδή φέτος το ζω. Το να κάτσεις να τρίψεις, τι θα καταλάβεις; (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

στ) Η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο

Η Παναγιώτα αξιοποίησε κατά κόρον το εργαλείο του διαδικτύου αντλώντας συμβουλές και πληροφορίες για θέματα που την απασχολούσαν ως προς την ανατροφή και των δύο της παιδιών. Αναζητούσε λύσεις στα ζητήματα, που την προβλημάτιζαν, έψαχνε καλές πρακτικές αντιμετώπισης αντίστοιχων περιπτώσεων και διασταύρωνε την εγκυρότητα όσων πληροφορούταν.

[...] με πολλή δουλειά και ψάξιμο στο ίντερνετ. Δηλαδή εγώ την έψαχνα και με την Δώρα και με τον Δημήτρη... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Και στο ίντερνετ και στις συναντήσεις που πηγαίνω που δείχνουν κάποια βίντεο από μητέρες που βρήκαν κάποιους τρόπους να βοηθήσουν τα παιδιά τους... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Και γενικά και το ίντερνετ κάνει καλό όταν μπαίνεις και ψάχνεις, ό,τι σε απασχολεί. Γιατί να σου πω κάτι, κακά τα ψέματα, αν δεν υπήρχε το ίντερνετ τότε να μπω, να δω, γιατί δεν ήξερα πώς αλλιώς... Με βοήθησε το ίντερνετ πολύ και γενικά ακόμα και σήμερα που βγάζουνε διάφορες ιστορίες από άλλες μαμάδες, μπαίνω, διαβάζω..... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

ζ) Συζητήσεις με άλλους γονείς, που αντιμετωπίζουν παρόμοια περιστατικά

Πηγή έμπνευσης αποτελεί για αυτήν το παράδειγμα άλλων γονέων, αυτιστικών παιδιών. Η Παναγιώτα μέσα από την εμπλοκή της σε αυτή τη διαδικασία, είτε δια ζώσης στις συναντήσεις Συμβουλευτικής, είτε μέσω των βίντεο, που παρακολουθεί στο διαδίκτυο, αναζητά αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης.

Και με έχουν βοηθήσει πολύ οι συζητήσεις και οι ομιλίες με άλλους γονείς, τι πράγματα κάνουν στα βίντεο που δείχνουνε... Και στο ίντερνετ και στις συναντήσεις που πηγαίνω που δείχνουνε κάποια βίντεο από μητέρες που βρήκαν κάποιους τρόπους να βοηθήσουν τα παιδιά τους... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

η) Δικτύωση με άλλες μητέρες αυτιστικών μαθητών του Σχολείου

Η Παναγιώτα πολύ γρήγορα κέρδισε την εμπιστοσύνη των άλλων μητέρων αυτιστικών παιδικών του Δημοτικού Σχολείου, στο οποίο φοιτά ο Δημήτρης. Δεν περιορίστηκε μόνο στην τήρηση τυπικών σχέσεων, αλλά προχώρησε ακόμα παραπάνω και ανέπτυξε σχέσεις αληθινής φιλίας και υποστήριξης μαζί τους, δημιουργώντας ένα δίκτυο επικοινωνίας. Έτσι, τις συμβουλευεται ως πιο πεπειραμένες και ανταλλάσσουν οποιαδήποτε χρήσιμη πληροφορία αφορά στα παιδιά τους.

Και από μαμάδες που είναι στο Δημοτικό. Όταν μπήκε ο Δημήτρης στην Α', θυμάμαι μια μαμά μου λέει: «Ό,τι θες, εδώ». Δηλαδή εμένα που είμαι πιο παλιά, ό,τι θέλεις ρώτα με, ξέρω τα πάντα, ό,τι σε απασχολεί θα το συζητάμε. Και από μόνη της έρχεται και μου λέει: «Άκουσα αυτό, θα γίνει εκείνο....» φαντάσου την αίτηση για Παράλληλη Στήριξη που την κάνουμε στον Διευθυντή, δεν το θυμόμουνα καθόλου. Ήρθε, μου είπε, την κάναμε μαζί... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

θ) Η παρακολούθηση συνεδριών ψυχοθεραπείας

Η Παναγιώτα παρακολουθεί ακόμα και σήμερα συνεδρίες ψυχοθεραπείας, οι οποίες δρουν για αυτήν αναζωογονητικά και λυτρωτικά, δίνοντάς της μια αίσθηση κάθαρσης και αναγέννησης. Η ίδια εξάγει τη σημαντική συμβολή της συμβουλευτικής και της

ψυχοθεραπείας, συστήνοντάς την σε κάθε γονέα, που αντιμετωπίζει αντίστοιχα περιστατικά.

Α, το μόνο που δε σου είπα είναι ότι φέτος που πήγαινα στη Συμβουλευτική που έκανε η λογοθεραπεύτρια στο χώρο της, κάναμε και ψυχοθεραπεία. Αυτό δεν ήταν καθαρά για αυτιστικά παιδιά, πήγαινε όποιος ήθελε, ήταν ατομική, μπορούσες να πας με τον άντρα σου ή ομαδική. Κάναμε από τον Μάρτη μέχρι τον Ιούνιο που κλείσαμε με την κοπελιά. Μας είπε ότι μπορεί να συνεχίσει και του χρόνου. Κάναμε και ψυχοθεραπεία. Είναι βέβαια λίγο ζόρικη, πρέπει να ψάξεις βαθιά μέσα σου αλλά φεύγεις και αισθάνεσαι άδειος. Δηλαδή ήταν σα να ξαναέβγαινα από την κοιλιά της μάνας μου, σα να ξαναγεννιόμουνα. Πήγαινες με νεύρα, με πράγματα που σε απασχολούσαν για τα παιδιά, και έφευγα πολύ καλά. Όταν μου το είπε η κουμπάρα μου που πήγαινε κι αυτή το παιδί της στη λογοθεραπεύτρια, αμέσως είπα ναι. Και πήγαινα τα πρωινά που λείπανε τα παιδιά. Πιστεύω ότι οι Συμβουλευτικές και όλα αυτά, κάνουνε πολύ καλό στον γονέα... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Σήμερα η Παναγιώτα μέσω των παραπάνω τεχνικών είναι μια ήρεμη, ψύχραιμη και ώριμη συναισθηματικά μητέρα που έχει επιλέξει συνειδητά να ξυπνάει με χαμόγελο κάθε πρωί και να βλέπει τη φωτεινή πλευρά της ζωής.

Γενικά είμαι ένας άνθρωπος που θα σηκωθεί το πρωί και δε θα είμαι ποτέ με μούτρα. Θα σου πω την καλημέρα μου. Γι' αυτό σου έλεγα και για τον Ονούφρη (δάσκαλος Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη στη Β' Δημοτικού) ότι χαίρομαι αυτούς τους ανθρώπους. Έχω μάθει ότι το να είσαι κακομούτσουνος, θα σου πάει όλη η μέρα έτσι. Δηλαδή εγώ το έχω δει. Γιατί υπήρξαν και μέρες με την περίπτωση του Δημήτρη, πριν βοηθηθώ, που σηκώθηκα έτσι. Δηλαδή είχα φόβο. Δεν ήξερα πώς να το χειριστώ.... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

5. Τεχνικές για την υποστήριξη του Δημήτρη

α) Εφαρμογή των οδηγιών των θεραπειών, επινόηση δικών της δραστηριοτήτων μέσω του αυτοσχεδιασμού

Η Παναγιώτα, για να βοηθήσει τον Δημήτρη, εφαρμόζει τις οδηγίες που της δίνουν οι θεραπευτές και οι εκπαιδευτικοί του παιδιού. Συνεργάζεται άριστα μαζί τους και επικουρεί το έργο τους, κάνοντας τις δραστηριότητες, που της προτείνουν στο σπίτι. Μέσα από την εμπειρία της έχει εξελιχθεί τόσο πολύ, που προχωράει ακόμα παραπέρα, δε μένει στο έτοιμο υλικό, που της δίνουν, αλλά με ευστροφία και φαντασία αυτοσχεδιάζει και φτιάχνει καινούριες δραστηριότητες, που ξέρει ότι θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον του Δημήτρη. Προσπαθεί να τις παρουσιάσει στο παιδί όχι ως μαθησιακή διαδικασία, αλλά ως παιχνίδι, τους κανόνες του οποίου σέβεται μάλιστα πρώτα η ίδια.

Και γενικά και σε άλλα πράγματα εγώ ψάχνω μόνη μου να βρω λύση να τον βοηθήσω... «Δηλαδή έχω φτάσει σ' αυτό το σημείο, που μπορώ πλέον να σκεφτώ κάποια πράγματα, γιατί δεν τα θυμάμαι όλα που μου λένε και προσπαθώ βλέποντας τον φάκελο να αυτοσχεδιάσω, να σκεφτώ κάποια πράγματα... Δηλαδή αυτό που με νοιάζει είναι να κινήσω το ενδιαφέρον του Δημήτρη στο να κάνουμε κάτι. Δηλαδή ας πούμε με την προπαίδια. Μου λέει ο Ονούφρης πολύ εξάσκηση τώρα το καλοκαίρι. Του πήρα τώρα κάτι καρτέλες και το κάνουμε σε στυλ παιχνιδιού, μισές εγώ, μισές αυτός. Μετά το βαρέθηκε κι αυτό και σκέφτηκα να το παίξουμε σε στυλ κρεμάλας. Εγώ βέβαια δεν είχα επικαιρίες όταν έκανα λάθος! Κανονικά κ' εγώ. Το είπα και στη λογοθεραπεύτρια και μου λέει πολύ ωραία! Δηλαδή θέλω να σου πω ότι βρίσκω πράγματα έτσι ώστε να τον προσεγγίζουν.... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Δηλαδή όχι απλά στροφάρεις, αλλά να με το θέμα της ορθογραφίας φέτος, μου λέει η λογοθεραπεύτρια ότι μπορείς να το κάνεις σε στυλ ζωγραφικής. Και ξέρεις πώς έπιασε; Να θα σου πω μια λέξη, βρύση για παράδειγμα. Ο Δημήτρης τη βρύση την έγραφε με -η, και σκεφτόμουν τι μπορώ να κάνω για να το μάθει και μετά σκέφτηκα τη γούρνα. Στη βρύση ο τόνος πάει πάνω από το -υ που

μοιάζει με γούρνα. Είναι η σταγόνα που πέφτει... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

β) Αυθόρμητη αξιοποίηση των ερεθισμάτων της καθημερινότητας

Η Παναγιώτα αξιοποιεί τις ευκαιρίες που της δίνονται κατά τη διάρκεια της ημέρας, αποδεσμευοντάς τις από τη στενή έννοια του «μαθήματος». Είναι επινοητική και εφευρετική και εκμεταλλεύεται θετικά τις κλίσεις του Δημήτρη, ενώ «αφουγκράζεται» τις ανάγκες και τις επιθυμίες του.

Αλλά το άλλο που κάνω είναι ότι εκμεταλλεύομαι τις ευκαιρίες που μου δίνονται έξω, στο δρόμο. Δηλαδή δεν είναι ανάγκη να τον κάτσω. Δηλαδή κι από μόνος του θα μου διαβάσει μια ταμπέλα, θα ρωτήσει για κάτι, από μόνος του δηλαδή. Κι αυτά τα έκανα εγώ από τότε που δεν μπορούσε να κάτσει σε μια καρέκλα για να κάνει μάθημα. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Σύμμαχό της σε αυτή τη διαδικασία έχει την ανατροφοδότηση, που αντλεί από την πρόοδό του Δημήτρη. Αυτό είναι το μεγαλύτερο κίνητρό της, που τη γεμίζει ενέργεια και ενθουσιασμό και την κάνει να συνεχίζει να ελπίζει και να προσπαθεί για το καλό του παιδιού της. Η χαρά της είναι τόση, που σπεύδει αμέσως να το ανακοινώσει στη λογοθεραπεύτρια, ζητώντας επιβεβαίωση τόσο για τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, όσο και τη δική της επινοητικότητα.

Και συν ότι ο Δημήτρης θα μου πετάξει κάτι και τρελαίνομαι, γιατί δεν μου το έχει ξαναπεί. Και έχω αυτή τη χαρά, να το πω στη λογοθεραπεύτρια. Και μου είπε η λογοθεραπεύτρια φέτος, δε σε φοβάμαι εσένα, εσύ έχεις γίνει ξεφτέρι! Κάποια πράγματα, με τα τόσα που έχω κάνει, που μου έχει πει η λογοθεραπεύτρια, όσο να' ναι με τα τόσα χρόνια, μαθαίνεις κάποια πράγματα, και μου λέει η λογοθεραπεύτρια, μπράβο σου, πώς το σκέφτηκες, ας πούμε! (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6.2.9.2. Ο πατέρας Γιώργος: αρνητική και αποστασιοποιημένη στάση

Φεύγοντας η μητέρα από την παιδίατρο που της έκανε πρώτη φορά νύξη ότι ίσως ο Δημήτρης να εμφανίζει κάποια αναπτυξιακή διαταραχή, ήταν πολύ προβληματισμένη σκεπτόμενη και την αντίδραση του συζύγου της. Η έντονη αυτή ανησυχία της, μαρτυρά την ύπαρξη μιας συζυγικής φιγούρας αυστηρής και αδιάλλακτης.

Εγώ εντάξει ρε παιδί μου, έφυγα τότε, αγχώθηκα γιατί λέω τι θα πω στον σύζυγο... Τελοσπάντων, λέω θα το συζητήσουμε... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Πράγματι, η ανησυχία της Παναγιώτας ήταν βάσιμη καθώς ο Γιώργος αντιμετώπισε το ζήτημα με δυσπιστία και άρνηση αποδοχής. Δεν παραδεχόταν την ύπαρξη δυσλειτουργίας στην ανάπτυξη ομιλίας του Δημήτρη. Αντίθετα, υποστήριζε ότι με το πέρασμα του χρόνου θα φτάσει μόνος του στο επιθυμητό επίπεδο ομιλίας, χωρίς λογοθεραπείες, διαδικασία, που χαρακτήριζε ως επικερδή δραστηριότητα για να πλουτίζουν οι ειδικοί εκμεταλλευόμενοι την αγωνία των γονέων.

Ο Γιώργος μου στην αρχή δε συμφωνούσε. Δηλαδή αυτός πίστευε ότι ο Δημήτρης μου κάποια στιγμή θα μιλήσει και όλο αυτό γίνεται για θέμα χρημάτων και ότι τα παίρνουνε και όλα αυτά... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Ωστόσο, η Παναγιώτα δεν επηρεάστηκε από τη στάση του συζύγου της, αλλά πήρε την κατάσταση στα χέρια της, αναλαμβάνοντας δράση. Προς αυτή την κατεύθυνση βοήθησαν και τα βιώματα της παιδικής της ηλικίας, καθώς η ίδια και τα αδέρφια της είχαν

ταλαιπωρηθεί πολύ από προβλήματα υγείας και λανθασμένες διαγνώσεις γιατρών. Αυτό την οδήγησε στο να ακούει επιφυλακτικά τις διαγνώσεις τους και να τις επαληθεύει παίρνοντας μια δεύτερη γνώμη και από άλλο γιατρό.

Ναι αλλά εγώ, εγώ δεν ξέρω, ίσως επειδή και στην παιδική ηλικία είχα περάσει πολλά προβλήματα, να εγώ είχα σιδηροπενία, ο αδελφός μου 5 χρονών δεν ψήλωνε και έκανε ενέσεις, του έκανε η μάνα μου ενέσεις στα άκρα... Ίσως και ότι ο γιατροί κάποιες φορές... Δηλαδή η αδελφή μου 5 χρονών πονούσε η κοιλιά της και της έλεγαν οι γιατροί εδώ στο νοσοκομείο ότι έχει έλκος στομάχου και την πήγε η μάνα μου αλλού και της βρήκαν ότι έχει αλλεργία στο βραστό αυγό. Εγώ είχα βγάλει κάτι φουσκάλες στα πόδια και μου έλεγαν οι γιατροί ότι έπρεπε να τραβήξουν με ένεση το υγρό και απλά είχα πάρει απότομα ύψος και είχαν τεντωθεί, δε θυμάμαι κάτι τέτοιο μου είχε πει η μάνα μου. Γενικά η μάνα μου ποτέ δεν εμπιστευόταν τους γιατρούς εδώ και γι' αυτό μας πήγαινε και Αθήνα. Είναι πολύ ταλαιπωρημένη γυναίκα... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Έτσι η Παναγιώτα έμαθε να ερευνά τα θέματα υγείας, να μην επαναπαύεται στη γνώμη ενός γιατρού, και να αναζητά τη συμβουλή του ειδικού σε κάθε ζήτημα, δείχνοντάς του εμπιστοσύνη. Μέσα από τον λόγο της φαίνεται ότι οι εμπειρίες, που φέρει από την οικογένειά της, την οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός δυνατού χαρακτήρα, που έχει το θάρρος της γνώμης της και δεν επηρεάζεται από τις απόψεις των άλλων, ακόμα και αν πρόκειται για άτομα με τα οποία σχετίζεται άμεσα, όπως είναι ο σύζυγός της.

Τελospάντων, ίσως επειδή πέρασε όλα αυτά η μάνα μου και έμαθε να ακούει και τους γιατρούς, δεν ξέρω το' χα πάρει αυτό από το σπίτι μου, είχα πει του Γιώργου μου ότι αυτή είναι η γνώμη σου, εσύ δεν είσαι ειδικός. Ότι θα ακούσω εσένα, εμένα αυτό δε με καθησυχάζει. Εγώ θα ακούσω τον ειδικό, που το έχει σπουδάσει και το ξέρει. Δηλαδή αν μου έλεγε η λογοθεραπεύτρια ότι δεν τρέχει τίποτα, λες οκ, είναι λογοθεραπεύτρια, είναι η ειδικότητά της... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Αργότερα, φαίνεται ότι ο Γιώργος αποδέχτηκε εν μέρει την κατάσταση, αν και αντιμετώπιζει το όλο θέμα αποστασιοποιημένα, ασχολούμενος περισσότερο με την εργασία του και λιγότερο με τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψής μου στο σπίτι τους για τις ανάγκες διεξαγωγής της κλινικής συνέντευξης με την Παναγιώτα, ήρθε προς το τέλος, σχολιάζοντας ότι η Παναγιώτα ασχολείται με την ανατροφή των παιδιών, λόγω της πολύωρης απασχόλησης στην εργασία του.

Ε, αυτά τα έχει αναλάβει πιο πολύ η γυναίκα μου, εγώ λείπω σχεδόν όλη τη μέρα.... (Σχόλια του πατέρα κατά τη διάρκεια της Κλινικής Συνέντευξης με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Φαίνεται πάντως ότι η Παναγιώτα, παρόλο που κρατάει διαφορετική στάση από τον σύζυγό της, εντούτοις τον αγαπάει, τον υπολογίζει, τον σέβεται, στηρίζεται σε αυτόν και αναγνωρίζει τον αγώνα που κάνει για να συντηρήσει την οικογένεια. Δεν τον κατηγορεί ποτέ καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, τον δικαιολογεί και μιλάει πάντα ωραία για αυτόν δίνοντας τους χαρακτηρισμούς «ο Γιώργος μου» ή «ο σύζυγος», όταν αναφέρεται στο πρόσωπό του.

Ο Γιώργος μου δουλεύει πολλές ώρες και ασχολούμαι εγώ με αυτό το κομμάτι... Πρωί - απόγευμα δουλεύει. Λίγες ώρες βλέπει τον Δημήτρη... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Η στάση της αυτή επιφέρει ισορροπία στην οικογένεια, δίνοντάς μου την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα περιβάλλον ισορροπημένο, στο οποίο κυριαρχεί η αγάπη, η αποδοχή και ο διάλογος. Η αυστηρή αυτή πατρική φιγούρα φαίνεται ότι τελικά λειτουργεί θετικά, αφού «συγκρατεί» τον Δημήτρη από ενδεχόμενες ατασθαλίες, ιδίως κατά τη φοίτησή του

στο σχολείο, αφού ο φόβος να μην ενημερωθεί ο πατέρας του, τον απέτρεπε από την εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, στοιχείο που μαρτυρά την καίρια επιρροή του πατρικού προτύπου στην ψυχосύνθεση του παιδιού.

Ήξερε όμως ότι το τετράδιο θα το δει ο πατέρας μου και ότι κι αν κάνει, θα το μάθει.... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6.2.9.3. Η αδελφή Δώρα: Πορεία από την αντίδραση στη συμπαράσταση

Η αδελφή του Δημήτρη, η Δώρα, τρία χρόνια μεγαλύτερή του, αρχικά, σα μικρό παιδί, δυσανασχέτησε με τις πολλαπλές απογευματινές θεραπευτικές συνεδρίες του Δημήτρη, τις οποίες εκλάμβανε ως «βόλτα». Αισθανόταν ότι ο αδελφός της μονοπωλούσε το ενδιαφέρον των γονιών της, ενώ η ίδια παραγκωνιζόταν. Η δυσαρέσκειά της ήταν τόσο μεγάλη, που δε δίσταζε να την εξωτερικεύει, εκφράζοντάς τα παράπονά της στη μητέρα της.

Μετά το δύσκολο κομμάτι όμως ποιο ήτανε; Ότι η Δώρα μου το έβλεπε αλλιώς. Ότι ο Δημήτρης πάει και κάνει τόσα πράγματα κι αυτή πάει μόνο σχολείο. Την εργοθεραπεία την έβλεπε για παιδότοπο. Και μου το λεγε. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο η μητέρα, άθελά της προκάλεσε ρήξη στη σχέση των δύο παιδιών, η οποία όμως γρήγορα αποκαταστάθηκε μετά από την παρέμβαση της Κοινωνικής Λειτουργού, η οποία έκρουσε τον κώδωνα του κινδύνου στη μητέρα, εφιστώντας την προσοχή της στο λεπτό σημείο τήρησης της ισορροπίας.

Και μάλιστα μου το είχε πει η κοινωνική λειτουργός στο ΚΕΔΔΥ. Με ρώτησε πώς τα πάνε τα παιδιά. Γιατί κάθε φορά που περνούσα τον Δημήτρη, με έβλεπε και η κοινωνική λειτουργός και μου έκανε κάποιες ερωτήσεις. Και θυμάμαι και μου είχε πει: Αν δεις ότι δεν μπορείς να τα φέρεις βόλτα, γιατί πρέπει να κρατάς τις ισορροπίες. Να μην πάρει χαμπάρι δηλαδή η μικρή, κάτι βέβαια που δε γίνεται, απλά στο λέω έτσι: Να μην πάρει η Δώρα χαμπάρι ότι έχεις πέσει με τα μούτρα στον Δημήτρη γιατί θα τον μισήσει. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Η αντίδραση της μητέρας ήταν άμεση. Πολύ γρήγορα συζήτησε με τη Δώρα, προσφεύγοντας στη λογική και εξηγώντας της με απλά λόγια την ιδιαιτερότητα της συμπεριφοράς του Δημήτρη, παροτρύνοντάς την να βοηθήσει και να στηρίξει τον αδελφό της.

Εγώ έκατσα και εξήγησα στη Δώρα με απλά λόγια την περίπτωση του Δημήτρη, ότι δυσκολεύεται να μιλήσει. Της είπα ότι παίρνει κάποιες πληροφορίες ο Δημήτρης μας και καθυστερεί το μυαλούδάκι του να τις πάρει όπως τις παίρνεις εσύ και ότι πρέπει να τον βοηθήσουμε... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Έπειτα από αυτή τη συζήτηση, η Δώρα αποδέχτηκε πλήρως τον αδελφό της, εκμηδενίζοντας τις εκδηλώσεις ζήλιας και προσφέροντάς του απλόχερα τη βοήθειά της.

Και την παρατηρούσα ότι τον βοηθούσε και η ίδια. Και είχα πει στην κοινωνική λειτουργό ότι δε χρειάζεται, τα φέρνω βόλτα.

Βοήθησε λοιπόν το γεγονός ότι της το εξήγησες;

Ναι, ναι, και σου λέω μετά τον βοηθούσε και ακόμα τον βοηθάει. Δηλαδή αν ακούσει και πει κάτι λάθος τον διορθώνει.

Οπότε αποδέχτηκε και η Δώρα την κατάσταση;

Ναι. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Σήμερα η Δώρα είναι ένα χαμογελαστό, εξωστρεφές, κοινωνικό κορίτσι, που βοηθάει, αγαπάει και στηρίζει τον αδελφό της.

6.2.9.4. Η στάση των υπόλοιπων μελών

Η ευρύτερη οικογένεια των γονέων εξέφρασε τις αμφιβολίες της αρχικά ως προς τους ειδικούς θεραπευτές, φοβούμενοι πιθανή οικονομική εκμετάλλευση. Στη συνέχεια όμως, κατανόησαν την ωφέλεια που λαμβάνει από αυτούς ο Δημήτρης και συμφώνησαν.

Στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί αλλά μετά... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

Σήμερα, φτάνοντας στον έκτο χρόνο παρακολούθησης συνεδριών λογοθεραπείας, εκφράζουν την επιθυμία τους να έρθει αυτή η χρονική στιγμή, που ο Δημήτρης θα έχει βελτιωθεί τόσο, που δε θα τις χρειάζεται πια.

Αφού σήμερα μου λένε, δηλαδή κι εγώ το βλέπω καμιά φορά τότε θα' ρθει εκείνη η μέρα που θα μου πει η λογοθεραπεύτρια τελειώνουμε... 6 χρόνια είναι που κάνουμε.. (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6.3. Η περίπτωση του Κωστή

6.3.1. Περιγραφή της οικογένειας

Ο Κωστής γεννήθηκε στις 19-6-2006. Είναι το πρώτο παιδί μιας ευκατάστατης οικογένειας. Ο πατέρας του έχει θέση στελέχους σε τοπική εταιρεία αλλαντικών, και η μητέρα του υπήρξε στο παρελθόν ιδιωτικός υπάλληλος, την τρέχουσα περίοδο όμως δεν εργάζεται, καθώς έχει αναλάβει την ανατροφή του ενός έτους δευτέρου παιδιού της οικογένειας, της μικρής Ίριδας.

Ο Κωστής παρουσιάζει αυτιστική διαταραχή ελαφριάς μορφής (Σύνδρομο Asperger) και το νοητικό του επίπεδο είναι υψηλό, με αποτέλεσμα να μην τίθεται ζήτημα εγγραφής και παρακολούθησης σε ειδικό σχολείο. Παρουσιάζει μια ελαφρά δυσκολία στην άρθρωση, κατάλοιπο της εμφάνισης τραυλισμού όταν ήταν τριών χρονών λόγω μιας τραυματικής εμπειρίας (βλ. κεφ. γέννηση και παιδική ηλικία), καθώς και έντονα στοιχεία ελλειμματικής κοινωνικο-συναισθηματικής οργάνωσης, όπως είναι η αδυναμία διαχείρισης της ήττας, οι εκρήξεις θυμού κ.ά.

6.3.2. Γέννηση και παιδική ηλικία: εμφάνιση και πρώτες αντιδράσεις

Η Φαίδρα είχε μια ομαλή εγκυμοσύνη στον Κωστή, ενώ επέλεξε η ίδια να γεννήσει με καισαρική, χωρίς να έχει υπάρξει κάποια επιπλοκή. Θήλασε τον Κωστή το πρώτο διάστημα, στη συνέχεια όμως, για λόγους ανωτέρας βίας αναγκάστηκε να διακόψει.

Τον θήλασα λίγο στην αρχή αλλά μετά χρειάστηκε να πάρω μία αγωγή που εμπόδιζε τον θηλασμό και έτσι σταμάτησα και του έδινα ξένο.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Η ανάπτυξη του ήταν φυσιολογική, χωρίς καμία ανησυχητική ένδειξη. Η Φαίδρα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μαζί της, κάνει ιδιαίτερη αναφορά στην προσεγμένη και ισορροπημένη διατροφή του.

Όλα κανονικότατα. Μια χαρά μεγάλωνε, έτρωγε, λίγο αλλά απ' όλα. Ψάρια, λαχανικά, όσπρια, φρούτα, τα πάντα, τα πάντα.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

1. Η βίωση μιας τραυματικής εμπειρίας

Όταν έφτασε στην ηλικία των τριών χρονών περίπου, βίωσε μια τραυματική εμπειρία: Ληστές διέρρηξαν το σπίτι τους. Η Φαίδρα βρήκε το παράθυρο της κουζίνας ανοιχτό ένα μεσημέρι, που γυρνούσε σπίτι, έχοντας τον Κωστή στο αμάξι μαζί της. Ο σύζυγός της, Στέλιος απουσίαζε σε επαγγελματικό ταξίδι στο εξωτερικό, κι έτσι η ίδια έχοντας μείνει πίσω μόνη της με το παιδί, τρόμαξε πάρα πολύ, μη γνωρίζοντας τι συμβαίνει μέσα στο σπίτι. Είναι ακόμα μέσα; Έκλεψε αντικείμενα αξίας; Πανικόβλητη τηλεφώνησε στην αστυνομία, η οποία εισέβαλε στο σπίτι διαπιστώνοντας ότι ο διαρρήκτης είχε φύγει άπρακτος ψάχνοντας μάταια να βρει το χρηματοκιβώτιο. Όλη αυτή η αγωνία μεταδόθηκε στον Κωστή, ο οποίος ήταν πλέον σε μια ηλικία, που μπορούσε να αντιληφθεί τι γίνεται

[...] κατάλαβε. Με ρωτούσε τι έγινε. Καταλαβαίνει το παιδί σ' αυτή την ηλικία. Έλεγε και ο πατέρας του... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

2. Εμφάνιση τραυλισμού

Ο Κωστής παρουσίαζε αδυναμία στην έκφραση του προφορικού του λόγου, καθώς το λεξιλόγιό του ήταν περιορισμένο και συνήθιζε να δίνει μονολεκτικές απαντήσεις. Η Φαίδρα μάλιστα είχε φροντίσει να επισκεφτεί μία λογοθεραπεύτρια, ξεκινώντας συνεδρίες. Μετά από το περιστατικό της διάρρηξης, η ομιλία του Κωστή διαταράχθηκε ακόμα περισσότερο, με την εκδήλωση τραυλισμού υπό τη μορφή της επανάληψης της πρώτης συλλαβής των λέξεων.

Ναι, μετά εκεί γύρω στα τρία, τριάμισι, με το να γίνει αυτή η απόπειρα ληστείας στο σπίτι, εκεί διαπίστωσα εγώ ότι μετά από αυτό το συμβάν, σταδιακά ήθελε να πει μία λέξη και την έλεγε «μα, μα, μα...μα».

Επαναλάμβανε την πρώτη συλλαβή;

Ναι.

Ενώ μέχρι τότε μιλούσε κανονικά;

Ήταν λίγο φτωχό το λεξιλόγιό του, αλλά καλό. Γενικότερα δεν έλεγε πολλά πράγματα, απαντούσε με ναι, όχι, δε θέλω, δεν ήταν πολύ πλούσιο το λεξιλόγιό του. Ήθελε λίγο σπρώξιμο. Και του έκανα και λογοθεραπείες.

Όταν ήταν τριών χρονών;

Ναι, εκεί περίπου. Και έγινε μετά το συμβάν με τη διάρρηξη και από κει μετά ήρθε ο τραυλισμός. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

3. Έρευνα στο διαδίκτυο

Η Φαίδρα με τη βοήθεια του συζύγου της Στέλιου προσπάθησαν να το αντιμετωπίσουν εντείνοντας τις συνεδρίες λογοθεραπείας και ψάχνοντας στο ίντερνετ πληροφορίες για τις αιτίες εμφάνισης, τη χρονική διάρκεια κ.ά.

Γιατί μπήκαμε και στο ίντερνετ, ενημερωθήκαμε. Αλλά εντάξει αλλιώς ενημερώνεσαι όταν δε βλέπεις πρόσωπο με τον άλλο, και αλλιώς όταν επισκεφτείς κάποιον ειδικό. Ε, και είδαμε ότι κρατάει κάμποσο καιρό, ότι εμφανίζεται κυρίως στα αγόρια, ότι μπορεί να το πάθεις με κάποια έντονα συναισθήματα, με κάποια αλλαγή απότομη, κάτι έντονο, αλλά μιλάμε ότι τρία χρόνια ήταν πάρα πολύς καιρός... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Ο τραυλισμός σταδιακά υποχώρησε, κάποια σημάδια του όμως, όπως είναι η αργή ομιλία, οι συχνές παύσεις για να πάρει αναπνοή και μια γενική αίσθηση δυσκολίας της

έκφρασης που αφήνει στον ακροατή, είναι εμφανή στην ομιλία του Κωστή ακόμα και σήμερα.

4. Ελλείψεις κοινωνικο-συναισθηματικής οργάνωσης

Ο Κωστής μεγαλώνοντας εμφάνισε κάποιες ελλείψεις στον τομέα της κοινωνικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης: ισχυρογνωμοσύνη, μη αποδοχή της ήττας και άκρατος εκνευρισμός για ψιλοπράγματα, με κυριότερο όλων την αδυναμία ελέγχου του θυμού του, χαρακτηριστικά που εμφανίζει μέχρι και σήμερα και στην οικογένεια και στο σχολείο, δυσχεραίνοντας το εκπαιδευτικό έργο

Και γίνεται πολύ βίαιος. Ακόμα και με μένα άμα τον δω ότι νευριάζει, αλλάζει, δηλαδή νομίζεις ότι θα σε σκοτώσει. Αν βρει κάτι εκείνη τη στιγμή πάνω του, ή δίπλα του, κοντά του, θα το πετάξει. Πολύ νευριάζει, πολύ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

5. Η επιφυλακτικότητα των γονέων απέναντι στους θεραπευτές

Ο Κωστής πέρα από τη λογοθεραπεία που έκανε κατά το διάστημα του έντονου τραυλισμού, δεν παρακολούθησε άλλες θεραπευτικές συνεδρίες, καθώς κοινή πεποίθηση και των δύο γονέων είναι ότι υπάρχει ένα κύκλωμα εκμετάλλευσης μεταξύ των ειδικών αυτού του τομέα, που συνεργάζονται με απώτερο σκοπό την οικονομική τους αφαίμαξη.

Έτσι επισκέφτηκαν μόνο μία φορά μία Αναπτυξιολόγο στο Ηράκλειο, η οποία, χωρίς να βγάλει επίσημη διάγνωση, ανέφερε ότι πιθανόν να εμφανίζει μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή ελαφριάς μορφής, όπως είναι το σύνδρομο Asperger.

Τον είχαμε πάει και στην Αναπτυξιολόγο στο Ηράκλειο, και μας είχε πει ότι μπορεί να ανήκει στο φάσμα του Asperger. Μετά το αφήσαμε κι εμείς, κακώς βέβαια. Είχα σκοπό να πάω ξανά να δω τι θα μου πει, γιατί δεν ήταν σίγουρη 100% να το διαγνώσει.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Οι γονείς δεν ξαναπήγαν εκεί φοβούμενοι οικονομική εκμετάλλευση αφού αφενός έμειναν δυσαρεστημένοι από το γεγονός ότι δεν έβγαλε πόρισμα κατευθείαν, παρόλο που το παιδί έμεινε αρκετό χρονικό διάστημα μαζί της, αλλά τους ζήτησε επαναληπτική επίσκεψη, την οποία χρέωνε πολύ ακριβά, και αφετέρου πληροφορήθηκαν εκ των υστέρων ότι έχει συγγενική σχέση με τη λογοθεραπεύτρια, η οποία τους την πρότεινε. Έτσι κατέληξαν στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα «κύκλωμα» που εκμεταλλεύεται την κατάσταση του παιδιού για να αποσπά χρήματα από τους γονείς.

Γιατί να το πας σε κάποιον ιδιωτικό που θα επιδιώξει να κάνει κι άλλες συναντήσεις, κι άλλες, κι άλλες... Αλλά είπαμε πάντα όχι ιδιωτικό. Δυστυχώς γιατί υπάρχει μεγάλο κύκλωμα, πραγματικά. Εκμεταλλεύονται πολύ. Γιατί όταν πηγαίνεις, ας πούμε, λογοθεραπεία, και μάθεις ότι η τάδε είναι συγγενής ας πούμε με την ψυχολόγο που στη σύστησε, ε, μα τότε τι είναι αυτό; Και είναι μικρός εδώ ο κύκλος και μαθεύονται. Και η Αναπτυξιολόγος δηλαδή στο Ηράκλειο, έμαθα μετά ότι είναι γνωστή των θεραπειών εδώ. Φαντάσου να πάμε εκεί, αφού σε άλλους λέει πας και σου βγάζει το πόρισμα αμέσως, γιατί κάθεται εκεί το παιδάκι 3-4 ώρες μαζί της. Γιατί είναι Αναπτυξιολόγος, ξέρει. Όταν του δείξει, ας πούμε, μια φωτογραφία, θα καταλάβει αν κάτι δεν πάει καλά... Δεν έβγαλε πόρισμα αλλά μας είπε να επαναλάβουμε την επίσκεψη. Και η κάθε επίσκεψη κοστίζει πολύ. 80 ευρώ της είχα δώσει. Τώρα δε μου περισσεύουν για να πάω να της τα δώσω. Και το άφησα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6. Η επιθυμία επίσκεψης σε παιδοψυχολόγο

Ο Κωστής δεν επισκέφτηκε ποτέ το ΚΕΔΔΥ για αξιολόγηση, ούτε παιδοψυχολόγο, γεγονός για το οποίο η μητέρα του μετανιώνει, πιστεύοντας ότι θα μπορούσε να πάρει κάποιες κατευθύνσεις για την ορθότερη αντιμετώπισή του.

Κανονικά έπρεπε να πάω και σ' έναν Ψυχολόγο για να δω πώς μπορώ να του συμπεριφερθώ, να του φύγει αυτός ο θυμός και αυτή η βιαιότητα που του βγαίνει όταν τσακώνεται με τα παιδιά... Ίσως η επίσκεψη σ' έναν παιδοψυχολόγο θα βοηθούσε και τον ίδιο αλλά και εμένα και τον άντρα μου για να ξέρουμε πώς μπορούμε να του συμπεριφερθούμε τότε που νευριάζει πάρα πολύ. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Σήμερα, πιστεύει ότι θα βοηθούσε μια επίσκεψη σε έναν γνωστό και διακεκριμένο ειδικό παιδοψυχολόγο της περιοχής, τον οποίο δείχνει να εμπιστεύεται.

Και αν κάποια στιγμή αποφασίσω να πάω σ' έναν ιδιωτικό παιδοψυχολόγο, δεν ξέρω αν έχεις ακούσει τον [...] γιατί το έγραξα και θα πάω να δω τι θα μου πει. Ο άνθρωπος είναι μεγάλος, είναι ψαγμένος, κάνει σεμινάρια, κατά καιρούς νομίζω έρχεται και στο Ρέθυμνο. Σε κάτι τέτοιο θα ήθελα να πάω για να πάρουμε κι εμείς δέκα απαντήσεις τελοσπάντων ή πώς μπορείς να το διαχειριστείς....(Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6.3.3. Η προσχολική εκπαίδευση

Ο Κωστής γράφτηκε στο ολοήμερο τμήμα του προνήπιου, σε ένα γειτονικό χωριό, για να μπορεί να το παίρνει η μητέρα του σχολώνοντας από τη δουλειά της. Κατά τη φοίτησή του όμως, αντιμετώπισε ορισμένα προβλήματα, όπως περιγράφονται στη συνέχεια.

1. Η ποινή της τιμωρίας κατά τη φοίτηση στο προνήπιο

Το κύριο πρόβλημα που αντιμετώπιζε ο Κωστής ήταν η καθημερινή χρήση της ποινής της τιμωρίας από τη Νηπιαγωγό, με τη δικαιολογία ότι ήταν «ατίθασος».

Εντάξει, εκεί τώρα μας έτυχε μια δασκάλα, η οποία τον έβαζε συνέχεια τιμωρία. Μιλάμε όμως συνέχεια. Αφού το πρώτο πράγμα που τον ρωτούσα όταν έμπαινε στο αμάξι το μεσημέρι που τον έπαιρνα, ήταν αν μπήκε τιμωρία. Μιλάμε κάθε μέρα ότι γινόταν όμως αυτό. Μία ή δύο φορές ίσως να μου είχε πει το παιδί ότι δεν μπήκε. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Η συμπεριφορά αυτή της δασκάλας εξόργισε τη μητέρα, η οποία προσπάθησε να την προσεγγίσει και να συζητήσει μαζί της, δυστυχώς όμως χωρίς αποτέλεσμα

Ναι, μου έλεγε ότι είναι ατίθασος, ενώ άμα θέλει να συνεργαστεί, μπορεί. Δηλαδή σε τούμπαρε. Όχι σε τούμπαρε... Σου έλεγε το κακό αλλά μετά σου πετούσε ένα καλό ότι και καλά άμα θέλει είναι αρχηγός, και ότι άμα του πω ότι είναι βοηθός μου, συνεργάζεται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Την επόμενη χρονιά, στην τάξη του Νηπίου, για να αποφύγει αυτή την εκπαιδευτικό που δεν ενέκρινε, έγραψε τον Κωστή στο κλασικό τμήμα και όχι στο ολοήμερο, έχοντας τη βοήθεια της πεθεράς της, η οποία τον έπαιρνε το μεσημέρι, μέχρι να σχολάσουν οι γονείς του. Όμως «για κακή της τύχη» η Νηπιαγωγός αυτή ανέλαβε αυτή τη χρονιά το κλασικό τμήμα, κι έτσι έκανε ξανά μάθημα στον Κωστή

Εμένα δε μου άρεσε, να σου πω την αλήθεια, και τον άλλαξα την άλλη χρονιά μετά, και τον πήγα στο κλασικό, όχι στο ολοήμερο. Και για κακή μου τύχη την πήγαν εκεί και την είχε πάλι! Δύο χρόνια, δύο

χρόνια... Μετά πήγαινε και τον έπαιρνε η πεθερά μου γιατί εγώ δούλευα...(Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

2. Η άσκηση ψυχολογικής βίας κατά τη φοίτηση στο νήπιο

Η Νηπιαγωγός και τη δεύτερη χρονιά, όχι μόνο συνέχισε να εφαρμόζει την ίδια μέθοδο, αλλά το έκανε με έναν εντελώς αναποτελεσματικό τρόπο ασκώντας στο παιδί «ψυχολογική βία», στερώντας του πράγματα σημαντικά όπως είναι η τροφή, αγνοώντας τις συμβουλές της μητέρας για αποστέρηση πιο σημαντικών για το παιδί δικαιωμάτων, και δημιουργώντας μιας κατάσταση ρουτίνας και συνήθειας που λόγω της καθημερινής επανάληψης, έχανε πια τη δραστηκότητά της

Σε σημείο που μία μέρα τον είχε βάλει τιμωρία στη γωνία, και ήθελε να κάνει τσίσα του και δεν τον άφησε, και λερώθηκε, τα έκανε πάνω του. Αυτά όμως, είναι ψυχολογική βία εναντίον του παιδιού. Είναι δυνατόν; Εντάξει, καταλαβαίνω, ήταν ζωηρός και είναι ακόμη, αλλά εντάξει... Στο τέλος αυτός σου λέει, είναι ψυχολογικό ρε παιδί μου, πάω στο σχολείο, τιμωρία, το θεωρεί φυσιολογικό πράγμα, κάθε μέρα, κάθε μέρα... Ας του στερούσε το διάλειμμα, εγώ πιστεύω ότι θα έπιανε περισσότερο, και της το είχα προτείνει κιόλας. Παρά να το στήνει στη γωνία ή να το αφήνει χωρίς φαγητό; Γιατί το είχε βάλει να μη φάει κιόλας. Και λέω, αυτός χέστηκε, δεν τον νοιάζει το φαγητό... Στέρησέ του το διάλειμμα, να δεις. Αν το κάνει μια φορά, πιστεύω θα το βάλει στο μυαλό του. Και της το είχα πει, αλλά τίποτα, τα δικά της. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

3. Το μοναχικό παιχνίδι

Κατά τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο, η Φαίδρα τον χαρακτηρίζει ένα χαρούμενο παιδί, όπως είναι τώρα και η ενός έτους αδελφή του, που απολάμβανε όμως και το μοναχικό παιχνίδι, συμπεριφορά που την αποδίδει στην έλλειψη αδελφών.

Εμένα τώρα με το να είναι μοναχοπαιδί, του άρεσε και να παίζει μόνος του. Ήταν βέβαια και κοινωνικός, δεν μπορώ να πω. Και γενικότερα όπου και να πηγαίναμε, να, σαν την μικρή. Γέλια, χαρά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

4. Η άρνηση επανάληψης του Νηπιαγωγείου

Στο τέλος της χρονιάς η Νηπιαγωγός πρότεινε τη συνέχιση της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο προτού πάει στο Δημοτικό, οι γονείς όμως με δική τους ευθύνη τον έγραψαν στην Α΄ Δημοτικού, όπου τελικά μπόρεσε να ανταπεξέλθει. Είναι χαρακτηριστικό ότι την πληροφορία αυτή δε μας την έδωσε η μητέρα, η οποία γενικά μας δημιούργησε την εντύπωση ότι έχει μία τάση να δικαιολογεί και να αποκρύπτει τα μελανά σημεία της συμπεριφοράς του Κωστή και να τείνει να τον παρουσιάζει ως ένα φυσιολογικό παιδί, που απλά ορισμένες φορές χάνει την ψυχραιμία του.

Κατά τη διάρκεια μάλιστα της συνέντευξης στις ερωτήσεις μας σχετικά με τη συμπεριφορά του Κωστή επαναλάμβανε συχνά τη φράση «όπως όλα τα παιδιά» σε μια προσπάθεια να δείξει ότι δεν υπάρχει τίποτα το ανησυχητικό, που να τον κάνει να ξεχωρίζει από τα παιδιά της ηλικίας του. Εδώ, η πρόταση της Νηπιαγωγού για επανάληψη της τάξης, μας δίνεται από την εκπαιδευτική της τάξης.

Ίσα-ίσα αυτοί μου έλεγαν ευχαριστούμε, για όλη αυτή την προσπάθεια. Και μάλιστα η μητέρα του Κωστή μου είπε ότι πέρυσι στο Νηπιαγωγείο, τους είχαν πει να μη συνεχίσει στο Δημοτικό, με δική τους ευθύνη το έφεραν, και σας ευχαριστούμε που το παιδί ανταπεξήλθε, δεν το περιμέναμε. Είχαμε βέβαια την ελπίδα μας, γι' αυτό το συνεχίσαμε. Τους έλεγαν να επαναλάβει κι άλλη χρονιά το Νηπιαγωγείο. Αλλά ανταπεξήλθε μια χαρά στις δυσκολίες της πρώτης, έμαθε να γράφει και να διαβάζει, Μαθηματικά είναι μια χαρά. Βέβαια με τις δυσκολίες που μας περιγράφετε ότι

ανεβοκατέβαινε στα θρανία κτλ., αλλά τελospάντων. Αυτοί ήταν ευχαριστημένοι γιατί ήταν για Νηπιαγωγείο κανονικά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

6.3.4. Η φοίτηση στην Α΄ Δημοτικού

Ο Κωστής γράφτηκε κανονικά στην Α΄ Δημοτικού, στο ίδιο τμήμα, όπου φοιτούσε και ο Δημήτρης, το άλλο υποκείμενο της έρευνας. Ο Κωστής δε δικαιούται εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, καθώς όπως προαναφέρθηκε οι κύριες αδυναμίες του εντοπίζονταν όχι στο μαθησιακό κομμάτι, αλλά σε αυτό της συμπεριφοράς.

Για τον ίδιο λόγο διέκοψε και την παρακολούθηση στο Τμήμα Ένταξης, προκειμένου να αφιερωθούν οι ώρες αυτές σε παιδιά που έχουν περισσότερη ανάγκη υποστήριξης στο γνωστικό αντικείμενο.

6.3.4.1 Η γνωμάτευση της Αναπτυξιολόγου

Κατά την εγγραφή του Κωστή στην Α΄ Δημοτικού, οι γονείς προσκόμισαν στη Διεύθυνση μία διάγνωση από Αναπτυξιολόγο. Η εξέταση είχε γίνει τον Ιούλιο του 2012, το καλοκαίρι δηλαδή πριν ξεκινήσει το Δημοτικό.

Η γνωμάτευση ξεκινά με την αναφορά στην ηλικία του Κωστή (6 ετών), λέγοντας ότι παραπέμφθηκε για αξιολόγηση λόγω της συμπεριφοράς του, η οποία προβληματίζει τους γονείς του. Αναφέρεται ότι παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας.

Συνεχίζει με την παρουσίαση του ατομικού αναμνηστικού του μαθητή: Είναι το πρώτο παιδί μιας τριμελούς οικογένειας (σημείωση: δεν είχε γεννηθεί ακόμη το δεύτερο παιδί της οικογένειας), το οποίο γεννήθηκε με καισαρική τομή στις 34 εβδομάδες κύησης, με βάρος γέννησης 3050 gr. Το περιγεννητικό ιστορικό αναφέρεται ελεύθερο. Αναφέρεται ιστορικό βρογχικού άσθματος μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών και συχνές ωτίτιδες για τις οποίες έχει γίνει τοποθέτηση σωληνίσκων. Αναφέρεται απώλεια ακοής της τάξης του 30%.

Ως προς την ψυχοκινητική του εξέλιξη, από τις πληροφορίες των γονέων προκύπτει ότι δεν καθυστέρησε να κατακτήσει τα αναπτυξιολογικά του ορόσημα. Ο λόγος του είχε αργή εξέλιξη σε σχέση τόσο με το λεξιλόγιο όσο και με την οργάνωση και τη δομή του. Είχε και έχει καλή βλεμματική επαφή, ανταποκρινόταν στο κάλεσμα του ονόματός του και χρησιμοποιούσε εξωλεκτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Αναφέρεται ότι επαναλαμβάνει φράσεις που ακούει με τη μορφή καθυστερημένης ηχολαλίας και ότι ξεκινούσε την επαφή με τρίτους και διατηρούσε το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, αν και υπήρχαν φορές, που απομονώνονταν. Δεν επιζητά τη ρουτίνα και προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές, ενώ δεν υπάρχουν δραστηριότητες, που κάνει με συγκεκριμένο τρόπο. Μικρότερος δεν κοιτούσε όταν του μιλούσαν, ενώ τώρα το κάνει.

Παίζει και φτιάχνει ιστορίες στο παιχνίδι του αλλά αναφέρονται ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και στερεότυπη ενασχόληση με αντικείμενα. Τον ενοχλούν οι δυνατές φωνές χωρίς να αναφέρονται άλλες αισθητηριακές ιδιαιτερότητες.

Ως προς τις στερεότυπες συμπεριφορές και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, δεν παρατηρήθηκαν αισθητηριακές ιδιαιτερότητες, στερεότυπες κινήσεις και μανιερισμοί, ούτε τάσεις αυτοτραυματισμού. Γινόταν συχνή αναφορά σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, σε βαθμό που κάποιες φορές εμπόδιζε την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων και χρειαζόταν καθοδήγηση για να εστιάσει ξανά την προσοχή του σε αυτές.

Συγκεντρωνόταν στις δραστηριότητες, χωρίς να κινείται σε βαθμό, που να εμποδίζει την ολοκλήρωσή τους. Δεν παρουσιάστηκαν tantrum ή άλλες αρνητικές συμπεριφορές και σημεία άγχους.

Η αναπτυξιολόγος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο Κωστής παρουσιάζει ποιοτικές αποκλίσεις ως προς τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητές του και περιορισμένη φαντασία και ενδιαφέροντα, που αναλογούν σε χαρακτηριστικά συνδρόμου Asperger. Συνιστάται συνέχιση του προγράμματος λογοθεραπευτικής παρέμβασης και έναρξη ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης, καθώς και αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ με σκοπό την επιλογή κατάλληλου σχολικού πλαισίου, και αξιολόγηση των δεξιοτήτων αδρής και λεπτής κινητικότητας και συγχρονισμού των κινήσεων. Το πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης προτείνεται ως βοηθητικό, καθώς και παρακολούθηση και επανεκτίμηση στο προσεχές μέλλον.

6.3.4.2. Η εικόνα του Κωστή μέσα στην τάξη

6.3.4.2.1. Ο τομέας της συμπεριφοράς

1. Απόκρυψη της αρνητικής πλευράς του

Τις πρώτες μέρες φοίτησης στην Α΄ Δημοτικού, ο Κωστής παρουσίαζε μια «υποκριτική παραπλανητική στάση», αποκρύπτοντας ολοκληρωτικά την αρνητική του πλευρά σε τέτοιο βαθμό, που η δασκάλα του τμήματος δεν είχε αντιληφθεί ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

Τις δύο πρώτες μέρες λοιπόν ο Κωστής, δε φαινόταν καθόλου! Ήταν ήσυχο παιδί, συνεσταλμένο, μαζεμένο, καθόταν εκεί στην ομάδα του πολύ ήσυχο, τίποτα. Κι έλεγα «Ου, μια χαρά!». Με κοιτούσε με ηρεμία, όλα καλά. Ναι, το θυμάμαι πολύ χαρακτηριστικά, που μετά είχα εκπλαγεί με τη συμπεριφορά του... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

Στις ελεύθερες συζητήσεις που είχα με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων, η Μαρία μου σχολίαζε ότι είναι ένα παιδί που σε εκπλήσσει, αφού σε ανύποπτο χρόνο μπορεί να αντιστρέψει εντελώς τη συμπεριφορά του. Η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης δε δίστασε να τον χαρακτηρίσει «διπολική προσωπικότητα».

Η Μαρία μου λέει ότι είναι καλός στο γνωστικό αντικείμενο αλλά έχει πρόβλημα με την κοινωνική του συμπεριφορά, που δε φαίνεται όταν είναι μόνος του. Η Μαρία λέει ότι είναι το παιδί με το αγγελικό πρόσωπο, που ξαφνικά του γυρίζει το μάτι. Η Δασκάλα του Τμήματος Ένταξης συμπληρώνει ότι είναι διπολική προσωπικότητα. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

2. Κάτω από το θρανίο

Στη συνέχεια, όταν άρχισε να φανερώνει τις δυσκολίες του χαρακτήρα του, δυσκόλεψε πολύ τη δασκάλα του, καθώς σηκωνόταν συχνά από τη θέση του και κρυβόταν κάτω από τα θρανία παίζοντας «κρυφτό» μαζί της.

[...] κρυβόταν από κάτω...θυμάμαι τον Κωστή χαρακτηριστικά που είχε βγει κάτω από ένα θρανίο και μου'κανε «Ααααααα!!!!», για να με τρομάξει, σαν κρυφτό δηλαδή, αλλά εδώ είμαι. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής έμπαινε και κρυβότανε κάτω από τα θρανία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, βλέπουμε ότι όταν ο

Κωστής δεν έχει διάθεση να παρακολουθήσει στο μάθημα, βρίσκεται σε μια διαρκή κίνηση, προκαλώντας φασαρία μέσα στην τάξη.

Ο Κωστής βγάζει και κρατάει ένα κρουασάν από την τσάντα του. Το βάζει στο στόμα του με το χαρτάκι...Σηκώνεται και μπουσουλώνοντας, στα τέσσερα, κάνει μια γύρα στην τάξη. Ο Δημήτρης φωνάζει νευριασμένος: «Κωστή, κάτσε κάτω!» Ο Κωστής κάθεται αλλά παίζει με τα μολύβια του χωρίς να προσέχει στο μάθημα, έχοντας το κρουασάν πάνω στο θρανίο του... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

3. Λάθος στάση σώματος στην καρέκλα

Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρήθηκε, είναι η λάθος στάση του σώματος του Κωστή όταν κάθεται στην καρέκλα του θρανίου του. Λίγες είναι οι φορές που κάθεται φυσιολογικά. Συνήθως ακουμπάει με τα γόνατα ή γέρνει προς τα πίσω, ενώ δεν έλειπαν και οι φορές, που σχεδόν ξάπλωνε. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί κάθε φορά να τον επαναφέρει με συνεχείς επισημάνσεις.

Ο Κωστής κάθεται στην καρέκλα με τα γόνατα. Η Μαρία, του το επισημαίνει και τον επαναφέρει συνέχεια ευγενικά: «Κωστή μου, κάθισε καλά....» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Κωστής σηκώνεται και χύνεται στην καρέκλα. Είναι πολύ ανήσυχος. Ζητάει να πάει τουαλέτα. Η Μαρία τον αφήνει. Στην επιστροφή του από την τουαλέτα, έρχεται με ένα κλωνάρι φυτού. Βγάζει κραυγές και γαργαλάει με αυτό τα παιδιά εκεί που κάθονται, ενοχλώντας τα από το μάθημα. Η Μαρία του ζητάει να το αφήσει πάνω στην έδρα, εκείνος δέχεται και ζητάει ευγενικά από τους συμμαθητές του να μην το πειράζουν. Δεν κάθεται καλά στην καρέκλα. Μία είναι στα γόνατα και μία χύνεται σ' αυτή. Στην αίθουσα επικρατεί γενικά αναταραχή και φασαρία. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Την ώρα που ένα κορίτσι κάνει ανάγνωση και δυσκολεύεται ο Κωστής φωνάζει «Ααααααα!!!!» και κάνει μορφασμούς σα να κοροϊδεύει. Μετά λέει: «Αυτή δεν τα ξέρει, δεν τα διάβασε σήμερα, εγώ τα διαβάζω». Μετά από λίγο ξαπλώνει ο μισός πάνω στο θρανίο (γονατιστός στην καρέκλα και ο υπόλοιπος στο θρανίο). (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 9η).

4. Έντονοι και βίαιοι τσακωμοί

Το κύριο πρόβλημα όμως του Κωστή εντοπίστηκε στην εκδήλωση έντονης επιθετικής συμπεριφοράς. Ανησυχητικά ήταν κυρίως τα «επικίνδυνα» μαλώματα με τους συμμαθητές του και οι εκρήξεις θυμού και ανεξέλεγκτης βίας.

[...] απλά στη συμπεριφορά του ότι τσακώνεται με τα παιδιά πολύ. Πολύ. Πολύ. Δεν ξέρω αν έχεις τύχει κι εσύ σε τσακωμούς. Και γίνεται πολύ βίαιος. Ακόμα και με μένα άμα τον δω ότι νευριάζει, αλλάζει, δηλαδή νομίζεις ότι θα σε σκοτώσει. Αν βρει κάτι εκείνη τη στιγμή πάνω του, ή δίπλα του, κοντά του, θα το πετάξει. Πολύ νευριάζει, πολύ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Τα ξεσπάσματα αυτά προκαλούνταν τις περισσότερες φορές από ασήμαντες αφορμές, από απλά καθημερινά πειράγματα των συμμαθητών του, συχνά ακούσια και όχι από εμπάθεια, τα οποία δε δικαιολογούσαν σε καμία περίπτωση την εκδήλωση τόσο ακραίας συμπεριφοράς από τη μεριά του Κωστή.

Πότε συμβαίνει αυτό; Είναι ισχυρογνώμων; Όταν θέλει να περάσει το δικό του και δε γίνεται; Ποιες καταστάσεις τον εκνευρίζουν;

Να, ας πούμε στο σχολείο μία μέρα, του είχε κάνει ένας συμμαθητής του μία γραμμούλα στο βιβλίο. Μία γραμμούλα με το μολύβι. Κι όχι ότι τα προσέχει αυτός τα βιβλία του. Πεταμένα από δω κι από

κει τα' χει! Αλλά ήτανε τώρα που του έκανε τη γραμμούλα. Ε, και έγινε μεγάλη μάχη! Το βιβλίο μου, που είναι δικό μου, κ εγώ δεν του έκανα τίποτα.....(Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Ο Κωστής ενώ σήμερα είναι σχετικά ήρεμος, τον ακουμπάει κάποια στιγμή κατά λάθος η διπλανή του στο εμβόλιο, που έχει κάνει στο μπράτσο. Του Κωστή του έρχεται να τη χτυπήσει πάρα πολύ, παρόλα αυτά, συγκρατείται και τη χτυπάει ελαφριά στο κεφάλι, όχι με μανία. Ακόμα, για να διοχετεύσει το θυμό του, κλωτσάει την τσάντα της. Η Αμανζήτ δε νευριάζει, αλλά βάζει τα κλάματα. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 17η).

Μπαίνοντας στην τάξη μετά το διάλειμμα εκτοξεύεται ένα κουκλάκι από την πόρτα στην αυλή και βλέπουμε τον Κωστή έξαλλο, εκτός εαυτού, κατακόκκινο, να ετοιμάζεται να ορμήσει και να δείρει τον Αρμάντο. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Η επιθετικότητα που εκδήλωνε ήταν τόσο μεγάλη, που την εξέφραζε μέσω της σωματικής βίας εναντίον του Δημήτρη και των άλλων συμμαθητών του, τόσο που το μεσημέρι έφευγαν με σημάδια στο πρόσωπο.

Αφού για τον Κωστή έλεγα ότι δεν έχω ξαναδεί τέτοια επιθετικότητα. Έβγαζε νύχια, γρατζουνούσε τους άλλους στο πρόσωπο.. Δηλαδή χτυπούσε τον πρώτο καιρό τόσο πολύ που αυτός και ο Δημήτρης φεύγανε με γρατζουνιές το μεσημέρι στο σπίτι...(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α' Δημοτικού).

Η αδυναμία του να ελέγξει τα νεύρα και τον θυμό του ήταν τόσο μεγάλη, που εκείνη την ώρα εκτόξευε προς οποιαδήποτε κατεύθυνση ό,τι αντικείμενο έβρισκε μπροστά του, θέτοντας σε κίνδυνο πολλές φορές τη σωματική ακεραιότητα των συμμαθητών του.

Πετούσε αντικείμενα, θρανία, είχε πολύ έντονες εκρήξεις θυμού...(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α' Δημοτικού).

Ο Κωστής το εκδήλωνε, θα κοπανούσε ό,τι έβρισκε εκεί κοντά, θα πετούσε αντικείμενα, μπορεί να σκίζε και ό,τι έβρισκε, χαρτιά θα τα πετούσε από δω κι από κει, κι άλλων παιδιών, δεν τον ένοιαζε, θα πετούσε τα θρανία, μια φορά είχε μπει κι η Ελένη κιόλας, το κορίτσι που δε μιλάει και την έσυρα απότομα για να μην τις έρθει πάνω της τίποτα, γιατί εκείνη τη στιγμή ο Κωστής πετούσε καρέκλες...(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α' Δημοτικού).

5.Εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας

Μέσα στο μάθημα δυσανασχετούσε με τους συμμαθητές του και εκδήλωνε λεκτική επιθετικότητα, είτε στην προσπάθειά του να σχολιάσει κάποιο γεγονός, είτε συχνά χωρίς κάποιο συγκεκριμένο λόγο.

Ο Κωστής δυσανασχετεί που κάποιοι διαβάζουν αργά. Λέει: «Ωχ, η Ελένη κάνει τόσες ώρες!» Κατά τη διάρκεια που διαβάζει η διπλανή του, λέει: «Θα τον διαλύσω εγώ τον Οργκίτο όταν πάω στο μπάσκετ, κομματάκια θα τον κάνω!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Κάποια στιγμή που γίνεται φασαρία, ο Κωστής φωνάζει δυνατά: «ΗΣΥΧΙΑ!!!! Θα τον δείρω όποιον ξαναμιλήσει!!!!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Όταν οι συμμαθητές του μιλούσαν αργά, ο Κωστής διαμαρτύρεται και φωνάζει δυνατά: «Μωρέ, τόσο λίγη είναι η φωνή σου, μίλα πιο δυνατά!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 1η).

6. Εκδήλωση απτικής αμυντικότητας

Την ώρα εκείνη που βρισκόταν «εν βρασμό ψυχής», παρουσίαζε απτική αμυντικότητα και αποστρεφόταν την ανθρώπινη επαφή. Γενικά ως χαρακτήρας ο Κωστής είναι περισσότερο ορθολογιστής και λιγότερο συναισθηματικός. Δείχνει ότι δεν αποζητά την τρυφερότητα.

[...] ο Κωστής δεν ήθελε να τον αγγίζεις καθόλου... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

Του έδινε χρόνο μόνος του, να ηρεμήσει. Και μαζί αλλά από απόσταση, όχι να τον αγγίζεις. Μετά την ήθελε την αγκαλιά και με αγκάλιαζε κι αυτός αλλά στην αρχή δεν ήθελε πολλά-πολλά, θα κλωτσούσε, δε θα ήθελε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

7. Διάσπαση προσοχής

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του Κωστή ήταν ότι πολύ εύκολα αφαιρούνταν από το μάθημα. Συνήθως, ενώ η Μαρία συνέχιζε την παράδοση, εκείνος ασχολιόταν με άλλα πράγματα, με αντικείμενα που έφερνε από το σπίτι, με το τι κάνουν οι συμμαθητές του, και όταν ήταν ώρα να προχωρήσουν παρακάτω, εκείνος διαμαρτυρόταν ότι δεν πρόλαβε να τα γράψει.

Ο Κωστής αποσπάται και κοιτάει τον συμμαθητή του που τέλειωσε. Η Μαρία τον επαναφέρει: «Ελα, Κωστή, συνέχισε, ο Γιάννης τέλειωσε, άσε τον...» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Δύο μαθήτριες καθυστερούν να γράψουν την ορθογραφία και ορισμένοι μαθητές (ανάμεσά τους και ο Κωστής), σηκώνονται και περιφέρονται στην τάξη χαζεύοντας τις ζωγραφιές στους τοίχους και παίζοντας μεταξύ τους. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Κωστής όση ώρα διαβάζουν οι άλλοι, έχει μια ανησυχία, σηκώνεται, κάθεται στο πάτωμα, παίζει με τα μολύβια του, βγάζει διάφορους ήχους – κραυγές. Η Μαρία του λέει χαμηλόφωνα: «Κωστή, κάθισε παιδί μου». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Κωστής χαζεύει και μετά δε θέλει να σβήσει τον πίνακα η Μαρία, γιατί δεν έχει προλάβει εκείνος να τα γράψει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

8. Αδυναμία διαχείρισης της ήττας και παραδοχής του λάθους

Ο Κωστής ήταν ηγετική προσωπικότητα, και δε δεχόταν να έρθει δεύτερος ή να τον κατηγορήσουν ότι έφταιξε, ακόμα και αν το είχε κάνει. Όταν συνέβαινε αυτό, έβγαινε εκτός εαυτού.

Κι ανέβαινε και η αυτοπεποίθησή του γιατί δεν ήθελε να χάνει. Ούτε ο Δημήτρης, αλλά ο Κωστής πιο έντονα. Ο Κωστής με τίποτα δεν αποδεχόταν την ήττα, όχι δεν έχασα, δεν το δεχόταν με τίποτα να χάσει. Και στη Γυμναστική, αλλά εκεί ούτε και ο Δημήτρης το δεχόταν... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής κατά λάθος, χτυπάει την Αμανζήτ με την τσάντα του και τρέχει αίμα, αλλά δεν το παραδέχεται για να ζητήσει συγγνώμη, παρόλο που η Αμανζήτ δεν το κάνει θέμα. Λέει ο Κωστής: «Ψέματα το λέει, δεν το έκανα εγώ, αυτή μόνη της το έκανε με τον μαρκαδόρο». Δε θέλει να τον κατηγορήσουν και δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 14η).

Μπαίνοντας μέσα στην αίθουσα η Μαρία, ένα κορίτσι κλαίει και λέει ότι ο Οργκίτιο της έριξε το νερό και ο Κωστής τη χτύπησε. Ο Κωστής φωνάζει δυνατά: «Δεν τη χτύπησα!!!». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

9. Μεγάλη ένταση στη φωνή του

Στη γνωμάτευση της Αναπτυξιολόγου αναφέρονται «συχνές ωτίτιδες μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών, για τις οποίες έχει γίνει τοποθέτηση σωληνίσκων. Αναφέρεται απώλεια ακοής της τάξης του 30%». Λόγω αυτής της παθολογίας, ο Κωστής μιλούσε με πολύ δυνατή φωνή, η οποία ήταν πολύ ενοχλητική για την εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Αφού έλεγα, εντάξει ψυχολογικά χάγια, στο λαιμό θα κοντένουμε να χάσουμε τη φωνή μας, μετά μια ελαφριά κώφωση γιατί ο Κωστής τσίριζε πολλές φορές δίπλα στο αυτί μου, σε υψηλά ντεσιμπέλ. Το παιδί αυτό είχε κώφωση όπως ξέρεις, οπότε αναγκάζοταν να φωνάζει πιο πολύ για να τον ακούσω. Λογικό. ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

[...] Στην επιστροφή προς το θρανίο του, δείχνει τη μύτη στους συμμαθητές του και φωνάζει: «Κοίτα πόσο μυτερή είναι!!!!!» Η φωνή του είναι τσιριχτή, διαπεραστική, με ενοχλεί κι εμένα την ίδια... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Κωστής όταν θέλει να πει κάτι πετάγεται και το λέει δυνατά χωρίς να σηκώσει χέρι, χωρίς να ζητήσει άδεια, με δυνατή τσιριχτή φωνή, σχεδόν κραυγή. Η φωνή του είναι διαπεραστική και με ενοχλεί στην ακοή, πόσο μάλλον τη δασκάλα, που τον ακούει όλη τη χρονιά. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

10. Προσπάθειες να τραβήξει την προσοχή των άλλων

Του άρεσε να επιδεικνύεται στους συμμαθητές του, φώναζε δυνατά ό,τι ήθελε να πει την ώρα του μαθήματος, έλεγε εσκεμμένα πράγματα που δεν ίσχυαν για να τραβήξει την προσοχή και δεν τον ενδιέφερε αν θα προσβάλλει ή στενοχωρήσει τους άλλους.

Όταν τελειώνει την ορθογραφία ο Κωστής, σηκώνεται και φωνάζει: «Τέλειωσα!!!!!» Η Μαρία τον πλησιάζει, διορθώνει το τετράδιο, κι εκείνος αρχίζει να φωνάζει δυνατά: «Πήρα Άριστα, πήρα Άριστα!!!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Κωστής πετιέται στα ενδιάμεσα και ρωτάει πράγματα εντελώς άσχετα με το μάθημα, που βρίσκονται τυχαία τοποθετημένα στο μυαλό του από το παρελθόν. Λέει για παράδειγμα: «Πότε θα φάμε τις μπανάνες;» ενθυμούμενος τα φρούτα που τους είχαν μοιράσει στο σχολείο από το Υπουργείο Παιδείας, πριν το Πάσχα...» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Ο Κωστής δεν μπορεί να κάτσει στην καρέκλα του. Η Μαρία τον ρωτάει: «Πόσο κάνει 10+10;» Απαντάει: «30» γελώντας ειρωνικά. Τον ξαναρωτάει και απαντάει πάλι το ίδιο. Λέει η Μαρία: «Ε τώρα μου κάνεις πλάκα νομίζω, πες το, αφού το ξέρεις.» Τελικά απαντάει σωστά... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Το βιβλίο δείχνει την εικόνα μιας κοπέλας, και ο Κωστής φωνάζει: «Τι μας τη δείχνεις αυτή, είναι άσχημη, τι να την κάνουμε;». Ο Κωστής δηλαδή, δεν έχει την ωριμότητα να καταλάβει ότι αυτό που θα πει δεν είναι ευγενικό και θα προσβάλλει – στενοχωρήσει τον άλλο. Λέει αυτό που σκέφτεται με παρρησία... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 13η).

6.3.4.2.2. Ο τομέας του γνωστικού αντικειμένου

A) Στο μάθημα της Γλώσσας

1. Άριστος στη γραφή και την ανάγνωση

Ο Κωστής μελετούσε στο σπίτι μαζί με τη μητέρα του επιμελώς, με αποτέλεσμα να έχει κατακτήσει την ύλη της Α΄ Δημοτικού. Γράφει και διαβάζει σωστά, με μεγάλη ευχέρεια, στοιχείο που το αναγνώριζε η εκπαιδευτικός του τμήματος, επιβραβεύοντάς τον συχνά.

Βέβαια ο Κωστής ήταν καλός στη γραφή και την ανάγνωση.. (Κλινική Συνέντευξη με Μαρία, Εκπαιδευτικό Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Όταν έρχεται η σειρά του Κωστή να διαβάσει, διαβάζει πολύ καλά και η Μαρία τον επιβραβεύει: «Μπράβο, Κωστή! Κόλλα το!» Κωστής: «Δέκα φορές το διάβασα!» (Τους το έχει πει η Μαρία να κάνουν δέκα φορές ανάγνωση το κείμενο στο σπίτι) (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

2. Δυσκολίες στην παραγωγή προφορικού λόγου

Ο Κωστής δυσκολευόταν περισσότερο στην έκφρασή του, στη σωστή χρήση των κανόνων του συντακτικού και στη δημιουργική χρήση της φαντασίας του.

[...] πιο πολύ είχε πρόβλημα στο λόγο, στο να συντάξει μία πρόταση... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

[...] αλλά στη Γλώσσα πιο πολύ σ' αυτό, στο λόγο του, στη φαντασία, στην έκφραση, είχε θέματα που πήγαινε και σε λογοθεραπεύτρια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

Προβλήματα αντιμετώπιζε και με την άρθρωσή του, καθώς κάποιες φορές μιλούσε με ελαφρώς πιο αργό ρυθμό από τον φυσιολογικό, σταματούσε συχνά για να πάρει ανάσα και επαναλάμβανε κάποιες συλλαβές μέχρι να ολοκληρώσει τη φράση, κατάλοιπο ίσως του τραυλισμού που εμφανίστηκε στην ηλικία των τριών χρονών.

Είχε προβλήματα στην άρθρωση... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

Επίσης, ενώ του άρεσε πολύ να αφηγείται ιστορίες, συνήθως για το πώς πέρασε την προηγούμενη μέρα, δεν τηρούσε τη χρονική αλληλουχία, με αποτέλεσμα να μπερδεύει τον ακροατή παρουσιάζοντας μειωμένη καταληπτότητα του λόγου του.

Του άρεσε να διηγείται πράγματα, τα οποία τα διηγόταν με πολύ μπρος πίσω. Δεν είχε σειρά και τα παιδιά πολλές φορές δεν καταλάβαιναν. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

B) Στο μάθημα των Μαθηματικών: άριστες επιδόσεις

Ο Κωστής κατέκτησε στον μέγιστο βαθμό όλη την ύλη της Α΄ Δημοτικού των Μαθηματικών. Εκτελούσε πράξεις, κατανοούσε αφηρημένες έννοιες και επίλυε προβλήματα, χωρίς να αντιμετωπίζει την παραμικρή δυσκολία.

Στα Μαθηματικά ήταν πολύ καλός σε όλα, δεν άφησε κενά.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

[...] ήταν έξυπνος στα Μαθηματικά.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

6.3.4.3. Οι επιδόσεις του Κωστή στα δευτερεύοντα μαθήματα

6.3.4.3.1. Ο Κωστής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Ζητώντας από τη Δωροθέα να μας περιγράψει πώς συμπεριφερόταν ο Κωστής στη Γυμναστική το πρώτο διάστημα, μας μιλάει για ένα παιδί αυθόρμητο, με δυσκολία χαλιναγώγησης των επιθυμιών του, που σε σύντομο χρονικό διάστημα όμως κατάφερε να οριοθετηθεί και να ακολουθήσει τους ρυθμούς του μαθήματος.

Ο Κωστής εντάξει τώρα, είναι ένα παιδί λίγο παραπάνω αυθόρμητο απ' όσο πρέπει, δεν μπορεί να χαλιναγωγήσει λίγο τα θέλω του αλλά μπορώ να πω ότι σε σύγκριση με τον Δημήτρη μπήκε πιο γρήγορα σε σειρά στο δικό μου μάθημα. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

1. Αντίδραση στους κανόνες

Περιγράφοντας τις αντιδράσεις του, μας λέει ότι ήταν αντιδραστικός χαρακτήρας, αφού συχνά ενώ γνώριζε να κάνει αυτό που τους ζητούσε, έκανε μια άλλη άσκηση, για να μη δείξει ότι συμβιβάζεται.

[...] ήταν το παιδί που έλεγες τώρα θα κάνουμε μια συγκεκριμένη άσκηση και αυτός έκανε μια άλλη γιατί έτσι ήθελε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

2. Αεικίνητος

Επίσης, στην αρχή δε συμμορφωνόταν στις οδηγίες της Δωροθέας αλλά βρισκόταν σε μια συνεχή κίνηση, αδυνατώντας να συνεργαστεί με τους υπόλοιπους.

[...]εγώ από την αρχή επιμένω σε κάποια πράγματα προκειμένου να τον κρατήσω έστω και πέντε δευτερόλεπτα, γιατί κάποια στιγμή δεν έμενε ούτε δευτερόλεπτο ακίνητος. Έπρεπε δηλαδή να το δουλέψω κι εγώ αυτό. Και στο μάθημα έχω δει διαφορές.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

3. Διαφωνίες με τους συμμαθητές

Οι διαφωνίες με τους συμμαθητές του αφορούσαν κυρίως τα παιχνίδια που έπαιζαν την ώρα του μαθήματος και παρέμεναν συνήθως σε λεκτικό επίπεδο, δεν εκδηλωνόταν ως μορφή σωματικής βίας.

Και στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά, πώς συμπεριφερόταν;

Τσακωνότανε με τα άλλα παιδιά, με την έννοια όμως της διαφωνίας. Όχι δηλαδή να σηκώνει χέρι.

Λεκτικά περισσότερο δηλαδή, δεν ήταν βίαιος.

Ναι και οι διαφωνίες αφορούσαν στο παιχνίδι, όχι κάτι πολύ σοβαρό. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

4. Σταδιακή εξάλειψη των αρνητικών συμπεριφορών

Ο Κωστής πολύ γρήγορα μείωσε τις παραπάνω αρνητικές συμπεριφορές, έτσι ώστε στο τέλος της χρονιάς, όπου επισκεφτήκαμε ξανά το σχολείο, ήταν σε θέση να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και να υπακούσει τις οδηγίες της Γυμνάστριας,

χωρίς να διακρίνεται μέσα από το σύνολο. Η Δωροθέα μας λέει ακόμα ότι λειτουργούσε πολύ όταν «τον έριχνες στο φιλότιμο».

Ναι. Όταν τον έχεις ρίξει στο φιλότιμο και είναι συγκεντρωμένος και λέει τώρα θα κάνω αυτό που μου 'πε, είναι άριστος. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

5. Πιο ήσυχος χωρίς τον Δημήτρη

Επίσης, επειδή παρασυρόταν πολύ από τον Δημήτρη, ήταν εμφανώς πιο συνεργάσιμος όταν εκείνος απουσίαζε.

Και στις περιπτώσεις που ήταν άρρωστος ο Δημήτρης και έλειπε ήτανε τύπος και υπογραμμός μη σου πω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

6. Άριστες επιδόσεις στο μπάσκετ

Ο Κωστής παρουσίαζε ιδιαίτερη κλίση στο μπάσκετ, όπου πήγαινε και το απόγευμα, στο γυμναστήριο, που θα μπορούσε να αξιοποιήσει και στη μετέπειτα πορεία του.

Και στο μπάσκετ που πάει και το απόγευμα νομίζω;

Ναι, είναι πολύ καλός... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

6.3.4.3.2. Ο Κωστής στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής

Ο Κωστής παρουσιάζει μια ιδιαίτερη κλίση στη Ζωγραφική. Τα χαρακτηριστικά που εκδήλωνε παρέπεμπαν σε ένα χαρισματικό παιδί, που έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί πολύ σε αυτόν τον τομέα.

1. Λεπτομερείς αναπαραστάσεις

Η Φωτεινή μας περιγράφει τα σχέδια του Κωστή, στα οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις λεπτομέρειες.

Του αρέσει πολύ η ζωγραφική και το έντονο χαρακτηριστικό είναι ότι επιμένει στη λεπτομέρεια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Οι επιδόσεις του Κωστή στη ζωγραφική;

Εξαιρετικός. Με υπερβολική προσήλωση σε λεπτομέρειες...

(Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Είχε φτιάξει μια απίστευτη σκηνή, που αν θυμάσαι κάποιες έχουν προθάλαμο μπροστά, σα σκίαστρο. Είχε κάνει τρισδιάστο και το σκίαστρο και τη σκηνή. Και μπροστά μάλιστα είχε κάνει φωτιά με ξύλα, που έβλεπες πώς ακουμπούσε το ένα ξύλο πάνω στο άλλο... (Κλινική Συνέντευξη με Φωτεινή, Εκπαιδευτικό Αισθητικής Αγωγής).

2. Ερμηνεία των έργων του μέσω της αφήγησης

Αν τον ρωτούσες να σου περιγράψει αυτό που έχει ζωγραφίσει, ήταν σε θέση να σου διηγηθεί μια ολόκληρη ιστορία με βάση αυτό που έχει φτιάξει, με χαρακτηριστική περιγραφικότητα, ερμηνεύοντάς σου τον λόγο, που είχε τοποθετήσει το καθετί στο σχέδιό του.

[...]και μετά μπορούσε να στα εξηγήσει όλα. Για παράδειγμα είχαμε κάνει θέμα «Γέφυρες και βουνά» και πώς θα φτιάξουμε τα δικά μας βουνά και με τι τρόπο θα τα ενώσουμε μετά. Κι εκείνος σου έβγαζε ολόκληρη ιστορία μέσα από την εικόνα του. Από πού περνάει το τάδε γεφυράκι, εδώ το ενώνω έτσι γιατί... Δηλαδή τόσο περιγραφικός...(Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Και τον ρωτάω: «Κωστή, έχεις βάλει και φωτιά μπροστά από τη σκηνή;» Και άρχισε να μου εξηγεί: «Ναι κι εδώ έχουμε βάλει τραπέζι, κι εδώ τα πράγματα...» Ουσιαστικά δηλαδή όλη την εικόνα των διακοπών που είχε απόλυτα όμως...(Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Το στοιχείο αυτό μας το αναφέρει και η μητέρα του, η οποία μας λέει ότι και στον ελεύθερο χρόνο του στο σπίτι του αρέσει να ζωγραφίζει εξηγώντας μετά με λεπτομέρειες, τι είναι αυτό που έφτιαξε.

[...] ζωγραφίζει με λεπτομέρεια. Σου λέει ας πούμε ότι πίσω από το σπίτι είναι ένα λουλούδι. Που δεν υπάρχει τίποτα στην πραγματικότητα, αλλά αυτός το φαντάζεται. Και σε τρελαίνει, μ' αυτά που σου λέει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

3. Αντίληψη της τρίτης διάστασης

Ο Κωστής είχε μια ιδιαίτερη αντίληψη του χώρου. Ήξερε πώς να χωρίσει την κόλλα του για να συμπεριλάβει όλο το σχέδιο που είχε στο μυαλό του να φτιάξει. Το ταλέντο του όμως εκφράζεται όμως μέσω της επανειλημμένης χρήσης της τρίτης διάστασης στα έργα του, τεχνική που στην ουσία ανέπτυξε μόνος του, αφού η εκπαιδευτικός τους είχε δώσει ορισμένες εισαγωγικές μόνο πληροφορίες. Η Φωτεινή δηλώνει έκπληκτη, αφού όπως μας λέει, συχνά ακόμα και μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν αυτή την έννοια.

Έκανε απίστευτα σχέδια και με φοβερή αίσθηση του χώρου και της τρίτης διάστασης για την ηλικία του. Κι εμείς είχαμε κάνει ένα εντελώς απλό και γελοίο παιχνίδι για την τρίτη διάσταση, καμία σχέση με τα σχέδια του Κωστή. Και μάλιστα μια φορά, δε θυμάμαι τι θέμα τους είχα δώσει αλλά αυτός αποφάσισε να κάνει ένα camping. Προφανώς είχε κάποια αντίστοιχη εμπειρία. Είχε φτιάξει μια απίστευτη σκηνή, που αν θυμάσαι κάποιες έχουν προθάλαμο μπροστά, σα σκίαστρο. Είχε κάνει τρισδιάστατο και το σκίαστρο και τη σκηνή. Και μπροστά μάλιστα είχε κάνει φωτιά με ξύλα, που έβλεπες πώς ακουμπούσε το ένα ξύλο πάνω στο άλλο...(Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Τώρα εγώ δεν κρίνω την αποδοτικότητά του στα μαθήματα, επειδή δεν ξέρω κιόλας αλλά μόνο και μόνο επειδή όπως είδα από το σχέδιό του έχει αίσθηση της τρίτης διάστασης, αυτό το θεωρώ πολύ δύσκολο να το αποτυπώσεις κιόλας σ' αυτή την ηλικία και να φανεί. Εδώ δυσκολεύονται και παιδιά Γυμνασίου... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Η Φωτεινή μου λέει ότι ο Κωστής ζωγραφίζει κυρίως με μολύβι, κάνει πολύ λεπτομερειακά έργα, είναι πιο πάνω από τον μέσο όρο της ηλικίας του – τάξης του. Συμπλήρωσε ότι χρησιμοποιεί την προοπτική, την τρίτη διάσταση. Δίνει βάθος στα σχέδιά του, έχοντας ανακαλύψει τον τρόπο μόνος του, χωρίς να του έχει δείξει κάποια τεχνική... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

4. Επιλογή διαφορετικού θέματος από την οδηγία της εκπαιδευτικού

Ενώ σε κάθε μάθημα η Φωτεινή έδινε μια θεματική στα παιδιά ζητώντας τους να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό, ο Κωστής σχεδόν πάντα επέλεγε να ζωγραφίσει κάτι διαφορετικό από την οδηγία της εκπαιδευτικού με φαντασία και ευρηματικότητα. Κρατούσε την τεχνική που τους έδειχνε αλλά απεικόνιζε κάτι διαφορετικό από αυτό που

τους ζητούσε. Τα θέματα που επέλεγε σχετίζονταν συνήθως με μια ευχάριστη εμπειρία, που είχε βιώσει ή με κάποιον τομέα που του άρεσε πολύ, όπως τα ζώα, τα όπλα κ.ά.

Και μάλιστα μια φορά, δε θυμάμαι τι θέμα τους είχα δώσει αλλά αυτός αποφάσισε να κάνει ένα camping. Προφανώς είχε κάποια αντίστοιχη εμπειρία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

Αυτό που έκανε ότι ήθελε να ζωγραφίσει κάποιο διαφορετικό θέμα από αυτό που τους έδινες; Γιατί πρόσεξα από τα λεγόμενά σου ότι το έκανε πολλές φορές.

Είχε μεγάλη διάθεση να κάνει κάτι διαφορετικό αλλά και πάλι μέσα στα πλαίσια. Δηλαδή, κρατούσε την τεχνική που τους έδινε αλλά ήθελε να κάνει διαφορετικό θέμα. Είχε μεγάλη φαντασία. Κι εγώ βεβαίως του το επέτρεπα.

Αυτό το έκανε συχνά;

Ναι, και ήταν και από τα λίγα παιδιά που είχε τόση ευρηματικότητα στη θεματολογία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

[...] γιατί ήταν και πολύ καλός στα Καλλιτεχνικά, έφτιαχνε κάτι ωραίους δράκους, φίδια, είχε πολύ μεγάλη φαντασία ο Κωστής. Του άρεσε πολύ, χαλάρωνε, επανερχόταν...

(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής συνεχίζει συγκεντρωμένος και κάποια στιγμή λέει: «Κυρία, να κάνουμε μια μέρα πολεμικά;» Η Φωτεινή του απαντάει θετικά. Δεν κουνάει, εξακολουθεί να ζωγραφίζει. Λέει: «Κυρία, είναι ωραίο;» Του απαντάει: «Άψογο». Έχουν κάνει τελείες και ενώνοντάς τις φτιάχνουν ένα πρόσωπο. Ο Κωστής αποφάσισε μόνος του, αντί για πορτραίτο να φτιάξει έναν παπαγάλο. Η Φωτεινή μου το δείχνει και λέει: «Κοιτάζτε, κυρία Κατερίνα τι εννοώ όταν λέω ότι ο Κωστής είναι εξαιρετικός ζωγράφος! Κοιτάει πώς δουλεύει το έργο του, πώς ξεκινάει, τι έχει στο μυαλό του!» Ενώ συνεχίζει, ο Κωστής τη ρωτάει και απορίες κι εκείνη του απαντάει με υπομονή και ενθουσιασμό... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 6η).

Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, όταν έδωσα στους μαθητές την οδηγία του πρώτου ιχνογραφήματος, σύμφωνα με την οποία έπρεπε να απεικονίσουν τους συμμαθητές τους, εκείνος ζωγράφησε κάτι εντελώς διαφορετικό: πόλεις και χωριά, που ενώνονταν με ένα οδικό δίκτυο. Στη Β΄ Δημοτικού, έμεινε πιο κοντά στο θέμα, ζωγραφίζοντας όμως την αίθουσα, τα θρανία και τις καρέκλες και όχι τους συμμαθητές του.

5. Σχέδια μόνο με μολύβι

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι ο Κωστής επέμενε να ζωγραφίζει μόνο με μολύβι χωρίς να βάζει ποτέ χρώμα στα σχέδιά του.

Βέβαια δεν έμπαινε εύκολα στο χρώμα.

Προτιμούσε δηλαδή να ζωγραφίζει με μολύβι;

Ναι. Είχε δει κάποιες ασκησούλες που κάναμε με τονικές διαβαθμίσεις και το εφάρμοζε συνέχεια. Κολλούσε μ' αυτό και δεν ήθελε να παίξει με χρώμα, του άρεσε πολύ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

6. Πάθος για ζωγραφική

Ο Κωστής δείχνει ότι απορροφάται τόσο πολύ από αυτό που κάνει, που την ώρα αυτή παρουσιάζει την εικόνα ενός εντελώς διαφορετικού παιδιού. Δε σηκώνεται από το θρανίο του, δε φωνάζει, δεν ασχολείται με τους συμμαθητές του. Φαίνεται λοιπόν ότι όταν κάτι τον συνεπαίρνει μπορεί να συγκεντρωθεί πάνω σε αυτό για πολλή ώρα.

Ο Κωστής ζωγραφίζει τον παπαγάλο και δεν έχει σηκώσει κεφάλι. Ούτε ουρλιάζει, ούτε φωνάζει, ούτε μπαίνει κάτω από το θρανίο, όπως το κάνει στα άλλα μαθήματα. Δεν ακούγεται η φωνή του. Φαίνεται ότι του αρέσει αυτό και δεν ψάχνει να κάνει κάτι άλλο για να καλύψει την αμηχανία του. Η Φωτεινή παίρνει και δείχνει στους μαθητές ζωγραφιές παιδιών που έχουν προχωρήσει το έργο τους, και ο Κωστής φωνάζει: «Κυρία, και τη δική μου δείξε!». Είναι ο μόνος που κάνει παπαγάλο, ενώ όλοι οι άλλοι ακολούθησαν τις οδηγίες της κυρίας και φτιάχνουν πρόσωπο.» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 9η).

Η αγάπη του για τη ζωγραφική άγγιζε κάποιες φορές τα όρια της εμμονής, αφού αρνούνταν να βγει ακόμα και διάλειμμα προκειμένου να μην αποχωριστεί το έργο του

Και πολλές φορές ήταν τόσο συγκεντρωμένος και καθόταν και ασχολιόταν με το έργο του, που δεν έβγαινε ούτε στα διαλείμματα. Ήταν τόσο προσηλωμένος, που όταν χτυπούσε το κουδούνι του έλεγα: «Διάλειμμα τώρα, πρέπει να πάρεις ανάσα, έχεις δουλέψει πάρα πολύ. Πρέπει όσο προσέχουμε στο μάθημα, άλλο τόσο να χαλαρώνουμε στο διάλειμμα». Κι αυτός επέμενε να συνεχίσει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

6.3.4.4. Η πρόοδος του Κωστή στο τέλος της Α΄ Δημοτικού

Ο Κωστής μέχρι το τέλος της χρονιάς, παρουσίασε σημαντική βελτίωση τόσο στη συμπεριφορά του όσο και στο μαθησιακό του επίπεδο.

6.3.4.4.1. Βελτίωση στον τομέα της συμπεριφοράς

1. Οριοθέτηση και αποδοχή των κανόνων

Ο Κωστής μείωσε αισθητά τις αρνητικές του συμπεριφορές, καθώς μπόρεσε να οριοθετηθεί αρκετά., τηρώντας το πρόγραμμα της κάθε ημέρας, ακούγοντας τις οδηγίες των εκπαιδευτικών του, σεβόμενος τους κανόνες της τάξης και τους συμμαθητές του και αντιδρώντας πιο ήπια όταν τα πράγματα δεν έρχονταν όπως τα ήθελε.

Η Μαρία ζητάει από τους μαθητές να απαντήσουν σε κάποια άσκηση. Ο Κωστής σηκώνει χέρι.

Μαρία: Να μιλήσει κάποιος που δεν είπε.

Κωστής: Εγώ δεν είπα!

Μαρία: Ναι, αλλά μιλάς όμως.

Τους λέει ότι θα μιλήσει όποιος κάνει υπομονή και σηκώνει το χέρι χωρίς να μιλάει. Ο Κωστής πράγματι, κάνει υπομονή και σηκώνει το χέρι χωρίς να μιλάει. Η Μαρία τον επιβραβεύει και του δίνει τον λόγο.... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Κάποιες μπανάνες είχαν πάνω ένα αυτοκόλλητο με ένα κωδικό, που έδινε πληροφορίες για την προέλευση της μπανάνας βάζοντάς τον στο διαδίκτυο. Η μπανάνα του Κωστή δεν είχε αυτοκόλλητο. Το λέει μία φορά αλλά επανέρχεται γρήγορα, δεν επιμένει. Το αποδέχεται... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

2. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Ενώ όλοι τη χρονιά βρισκόταν σε μια διαρκή επίθεση προσβάλλοντας και χτυπώντας τους συμμαθητές του, στο τέλος της Α΄ βλέπουμε τον Κωστή να κάνει προσπάθειες να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του και να αναπτύξει φιλικούς δεσμούς μαζί τους. Στο αναστοχαστικό ημερολόγιο έχουν καταγραφεί περιστατικά κατά τα οποία κερνάει τα μπισκότα του στους συμμαθητές τους και τους προτείνει να δούνε όλοι μαζί ένα ντοκιμαντέρ που κρατάει μαζί του, κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης.

Ο Κωστής βγάζει και μοιράζει στους συμμαθητές του ένα πακέτο μπισκότα. Η Μαρία του λέει να περιμένει να τους τα μοιράσει στο διάλειμμα. Ο Κωστής προτείνει να βάλουν να δουν ένα DVD που

κρατάει ο ίδιος. Η Μαρία συμφωνεί. Το βάζουν και τα παιδιά ηρεμούν, κάθονται και το παρακολουθούν ήσυχα. Επειδή είναι δικό του το DVD θέλει να κάνουν ησυχία. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012,-3, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

3. Ομαλή ένταξη στις σχολικές δραστηριότητες

Ο Κωστής ακολουθεί το πρόγραμμα του σχολείου, χωρίς να παρεκκλίνει και χωρίς να αντιδράει. Φαίνεται ότι είναι πιο ήρεμος και πιο συνεργάσιμος.

Κάποια στιγμή, γύρω στις 8:50 καλούν τα παιδιά να πάνε στην αίθουσα του Γυμναστηρίου, να παρακολουθήσουν 1 παρουσίαση σχετικά με την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών, από μία διατροφολόγο που είχε έρθει. Μετά θα τους μοίραζαν μπανάνες. Τα δύο παιδιά παρακολουθούν ήρεμα, χωρίς να χαλούν τη συνοχή της ομάδας... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

4. Εκτίμηση στο πρόσωπο της εκπαιδευτικού

Ο Κωστής καθυστέρησε να αποδεχτεί τη δασκάλα του, να βρει μαζί της κώδικα επικοινωνίας και αναπτύξει μαζί της σχέση εμπιστοσύνης. Πιθανή αιτία για αυτό ίσως να αποτελούσε το γεγονός ότι κατά τη φοίτησή στο Νηπιαγωγείο η εκπαιδευτικός τον έβαζε συνεχώς τιμωρία. Η εμπειρία αυτή ίσως τον έκανε να σχηματίσει αρνητική εικόνα για τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να εκφράζει δυσπιστία και αμφισβήτηση στο πρόσωπο της δασκάλας του.

Σταδιακά όμως και έπειτα από τους κατάλληλους χειρισμούς της ίδιας, ο Κωστής την αγάπησε, την αποδέχτηκε και παρακολουθούσε το μάθημα πολύ πιο φρόνιμος από ότι στην αρχή.

Ο Κωστής ακόμη πιο μεγάλη βελτίωση, και ήθελε αυτό, να σου δείξει τι κατάφερε, κι επειδή με εκτιμούσε, αφού μου το είπε και ο μπαμπάς του: «πώς σας κοιτάει έτσι και μπροστά σας θέλει να δείξει τον καλύτερό του εαυτό». Και ήθελε να μου δείξει πώς τα κατάφερε, πώς τα πήγε σε ένα παιχνίδι γνώσης. Και καθόταν κι αυτός στο θρανίο πιο συνεργάσιμος... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

5. Αγάπη για το σχολείο

Η σημαντικότερη ίσως επίτευξη της χρονιάς από πλευράς της εκπαιδευτικού ήταν ότι έκανε τον Κωστή να αγαπήσει το σχολείο και να πηγαίνει με χαρά κάθε πρωί, διαπίστωση στην οποία συμφωνούν και οι γονείς. Όπως προαναφέρθηκε πιθανόν λόγω των τιμωριών του Νηπιαγωγείου, ο Κωστής κρατούσε μια αρνητική στάση αρχικά, που στη συνέχεια όμως ανατράπηκε.

Και επίσης και το άλλο που για μένα ήταν εξίσου σημαντικό, ήταν να αγαπήσουν το σχολείο, και μου το επεσήμαναν και οι γονείς του Κωστή, που ήταν το πρώτο πράγμα για το οποίο με ευχαρίστησαν, ότι φοβόταν πάρα πολύ γιατί ο Κωστής στο Νηπιαγωγείο δεν αγαπούσε το σχολείο, και σ' ευχαριστούμε που ο Κωστής αγάπησε το σχολείο. Για μένα αυτό και μόνο και ότι έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν, είναι πολύ σημαντικά.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

6.3.4.4.2 Βελτίωση στον τομέα του γνωστικού αντικειμένου

1. Βελτίωση στη αφήγηση ιστοριών

Όπως περιγράφηκε αναλυτικά παραπάνω στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο, ο Κωστής ήταν σε πολύ καλό μαθησιακό επίπεδο, ανάλογο και ίσως και ελαφρώς ανώτερο των παιδιών της ηλικίας του. Στα Μαθηματικά ήταν άριστος και στη Γλώσσα εμφάνιζε ορισμένες αδυναμίες στον τρόπο έκφρασης, τις οποίες όμως βελτίωσε σταδιακά μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους σε σημαντικό βαθμό.

Συγκεκριμένα, έμαθε να μιλάει όταν του δίνει τον λόγο η εκπαιδευτικός και να μην τον παίρνει αυθαίρετα, και να τηρεί τη χρονική διαδοχή των γεγονότων που αφηγείται.

Του άρεσε ας πούμε να περιγράψει κάτι που έζησε την προηγούμενη μέρα. Θα ερχόταν το πρωί, θα ήθελε ντε και καλά να το πει, και θα νευρίαζε αν τον διέκοπτες. Με δυσκολίες το δεχόταν να του βάλω όρια και άργησε να το αποδεχτεί. Κάναμε πολύ αγώνα και γι' αυτό. Του άρεσε να διηγείται πράγματα, τα οποία τα διηγόταν με πολύ μπρος πίσω. Δεν είχε σειρά και τα παιδιά πολλές φορές δεν καταλάβαιναν. Ακόμα όμως και σ' αυτό βελτιώθηκε μέχρι το τέλος της χρονιάς, αλλά εντάξει, θέλει ακόμα δουλειά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

6.3.5. Η φοίτηση στη Β΄ Δημοτικού

6.3.5.1. Πρόοδος στον τομέα της συμπεριφοράς

Η συμπεριφορά του Κωστή σημείωσε σημαντική πρόοδο τόσο κατά τη διάρκεια κάθε χρονιάς φοίτησης, όσο και κατά τη μετάβαση από την Α΄ στη Β΄ Δημοτικού. Πολλές από τις αρνητικές συμπεριφορές της προηγούμενης χρονιάς εξαλείφθηκαν ή μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Στην εξέλιξη αυτή βοήθησε πολύ και η θέση που καθόταν φέτος, αφού ο Ονούφρης, ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη, καθόταν φέτος πολύ κοντά στον Κωστή με αποτέλεσμα να τον επαναφέρει όποτε έβλεπε ότι παρεκτρεπόταν.

1. Οριοθέτηση και αποδοχή κανόνων

Κατά τη διεξαγωγή της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης με την Εμμανουέλα, τη δασκάλα του τμήματος της Β΄ Δημοτικού της ζητήσαμε να μας περιγράψει την εικόνα, που παρουσίαζε ο Κωστής μέσα στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Εκείνη μας ανέφερε ότι πολλά από τα περυσινά χαρακτηριστικά όπως ήταν η κίνηση μέσα στο χώρο, η λάθος στάση σώματος στην καρέκλα, οι κραυγές και η ισχυρογνωμοσύνη του να μιλάει όποτε θέλει εκείνος για όποιο θέμα τον απασχολεί, εμφανίζονταν πολύ σπάνια ή καθόλου.

Ο Κωστής τι συμπεριφορά παρουσίασε φέτος; Θυμάμαι πέρυσι δεν μπορούσε να κάτσει καλά στην καρέκλα, χυνόταν, έβγαζε κραυγές, έλεγε πράγματα άσχετα με το μάθημα, όπως μια βόλτα που πήγε με τους γονείς του.

Όχι, φέτος δεν είχε... Δηλαδή καθόταν στην καρέκλα του... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

2. Εξωστρέφεια και κοινωνικοποίηση

Κατά την περυσινή χρονιά, ο Κωστής ήταν ένα παιδί που σου έδινε την εντύπωση ότι ήταν βαθιά εγωκεντρικό, τον ενδιέφερε να ικανοποιήσει μόνο τις δικές του επιθυμίες, και δεν ενδιαφερόταν για τους γύρω του. Δεν ήθελε να τον πλησιάσω, να συζητάω μαζί του ή να τον ακουμπάω. Φέτος ήρθε μόνος του στο σημείο, που καθόμουν κατά τη

συμμετοχική παρατήρηση και ξεκίνησε να μου μιλάει δείχνοντας ότι έχει ανάγκη να επικοινωνήσει και να μοιραστεί πράγματα με τους άλλους.

Ο Κωστής ήρθε και μου έπιασε συζήτηση. Μου έλεγε ότι με θυμάται από πέρυσι και ότι την αδελφή του τη λένε Ίριδα. Φαίνεται ότι η αντίληψή του έχει βελτιωθεί και ότι κουβεντιάζει πιο εύκολα. Έχει βλεμματική επαφή. Πέρυσι δε με πλησίαζε καθόλου. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 2η).

3. Ωρίμανση της συμπεριφοράς του

Όπως προαναφέρθηκε στην εφαρμογή του ιχνογραφικού έργου κατά την περυσινή χρονιά, επέλεξε να αναπαραστήσει αυθαίρετα ένα σχέδιο που άπτονταν των δικών του ενδιαφερόντων. Φέτος, συνεργάστηκε πολύ καλύτερα, άκουσε με προσοχή τις οδηγίες που τους έδωσα και έφτιαξε μια ρεαλιστική απεικόνιση της αίθουσας. Εδώ φάνηκε μάλιστα και η εμμονή στις λεπτομέρειες, που μας ανέφερε η Φωτεινή, καθώς στον πίνακα που είχε φτιάξει, είχε βάλει τα παιδιά να παίζουν κρεμάλα.

Ο Κωστής πέρυσι είχε ζωγραφίσει κάτι τελείως άσχετο με την οδηγία (μια πόλη). Φέτος, έκανε μια ρεαλιστική απεικόνιση της τάξης του, με τα θρανία, όπως είναι. Μάλιστα είχε σημειώσει και στον πίνακα που ζωγράφισε και όταν τον ρώτησα τι σημαίνει αυτό, μου απάντησε: «Τα παιδιά παίζουν κρεμάλα» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 2η).

4. Μείωση κυκλοθυμικών εναλλαγών

Ο Κωστής πέρυσι αλλά και στην αρχή της χρονιάς, μετέβαλε τη συμπεριφορά του από συνεργάσιμος σε αντιδραστικός πολύ γρήγορα και συχνά χωρίς κάποια αφορμή, προκαλώντας την έκπληξη των εκπαιδευτικών του. Και αυτό το χαρακτηριστικό περιορίστηκε μέχρι το τέλος της Β΄ Δημοτικού.

Σου λέω, ο Κωστής έκανε αυτές τις εναλλαγές στη συμπεριφορά του από τη μία στιγμή στην άλλη. Ήτανε τρομερό αυτό.

Χωρίς καμία αφορμή;

Πολλές φορές, χωρίς. Ενώ μετά, αυτό συνέβαινε αραιά. Όχι από τη μία στιγμή στην άλλη και θα έπρεπε να υπάρχει κάποιος λόγος. Και δεν άλλαζε έτσι τόσο πολύ σε δευτερόλεπτα, οπότε εντάξει ήταν κάπως καλύτερα.... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Κοίτα, για ένα μεγάλο διάστημα και μετά τις γιορτές, τα παιδάκια αυτά είχαν πολύ καλή συμπεριφορά. Ο Κωστής πραγματικά είχε βγάλει αυτό τον καλό του εαυτό, έγραφε τα πάντα, συμμετείχε, ευγενέστατος, ζητούσε με όμορφο τρόπο να πάει τουαλέτα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

5. Εκδήλωση επιθετικότητας

Ένας τομέας στον οποίο χρειάζεται ακόμη στήριξη ο Κωστής είναι αυτός της διαχείρισης των επιθετικών του τάσεων απέναντι στους συμμαθητές του. Βέβαια, σε σύγκριση με πέρυσι, βρίσκεται σε πολύ καλύτερο επίπεδο, αφού έχει μειώσει και τις φραστικές επιθέσεις εναντίον τους και τις σωματικές, όπως φάνηκε και από τη συμμετοχική παρατήρηση.

Τώρα με τον Κωστή, το μεγαλύτερο πρόβλημα σε σχέση με αυτά τα παιδιά ήταν αυτό της επιθετικότητας. Επιθετικότητα απέναντι στα άλλα παιδιά... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

6.3.5.2. Πρόοδος στον τομέα του γνωστικού αντικειμένου

Ο Κωστής βρίσκεται σε πολύ καλό μαθησιακό επίπεδο, ίσως καλύτερο από τον μέσο όρο των τυπικών συμμαθητών του, τόσο που σε σύγκριση μαζί τους, να μοιάζει χαρισματικός.

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς παρακολουθούσε στο Τμήμα Ένταξης, περισσότερο όμως για να φεύγει κάποιες ώρες από την τάξη του και να μη γίνεται τόση φασαρία, παρά για βοήθεια στα μαθήματα.

Έχει πάρα πολλές γνώσεις, μαθησιακά τα πάει πάρα πολύ καλά... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

9:10: Δίνει τον λόγο στον Δημήτρη, ο οποίος διαβάζει καλά. Έχει βελτιωθεί, δε διαβάζει ψιθυριστά όπως πέρυσι. Του λέει: «Μπράβο, Δημητράκη». Μετά βάζει τον Κωστή να διαβάσει, που κι αυτός έχει βελτιωθεί πολύ. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Ο Κωστής μαθησιακά δεν έχει κανένα πρόβλημα.

Είναι στο ίδιο επίπεδο με τα άλλα παιδιά;

Μπορώ να σου πω και σε σχέση με κάποια άλλα παιδιά και σε καλύτερο επίπεδο, την προπαίδεια την παίζει στα δάχτυλα, έχει αρκετές γνώσεις, γιατί στο σπίτι έτσι ασχολείται, διαβάζει ...

(Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Για την πρόοδο του στα μαθήματα συμφωνεί και η μητέρα του, η οποία πιστεύει ότι τα κατάφερε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

[...] με τα μαθήματα, δεν μπορώ να πω, καλά τα πήγε, δε ζορίστηκε ιδιαίτερα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6.3.6. Ο Κωστής σήμερα

1. Μια χαρισματική προσωπικότητα

Οι εκπαιδευτικοί του Κωστή συμφωνούν ότι είναι παιδί, που υπερτερεί στην ευφυΐα από τους συνομηλίκους του και νοητικά βρίσκεται σε πολύ καλύτερο επίπεδο.

Και νομίζω ότι είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση που υπερτερεί σε αρκετά πράγματα από τους άλλους, αλλά δεν μπορεί να το διαχειριστεί όλο αυτό.

Λες δηλαδή ότι ίσως και η νοημοσύνη του να είναι πιο ανεπτυγμένη;

Ναι. Δε νομίζω ότι είναι ένα παιδάκι του μέσου όρου της Α΄ Δημοτικού. Τώρα εγώ δεν κρίνω την αποδοτικότητα του στα μαθήματα, επειδή δεν ξέρω κιόλας αλλά μόνο και μόνο επειδή όπως είδα από το σχέδιό του έχει αίσθηση της τρίτης διάστασης, αυτό το θεωρώ πολύ δύσκολο να το αποτυπώσει κιόλας σ' αυτή την ηλικία και να φανεί. Εδώ δυσκολεύονται και παιδιά Γυμνασίου. Γι' αυτό δηλαδή θεωρώ ότι υπερτερεί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

2. Διακοπή λογοθεραπειών

Η Φαίδρα μας λέει ότι τη λογοθεραπεία «την έχει σταματήσει πάρα πολύ καιρό», αφού ο λόγος του έχει βελτιωθεί, αδυνατώντας μόνο να ξεχωρίσει τα σύμφωνα «θ» και «φ» στην ανάγνωση, χαρακτηριστικό που εμφανίζεται συχνά στους μαθητές της ηλικίας του.

Μπερδεύει μόνο ακόμα το –θ με το –φ. Τα ξεχωρίζει δηλαδή απλά όταν τα διαβάζει τα μπερδεύει και δε θυμάται ποιο είναι το καθένα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

3. Ενασχόληση με δραστηριότητες: Μπάσκετ και κολύμπι

Τα απογεύματα πηγαίνει μπάσκετ και τους καλοκαιρινούς μήνες και στο κολύμπι, δραστηριότητες που αφενός απολαμβάνει, αφετέρου τον βοηθούν στη σωστή σωματική του διάπλαση

Πηγαίνει μπάσκετ και του αρέσει πολύ. Και πιστεύω ότι γι' αυτό έχει ανοίξει έτσι το σώμα του. Ναι, και πάμε και κολύμπι πολύ συχνά. Βέβαια δεν τον αφήνω να ανοιχτεί αλλά με μάσκα κολυμπάει από τη μια μεριά στην άλλη. Του αρέσει να εξερευνεί το βυθό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίdra, μητέρα του Κωστή).

4. Παιχνίδι κατά τον ελεύθερο χρόνο

Ο Κωστής έχει το πλεονέκτημα ότι κατάγεται από ευκατάστατη οικογένεια και ότι μένει σε εξοχικό σπίτι. Ο συνδυασμός αυτός φέρει ως αποτέλεσμα την αγορά πολλών παιχνιδιών από τους γονείς του, εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, με τα οποία παίζει στον ελεύθερο χρόνο του.

Έχει τα παιχνίδια του, έχει το χώρο του μέσα, έξω, τι να σου πω, τα πάντα έχει. Κούνιες, σπιτάκια, πισίνες, απ' όλα. Playmobil, καρτέλες με ερωτήσεις, πάζλ που του αρέσουν πάρα πολύ.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίdra, μητέρα του Κωστή).

6.3.7. Ο Κωστής στο μέλλον

Οι εκπαιδευτικοί του Κωστή συμφωνούν ότι εκείνος, καθώς βρίσκεται σε πολύ καλό μαθησιακό επίπεδο, δε θα δυσκολευτεί ιδιαίτερα στο γνωστικό αντικείμενο.

Νομίζω ότι ο Δημήτρης θα περάσει πολύ πιο δύσκολα, τουλάχιστον στο γνωστικό αντικείμενο. Με τις κοινωνικές δεξιότητες ίσως να τα καταφέρει αλλά στο γνωστικό αντικείμενο σίγουρα θα δυσκολευτεί περισσότερο από τον Κωστή. Γιατί δεν κάθεται, δεν ακούει κιάλας, δεν ενδιαφέρεται.

Ενώ ο Κωστής λειτουργεί διαφορετικά;

Πιστεύω ότι έχει παραπάνω δυνατότητες να αντιληφθεί πράγματα.....Ναι. Και νομίζω ότι είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση που υπερτερεί σε αρκετά πράγματα από τους άλλους, αλλά δεν μπορεί να το διαχειριστεί όλο αυτό.

Λες δηλαδή ότι ίσως και η νοημοσύνη του να είναι πιο ανεπτυγμένη;

Ναι. Δε νομίζω ότι είναι ένα παιδάκι του μέσου όρου της Α' Δημοτικού. Τώρα εγώ δεν κρίνω την αποδοτικότητα του στα μαθήματα, επειδή δεν ξέρω κιάλας αλλά μόνο και μόνο επειδή όπως είδα από το σχέδιό του έχει αίσθηση της τρίτης διάστασης, αυτό το θεωρώ πολύ δύσκολο να το αποτυπώσεις κιάλας σ' αυτή την ηλικία και να φανεί. Εδώ δυσκολεύονται και παιδιά Γυμνασίου. Γι' αυτό δηλαδή θεωρώ ότι υπερτερεί. ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

1. Δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά

Ο τομέας στον οποίο θα χρειαστεί να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια, είναι αυτός της κοινωνικής του συμπεριφοράς.

Καλά για τον Κωστή σίγουρα, δεν το συζητώ. Εκείνος έχει περισσότερο θέματα, ας πούμε, της συμπεριφοράς, διαχείρισης συγκρούσεων, του άγχους που τον έπιανε καμιά φορά, της ήττας, της διαχείρισης θυμού, στη Γλώσσα και στη σύνταξη κυρίως, το πώς να λέει ιστορίες. Μια χαρά θα ανταπεξέλθει γιατί είναι πανέξυπνος... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α' Δημοτικού).

Τώρα στο κοινωνικό, βγάζει μια αντίδραση, δε θέλει να συμμορφωθεί στο κατεστημένο. Αυτό έχει και τα καλά του αλλά έχει και τα αρνητικά του και αυτό πιστεύω ότι θα τον δυσκολέψει λίγο παραπάνω αλλά και πάλι πιστεύω ότι είναι λίγο πιο εύκολη περίπτωση από τον Δημήτρη...(Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

2. Αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων του: Μαθηματικά, Ζωγραφική, Υπολογιστές

Ο Κωστής μπορεί να αξιοποιήσει την κλίση που έχει στα Μαθηματικά, έτσι ώστε να συνεχίσει στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να ολοκληρώσει ακόμα και το Λύκειο χωρίς κανένα πρόβλημα.

Ο Κωστής είναι πιο εύκολη περίπτωση;

Ο Κωστής απ' ότι λέει η δασκάλα είναι πολύ καλός στα Μαθηματικά. Το 'χει δηλαδή. Οπότε γιατί όχι. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής).

ενώ μπορεί να ασχοληθεί επαγγελματικά με τη Ζωγραφική και τους υπολογιστές στην ενήλικη ζωή του.

Πιστεύεις ότι ο Κωστής θα μπορούσε ν' ασχοληθεί με τη Ζωγραφική επαγγελματικά;

Ανετα. Και θα μπορούσε να το δουλέψει και μέσω υπολογιστών. Ή και οπουδήποτε αλλού. Θα μπορούσε να γίνει και πιλότος ή δεν ξέρω τι άλλα ταλέντα θα μπορούσε να έχει αυτό το παιδί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής).

6.3.8. Η αντιμετώπιση της οικογένειας

6.3.8.1. Η περίπτωση της μητέρας

6.3.8.1.1. Τεχνικές αντιμετώπισης του Κωστή

1. Ανάλυση δράσης – έλεγχος της κατάστασης

Η Φαίδρα ασχολείται πολύ με τον Κωστή και μόλις αντιληφθεί ότι κάτι πάει στραβά, αναλαμβάνει δράση, προσπαθώντας να αποκτήσει τον έλεγχο της κατάστασης. Δεν περιμένει από τους άλλους να τη βοηθήσουν αλλά παίρνει την κατάσταση στα χέρια της.

Εγώ μετά από αυτό το συμβάν, του πήρα όλες τις μπίλιες και του είπα ότι τις πέταξα στα σκουπίδια. Δεν τις πέταξα βέβαια, τις φύλαξα σ' ένα ντουλάπι και του τις έδωσα αφού έκλεισαν τα σχολεία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

2. Οργάνωση και τήρηση καθημερινού προγράμματος

Είναι αυστηρή και προσπαθεί να τον μάθει να οργανώνει την ημέρα και τον χρόνο του ακολουθώντας ένα «πρόγραμμα», βάσει του οποίου λειτουργεί πιο αποδοτικά χωρίς να κουράζεται.

Είχαμε βάλει πρόγραμμα. Ερχόταν από το σχολείο, ήξερε ότι θα φάει, θα κάνει μπάνιο, και θα πιάσουμε να διαβάσουμε κατευθείαν. Γιατί μια δυο φορές το είχαμε αφήσει και είχε πάει μετά βράδυ να τελειώσουμε. Κι αυτός ήταν κουρασμένος, δεν μπορούσε να αποδώσει. Οπότε του λέω, είδες; Δεν μπορούμε να διαβάζουμε αργά. Άρα θα έρχεσαι φρέσκος, φρέσκος, θα τρως, θα διαβάζουμε, και μετά θα είσαι ελεύθερος να κάνεις ό,τι δραστηριότητα θέλεις... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Δε λείπουν βέβαια οι φορές, που ο Κωστής κουράζεται και αρνείται να συνεργαστεί αλλά η Φαίδρα με χαρακτηριστική επιμονή του το υπενθυμίζει ή προσπαθεί να τον πείσει μέσω της χρήσης λογικών επιχειρημάτων.

Δηλαδή θα προσπαθήσω όσο μπορώ να μάθει πρόγραμμα. Του γράφω σ' ένα χαρτί όλο το χειμώνα: Σηκωνόμαστε από το κρεβάτι. Πάμε στην τουαλέτα. Πλένουμε τα δόντια μας. Πλένουμε το πρόσωπό

μας. Κάνουμε τσίσα μας. Μετά πάμε, ντυνόμαστε και τρώμε πρωινό..... Δηλαδή του λέω: Θα σου βάλω στο ψυγείο αυτούς τους κανόνες, για να τους βλέπεις και να τους θυμάσαι. Αλλά και πάλι αν δεν του πω: Έπλυνες τα δόντια; Βαριέται. Και του λέω θα έρθει κάποιος να σου μιλήσει και θα μυρίζει το στόμα σου. Θέλεις εσύ να πας να μιλήσεις σε κάποιον και να βρωμάει; Και θα χαλάσουνε πιο γρήγορα... Τι θες, του λέω; Να μην έχεις δόντια; Ό,τι μπορώ κάνω. Ό,τι σκεφτώ εκείνη τη στιγμή, του το λέω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

3. Αυστηρή επιβολή ορίων και κανόνων

Προσπαθεί να του βάλει όρια και να του μάθει να σέβεται και να τηρεί τους κανόνες, επαναφέροντάς τον συνέχεια και επιμένοντας στην εφαρμογή τους. Όταν ο Κωστής παρεκκλίνει, δεν υποχωρεί αλλά επανέρχεται και με αυστηρότητα τον πείθει να το κάνει.

Γιατί εγώ του έχω βάλει κάποια όρια. Δε θα πάει ας πούμε να φάει στο σαλόνι ή όταν ρίξει κάτι κάτω, θα του πω «Μάζεψέ το!». Τέλος, είναι κανόνες. Αλλιώς του λέω, δε θα είχαμε ούτε έπιπλα, ούτε τίποτα, θα ήμασταν όλοι σε ένα δωμάτιο κι εκεί θα τρώγαμε, εκεί θα πίναμε, εκεί θα τα κάναμε όλα. Όχι του λέω, στην καρέκλα. Και καμιά φορά έρχονται παιδιά που κάνουνε παρέα, και λέω, χριστέ μου, γίνεται χαμός στο σπίτι! Και βλέπεις η μεριά του Κωστή και είναι τακτοποιημένη. Ε, ναι δε γίνεται. Σε μερικά πράγματα χρειάζονται κανόνες. ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Θα ερχόμαστε εδώ αλλά θα πάρεις ένα πράγμα, ή τοστ ή παγωτό. Και δεν είναι τόσο για τα χρήματα, αν και εντάξει είναι δύσκολες οι εποχές, αλλά είναι θέμα ορίων. Ή στο σουπερ μάρκετ που θα μου ζητήσει δύο πράγματα, όχι, δεν το επιτρέπω, ένα μόνο. Ή καμιά φορά θα του πω δεν έχουμε λεφτά, δε θα πάρουμε τίποτα. Το έχω πει κι αυτό. Και βλέπεις και το βουλώνει! ... Έτσι για να καταλαβαίνει ότι έχει και υποχρεώσεις. Κι εγώ του λέω θα ήθελα να είμαι διακοπές, αλλά δεν είμαι! Είμαι εδώ. Κάνουμε θυσίες όλοι. Άλλοι μεγαλύτερες, άλλοι μικρότερες... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

4. Εκμάθηση ανάληψης ευθυνών

Η Φαίδρα θέλει να συμβάλει στην ταχύτερη ωρίμανσή του και να τον μάθει να είναι υπεύθυνος και να αναλαμβάνει τις συνέπειες των πράξεών του. Κρατάει τον λόγο της όταν συμφωνήσουν κάτι και ο Κωστής δεν το τηρήσει και του αναθέτει ευθύνες αναλαμβάνοντας την διεκπεραίωση οικιακών εργασιών, όπως είναι η φροντίδα των οικοσπιτων ζώων.

Και μένα, ας πούμε θα μου πει: Μα μαμά δε μου πες; Όχι, του λέω, αν έκανες αυτό θα γινότανε. Δηλαδή τον βάζω να αναλαμβάνει τις συνέπειες των πράξεών του. Ή το πρωί: Του έχω αναθέσει τώρα, έχουμε ένα σκύλο λύκο, τρία γατάκια και μερικά κοτόπουλα. Και του έχω αναθέσει σα δουλειά του κάθε μέρα, αφού ξυπνήσει, πλύνει τα δόντια του, πάρει το πρωινό του, μετά να πάει να ταΐσει τα ζώα του. Του λέω κακομοίρη μου, εσύ θα είσαι υπεύθυνος, εσύ θα τους βάζεις νερό, αν δεν τα ταΐσεις θα πεθάνουνε. Και το κάνει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

5. Προσπάθεια ανατροφής ώριμων παιδιών

Η μητέρα του Κωστή θέλει να μεγαλώσει σκληραγωγημένα παιδιά, που θα αντιμετωπίζουν τη ζωή ρεαλιστικά και θα έχουν επίγνωση των θυσιών που απαιτεί ο αγώνας της καθημερινότητας, χωρίς να τα περιμένουν όλα έτοιμα.

Γιατί εμείς στον ιδιωτικό τομέα τρώμε κάθε μέρα αμέτρητα χαστούκια. Ατελείωτα, ατελείωτα... Έτσι, τα παιδιά να είναι προσγειωμένα και να καταλαβαίνουν ότι η ζωή είναι δύσκολη, θέλει αγώνα. Όχι έτσι, είναι δύσκολη. Πρέπει να παλέψεις για να επιβιώσεις... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6. Συνεχής αυτοκριτική

Η Φαίδρα ασκεί συχνά κριτική στον εαυτό της, προσπαθώντας να συνειδητοποιήσει αν η τακτική που ακολουθεί είναι αποδοτική ή χρειάζεται αναθεώρηση. Βρίσκεται σε μια συνεχή αναζήτηση εύρεσης του καλύτερου τρόπου ανατροφής των παιδιών της.

Ειδικά όταν έχει φέρει και παιδιά στον κόσμο. Γιατί πολλές φορές λες είμαι τέλειος γονιός; Μάλλον όχι τέλειος γιατί τέλειο δεν υπάρχει αλλά κάνω το σωστό; Αυτό. Και οι ειδικοί, αλλιώς συμπεριφέρονται σε καθένα από τα παιδιά τους. Το ένα θα είναι αρνί, το άλλο δε θα παίρνει χαμπάρι από τίποτα. Γιατί πραγματικά δεν υπάρχει συνταγή. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

7.. Στήριξη των επιλογών του παιδιού από τον γονέα

Πεποίθηση της Φαίδρας αποτελεί η αντίληψη ότι ο γονέας πρέπει να μην περιμένει να δει να εκπληρώνει το παιδί του τις δικές του προσδοκίες, αλλά να το αφήνει να εξελιχθεί και να χαράξει την πορεία του όπως εκείνο θέλει. Χρέος του γονέα αποτελεί μόνο η στήριξη που πρέπει να παρέχει στο παιδί του.

Εγώ αυτό που πιστεύω είναι ότι ο γονέας πρέπει να είναι κοντά στο παιδί. Όποιες κι αν είναι οι επιλογές του στη ζωή, καλές ή κακές, πρέπει να είσαι κοντά στο παιδί σου και να το στηρίζεις. Αυτό, και τίποτα άλλο. Γιατί πολλές φορές θα πεις θα κάνω αυτό, ας πούμε, και σου τυχαίνει κάτι και δεν το κάνεις. Λοιπόν, λέω, όπως έρθουν τα πράγματα και κοντά στο παιδί, κοντά στο παιδί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

8. Προτεραιότητα τα παιδιά της: η παραίτηση από την εργασία της

Η Φαίδρα αισθάνεται ότι η ζωή απαιτεί θυσίες, όπως κι εκείνη για να μείνει κοντά στα παιδιά της αυτή την κρίσιμη περίοδο των πρώτων χρόνων, έπαψε να εργάζεται μετά από μεγάλο διάστημα. Φαίνεται ότι ιεραρχεί τις ανάγκες της οικογένειας και θέτει σε προτεραιότητα τη σωστή ανατροφή των παιδιών της, την οποία θεωρεί πιο σημαντική από την εργασία της.

Να τώρα εγώ κάνω θυσίες. Μη νομίζεις, 20 χρόνια δούλευα, δεν είναι εύκολο να κάτσω σπίτι! Και όμως λέω θα κάτσω για τα παιδιά μου, τώρα με έχουν ανάγκη, αύριο μεθαύριο θα έχουν τους φίλους τους. Τώρα, να τους δώσω βάσεις, γιατί κάθε μέρα πραγματικά, χτίζουμε τούβλο με τούβλο. Γιατί να, εγώ σου λέω, τον συμβουλεύω πώς να είναι στο σχολείο αλλά αυτός μετά κάνει τα δικά του. Εμένα πρέπει να βγάλει μαλλιά η γλώσσα μου; Και όμως πρέπει να το λέω, να συνεχίσω....(Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

9. Η ερμηνεία της οικογένειας: κληρονομικότητα από τον πατέρα

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, σχηματίσαμε την εντύπωση ότι κοινή πεποίθηση των γονέων αποτελεί η απόδοση της διαταραχής, που εμφανίζει ο Κωστής, στην κληρονομικότητα από την πλευρά του πατέρα του. Η μητέρα μας λέει ότι συγκρίνοντας τον σύζυγο με τον γιο της, βρίσκει ομοιότητες στον τρόπο που συμπεριφέρονται. Ένα τέτοιο στοιχείο είναι η συνήθεια που έχει ο πατέρας να μην τακτοποιεί τα πράγματά του, αν δεν του το επισημάνει η Φαίδρα, συμπεριφορά που έχει υιοθετήσει και ο Κωστής.

Πιστεύω ότι είναι ένα ιδιαίτερο παιδί, που έχει κάποια δικά του κουμπιά, και πιστεύω ότι μοιάζει πάρα πολύ στον άντρα μου, σ' αυτά τα κουμπιά. Για να σου πω ένα παράδειγμα: Θα βγάλει ας πούμε μια μπλούζα, θα την αφήσει κάτω και θα πρέπει να του πω εγώ να τη μαζέψει. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Η παραπάνω άποψη εκφράζεται και από την πλευρά του πατέρα, όταν κατά τη συνάντηση που είχαν στο σχολείο στη Β΄ Δημοτικού για να συζητήσουν για την ακραία συμπεριφορά του Κωστή, εκείνος ομολόγησε στους εκπαιδευτικούς ότι και ο ίδιος ως παιδί και ως ενήλικας παρουσιάζει αυτιστικά στοιχεία στον χαρακτήρα του.

Να, ας πούμε ο μπαμπάς του Κωστή, μας εκμυστηρεύθηκε τότε ότι «Κι εγώ έχω ένα είδος αυτισμού». Κατάλαβες, εμείς δεν το γνωρίζαμε αυτό. Βγήκανε δηλαδή πράγματα. (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

10. Δεν του επιτρέπει να της λέει ψέματα

Όσες φορές ο Κωστής έχει προσπαθήσει να την «ξεγελάσει» λέγοντάς της ψέματα για το απογευματινό διάβασμα, εκείνη έχει φερθεί έξυπνα λειτουργώντας δραστικά και μη επιτρέποντάς του έτσι να επαναλάβει αυτή τη συμπεριφορά.

Συγκεκριμένα, στην αρχή της χρονιάς ο Κωστής έκρυβε τα φυλλάδια που τους έδινε η δασκάλα για το σπίτι, λέγοντας στη μητέρα του ότι δεν έχουν τίποτα. Εκείνη όμως, επειδή γνώριζε ότι κάθε φορά έχουν ασκήσεις για το σπίτι, δεν επαναπαυόταν στα λόγια του Κωστή αλλά ρωτούσε είτε την εκπαιδευτικό είτε μητέρες άλλων παιδιών, για να του δείξει ότι δεν μπορεί να αποποιηθεί τις ευθύνες του μέσω του ψέματος.

Α, και στην αρχή η δασκάλα μας έδινε φυλλάδια. Εγώ δέχομαι να κάνω κάτι παραπάνω. Μπορεί οι άλλες γυναίκες να μη θέλανε, αλλά ο καθένας είναι υπεύθυνος για την κατάστασή του. Είναι καλό. Κι αυτός τώρα φέτος μια δυο φορές μου το είχε κρύψει. Και του λέω κακομοίρη και μου το ξανακρύψεις... Κατ' αρχήν όταν έβλεπα και δεν είχε φυλλάδιο, έπαιρνα κατευθείαν τη δασκάλα του τηλέφωνο ή του Σπύρου τη μαμά. Και πήγαινα εκεί και την αντέγραφα και του έλεγα είδες, δε γλυτώνεις! Είτε τη φέρνεις, είτε όχι, εγώ θα τη βρω, έστω και μετά μαζεμένες. Έτσι για να καταλάβει ότι ό,τι μας δώσει η δασκάλα, πρέπει να πάει στο σπίτι. Τέλος. Ε, και μετά κατάλαβε ότι δε γλυτώνει, και το έφερε. Δηλαδή άμα του πεις, εντάξει, δεν πειράζει, πάει το έχασες το παιχνίδι. Γιατί είναι ακόμα Δευτέρα, δηλαδή συγγνώμη, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο πώς θα είναι; Πού θα μένει αυτός, θα μένει στο σπίτι ή αλλού; Όχι, όχι, δεν το συζητάω. Τώρα, τώρα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

11. Παιχνίδι με το παιδί

Η Φαίδρα ως μητέρα έχει βέβαια και την ευαίσθητη πλευρά της. Εδώ, μας αναφέρει ότι της αρέσει να παίζει με τον Κωστή διοργανώνοντας διάφορους διαγωνισμούς, όπως είναι ο συναγωνισμός του ποιος θα ολοκληρώσει πρώτος το πάζλ, τηρώντας τους κανόνες και παίζοντας και οι δύο εφ' ίσοις όροις.

Έχει τα παιχνίδια του, έχει το χώρο του μέσα, έξω, τι να σου πω, τα πάντα έχει. Κούνιες, σπιτάκια, πισίνες, απ' όλα. Play Mobil, καρτέλες με ερωτήσεις, πάζλ που του αρέσουν πάρα πολύ, και μάλιστα κάναμε αγώνες. Είχαμε ίδια, με ίσα κομμάτια δηλαδή αλλά διαφορετικό σχέδιο και κάναμε αγώνες. Του λέγαμε πάμε, ξεκινάμε! Κάναμε διαγωνισμό ποιος θα το κάνει πιο γρήγορα. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

12. Δικτύωση με μητέρες άλλων αυτιστικών μαθητών

Η Φαίδρα δηλώνει ότι δεν την ενοχλεί κάτι από τη συμπεριφορά των μητέρων των τυπικών μαθητών, εντούτοις όμως δεν έχει επιδιώξει να αναπτύξει φιλικούς δεσμούς μαζί τους.

Αντίθετα, διατηρεί πολύ καλές σχέσεις με τη μητέρα του Σπύρου, του αυτιστικού παιδιού που ήρθε στο τμήμα της Β΄ Δημοτικού. Οι δύο μητέρες επισκέπτονται η μία το

σπίτι της άλλης, βγαίνουν μαζί βόλτες και συνεργάζονται για τα μαθήματα και την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των παιδιών τους

Δεν έχω κανένα παράπονο, με τη μία κάνω και παρέα. Τη μαμά του Σπύρου... Κατ' αρχήν όταν έβλεπα και δεν είχε φυλλάδιο, έπαιρνα κατευθείαν τη δασκάλα του τηλέφωνο ή του Σπύρου τη μαμά...Να, την προηγούμενη βδομάδα ήμασταν μαζί εδώ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6.3.8.1.2. Οι απόψεις της μητέρας για τη συνεκπαίδευση

1. Φόβος για τη σωματική τους ακεραιότητα

Ένα σημαντικό γεγονός που προβληματίζει τη Φαίδρα είναι το επικίνδυνο παιχνίδι των παιδιών, που την κάνει να τρέμει μήπως τραυματιστούν σοβαρά. Η ίδια γνωρίζοντας τις επιθετικές τάσεις, που εκδηλώνει ο Κωστής αλλά και τη γενική αναταραχή, που επικρατεί στο τμήμα του, φοβάται πολύ μήπως χτυπήσουν σοβαρά.

Εδώ τα σκαλοπάτια που βλέπω έξω από την τάξη τους, τα μαρμάρια, λέω Χριστέ μου! Μια φορά με πήραν τηλέφωνο επειδή είχε βραχεί και ανησύχησα πάρα πολύ γιατί πίστευα ότι έχει χτυπήσει. Γιατί λίγο να σπρώξει ο ένας, λίγο ο άλλος... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

2. Επιθυμία ύπαρξης Σχολικού Ψυχολόγου

Θα ήθελε πολύ να υπάρχει κάποιος Σχολικός Ψυχολόγος, κάποιος σύμβουλος μέσα στο σχολείο, που θα μπορούσε να μιλήσει άνετα μαζί του και να του ζητήσει κάποιες κατευθύνσεις, και μάλιστα όπως μας λέει είχε ζητήσει να συμβουλευτεί κάποιον ειδικό από το χώρο του σχολείου, ανεπιτυχώς βέβαια αφού δεν προβλεπόταν. Εδώ βλέπουμε πάλι την επιφυλακτική τάση που κρατάει η οικογένεια απέναντι στους θεραπευτές, αφού φαίνεται καθαρά η αντίληψη ότι ο ιδιωτικός ψυχολόγος αποσκοπεί μόνο στο κέρδος, ενώ ένας εκπρόσωπος δημόσιου Φορέα, που δεν αμείβεται, θα σου μιλήσει με περισσότερη ειλικρίνεια.

Το είχα ζητήσει κιόλας. Γιατί να το πας σε κάποιον ιδιωτικό που θα επιδιώξει να κάνει κι άλλες συναντήσεις, κι άλλες, κι άλλες... Ενώ εκεί θα σου πει δέκα πράγματα και θα δεις ότι άλλα θα πιάσουν, άλλα δε θα πιάσουν, θα ξαναπάς μετά από λίγο και θα πεις μ' αυτά όντως είδαμε διαφορά, μ' αυτά όχι, κολλήσαμε ή πήγαμε πιο πίσω ή μείναμε στάσιμοι. Και βέβαια θα βοηθούσε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

3. Δυσανεστημένη με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: επιθυμία εγγραφής σε ιδιωτικό ή μετακόμισης στο εξωτερικό.

Η Φαίδρα δηλώνει δυσανεστημένη με τον τρόπο που λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και αναφέρει ότι αν η οικονομική τους κατάσταση το επέτρεπε, θα έγραφαν τον Κωστή σε ιδιωτικό σχολείο.

Μια ακόμη πληροφορία που μας δίνει η Φαίδρα είναι η σκέψη που έκανε όταν ο Κωστής ήταν ακόμη μικρός, να μετακομίσει η οικογένεια στο εξωτερικό, προκειμένου να φοιτήσει ο Κωστής σε σχολείο καλύτερων προδιαγραφών, που σου παρέχει προοπτικές εξέλιξης, κάτι στο οποίο υστερεί το «αδρανές» ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Να αναφέρουμε εδώ ότι λόγω της εργασίας του συζύγου (στέλεχος σε μεγάλη τοπική εταιρία αλλαντικών), υπήρχε αυτή η δυνατότητα.

Ή αν δω ότι δεν αλλάζει η κατάσταση, να αναλάβω δράση κι άλλη, πιο πέρα, να του αλλάξω τμήμα. Γιατί βλέπω ότι υπάρχει αδράνεια στο σύστημα. Δε φταίνει κι οι δάσκαλοι αλλά υπάρχει. Δεν είναι

τυχαίο που βρεθήκαμε τόσο χαμηλά στον κατάλογο της εκπαίδευσης σα χώρα. 30κοστοί, κάπου εκεί. Και από τη στιγμή που δεν έχουμε την οικονομική άνεση να τα πάμε σε ένα ιδιωτικό σχολείο ή γιατί όχι έξω από την Ελλάδα; Εμείς το σκεφτόμασταν να βγούμε έξω, πριν πάνε τα παιδιά σχολείο. Βέβαια. Για καλύτερες συνθήκες. Ακόμα και τώρα κάποιες φορές το σκεφτόμαστε. Δύσκολο βέβαια, δεν το συζητάω. Όταν βλέπεις ότι προσπαθείς αλλά δεν ανταμείβεσαι, αλλά και γενικότερα, δεν υπάρχει σύστημα στην Ελλάδα. Δε σ' αφήνει αυτή η κατάσταση να εξελιχθείς.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Το ενδεχόμενο αυτό περνάει από το μυαλό της ακόμα και σήμερα, αν και πιστεύει ότι μετά από κάποια ηλικία, η προσαρμογή του παιδιού σε καινούριο περιβάλλον δεν είναι εύκολη υπόθεση, συν τις πρόσθετες δυσκολίες, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας του κράτους υποδοχής.

Αλλά μετά πάλι είναι άλλα, γιατί μπορεί να γυρίσουν έτσι τα πράγματα και τελικά να βγεις και χαμένος, δεν ξέρεις... Παίρνεις το ρίσκο και όπως σου βγει. Είναι ένα μεγάλο βήμα, που πρέπει είτε να γίνει νωρίς, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι μικρά.... Γιατί είναι αλλιώς σ' αυτή την ηλικία. Γι' αυτό πιστεύω ότι αυτές οι κινήσεις πρέπει να γίνονται όταν είναι τα παιδιά πολύ μικρά. Γι' αυτό σκεφτόμασταν ότι για τον Κωστή θα είναι δύσκολο να γίνει κάτι τέτοιο από δω και πέρα. Και για τη γλώσσα και σε πολλά.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

4. Η ερμηνεία των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο Κωστής στο σχολείο από την πλευρά της Φαίδρας

Η μητέρα του Κωστή γνωρίζει ότι το παιδί της διαθέτει υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ότι η ίδια του επιβάλλει αυστηρά όρια και ότι κάθε απόγευμα μελετάει συστηματικά. Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων, θα έπρεπε να έφερνε ένα άριστο αποτέλεσμα για τον Κωστή. Η Φαίδρα αναζητά τις αιτίες που για τις οποίες αυτό δε συμβαίνει, και τις αποδίδει στα ατοπήματα και τους λάθος χειρισμούς των εκπαιδευτικών, λόγω της έλλειψης ετοιμότητας να αντιμετωπίσουν μαθητές ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο. Ένας ακόμη παράγοντας είναι η αρνητική επιρροή, που δέχεται ο Κωστής από τον Δημήτρη, τον άλλο αυτιστικό μαθητή, καθώς η Φαίδρα πιστεύει ότι εκείνος τον παρασύρει, αφού όταν είναι μόνος του συμπεριφέρεται εντελώς διαφορετικά.

5. Οι απόψεις της για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

α) Επιτόλαιη αντιμετώπιση και ανεύθυνη συμπεριφορά

Η Φαίδρα πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι να δεχτούν μαθητές με ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά τους στην τάξη τους. Στο στόχαστρο τοποθετεί κυρίως τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, τους οποίους κατηγορεί ότι επαναπαύονται με το παιχνίδι των παιδιών - ακόμη και αν αυτό είναι επιβλαβές για την υγεία τους- και εκμεταλλεύονται την ησυχία που επικρατεί στην τάξη τότε για να κάνουν μάθημα χωρίς να προσπαθούν να τα κινητοποιήσουν για να συμμετάσχουν και παραμελώντας να ενημερώσουν τους γονείς για την κατάσταση του παιδιού τους, προκειμένου να πάρουν τα μέτρα τους.

Κατά τη διάρκεια της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης μας μίλησε για τον εκπαιδευτικό των Εικαστικών, ο οποίος άφηγε τον Κωστή να παίζει με τις μπίλιες όλη τη χρονιά, αδιαφορώντας για τη συμμετοχή του στο μάθημα. Η Φαίδρα δεν είχε αντιληφθεί τίποτε, καθώς όπως αναφέρθηκε παραπάνω ο Κωστής παρουσίαζε άριστες επιδόσεις στη ζωγραφική. Το κατάλαβε μόνο όταν στη γιορτή της μητέρας εκείνος δεν είχε φτιάξει κάποια χειροτεχνία να της προσφέρει, όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές του.

Ναι, αλλά το θέμα είναι, γι' αυτό λέω ότι καμιά φορά φταίνε και οι δάσκαλοι. Φαντάσου τώρα τέλος της χρονιάς και βλέπω κάποια παιδάκια και κρατούσανε στο χέρι μια μαργαρίτα. Είχα πάει πιο νωρίς και την κρατούσαν στο χέρι να την δείξουν στη μαμά τους. Και έρχεται ο Κωστής χωρίς να κρατάει. Και του λέω «Κωστή, που είναι εσένα η μαργαρίτα σου;» Όχι ότι με ένοιαζε. Ήταν η Γιορτή της Μητέρας εκείνη την ημέρα και την είχαν φτιάξει για τη μαμά. Εμένα δε με ένοιαζε αυτό το πράγμα, ήταν το τελευταίο, αλλά ή συμμετοχή του παιδιού στην τάξη. Και έτυχε και περνούσε εκείνη την ώρα ο δάσκαλος των Εικαστικών και λέει «Α, ο Κωστής; Ο Κωστής δεν κάνει τίποτα. Από την αρχή της χρονιάς άντε να έχει κάνει δύο ή τρεις φορές εργασία. Παίζει με τις μπίλιες». Κι εγώ τα πήρα, αλλά τώρα εκείνη τη στιγμή τι να πω; Πάω σπίτι και του λέω «Ρε Κωστή, συγγνώμη, πας στο σχολείο για να παίζεις μπίλιες; Και ο δάσκαλος γιατί δε με είχε ενημερώσει; Εγώ νόμιζα ότι πηγαίνει στο σχολείο με τα παιδάκια, δε ρώτησα κι εγώ τη δασκάλα, ρωτούσα για μαθήματα. Και με το να ξέρω και ότι ζωγραφίζει ωραία, υπέθεσα ότι συμμετέχει. Όχι αυτός παίζει με τον Δημήτρη. Λέω και ο δάσκαλος αυτός, αν κατά λάθος βάλουν μία στο στόμα και την καταπιούν δηλαδή τόσο ανεύθυνος είναι; Τόσο ανεύθυνος; Δεν το συζητάω, δηλαδή, αν είναι δυνατόν!..... Αφού βολεύονται ας πούμε με τις μπίλιες, ας παίζουν μπίλιες. Μα δεν είναι έτσι! Με κάποιον τρόπο πρέπει να τα προσεγγίσει κοντά του. Άμα δεν μπορεί αυτός, ποιος μπορεί; Εγώ; Που δεν είμαι παιδαγωγός; Το λέει και η λέξη.. Εγώ δεν είμαι, δεν ξέρω πώς να το προσεγγίσω. Αυτό το πράγμα δηλαδή, δε μου άρεσε. Και φέτος θα μιλήσω από την αρχή. Θα πω όχι, ο Κωστής θα προσέχει στο μάθημα, του αρέσει δεν του αρέσει. Να βρει τον τρόπο ο δάσκαλος, δε με ενδιαφέρει..... Και μπίλιες; Την επόμενη φορά που θα τον δεις με μπίλιες, θέλω να με ενημερώσεις. Γιατί εγώ τις πήρα μετά που το έμαθα. Κι αν κάποιος τη βάλει κατά λάθος στο στόμα του, τι θα γίνει; (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

β) Επαναπαύονται με τους ήσυχους και παραμελούν τους άτακτους μαθητές

Σύμφωνα με τη Φαίδρα, την ώρα των Αγγλικών η δασκάλα επέλεγε να τον αφήνει να παίζει στον υπολογιστή για να κάθεται φρόνιμος, παρά να προσπαθεί να βρει τρόπους να τον κινητοποιήσει ή να τον κάνει να πειθαρχήσει στους κανόνες της τάξης. Η ίδια δηλώνει ότι σε συμφωνεί με αυτή την τακτική, καθώς πρόκειται για «εύκολη λύση» από την πλευρά των δασκάλων, ενώ το καθήκον τους είναι να έχουν όλους τους μαθητές σε εγρήγορση.

Ή στα Αγγλικά, παίζουν υπολογιστή. Μα τι να το κάνεις; Δηλαδή προτιμούν οι δάσκαλοι, όχι όλοι, να κάνουν μάθημα με τα ήσυχα παιδιά και αυτά που είναι πιο άτακτα, ή που θέλουν τελοσπάντων ειδική μεταχείριση, να τα αφήνουν στην άκρη.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

γ) Ενάντια στην υλική επιβράβευση

Ένα ακόμη γεγονός με το οποίο η Φαίδρα διαφωνούσε κάθετα, ήταν η χρήση της υλικής επιβράβευσης ως κινήτρου από τη μεριά της δασκάλας του τμήματος, η οποία κατά τη γνώμη της επέφερε δύο αρνητικά αποτελέσματα: δυσαρέσκεια και ένταση στα παιδιά όταν δε γίνονταν αποδέκτες, και παρεμπόδιση της ωρίμανσής τους αφού έτσι τους περνούσε το λανθάνον μήνυμα ότι έπρεπε να διαβάσουν για να πάρουν αυτοκόλλητο και όχι επειδή ήταν υποχρέωσή τους

Ή το άλλο, με τα αυτοκόλλητα. Α, κι εκεί δε συμφωνούσα. Όχι. Του λέω είσαι υποχρεωμένος να πηγαίνεις στο σχολείο και να είσαι άριστος, όχι για να σου δίνουν αυτοκόλλητο! Γιατί κάποια στιγμή, κλαίγανε να είναι αιτία, τα αυτοκόλλητα, τα βραβεία, οι βλακειές! Του λέω είσαι υποχρεωμένος, αλλιώς δεν έχει, θα το σταματήσεις το σχολείο! Μα γιατί να τους δίνει δηλαδή αυτοκόλλητα; Δε μου άρεσε αυτό! Όχι, όχι, όχι! Ούτε του άντρα μου του άρεσε. Φαντάσου τώρα να πάω να τον πάρω από το σχολείο, να είναι μέσα στην τάξη τελευταίος, να έχω το μωρό μικρό, να κλαίει μέσα στο αμάξι και να πάω και να κλαίει για το αυτοκόλλητο και το βραβείο που δεν πήρε επειδή ήταν άτακτος όλη την εβδομάδα. Λέω, Χριστέ μου, να το σκοτώσω τώρα ή αύριο! Μα αφού λέω και στη δασκάλα ότι είναι υποχρεωμένα τα παιδιά να διαβάσουν. Μα τι όλα τα λεφτά της τώρα, θα τα δίνει σε βλακειές; Και αφού τα έπαιρνε, τα έβγαζε από το τετράδιό του, τα πετούσε. Το θεωρεί δεδομένο πια.... Και φέτος θα το πω στην κυρία. Με τα άλλα παιδιά δηλαδή, ό,τι θέλει ας κάνει, αλλά με τον Κωστή τέλος, είναι

υποχρεωμένος να διαβάσει. Τελεία και παύλα. Εκείνη καλά το κάνει, και προσπαθεί η γυναίκα με κάθε τρόπο να τα παρακινήσει αλλά όχι, αυτοί να ωρμάσουν. Γιατί έτσι δεν ωρμάζουν.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6. Όχι πολυμελή τμήματα

Στο κλείσιμο της χρονιάς η μητέρα κρίνει ότι το τμήμα έμεινε πίσω στην ύλη, δεν προχώρησαν αρκετά, γεγονός που αποδίδει στον μεγάλο αριθμό των μαθητών της τάξης (20) σε σύγκριση με τον περυσινό (14), που είχαν προχωρήσει περισσότερο.

Κατά τη γνώμη της, τα τμήματα πρέπει να είναι ολιγομελή, έτσι ώστε να δίνεται η ευκαιρία στον δάσκαλο να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στο κάθε παιδί, να μην κουράζεται ο ίδιος τόσο πολύ και να επιβάλει την πειθαρχία, χωρίς να χρειαστεί να χρησιμοποιήσει την απειλή της τιμωρίας.

Η αλήθεια είναι ότι μείνανε λίγο πίσω στην ύλη φέτος. Και το είπα στη δασκάλα αλλά μου απάντησε ότι σκοπός τους είναι να εκπληρώσουν τα 2/3 της ύλης. Αλλά καλό θα ήταν να πηγαίνανε λίγο παρακάτω. Η πρώτη νομίζω λειτούργησε καλύτερα, είχε και λιγότερα παιδιά. Όχι ότι έχω παράπονο από τη δασκάλα. Η γυναίκα όσο μπορούσε, χωρίς τιμωρίες, θα έφτανε στο αμίν δηλαδή για να βάλει. Αλλά ήταν πολλά παιδιά νομίζω, γι' αυτό... Αλλιώς είναι 10 και αλλιώς είναι 20. Κι η δασκάλα είναι πιο ξεκούραστη. Δηλαδή, και να θέλει η γυναίκα να τα προχωρήσει, δεν μπορεί... Και είναι και πολλά παιδιά. Και αλλιώς είναι βέβαια να μην τα καταλαβαίνουν 2-3 παιδιά ή να θέλουν παραπάνω εξήγηση, κι αλλιώς να έχεις 20 παιδιά, άλλα σε ένταση, άλλα ξέρω' γω... Μα και η δασκάλα κουράζεται. Τόσες ώρες; Ηρωίδες είναι! (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

7. Η αρνητική επιρροή από τον αυτιστικό μαθητή Δημήτρη: επιθυμία αλλαγής τμήματος

Η Φαίδρα παρατηρεί ότι ενώ εκείνη κάνει πολύ μεγάλη προσπάθεια στο σπίτι για να οριοθετήσει τον Κωστή, αισθάνεται συχνά ότι ο κόπος της πέφτει στο κενό, αφού βλέπει τη δραστηριότητα των λόγων της να μειώνεται, από την αρνητική επιρροή που δέχεται ο Κωστής στο σχολείο από τους συμμαθητές του

Παρόλο που πιστεύω ότι στο σχολείο, να οι τσακωμοί αυτοί, πώς μπορώ εγώ να συμμετέχω ή... Θα του πω στο σπίτι ότι βρε Κωστή μου, να, στην τάξη μέσα πρέπει να είσαι ήσυχος, που θα γίνεις πιο έξυπνο παιδί, διάφορα τελοσπάντων, και μου έλεγε ναι, ναι, ναι... Ε, αυτό ήτανε, στο σχολείο τα ξεχνάει όλα. Πάρα πολύ επηρεάζεται, ο Κωστής, πάρα πολύ.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Όπως μας περιγράφει, αντιλαμβάνεται ότι πράγματα που δεν τα κάνει όταν είναι μόνος του στο σπίτι ή που η ίδια του έχει πει επανειλημμένα να προσέχει, τα κάνει παρασυρόμενος από την αρνητική επιρροή των άτακτων μαθητών. Η Φαίδρα κάνει ιδιαίτερη αναφορά στην αρνητική επίδραση που πιστεύει η ίδια ότι ασκεί στον Κωστή ο Δημήτρης, ο άλλος αυτιστικός μαθητής.

Ξεμυαλίζονται ρε παιδί μου το ένα με το άλλο. Και εκτός από αυτό, άλλα ενδιαφέροντα έχει το καθένα. Δηλαδή να εδώ, θα παίξει με το ποδήλατο, θα πάει στη θάλασσα, το χειμώνα κάνει ό,τι κάνουν και τα άλλα παιδιά. Στο σχολείο ασχολείται με μπίλιες, με τάπες, με τέτοιες βλακειές. Και ο Κωστής επηρεάζεται πάρα πολύ. Μπορεί εμένα να μου πει κάτι, μαμά όχι, θα είμαι καλός, και πάει στο σχολείο, και μιλάμε του έχει μιλήσει συμμαθητής ή συμμαθήτρια και αμέσως αλλάζει. Επηρεάζεται πάρα, πάρα πολύ. Πάρα πολύ. Ρε Κωστή, του λέω, δε μου έχεις πει ότι θα προσέχεις; Γιατί του έχω πει ότι το διάλειμμα το έχετε για να μιλάτε, να τρώτε, να πηγαίνετε στην τουαλέτα, για να πίνετε νερό, να κάνετε ό,τι θέλετε. Γι' αυτό έχετε τόσα διαλείμματα. Μου λέει ναι μαμά, ναι μαμά, ε και μετά, τσακώθηκα γιατί μου πήρε ο Δημήτρης το μολύβι. Μικροπράγματα που γι' αυτά όμως είναι σημαντικά. Μ' αυτά στενοχωριούνται, όχι επειδή χρωστάνε δάνεια! (γέλια)... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Τα δύο παιδιά έκαναν συνεχώς παρέα στην Α΄ Δημοτικού, και εκείνα και οι μητέρες τους (στη σχολική εκδρομή στο τέλος της τάξης, οι μητέρες με τα παιδιά κάθονταν συνέχεια μαζί σε μια διπλανή καφετέρια, όπως και στο μεσημεριανό φαγητό έκατσαν δίπλα).

Στη Β΄ Δημοτικού παρουσιάστηκε μια αλλαγή στη μεταξύ τους σχέση, η οποία υποκινήθηκε από την οικογένεια του Κωστή. Συγκεκριμένα, καθώς αδιαμφισβήτητα ο Κωστής είναι σε καλύτερο επίπεδο από τον Δημήτρη, και η οικογένεια του Κωστή είναι «υψηλότερης» οικονομικής, μορφωτικής και κοινωνικής τάξης, σχημάτισε την αντίληψη ότι ο Κωστής λειτουργεί φυσιολογικά αν δεν παρασύρεται από τον Δημήτρη. Αντιλαμβάνεται δηλαδή την ροπή του Κωστή για εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και θεωρεί ότι το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο.

Όταν βρίσκεται μακριά από τον Δημήτρη, ακολουθεί τους κανόνες και τις συμβουλές που του έχουν δώσει από το σπίτι, όταν όμως τον πλησιάζει επηρεάζεται κατευθείαν από την προτροπή του για παιχνίδι .

Δεν έχω κανένα πρόβλημα με το παιδάκι, απλά κάποια πράγματα δε μου άρεσαν στη συμπεριφορά του και πιστεύω ότι ο Κωστής παρασύρεται πάρα πολύ, πάρα πολύ, και γι' αυτό και μόνο δε θέλω να κάνουν παρέα.... Πέρσι, ας πούμε, τον είχα καλέσει στα γενέθλια του Κωστή, και τι να σου πω, μόνο το σπίτι δε ρίξανε κάτω. Ε, όχι, δε θέλω, δε θέλω. Γιατί εγώ του έχω βάλει κάποια όρια.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Η τάση αυτή που ξεκίνησε από το σπίτι του Κωστή δημιούργησε ρήξη στη μεταξύ τους σχέση, η οποία πέρασε και στη νοοτροπία του ίδιου του παιδιού. Δηλαδή, ο Κωστής ξεκίνησε να βλέπει τον Δημήτρη εχθρικά, ανταγωνιστικά, και ως κύρια αιτία της κακής του συμπεριφοράς.

Και μια δυο φορές που είχε λείψει ο Δημήτρης, μου είχε πει, «Αχ μαμά, σήμερα ησύχασα, ηρέμησα!» «Όπου και να πάω, μου λέει, με παίρνει από πίσω». Δηλαδή βλέπω ότι το παιδί μου, δε φταίει αποκλειστικά. Αφού του λέω: Ρε Κωστή, δεν έχεις άλλους φίλους; Μου λέει έχω ρε μαμά αλλά δε μ' αφήνει ήσυχο! Οπότε ναι μεν εύκολα παρασύρεται αλλά όταν κι ο άλλος σε κυνηγάει από πίσω, γιατί είδα συμπεριφορά, ας πούμε, που δεν μπορείς να τον αποφύγεις. Δεν ξέρω, πραγματικά. Σου λέω με το παιδάκι δεν έχω πρόβλημα, προς Θεού, αλλά φαντάσου ότι κάθε απόγευμα η συζήτησή μας είναι εγώ και ο Δημήτρης. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Η αποστροφή μάλιστα από τη μεριά τους είναι τόσο μεγάλη, που σκέφτονται ακόμα και το ενδεχόμενο αλλαγής τμήματος του Κωστή την επόμενη χρονιά της Γ΄ Δημοτικού, μετανιώνοντας που δεν το έκαναν και στη Β΄.

Το έχουμε στο νου μας με τον άντρα μου για την καινούρια χρονιά, απλά δε θέλουμε, ξέρεις, να στιγματίσουμε το παιδάκι. Γιατί συνέχεια ο Κωστής, ο Κωστής, ο Κωστής... Και το είχαμε πει και φέτος αλλά μας είπε ο Διευθυντής ότι και στο άλλο τμήμα υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις παιδιών ιδιαίτερες και ότι πάλι θα γίνεται το ίδιο. Αλλά φέτος, αν συνεχιστεί αυτή η κατάσταση, θα το προτείνουμε ξανά να πάει σε άλλο τμήμα. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Από την άλλη, η οικογένεια του Δημήτρη, αντιδράει ήπια, καθώς το ίδιο το παιδί επιδιώκει έντονα τη φιλία του Κωστή και η μητέρα του δεν εκδήλωσε κανένα παράπονο.

6.3.8.2. Η περίπτωση του πατέρα

1. Απουσιάζει συχνά από το σπίτι για επαγγελματικούς λόγους

Ο πατέρας, ως στέλεχος τοπικής εταιρίας αλλαντικών, λείπει πολλές ώρες από το σπίτι και γυρίζει αργά, πηγαίνοντας κατευθείαν να ξεκουραστεί. Επίσης, περισσότερο στο παρελθόν αλλά ακόμα και σήμερα, απουσιάζει μεγάλες περιόδους στο εξωτερικό για επαγγελματικούς λόγους. Έτσι ο Κωστής τον βλέπει ελάχιστα.

Αλλά γυρνάει αργά, στις έξι. Και τώρα φαντάσου, τον είδαμε μισή ώρα και φύγαμε. Μόλις έρθει, θέλει να ξαπλώσει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

2. Ενεργή συμμετοχή στην ανατροφή του Κωστή

Παρόλα αυτά όμως, ο Στέλιος ασχολείται πολύ με την περίπτωση του Κωστή και η Φαίδρα συχνά, όταν αναφέρεται στις ενέργειες που έκαναν μιλάει στον πληθυντικό

Γιατί μήκαμε και στο ίντερνετ, ενημερωθήκαμε.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Ο Στέλιος ασχολείται με τα θέματα που αφορούν τη σχέση της οικογένειας με άλλους φορείς, όπως είναι οι ειδικοί θεραπευτές (παρόλο που κρατάει, όπως και η Φαίδρα επιφυλακτική στάση απέναντί τους, φοβούμενος πιθανή οικονομική εκμετάλλευση) και το σχολείο. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερα στη Β΄ Δημοτικού, καθώς η Ίριδα ήταν νεογέννητη, είχε αναλάβει εκείνος όλα τα θέματα που αφορούσαν τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, τον Διευθυντή κλπ

Κοίτα, ειδικά φέτος στο τμήμα του Κωστή, πήγαινε ο Στέλιος, γιατί η μικρή ήταν νεογέννητη. Και μια δυο φορές που μας είχε καλέσει ο Διευθυντής γιατί είχαν γίνει φασαρίες, είχε πάει ο άντρας μου. Αλλά εντάξει.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

3. Επιθυμία αλλαγής τμήματος

Ο Στέλιος επιθυμεί, όπως και η Φαίδρα, την αλλαγή του τμήματος του Κωστή, λόγω της αρνητικής επιρροής, που δέχεται από τον Δημήτρη.

Σου είπα, κι εκείνος δεν είναι σύμφωνος με τη συμπεριφορά του Δημήτρη και ήθελε κι εκείνος να αλλάξει τμήμα τον Κωστή από τον Οκτώβριο αλλά εντάξει έκανε υπομονή για να δει πώς θα πάει η χρονιά. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

4. Όχι πολυμελή τμήματα

Επίσης, θα ήθελε να είναι λιγότερα παιδιά στο τμήμα, καθώς αυτό αποτελεί αιτία να μένουν πίσω στην ύλη και να μη δείχνει ο εκπαιδευτικός την απαραίτητη προσοχή στο κάθε παιδί χωριστά.

Και θα ήθελε κι αυτός λιγότερα παιδιά στην τάξη. Δηλαδή αυτό που έγινε φέτος, και φαντάζομαι και του χρόνου το ίδιο θα είναι, με την κατάσταση αυτή στην Ελλάδα με τα τόσα παιδιά.. Και μακάρι να μην είναι και πιο πολλά γιατί αυτό επιδιώκουν μου φαίνεται. ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6.3.8.3. Η γέννηση της αδελφής

Οι γονείς αρχικά δε σκέφτονταν τη γέννηση δεύτερου παιδιού.

[...] λέγαμε ένα φτάνει, και να δώσουμε και την ψυχή μας.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Όταν όμως ο Κωστής άρχισε να πηγαίνει σχολείο και τον ρωτούσαν για τα αδέρφια του, ανέφερε ως αδελφές του τις ξαδέλφες του, με τις οποίες διατηρεί άριστες σχέσεις

Μετά τα 5 που τον ρωτούσανε και στο σχολείο: Έχεις αδέρφια; Κι αυτός έλεγε τις ξαδέλφες του! Και του λέω, βρε συ, αυτές μένουνε σε άλλο σπίτι! Στο σπίτι μας μένει άλλο παιδάκι; Λέει όχι. Ε, είδες! Αυτές είναι ξαδέλφες! Έχουμε το ίδιο αίμα, είναι της θείας παιδάκια, αλλά είναι ξαδελφάκια σου, του λέω, δεν είναι αδελφάκια σου... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Έτσι, οι γονείς έκριναν ότι θα ήταν καλύτερα και για τον Κωστή να έχει συντροφιά στο σπίτι.

Για τον Κωστή κάναμε και το δεύτερο παιδί...το ζητούσε κι αυτός... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Βέβαια και οι ίδιοι επιθυμούσαν δεύτερο παιδί, παρόλο που γνώριζαν ότι η Φαίδρα θα έπρεπε να διακόψει για ένα διάστημα την εργασία της.

[...] θέλαμε κι εμείς άλλο ένα αλλά ξέραμε ότι μετά θα έπρεπε να σταματήσω τη δουλειά μου...

Η μητέρα του μας λέει ότι ο Κωστής θα προτιμούσε να ήταν αγόρι το μωρό για να παίζουν μαζί .

Στην αρχή δεν ξέραμε το φύλο, το μάθαμε όταν ήμουν 5,5 μηνών έγκυος και του το είπαμε. Κι αυτός ήθελε αγόρι για να παίζουνε μαζί. Και του λέω, βρε συ, ο καθένας θα έχει τα δικά του, θα στα φυλάξω να τα έχεις όταν μεγαλώσεις, να τα δώσεις στα παιδιά σου.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Εντούτοις, αγαπάει την αδελφή του, χωρίς να εκδηλώνει σημάδια ζήλιας.

Μέχρι στιγμής, δεν έχω δει δυσκολία για το θέμα της μικρής με τον Κωστή. Να ζηλεύει ή τέτοια θέματα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6.3.8.4. Οι οικογένειες των γονέων

6.3.8.4.1. Η οικογένεια της μητέρας

Η Φαίδρα κατάγεται από τα Χανιά, πόλη στην οποία μένουν οι γονείς της, ο παππούς της και η γιαγιά της και οι 3 αδελφές της. Ελεύθερη είναι μόνο η μικρότερη αδελφή, ενώ οι άλλες δύο έχουν από 4 παιδιά η καθεμία.

Η Φαίδρα έχει άριστες σχέσεις με την οικογένειά της, την υποστηρίζουν στην περίπτωση του Κωστή, και τους επισκέπτεται σχεδόν κάθε Σαββατοκύριακο με τα παιδιά. Επίσης, έχει μεγάλη αδυναμία στα ανίψια της, ιδιαίτερα στα τέσσερα κορίτσια της μίας της αδελφής, τα οποία τα παίρνει συχνά μαζί της και μένουν στο σπίτι της στο Ρέθυμνο.

Οι δικοί σου μένουν στα Χανιά;

Ναι, και επειδή είναι μεγάλη απόσταση, κανονίζω και πηγαίνω Κυριακή. Έχω εκεί και τον παππού και τη γιαγιά μου που δεν μπορούν να μετακινηθούν εύκολα και πηγαίνω να τους δω.

Και οι αδελφές σου είναι παντρεμένες, έχουν την οικογένειά τους;

Ναι, εκτός της τελευταία που είναι ελεύθερη (4 κορίτσια). Και οι δύο έχουν από 4 παιδιά. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

Είναι χαρακτηριστικό και το γεγονός ότι όταν βρεθήκαμε για τη συνέντευξη, τα τέσσερα κορίτσια ήταν μαζί της και το ότι ο Κωστής πριν τη γέννηση της Ίριδας, παρουσίαζε τις ξαδέλφες του ως αδελφές του στην ερώτηση που του απηύθυναν αν έχει αδέρφια

Μετά τα 5 που τον ρωτούσανε και στο σχολείο: Έχεις αδέρφια; Κι αυτός έλεγε τις ξαδέλφες του! Και του λέω, βρε συ, αυτές μένουνε σε άλλο σπίτι! Στο σπίτι μας μένει άλλο παιδάκι; Λέει όχι. Ε, είδες! Αυτές είναι ξαδέλφες! Έχουμε το ίδιο αίμα, είναι της θείας παιδάκια, αλλά είναι ξαδελφάκια σου, του λέω, δεν είναι αδελφάκια σου... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6.3.8.4.2. Η οικογένεια του πατέρα

Από τη μεριά του συζύγου, «δεν υπάρχει επικοινωνία», όπως λέει η Φαίδρα, καθώς ο Στέλιος έχει έναν μόνο αδελφό, ο οποίος είναι ελεύθερος και άρα δεν έχει παιδιά που θα μπορούσαν να κάνουν παρέα με τα δικά της, όπως γίνεται με τα ανίψια της.

Ο σύζυγός σου έχει αδέρφια;

Έναν αδελφό ελεύθερο. Και είναι μεγάλος, γύρω στα 41. Του καθενός είναι επιλογή του, αλλά θα ήθελα κι από κει να υπάρχει επικοινωνία. Γιατί τώρα με το να μην υπάρχουν τα παιδιά, δεν υπάρχει επικοινωνία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

6.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Έναν από τους στόχους του κεφαλαίου αυτού αποτελούσε η περιγραφή της πορείας των δύο αυτιστικών μαθητών – υποκειμένων της έρευνας από τη γέννησή τους μέχρι σήμερα, τις αξιολογήσεις και τις θεραπευτικές συνεδρίες που έχουν δεχτεί από τους ειδικούς, το ρόλο και τη συμβολή της οικογένειας, καθώς και τη διαδρομή τους κατά την προσχολική και δημοτική εκπαίδευση μέσα από την αναφορά στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών μέσα σε ένα τυπικό σχολείο, καθώς και στις δυνατότητες που έχουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου.

Ο λόγος που ξεκινήσαμε την παρουσίαση του πρακτικού μέρους της εργασίας αναλύοντας όλους τους προαναφερθέντες παράγοντες, ήταν κυρίως για τη διευκόλυνση του αναγνώστη. Καθώς πρόκειται για μια περιγραφική εθνογραφική έρευνα, στην οποία εμπλέκονται πολλά πρόσωπα, μεταφερόμαστε σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και περιγράφονται πολλά γεγονότα, δεν είναι εύκολο για τον αναγνώστη να παρακολουθήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται, τις αιτίες που οδηγούν στην εκάστοτε κατάσταση και στην τήρηση της χρονικής ακολουθίας.

Για να βοηθήσουμε λοιπόν τους αναγνώστες να κατανοήσουν βαθύτερα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των δύο υποκειμένων της έρευνας, να πληροφορηθούν τόσο για τη συμπτωματολογία που εμφανίζουν όσο και για το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τα συλλεχθέντα στοιχεία όσο πιο αναλυτικά γίνεται. Στόχο αποτελούσε η λεπτομερειακή περιγραφή της εικόνας, που εμφανίζουν αυτά τα δύο αυτιστικά παιδιά μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας του τυπικού σχολείου, έτσι ώστε οι αναγνώστες να λάβουν μια όσο γίνεται πληρέστερη ενημέρωση, προκειμένου να σχηματίσουν άποψη για την προσωπικότητά τους και να είναι σε θέση να κατανοήσουν εις βάθος τα στοιχεία που παρουσιάζονται στη συνέχεια, να μπορούν να

αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις των γεγονότων που περιγράφονται, και τέλος να ερμηνεύουν και –γιατί όχι– να ασκούν κριτική στις απόψεις και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

Στη συνέχεια, έχοντας παρουσιάσει ενδελεχώς τα δύο υποκείμενα της έρευνας, θα προσπαθήσουμε να προβούμε σε ορισμένα συμπεράσματα, σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση των δύο αυτιστικών μαθητών μέσα στο τυπικό σχολείο.

Φάνηκε λοιπόν ότι τα δύο παιδιά ωφελούνται τα μέγιστα μέσα από την επιλογή της φοίτησής τους στο τυπικό σχολείο. Οι αδυναμίες που εμφανίζουν στον τομέα της κοινωνικο – συναισθηματικής συμπεριφοράς τους, βλέπουμε ότι είναι αντιμετωπίσιμες και ότι με την πάροδο του χρόνου εμφανίζουν σημαντική βελτίωση τόσο το διάστημα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς μέχρι τη λήξη, όσο και κατά τη μετάβαση από την Α΄ στη Β΄ Δημοτικού.

Σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές διαθέτουν το απαιτούμενο νοητικό δυναμικό, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να αφομοιώνουν την ύλη της τάξης στην οποία φοιτούν. Οι αδυναμίες που παρουσιάζουν, μοιάζουν περισσότερο με μαθησιακές δυσκολίες και οφείλονται στη διάσπαση προσοχής και όχι στη νοητική υστέρηση. Με την κατάλληλη βοήθεια δε στέκονται εμπόδιο στο να συμβαδίσουν με τον μέσο όρο των τυπικών μαθητών του τμήματος.

Για να μπορέσει βέβαια να συμβεί αυτό, απαιτείται η εφαρμογή και τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων. Δηλαδή, δε θα πρέπει να θεωρήσουμε αυθαίρετα ότι όλοι οι μαθητές ειδικής αγωγής μπορούν να εξελιχθούν μέσα στο τυπικό σχολείο. Ο πρώτος παράγοντας που πρέπει να ελέγχεται είναι αν το παιδί είναι επιδεκτικό μαθήσεως: Για παράδειγμα, ο αυτιστικός μαθητής Νίκος, ο οποίος δεν αποτελεί υποκείμενο της έρευνας, αλλά έτυχε να φοιτά στο ίδιο τμήμα με τα δύο παιδιά τον πρώτο μήνα της Α΄ Δημοτικού, ήρθε από το ειδικό σχολείο στην ηλικία των 8 χρόνων, γράφτηκε στην Α΄ για μάθει γραφή και ανάγνωση, αλλά μέχρι το τέλος της χρονιάς δεν μπόρεσε να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες. Την επόμενη χρονιά γράφτηκε στην Δ΄ Δημοτικού, απλά για να δέχεται τη θετική επίδραση των συμμαθητών του, αφού στο γνωστικό αντικείμενο δεν εμφάνιζε καμία πρόοδο, αν και στον τομέα της κοινωνικοποίησης είχε κάνει ελάχιστα βήματα.

Βέβαια, καθώς παρεισφρέουν λεπτά θέματα ηθικής και υποκειμενικότητας περί του τι είναι δέον και τι μη, δεν είμαστε εμείς σε θέση να πούμε ότι ο Κωστής και ο Δημήτρης επειδή εξελίχθηκαν και στους δύο τομείς εγκρίνονται για να φοιτήσουν στο τυπικό σχολείο, ενώ ο Νίκος που έμεινε στάσιμος, θα πρέπει να παραπεμφθεί στο ειδικό. Όχι, σε καμία περίπτωση. Το μόνο που θέλουμε να επισημάνουμε με αυτή την αναφορά είναι ότι για μια αποδοτική συνεκπαίδευση στο τυπικό σχολείο, η βάση είναι ο μαθητής να είναι επιδεκτικός μαθήσεως: να αντιλαμβάνεται – έστω και υπό προϋποθέσεις–, να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, να επικοινωνεί, να αλλάζει, να μορφώνεται και να μεταμορφώνεται σε ένα ολοένα και πιο ώριμο παιδί.

Έπειτα από την απαιτούμενη αυτή δεκτικότητα από τη μεριά των μαθητών ειδικής αγωγής, ένας ακόμη παράγοντας που πρέπει να τηρηθεί είναι η αποφυγή συσσώρευσης πολλών αυτιστικών μαθητών σε ένα τμήμα. Το θεμιτό είναι να υπάρχει ένας σε κάθε τάξη. Οι λόγοι είναι θεσμικοί και πρακτικοί. Όπως πληροφορηθήκαμε μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, βάσει Νομοθεσίας δεν επιτρέπεται η ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης μέσα στο ίδιο τμήμα. Αυτό σημαίνει ότι αν έχει εγκριθεί για το ένα παιδί, το άλλο ακόμη και αν δικαιούται, τον στερείται με ό,τι συνεπάγεται αυτό.

Ένας ακόμη λόγος που προτείνεται να χωρίζονται οι αυτιστικοί μαθητές σε διαφορετικά τμήματα είναι η αρνητική επιρροή που ασκεί ο ένας στον άλλο: είδαμε τον Κωστή και τον Δημήτρη να πιάνονται στα χέρια και να χτυπιούνται βίαια, να παρασύρει ο ένας τον άλλο, να παίζουν, να ανταγωνίζονται. Η εκπαιδευτικός της Α΄ μας είπε ακόμα ότι

το διάστημα που ήταν ο Νίκος ήταν πολύ πιο δύσκολα τα πράγματα και η εκπαιδευτικός της Β΄ μας μίλησε για τους άγριους τσακωμούς των δύο παιδιών με τον Σπύρο, τον άλλο αυτιστικό μαθητή. Φαίνεται λοιπόν ότι οι αυτιστικοί μαθητές αναπτύσσουν μεταξύ τους έναν κώδικα επικοινωνίας, που τους ωθεί σε ακραίες ενέργειες εις βάρος και των ίδιων και των συμμαθητών τους.

Τέλος, έναν ακόμη λόγο αποτελεί η αποφυγή της εξουθένωσης του εκπαιδευτικού, ο οποίος όσους περισσότερους αυτιστικούς μαθητές έχει στο τμήμα του, σε τόσα επιπλέον κομμάτια πρέπει να διαιρεθεί, προκειμένου να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του για να τον βοηθήσει τόσο στα μαθήματα όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες. Πόσο μάλλον όταν πρέπει να διαχειριστεί και την αντίθεση αυτή «συνομοταξία» τους καταβάλλοντας υπεράνθρωπες προσπάθειες για την επιβολή της πειθαρχίας μέσα στην τάξη. Επομένως, για όλους τους παραπάνω λόγους συνίσταται ο διαχωρισμός των αυτιστικών μαθητών σε χωριστά τμήματα, πάντοτε βέβαια στο πλαίσιο του εφικτού και στον βαθμό, που μπορεί να υλοποιηθεί. Αν μιλάμε για παράδειγμα για ένα μικρό επαρχιακό σχολείο, που έχει μόνο ένα τμήμα για κάθε τάξη αλλά παραπάνω αυτιστικούς μαθητές, εκεί φαίνεται ότι τα περιθώρια επιλογών στενεύουν.

Συνεχίζοντας με την ανάλυση των απαραίτητων προϋποθέσεων φάνηκε ότι άνθρωπος-κλειδί για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος είναι ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης. Είδαμε τον Δημήτρη να μεταβάλλεται σε ένα εντελώς διαφορετικό παιδί μετά την άφιξή του, αφού έχει μια πολύ καλή βάση αλλά χρειάζεται κάποιον δίπλα του να τον κινητοποιεί και να τον βοηθάει στην αυτορύθμισή του. Η εξέλιξη στη συμπεριφορά του και στο μαθησιακό επίπεδο κοντά του είναι εμφανής, ενώ όσες φορές απουσίαζε ο εκπαιδευτικός, αμέσως ο Δημήτρης παλινδρομούσε. Η ύπαρξή του είναι απαραίτητη: Η μητέρα βασίζεται πάνω του, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αν τον έχει μπορεί να ολοκληρώσει ακόμα και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ ο Δημήτρης κοντά του πραγματοποιεί άλματα προόδου.

Φάνηκε ακόμα, ότι πέρα από την ωρίμανση της συμπεριφοράς των αυτιστικών μαθητών, που συντελείται μέσα στο τυπικό σχολείο και τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, τα παιδιά αυτά έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες κλίσεις του χαρακτήρα τους και τα ταλέντα τους και να τα αξιοποιήσουν στον ελεύθερο χρόνο τους, στην εφηβεία τους, στην επιλογή εκπαιδευτικής κατεύθυνσης και γιατί όχι και για επαγγελματική διέξοδο. Έτσι είδαμε τον Δημήτρη να παρουσιάζει άριστες επιδόσεις στη Γυμναστική και τη χρήση υπολογιστών, με τους εκπαιδευτικούς του να προτείνουν τη φοίτηση στην αντίστοιχη ειδικότητα των Επαγγελματικών Λυκείων και την εξάσκησή τους για βιοποριστικούς λόγους στην ενήλικη ζωή. Ο Κωστής επίσης είναι ένας δεινός και ταλαντούχος ζωγράφος, που αφιερώνει πολύ από τον ελεύθερο χρόνο του σκιαγραφώντας, κλίση που ανιχνεύθηκε και εξελίχθηκε μέσα από τις αίθουσες του τυπικού σχολείου.

Στο σημείο αυτό θα στραφούμε στον ρόλο της οικογένειας και στη μεγάλη ευθύνη που φέρει. Μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι ο τρόπος που χειρίζεται την κατάσταση η οικογένεια, επηρεάζει σημαντικά την πορεία της συνεκπαίδευσης των αυτιστικών μαθητών στο τυπικό σχολείο. Συγκεκριμένα, συγκρίνοντας τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τις μητέρες, καθώς και τη συμμετοχική παρατήρηση, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι όσο νωρίτερα η μητέρα αποδεχτεί ότι το παιδί της χρήζει ιδιαίτερης βοήθειας και αρχίσει να δραστηριοποιείται, τόσο περισσότερο ωφελεί το παιδί της.

Πιο αναλυτικά είδαμε ότι όσο καιρό η Παναγιώτα βασανιζόταν από σκέψεις αυτομεμψίας, κατηγορώντας τον εαυτό της για ό,τι συνέβη, και η ίδια υπέφερε και τον Δημήτρη παραμελούσε. Μόλις ξεκίνησε να ψάχνει να βρει διέξοδο για όλο αυτό που της συνέβαινε, βοηθώντας πρώτα τον εαυτό της μέσα από την παρακολούθηση συνεδριών συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας, την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, την

ανταλλαγή απόψεων και τη σύναψη φιλικών δεσμών με άλλες μητέρες αυτιστικών παιδιών και την εν γένει αλλαγή κοσμοθεωρίας, τότε αμέσως ήταν σε θέση να προσφέρει και στον Δημήτρη συνεργαζόμενη άριστα με τους θεραπευτές του και αφιερώνοντάς του πολύ χρόνο για παιγνιώδεις ασκήσεις.

Το ίδιο και η Φαίδρα, η οποία τηρεί ένα πολύ αυστηρό προφίλ προσπαθώντας να μάθει στον Κωστή να σέβεται και να τηρεί τους κανόνες, να έχει όρια, να αναλαμβάνει τις ευθύνες και τις συνέπειες των πράξεών του, να τηρεί ένα καθημερινό πρόγραμμα και να γενικά να τον προετοιμάσει όσο γίνεται καλύτερα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής.

Φάνηκε λοιπόν ότι οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν μέσω της αφιέρωσης του απαιτούμενου χρόνου στα παιδιά τους είτε για παιχνίδι, είτε για νουθεσίες και οριοθέτηση, είτε για μελέτη, αφού είναι πολύ σημαντικό τα μαθήματα που διδάσκονται το πρωί, να τα μελετούν επαρκώς το απόγευμα. Η Φαίδρα μας είπε ότι ασχολείται επισταμένα με το διάβασμα του Κωστή, ενώ η Παναγιώτα έχει φροντίσει να αναθέσει τη μελέτη του Δημήτρη σε μια ειδική παιδαγωγό.

Επίσης, όσο περισσότερες θεραπευτικές συνεδρίες μπορούν να προσφέρουν στο παιδί τόσο το καλύτερο, αφού είδαμε την εμφανή εξέλιξη του Δημήτρη μέσα από την εργοθεραπεία και τη λογοθεραπεία, καθώς και τη βελτίωση της άρθρωσης του Κωστή μέσω της εξάλειψης του τραυλισμού.

Τέλος, η μέριμνα των γονέων να εντάξουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες και ομάδες, βοηθάει σημαντικά στην ομαλότερη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και στην ανάπτυξη πιο υγιών σχέσεων με τους τυπικούς συμμαθητές τους. Είδαμε τα οφέλη που αποκόμισαν ο Δημήτρης από το κολυμβητήριο και ο Κωστής από την ένταξή του σε ομάδα μπάσκετ.

Προσπαθώντας να σκιαγραφήσουμε το προφίλ των οικογενειών των αυτιστικών μαθητών, βλέπουμε ότι τον κυρίαρχο ρόλο της ανατροφής των παιδιών τον έχει αναλάβει η μητέρα. Ο πατέρας εργάζεται πολλές ώρες και απουσιάζει το μεγαλύτερο διάστημα από το σπίτι, ενώ αναλαμβάνει συνήθως το γραφειοκρατικό κομμάτι της συνεννόησης και της επικοινωνίας με τους φορείς και τις υπηρεσίες. Έχει την εύνοια της συζύγου και στα μάτια των παιδιών αποτελεί την αυστηρή πατρική φιγούρα, η οποία τα συγκρατεί από τις παρεκτροπές. Τα αδέρφια διαδραματίζουν θετικό ρόλο σε κάθε περίπτωση, ενώ η ευρύτερη οικογένεια όσο πιο υποστηρικτική είναι, τόσο περισσότερο βοηθάει τους γονείς να ανταπεξέλθουν.

Ως προς τις απόψεις των γονέων για τη συνεκπαίδευση, η γενικότερη αίσθηση είναι θετική και χαίρονται που τα παιδιά τους φοιτούν στο τυπικό σχολείο, αφού το ειδικό το έχουν απορρίψει, μένοντας ευχαριστημένοι από τη δουλειά των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, η Παναγιώτα μας είπε ότι προτιμάει το τυπικό έναντι του ειδικού σχολείου, αφού εκεί, έπειτα από επιτόπια επίσκεψη διαπίστωσε ότι ακόμα και αν διαθέτει εξειδικευμένο προσωπικό, εντούτοις δεν μπορεί να παρέχει στον Δημήτρη όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ομαλή ψυχο-κοινωνική ανάπτυξή του.

Σίγουρα προτιμάει το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης έναντι του Τμήματος Ένταξης, αφού το πρώτο παρέχει στο παιδί εξατομικευμένο πρόγραμμα. Είναι ευχαριστημένη από τη δουλειά των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης, πιστεύει όμως ότι ο Δημήτρης λειτουργεί καλύτερα έχοντας ως πρότυπο εκπαιδευτικό του ίδιου φύλου, για αυτό θα επιθυμούσε να συνεχίσει και στις επόμενες τάξεις με τον Ονούφρη, χωρίς να εκφράζει κάποιο παράπονο για την προηγούμενη εκπαιδευτικό.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η Παναγιώτα μας έδωσε την εντύπωση ότι είχε περισσότερη ανάγκη να μιλήσει για την ιστορία της και για όλα αυτά που πέρασε μέχρι να φτάσει ως εδώ, δίνοντας πολλές λεπτομέρειες για τον ψυχισμό της. Για τον λόγο αυτό δε στάθηκε ιδιαίτερα στον θεσμό της συνεκπαίδευσης, αφού ιδιαίτερα στη Β΄

Δημοτικού ήταν πολύ ευχαριστημένη από τη συνεργασία της με τον Ονούφρη και τη σχέση που ανέπτυξε με τον Δημήτρη.

Από την άλλη η Φαίδρα εκφράζει μια δυσαρέσκεια. Γνώμη μας αποτελεί η διαπίστωση ότι καθώς η οικογένεια αυτή είναι υψηλότερου μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου, και καθώς αναμφισβήτητα ο Κωστής είναι σε καλύτερο επίπεδο από τον Δημήτρη, η ίδια αντιλαμβάνεται τον Κωστή ως ένα φυσιολογικό παιδί, που υπό κάποιες συνθήκες εμφανίζει μια ελαφρώς αποκλίνουσα συμπεριφορά. Ήδη αναφέρθηκε ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, στις ερωτήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του Κωστή, μας έδινε συχνά την απάντηση «*κάνει ό, τι κάνουν και τα άλλα παιδιά*», προκειμένου να μη φανεί ότι υπάρχει κάποιο εγγενές πρόβλημα αλλά ότι αυτό είναι απόρροια της αρνητικής επίδρασης του εκάστοτε περιβάλλοντος που βρίσκεται ο Κωστής.

Έχοντας λοιπόν αυτή την πεποίθηση η Φαίδρα, κατά την προσωπική μας εκτίμηση πάντα, απarίθμησε μια σειρά από αρνητικές συμπεριφορές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των συμμαθητών του Κωστή, τις οποίες θεωρεί υπεύθυνες για τον αρνητισμό του Κωστή, αφού άλλωστε εκείνη τον οριοθετεί στο σπίτι αλλά μόλις πάει σχολείο, τα ξεχνάει όλα.

Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που ψέγει η Φαίδρα είναι αρχικά η επιβολή τιμωριών και η άσκηση ψυχολογικής βίας που εφάρμοζαν οι Νηπιαγωγοί του Κωστή. Συνεχίζοντας στη δημοτική εκπαίδευση, στο στόχαστρο μπαίνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, στους οποίους καταμαρτυρεί ελλιπή μέτρα για τη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών, η επιπόλαιη, ανεύθυνη και αντιεπαγγελματική στάση αφού τα άφηναν να παίζουν με τις μπίλιες την ώρα της Αισθητικής Αγωγής με κίνδυνο να τις καταπιούν και αδιαφορώντας να κινητοποιήσουν τον Κωστή να συμμετάσχει ή έστω να την ενημερώσουν, η τάση τους να επαναπαύονται και να κάνουν μάθημα με τους φρόνιμους μαθητές, αφήνοντας τους πιο ζηρούς να παίζουν στον υπολογιστή αντί να προσπαθούν να τους εντάξουν, όπως συνέβη στο μάθημα των Αγγλικών.

Τοποθετείται επίσης εναντίον των υλικών αμοιβών, όπως είναι τα αυτοκόλλητα που έδινε η εκπαιδευτικός της Β΄ Δημοτικού, καθώς πιστεύει ότι περισσότερο ζημιώνουν παρά ωφελούν τα παιδιά, γενόμενα αιτία προστριβών και εμποδίζοντας την ωρίμανσή τους, αφού δεν τα φέρνουν προ των ευθυνών τους αλλά τους παρέχουν ευτελή κίνητρα, κάτι που δε θα συναντήσουν στην ενήλικη ζωή τους.

Στρεφόμενη στην επίδραση του Κωστή από τους συμμαθητές του, θεωρεί ότι αιτία της συμπεριφοράς του αυτής αποτελεί η αρνητική επιρροή του Δημήτρη, αφού ο Κωστής όταν δεν είναι μαζί συμπεριφέρεται πολύ διαφορετικά. Επιθυμία της ήταν η αλλαγή τμήματος ήδη από τη Β΄ Δημοτικού, κάτι που δε συνέβη, αλλά που θα επιμείνει περισσότερο να γίνει την επόμενη χρονιά.

Ανάγοντας τη συζήτηση σε θεσμικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η Φαίδρα μας ανέφερε ότι δε συμφωνούσε με την ύπαρξη τόσο πολυμελών τμημάτων, στοιχείο που θεωρούσε ως αιτία πολλών αρνητικών επιπτώσεων, αφού η εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να δώσει την απαραίτητη προσοχή που χρειαζόταν κάθε παιδί. Επίσης, θα επιθυμούσε την ύπαρξη Σχολικού Ψυχολόγου, έτσι ώστε να μπορεί να τον εμπιστευθεί λαμβάνοντας συμβουλές για το συμφέρον του παιδιού της, ενώ επεσήμανε ακόμα ότι αν ήταν εφικτό θα προτιμούσε ο Κωστής να φοιτούσε σε κάποιο σχολείο του εξωτερικού, για να έχει καλύτερες παροχές, ενδεχόμενο που σκέφτονταν σοβαρά κατά το παρελθόν και περνάει από το μυαλό τους ακόμα και σήμερα αφού εδώ «το σύστημα αδρανεύει».

Κλείνοντας, να αναφέρουμε ότι ένα κοινό χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε και από τις δύο οικογένειες, μάλιστα ως πεποίθηση και των δύο πατέρων, ήταν η καχύποπτη στάση έναντι των θεραπειών, τους οποίους θεωρούν απατεώνες, που προσπαθούν να

τους εκμεταλλευτούν πλουτίζοντας μέσα από την αγωνία τους να βοηθήσουν το παιδί τους.

Τέλος, και οι δύο μητέρες αναγνωρίζουν την υπεράνθρωπη προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος και μιλούν με θετικά σχόλια για το πρόσωπό τους. Η Φαίdra τις χαρακτηρίζει «ηρωίδες», ενώ η Παναγιώτα θυμάται πολλές φορές να έχει κλείσει ο λαιμός της Μαρίας, της εκπαιδευτικού της Α΄ Δημοτικού από την προσπάθειά της να επιβάλει την πειθαρχία μέσα στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

7.1. Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της εθνογραφικής έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των δύο αυτιστικών μαθητών, τόσο κατά τη σχολική χρονιά της Α΄ Δημοτικού, 2012-2013, όσο και της Β΄, 2013-2014, σε μια προσπάθεια ανίχνευσης και ανάδειξης των απόψεών τους για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, επιλέξαμε την ταξινόμηση των δεδομένων, που προέκυψαν μέσα από τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου τόσο των συνεντεύξεων, όσο και των σημειώσεων αναστοχαστικού ημερολογίου, σε τρεις κατηγορίες: στην παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική κατάρτιση των ίδιων, τη λειτουργία του θεσμικού πλαισίου, και της ετοιμότητάς τους να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις ανάγκες ενός σχολείου, που εφαρμόζει ενταξιακή πολιτική προς όλους τους μαθητές.

Μιλώντας για εκπαιδευτική κατάρτιση εννοούμε το αντικείμενο των σπουδών των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας ζητήματα όπως το τμήμα φοίτησης (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής ή Ειδικής Αγωγής), τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου κλάδου και τις επαγγελματικές τους προσδοκίες μετά την περάτωση των σπουδών τους. Εξετάζεται επίσης η επιμόρφωση που έλαβαν στον τομέα της ειδικής αγωγής τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους όσο και μετά την ολοκλήρωσή της, ανιχνεύοντας τα κίνητρα που τους ώθησαν να ενδιαφερθούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Τέλος, ερευνάται η ενδεχόμενη προηγούμενη εμπειρία που είχαν με άτομα με αναπηρία, καθώς και το γεγονός εάν αισθάνονται ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις ανάγκες ενός τμήματος συνεκπαίδευσης.

Με τον όρο θεσμική κατάρτιση αναφερόμαστε στη διερεύνηση καίριων ζητημάτων, όπως είναι οι συνθήκες προετοιμασίας, που προηγήθηκαν πριν την ανάληψη του τμήματος από τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος που διαδραμάτισαν κομβικά πρόσωπα, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης και του Τμήματος Ένταξης, ο Διευθυντής, ο Σχολικός Σύμβουλος, οι υπόλοιποι συνάδελφοι της σχολικής μονάδας, καθώς και οι γονείς, και οι σχέσεις που ανέπτυξαν με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στο τμήμα όπου φοιτούσαν οι αυτιστικοί μαθητές. Τέλος, γίνεται προσπάθεια παρουσίασης των παραγόντων που συμβάλλουν υπό τη μορφή προϋποθέσεων στην ένταξη και την αποδοχή των μαθητών ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο.

Αναφορικά με τον όρο ετοιμότητα εννοούμε την παρουσίαση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τόσο απέναντι στους αυτιστικούς, όσο και τους τυπικούς μαθητές, καθώς και των δυσκολιών, που αντιμετώπισαν. Επίσης, αναλύεται η επιρροή που δέχτηκαν τα τυπικά παιδιά, καθώς και οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία της συναναστροφής τους με τους αυτιστικούς μαθητές.

7.2. Σύντομη παρουσίαση των εκπαιδευτικών

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, πραγματοποιήσαμε ημι-δομημένες κλινικές συνεντεύξεις με έξι εκπαιδευτικούς, τέσσερις το σχολικό έτος 2012-2013 και δύο την επόμενη χρονιά. Θέλοντας να διευκολύνουμε την προσπάθεια του αναγνώστη να κατανοήσει, να ερμηνεύσει, καθώς και να ασκήσει κριτική στα αναγραφόμενα, παρουσιάζουμε σύντομα τους έξι αυτούς εκπαιδευτικούς προτού ξεκινήσουμε την ανάλυση των αντίστοιχων κατηγοριών.

1. Η Μαρία, δασκάλα του τμήματος, Α΄ Δημοτικού, σχ. έτος 2012-2013

Η Μαρία είναι δασκάλα Γενικής Αγωγής, είναι 28 χρονών κατάγεται από την Κοζάνη, και αμέσως μετά την αποφοίτησή της ξεκίνησε να εργάζεται. Η χρονιά αυτή είναι η έκτη στη σειρά, ενώ όλες τις υπόλοιπες υπηρέτησε στη Γενική Αγωγή. Δεν είχε καμία εμπειρία από την Ειδική Αγωγή εκτός από μία μαθήτριά με νοητική υστέρηση και διάσπαση προσοχής. Δεν έχει εξειδικευτεί στην Ειδική Αγωγή και προσπαθεί να βρει τρόπους να χειριστεί την κατάσταση είτε ψάχνοντας μόνη της, είτε μέσω του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με θέμα «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση: Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις», που παρακολουθεί.

Η Μαρία το σχολικό έτος 2012-2013 ανέλαβε την Α΄ τάξη επαρχιακού Δημοτικού σχολείου του Νομού Ρεθύμνου. Τον πρώτο μήνα λειτουργίας του σχολείου, είχε στο τμήμα της 23 παιδιά, ανάμεσα στους οποίους υπήρχαν 3 μαθητές με αυτισμό. Ο ένας μάλιστα εξ αυτών, ο Νίκος, ήταν ιδιαίτερα βαριά περίπτωση, παρακολουθούσε τις προηγούμενες τάξεις σε ειδικό σχολείο, οι γονείς αρνούσαν να αποδεχτούν την κατάσταση και να συνεργαστούν, ενώ το παιδί ήταν σε πολύ χαμηλό μαθησιακό επίπεδο.

Η Μαρία προσπάθησε να αντιμετωπίσει την κατάσταση με υπομονή δίνοντας προτεραιότητα στη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών. Μετά τον πρώτο μήνα, τα δύο τμήματα της Α΄ Δημοτικού, έσπασαν σε τρία κι έτσι η Μαρία έμεινε με 14 μαθητές, χωρίς τον Νίκο. Τα πράγματα ήταν τώρα σαφώς καλύτερα, όμως αφενός είχε τις δύο άλλες περιπτώσεις αυτιστικών μαθητών, του Κωστή και του Δημήτρη, χωρίς Παράλληλη Στήριξη, και αφετέρου ήταν πλέον δύσκολο να επιβάλει όρια στην τάξη.

Τον Φεβρουάριο ήρθε η Χαρά, η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης που ανέλαβε τον Δημήτρη, βελτιώνοντας εμφανώς την κατάσταση: η Μαρία όμως είχε πλέον κουραστεί, οδηγούμενη σε εξουθένωση και βγάζοντας με μεγάλη δυσκολία το υπόλοιπο της χρονιάς.

2. Η Χαρά, εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Δημήτρη, Α΄ Δημοτικού, σχ. έτος 2012-2013

Η Χαρά είναι μια νέα κοπέλα με καταγωγή από τη Βόρεια Ελλάδα, απόφοιτος του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στη Ρόδο. Είναι νέα, 25 χρονών, και έχει εμπειρία μόνο ενός εξαμήνου, αφού εργάστηκε το πρώτο έτος μετά την αποφοίτησή της σε τμήμα γενικής αγωγής, βιώνοντας μία υπέροχη εμπειρία, που επιβεβαίωσε την επιλογή των Σπουδών της

Μετά, τελειώνω από το Πανεπιστήμιο, και μετά με παίρνουν δασκάλα γενικής αγωγής, είχα δικιά μου τάξη, Α΄ Δημοτικού. Ήταν για ένα εξάμηνο αυτό, από τα Χριστούγεννα μέχρι το τέλος της χρονιάς. Ήταν μια πολύ ευχάριστη εμπειρία. Μου έδινε ζωή αυτό το πράγμα και ήταν η επιβεβαίωση ότι ήταν αυτό ακριβώς που έψαχνα και ήθελα να κάνω.

Σε ποιο μέρος ήσουν;

Στην Ορεστιάδα.

Και καταλαβαίνω ότι είχες πολύ ευχάριστες αναμνήσεις από αυτό.

Ναι! Από τα παιδιά, από το σχολικό περιβάλλον...

Ήταν σα να επιβεβαιώθηκε η επιλογή σου;

Ναι, εκεί κατάλαβα ότι επέλεξα το σωστό, αυτό ακριβώς που ήθελα να κάνω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Την επόμενη χρονιά δεν εργάστηκε πουθενά, καθώς δεν είχε δηλώσει το Πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης, ενώ μετά ακολουθεί η τρέχουσα χρονιά, που την κάλεσαν να αναλάβει δύο μαθητές με αυτισμό

Μετά, τη δεύτερη χρονιά δε με πήρανε κάπου, οπότε ερχόμαστε στην τρίτη χρονιά, φέτος δηλαδή, που δηλώνω την Παράλληλη Στήριξη, οπότε οι πιθανότητες ήταν 50-50. Και τελικά με κάλεσαν στο Ρέθυμνο, στην Παράλληλη Στήριξη για δύο παιδιά με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.

Πότε έγινε αυτό;

Τον Φεβρουάριο. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

3. Η Δωροθέα, εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού, σχ. έτος 2012-2013

Η Δωροθέα, είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, γύρω στα 40, η οποία κατάγεται από τα Χανιά, όπου και κατοικεί μόνιμα. Είναι παντρεμένη με δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Κατά τη σχολική χρονιά 2012,-3 ήταν η πρώτη φορά που εργάστηκε στο Δημοτικό Σχολείο, στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, ενώ συνολικά έχει γύρω στα δέκα χρόνια προϋπηρεσία.

[...] είτε σε αθλητικό σχολείο, στο Γυμνάσιο, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και άλλες δυο χρονιές στο Δημοτικό πάλι. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

4. Η Φωτεινή, εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού, σχ. έτος 2012-2013

Η Φωτεινή κατάγεται από την Κέρκυρα και είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, 28 χρονών, ελεύθερη, απόφοιτος της Σχολής Καλών Τεχνών. Φέτος είναι η Τρίτη χρονιά που εργάζεται στην εκπαίδευση, και διδάσκει το μάθημα των Εικαστικών στο τμήμα του Κωστή και του Δημήτρη.

Διάλεξε αυτόν τον τομέα επειδή αγαπούσε πολύ το αντικείμενο, με επαγγελματική προοπτική όχι την εκπαίδευση.

[...] δεν έδωσα ΑΣΕΠ, πραγματικά δε με ενδιέφερε το εκπαιδευτικό κομμάτι. Δε φανταζόμουν τον εαυτό μου. Το θεωρώ πολύ υπεύθυνο, όπως πιστεύω ότι κάποιοι καθηγητές και δάσκαλοι με έσωσαν, ενώ άλλοι με κατέστρεψαν, δεν ήθελα να πάρω το βάρος πάνω μου. Ήθελα να έχω την ευθύνη μόνο του εαυτού μου, όχι πόσων άλλων παιδιών... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

αλλά το άνοιγμα του δικού της εργαστηρίου

Φανταζόμουν ότι θα δούλευα για τον εαυτό μου, μόνο με τον τρόπο που ήθελα εγώ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Μετά την αποφοίτηση από τη Σχολή της το 2006, ασχολήθηκε με προσωπικές δουλειές που αναλάμβανε, ενώ στην εκπαίδευση εργάστηκε πρώτη φορά το 2010-2011, χρονιά που εφαρμόστηκε το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ),

και δημιουργήθηκαν νέες θέσεις εργασίας για τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Έκανε αίτηση για αναπληρώτρια πρώτη φορά, για οικονομικούς κυρίως λόγους και έπειτα από παρότρυνση της αδελφής της.

Έκανα διάφορες αιτήσεις αλλά δεν μπόρεσα να βρω εργασία για να σταθώ στα πόδια μου. Η αδελφή μου βρισκόταν ήδη στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά σε άλλο τομέα, σε αυτό της μουσικής, πολλά περισσότερα χρόνια πριν, και επέμενε να κάνω τα χαρτιά μου και έτυχε εκείνη τη χρονιά να πάρουν άτομα χωρίς προϋπηρεσία, όπως κι εγώ, μέσω του Προγράμματος ΕΣΠΑ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

5. Η Εμμανουέλα, δασκάλα Τμήματος Β΄ Δημοτικού, σχ. έτους 2013-2014

Η Εμμανουέλα είναι 48 χρονών και έχει 28 χρόνια υπηρεσίας, τα περισσότερα στην Αθήνα. Είναι απόφοιτος της Σχολής Διαιτούς φοίτησης, και η εμπειρία που είχε από την ειδική αγωγή ήταν μία αυτιστική μαθήτρια στο παρελθόν, χωρίς επιπλέον εξειδίκευση.

6. Ο Ονούφρης, δάσκαλος Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη, Β΄ Δημοτικού, σχ. έτους 2013-2014

Ο Ονούφρης είναι δάσκαλος Γενικής Αγωγής, 27 χρονών, κατάγεται από τη Βόρεια Ελλάδα, και ανέλαβε τον Δημήτρη από τον Οκτώβριο, όπου έγινε και η πρώτη φάση προσλήψεων αναπληρωτών στην Παράλληλη Στήριξη. Είναι η τέταρτη χρονιά που δουλεύει και δεν έχει καμία εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Τα τρία προηγούμενα χρόνια είχε τμήμα γενικής αγωγής, και μόνο πέρυσι έτυχε να βρίσκεται στο τμήμα του ένα παιδί με αυτισμό, που ενώ δικαιούταν δεν είχε Παράλληλη Στήριξη.

7.3. Ζητήματα εκπαιδευτικής κατάρτισης

7.3.1. Κριτήρια επιλογής των Σπουδών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μας παραχώρησαν συνέντευξη, ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Γενικής Αγωγής, οι οποίοι όταν συμπλήρωναν το μηχανογραφικό τους ως τελειόφοιτοι Λυκείου, έλαβαν υπόψη τα παρακάτω στοιχεία:

1. Η αγάπη για τα παιδιά

Ένα πολύ ισχυρό κίνητρο, που ώθησε τους εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση των Σπουδών, κάνοντάς την να μοιάζει μονόδρομος, ήταν η αγάπη τους για τα παιδιά.

Εντάξει, αγαπούσα πάντα τα παιδιά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Από το Λύκειο ήθελα να γίνω δασκάλα, δεν είχα σκεφτεί ποτέ να κάνω κάποιο άλλο επάγγελμα. Ανέκαθεν ήθελα να ασχοληθώ με αυτό, αγαπούσα πάρα πολύ τα παιδιά, ακόμα και τώρα, οπότε ήταν η πρώτη μου σκέψη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

2. Η αγάπη για το διδακτικό αντικείμενο

Κυρίως οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δήλωσαν ότι η «ιδιαιτέρη κλίση» που είχαν στον τομέα αυτό και η επιθυμία να τον εξασκήσουν επαγγελματικά, τους οδήγησε στην επιλογή σπουδών αυτής της κατεύθυνσης.

[...] μ' άρεσε πάρα πολύ και η Γυμναστική...

(Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

Από πάντα, ήταν το μόνο που ήθελα να σπουδάσω, το εκπαιδευτικό κομμάτι δεν το είχα υπολογίσει ποτέ όμως.

Από μικρή ήσουν καλή στη ζωγραφική, είχες κλίση;

Ναι, το μόνο που μ' ενδιέφερε ήταν. Μου άρεσε και η μουσική αλλά τελικά με τράβηξε το εικαστικό κομμάτι.

Α, σου άρεσαν οι Τέχνες, δηλαδή.

Ναι.

Οπότε είχες πάρει αυτή την απόφαση από νωρίς.

Ναι.

Είχες πάρει και τα ειδικά μαθήματα που χρειάζονταν στο Λύκειο...

Απλά επειδή πήγαινα σε Μουσικό Γυμνάσιο και Λύκειο, κι έτσι κι αλλιώς έκανα μουσική αλλά πάντα από το Δημοτικό, και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, πήγαινα στα Δημοτικά Εργαστήρια και έκανα μαθήματα εικαστικών και σχέδιο ειδικότερα από το Γυμνάσιο και μετά. Έκανα σχέδιο σαν προετοιμασία για τη Σχολή Καλών Τεχνών, και μέσω την Εργαστηρίων αυτών πέρασα στη Σχολή... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

3. Η επιθυμία μεταλαμπάδευσης της γνώσης στα παιδιά ως στάση ζωής

Φάνηκε ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μεταδώσουν στους μαθητές τις γνώσεις τους, όχι με τη μορφή της στείρας απομνημόνευσης ή τους νόθου πρωταθλητισμού (στην περίπτωση της Φυσικής Αγωγής) αλλά ως ενός υγιούς τρόπου και στάσης ζωής.

[...] η προοπτική του να διδάσκω Γυμναστική δηλαδή, μ' άρεσε πάρα-πάρα πολύ, ασχολιόμουν από μικρό παιδί με τον αθλητισμό και θα' θελα να το μεταδώσω αυτό στα παιδιά, όχι με την αυστηρή έννοια του πρωταθλητισμού, εμένα μ' ενδιαφέρει περισσότερο να μάθουνε να προσέχουνε τον εαυτό τους, να είναι υγιή, να τρέφονται σωστά, να έχουν μια ευεξία στη ζωή τους εξαιτίας της Γυμναστικής, όχι για να κυνηγάνε κάποιο στόχο, μόνο για ποιότητα ζωής...

(Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

4. Ο «φόβος» αδυναμίας ανταπόκρισης στις ανάγκες ειδικής αγωγής

Ακόμα και αν είχε περάσει από το μυαλό τους να ακολουθήσουν εξ' αρχής Σπουδές Ειδικής Αγωγής, στάθηκε τροχοπέδη η αμφιβολία σχετικά με τη δυνατότητα ανταπόκρισής τους στις αντικειμενικές δυσκολίες του χώρου.

Ναι. Είχα σκεφτεί βέβαια και το Τμήμα της Ειδικής Αγωγής αλλά πίστευα ότι θα ζοριστώ πολύ εκεί πέρα, αν και ήρθαν αλλιώς τα πράγματα μετά.

Ήταν κάτι που σε φόβιζε δηλαδή η ειδική αγωγή, σα μαθήτρια Λυκείου;

Ναι, ότι δε θα μπορώ να το αντιμετωπίσω.

Ήθελες να το κάνεις καθαρά από την αγάπη σου σ' αυτό τον τομέα, αλλά...

Αλλά δεν ήξερα αν θα έχω τα εφόδια να το αντιμετωπίσω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α' Δημοτικού).

7.3.2. Προσδοκίες αποφοίτων Δασκάλων Γενικής Αγωγής

Μία κατηγορία που προέκυψε ακόμα από την ανάλυση των δεδομένων, ήταν οι προσδοκίες, που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως απόφοιτοι τμημάτων Γενικής Αγωγής σχετικά με το τι πρόκειται να αντιμετωπίσουν, όταν μπου να διδάξουν στις σχολικές αίθουσες.

1. Διδασκαλία στο τμήμα τους

Καθώς τα προγράμματα Παράλληλης Στήριξης και η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης δεν ήταν τόσο διαδεδομένα στο παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί δεν περίμεναν ότι θα βρίσκονταν ποτέ σε αυτήν τη θέση, καθώς περίμεναν να διδάξουν σε κανονικό τμήμα.

Και όταν δήλωσες τη γενική αγωγή στο μηχανογραφικό σου, είχε περάσει από το μυαλό σου ότι μπορεί να κάνεις μάθημα σε μαθητές με αναπηρία;

Δεν είχε περάσει ποτέ από το μυαλό μου γιατί τότε δεν υπήρχαν και τα Προγράμματα της Παράλληλης Στήριξης, οπότε το θέμα ήταν ότι αν έβγαινες δάσκαλος, θα είχες την τάξη σου, θα ήσουν δηλαδή στη γενική εκπαίδευση.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξη Α΄ Δημοτικού).

Πάντως σπουδάζοντας δασκάλα γενικής αγωγής είχες την εντύπωση ότι θα κάνεις κανονικά, σε τμήμα;

Ναι, μόνο σε τμήμα! (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξη Α΄ Δημοτικού).

2. Γνώση ύπαρξης «δύσκολων» παιδιών στο τμήμα-μαθησιακές δυσκολίες

Βέβαια, γνώριζαν ότι σχεδόν πάντοτε τα τμήματα δεν είναι ομοιογενή αλλά η σύστασή τους αποτελείται από μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων, για τους οποίους πίστευαν ότι η εκπαιδευτική τους κατάρτιση είναι επαρκής για να τους αντιμετωπίσουν.

Βέβαια πάντα υπήρχε η πιθανότητα να βρεθεί κάποιο τέτοιο παιδί στην τάξη σου, απλά τότε θα το αντιμετώπιζες με τα εφόδια που θα είχες από το Πανεπιστήμιο και τα μαθήματα ειδικής αγωγής που θα είχες παρακολουθήσει, και ίσως και από κάποια σεμινάρια παραπάνω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξη Α΄ Δημοτικού).

7.3.3. Κατάρτιση στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια των Σπουδών

Δεδομένου ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν απόφοιτοι Τμημάτων Γενικής Αγωγής, έγινε προσπάθεια ανίχνευσης εάν κατά τη διάρκεια των Σπουδών τους είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την ειδική εκπαίδευση, έτσι ώστε να αποκομίσουν τουλάχιστον τις βασικές εισαγωγικές γνώσεις συμπεριφοράς απέναντί τους.

1. Παιδαγωγικά μαθήματα μόνο για τυπικά παιδιά

Κυρίως οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αλλά και ορισμένοι της γενικής αγωγής, απάντησαν ότι η κατάρτισή τους στο Πανεπιστήμιο αφορούσε αποκλειστικά σε τυπικούς μαθητές γενικής αγωγής.

Έκανα και κάποια παιδαγωγικά. Βέβαια, τα παιδαγωγικά μαθήματα που είχαμε εμείς, απευθύνονταν σε φυσιολογικά παιδιά, όχι σε παιδιά που αφορούν στην ειδική αγωγή. Αυτή η παράμετρος ήταν πολύ σημαντική, το να είναι το παιδί φυσιολογικό. Δεν είχαμε την παραμικρή νύξη ειδικής αγωγής.... (Κλινική Συνέντευξη με Δωροθέα, Εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Και βέβαια ποτέ δεν έγινε καμία νύξη για την ειδική αγωγή, έτσι; Ή κάνατε κάποια μαθήματα;
Όχι, καθόλου. Ήτανε στο εντελώς γενικό παιδαγωγικό κομμάτι.

Ήτανε για την τυπική εκπαίδευση.

Ναι. Δεν είχε να κάνει καθόλου με την ειδική αγωγή... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Εγώ τελείωσα γενική εκπαίδευση στην Αλεξανδρούπολη, δεν είχα καμία σχέση και επαφή με παιδάκια με κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό. Ακόμα και η πρακτική μου ήταν σε δημόσιο τυπικό σχολείο και δεν είχε τύχει να συναντήσω εκεί κάποια περίπτωση... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

2. Παιδαγωγικά μαθήματα μόνο για μαθητές με κινητικά ή ιατρικά προβλήματα

Ακόμα και στις περιπτώσεις όμως, που υπήρχαν κάποια σχετικά μαθήματα, κυρίως στον τομέα της Φυσικής Αγωγής, αυτά αφορούσαν σε μαθητές με σωματικές και όχι νοητικές μειονεξίες.

[...] τα μαθήματα απευθύνονταν σε παιδιά, όχι με νοητική υστέρηση ας πούμε ή αυτισμό... αλλά με κινητικό ή κάποιο πρόβλημα υγείας. Επιληψία, αιματολογικό πρόβλημα, περισσότερο παθολογικής φύσης και όχι διανοητικής ή ψυχοπνευματικής κατάστασης περιέργης... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

3. Μαθήματα Ειδικής Αγωγής με δυνατότητα πραγματοποίησης πρακτικής άσκησης

Για τους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων, φαίνεται ότι κριτήριο υπήρξε το τμήμα φοίτησης, αφού ορισμένα συμπεριλάμβαναν υποχρεωτική παρακολούθηση σε τουλάχιστον δύο μαθήματα ειδικής αγωγής, με δυνατότητα μάλιστα προαιρετικής πρακτικής άσκησης σε αντίστοιχο Φορέα.

Σπούδασα στη Ρόδο, στο Παιδαγωγικό Τμήμα, τέσσερα χρόνια.

Εκεί είχες πάρει κάποια μαθήματα ειδικής αγωγής;

Είχαμε απαραίτητα τουλάχιστον δύο μαθήματα ειδικής αγωγής, τα οποία τα παρακολουθήσαμε υποχρεωτικά. Ήταν στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών και μάλιστα μπορούσαμε στο Πλαίσιο αυτών των μαθημάτων, να πάμε σε ένα Κέντρο Αποκατάστασης που λεγόταν «Ελπίδα», και είχε μέσα άτομα με αυτισμό, με αναπηρία.. Πηγαίναμε εθελοντικά για να έρθουμε σε μια πρώτη επαφή με τους ανθρώπους αυτούς, πώς είναι, πώς ζουν, με τι ασχολούνται, πώς περνούν τον χρόνο τους.. Όποιος ήθελε πήγαινε. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

7.3.4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή μετά την αποφοίτηση

Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια διερεύνησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή μετά την αποφοίτησή τους.

1. Παρακολούθηση σεμιναρίων

Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να επιμορφωθούν στον τομέα αυτό μέσω της επιλογής παρακολούθησης κάποιου σχετικού σεμιναρίου στον ελεύθερο χρόνο τους, συχνά επί πληρωμή, με προσωπικά τους έξοδα. Τα σεμινάρια αυτά παρείχαν χρήσιμες γνώσεις για το αντικείμενο, που οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους.

Δεν κάνατε, ας πούμε, θεραπεία ψυχολογικών προβλημάτων μέσω τέχνης;

Όχι, όχι. Πρώτη φορά που ήρθα σε επαφή μ' αυτό το κομμάτι, ήταν πολύ μετά τη Σχολή, δηλαδή περάσανε τέσσερα-πέντε χρόνια, που άκουσα για κάποιο σεμινάριο, που λίγο σ' ένα σεμινάριο καλλιτεχνικών μαθημάτων μας είχε μιλήσει μια καθηγήτρια ειδικής αγωγής. Τα κάνανε όμως σε ιδιωτικό επίπεδο αυτά όλα, επί πληρωμή πάντα. Τον αγοράζεις ουσιαστικά αυτό τον κλάδο, δε σου τον παρέχουν δωρεάν... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

Η Δωροθέα μου λέει ακόμα ότι παρακολούθησε ένα σεμινάριο, που έδειχνε έναν δυσλεξικό μαθητή, ο οποίος έβλεπε τα γράμματα στην κόλλα, σα μία βαρκούλα που έπλεε και αυτό την έκανε εν μέρει να κατανοήσει τον κόσμο τους. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 12η).

2. Αυτοβούλως-προσωπική μελέτη

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αν θέλει κάποιος εκπαιδευτικός να είναι αποδοτικός και αποτελεσματικός στη δουλειά του, βοηθώντας ουσιαστικά τους μαθητές ειδικής αγωγής, θα πρέπει να αυτενεργήσει και να στοχεύσει στην αυτομόρφωση.

Οι μέθοδοι, στις οποίες καταφεύγουν είναι συνήθως η προσωπική μελέτη και η έρευνα στις κατάλληλες πηγές, όπως μας πληροφορούν η Εμμανουέλα και ο Ονούφρης.

Ναι, αλλά είχα διαβάσει κιόλας από μόνη μου, στα σεμινάρια αλλά κι από μόνη μου, ειδικά όταν είχα το πρώτο αυτιστικό παιδάκι στην Αθήνα, άρχισα από μόνη μου να μελετώ και να διαβάζω, αν και νομίζω ότι κατευθείαν εκεί στην πράξη μαθαίνει κανείς, όσο θεωρητικά κι αν διαβάζει κάποια πράγματα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

Αν εγώ είμαι ένας άνθρωπος που δεν ενδιαφέρομαι για το παιδί του κι απλά είμαι εδώ πέρα για να έρχομαι και να φεύγω, δε θα μάθαινα ποτέ τίποτε, γιατί τώρα όλα αυτά τα έμαθα ρωτώντας, ψάχνοντας...

Περισσότερο μόνος σου δηλαδή, Ονούφρη ενδιαφέρθηκες.

Εννοείται... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Η Μαρία μας ανέφερε ακόμα ότι τη βοήθησε σημαντικά το προσωπικό ενδιαφέρον, που έδειξε αλλά και συμβολή των καθηγητών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, που παρακολουθούσε, οι οποίοι πάντα πρόθυμα την συμβούλευαν.

Γιατί είχα ψάξει κι εγώ μόνη μου και με το Μεταπτυχιακό που ασχολιόμασταν ότι θέλουν πρόγραμμα και ότι βοηθάνε και οι εικόνες, να βλέπουνε αυτό που είναι να κάνουνε, οπότε όλα τους τα έδειχνα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

Δηλαδή κι εγώ αν δεν έψαχνα μόνη μου, αν δεν είχα και το Μεταπτυχιακό που κι εκεί ρωτούσα τους Καθηγητές και βοηθούσαν όλοι, και ο κύριος Μάριος και η κυρία Τρούλη και ό,τι κι αν μου έλεγαν, με βοηθούσε σε κάποιο επίπεδο. Αν δεν είχα δηλαδή αυτά και δεν έψαχνα και μόνη μου, τίποτα, κανείς άλλος από άποψη στήριξης ή να σου πει τι να κάνεις... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

3. Συλλογή υλικού-συμβουλών από δασκάλους, θεραπευτές, γονείς και πεπειραμένους φίλους

Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να συγκεντρώσουν υλικό και πληροφορίες, που αφορούσαν στο συγκεκριμένο παιδί, που ανέλαβαν, μέσα από συζητήσεις με άτομα του στενού περιβάλλοντός του, όπως είναι η μητέρα του και οι εκπαιδευτικοί του.

Αρχικά μετά το τέλος της πρώτης μέρας, κάθισα να μιλήσω με τη μητέρα του γιατί δεν της είχα μιλήσει το πρωί και με τη δασκάλα της τάξης, να δούμε τι θα ακολουθήσουμε. Να δούμε κάποια

πράγματα, πώς κινούνται, επειδή είχε και πέρυσι το παιδί Παράλληλη Στήριξη, οπότε να πάρω έτσι μια ιδέα. Μετά θα πήγαινα στη λογοθεραπεύτρια και στη δασκάλα που τον βοηθάει να δω πώς κινούνται αυτά τα δύο χρόνια... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Οι θεραπευτές με τους οποίους οι μαθητές έκαναν απογευματινές συνεδρίες, διαδραμάτισαν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο.

Κάποια στιγμή είχα μιλήσει και με την εργοθεραπεύτριά του και μου είχε πει ότι καλό είναι όποτε δεν μπορεί να τον αφήνω, κτλ, να παίζει στη γωνιά του παιχνιδιού μ' ένα χαλάκι που έπαιζαν τα παιδιά είτε με παιχνίδια, κουκλάκια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Η Μαρία μου λέει ότι όταν είχαμε πάει στην εργοθεραπεύτρια, στο πλαίσιο παρακολούθησης του μεταπτυχιακού σεμιναρίου «Ψυχοκινητική Αγωγή» της κυρίας Τρούλη, της είχε πει ότι ίσως να μην είναι επιθετικός, απλά να μην ξέρει πώς να διαχειριστεί την ενέργειά του. Απ' όταν της το είπα αυτό η εργοθεραπεύτρια, η Μαρία ξεκίνησε να τον αντιμετωπίζει διαφορετικά... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

Πολύτιμη βοήθεια και πλούσιο υλικό, παρέχουν επίσης και οι φίλοι-συναδέλφους, που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία σε αυτόν τον τομέα.

Και πέρα από τις δασκάλες του Δημήτρη και τη μητέρα του, που μου έδωσαν πολύ καλές συμβουλές, είχα και φίλους που μου έδωσαν συμβουλές. Αλλά αυτό, έτυχε. Αν δεν τύχαινε να βρισκόμουν σε παρέα με τέτοιους φίλους, τι θα γινόταν; Θα έκανα τις σωστές επιλογές για το παιδί; Ή θα οδηγούμασταν στη λάθος κατεύθυνση; (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

4. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης από το Υπουργείο Παιδείας

Το Υπουργείο Παιδείας, παρείχε δωρεάν επιμόρφωση 70 ωρών στους εκπαιδευτικούς, που ανέλαβαν την Παράλληλη Στήριξη μαθητών, η οποία όμως παρόλο που ήταν πολύ στοχευμένη, υλοποιήθηκε αργά, κοντά στη λήξη του σχολικού έτους, στοιχείο που μειώνει τη χρησιμότητά της, καθώς πέρα από το ελάχιστο διάστημα που παρέμεινε για την εφαρμογή της, δημιούργησε αρκετές δυσκολίες στη σχέση τους με τους αυτιστικούς μαθητές, οι οποίοι εμφάνισαν σημάδια παλινδρόμησης κατά την απουσία του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης.

Ωραία. Τώρα αφού ξεκίνησες να δουλεύεις κάνατε κάποια σεμινάρια επιμόρφωσης;

Κάναμε κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια 70 ωρών, ένα μήνα πριν κλείσουν τα σχολεία για Πάσχα. Ήταν καθαρά ειδικής αγωγής και μας μίλησαν για όλες τις μορφές. Ήταν μόνο για τους δασκάλους που δουλεύουν στην παράλληλη Στήριξη. Διδαχτήκαμε πάρα πολλά πράγματα και πήραμε πολύ υλικό από το ΚΕΔΔΥ, το οποίο μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε με τα παιδιά.

Πήρες πράγματα δηλαδή;

Ναι, αν και ήταν τελευταία στιγμή πήρα με πράγματα αρκετά, και τις συμβουλές που χρειαζόμασταν... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

5. Παρακολούθηση Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

Ιδιαίτερα βοηθητική φαίνεται ότι είναι η παρακολούθηση συναφών μεταπτυχιακών σπουδών, αφού οι εκπαιδευτικοί είτε βρίσκουν απαντήσεις σε πολλά από τα ερωτήματά τους, είτε συμβουλευόμαστε απευθείας τους εξειδικευμένους καθηγητές.

Πολύ με βοήθησε το γεγονός ότι ήμουνα στο Μεταπτυχιακό αυτή την περίοδο, ότι κάναμε κάποια μαθήματα, που κάπως συσχετιζότανε, ότι ρωτούσα και τους Καθηγητές πολλές φορές, αυτά, όχι ότι είχα κάποια άλλη εμπειρία προηγούμενη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7.3.5. Κίνητρα εκπαιδευτικών επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή

Ποια κίνητρα όμως ωθούν τους εκπαιδευτικούς να ενταχθούν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα στον τομέα της ειδικής αγωγής; Φαίνεται ότι αυτά στοχεύουν καθαρά στην περαιτέρω εκπαιδευτική κατάρτιση, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκέστερα στις ανάγκες του επαγγέλματός τους.

1. Βαθύτερη κατανόηση συμπεριφορών – ανίχνευση αιτίων

Η ανάγκη επιπλέον επιμόρφωσης, προκειμένου να μπορούν να ερμηνεύουν ευκολότερα τις καταστάσεις που συναντούν στο σχολικό χώρο, αναζητώντας τις αιτίες, φαίνεται ότι ωθεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν την παρακολούθηση κάποιου σεμιναρίου. Οι εκπαιδευτικοί έτσι, είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ζητήματα που αφορούν στην ψυχική κατάσταση και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών.

Εσύ, γιατί επέλεξες να το παρακολουθήσεις;

Τη μία και μοναδική φορά δηλαδή που έτυχε να το παρακολουθήσω. Γιατί μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον, και γιατί είχε πέσει στα χέρια μου ένα βιβλίο για το πώς μπορούν να διαγνωστούν ψυχικά προβλήματα, μέσα από τα έργα των παιδιών.

Ναι, το ιχνογράφημα το χρησιμοποίη κι εγώ ως εργαλείο στη διπλωματική μου γιατί μπορείς να ανιχνεύσεις σχέσεις φιλίας, σύγκρουσης κ.ά. μεταξύ των μαθητών.

Οικογενειακής κατάστασης... Έχει τύχει παιδιά με απλά καθημερινά προβλήματα, με χωρισμένους γονείς, όταν σχεδιάζουν την οικογένειά τους, βάζει τον εαυτό του ολόκληρο μέσα στο σπίτι και σχεδιάζει και δύο φιγούρες απέξω. Δεν κάνει ένα μεγάλο σπίτι να τους βάλει όλους μέσα. Έλεγε τέτοια στοιχεία το βιβλιαράκι αυτό που μου κέντρισε το ενδιαφέρον κι έτσι άρχισα να ασχολούμαι. Ήταν ουσιαστικά art-therapy... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

7.3.6. Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές ειδικής αγωγής

Στην κατηγορία αυτή, το ερώτημα που μας απασχόλησε ήταν αν οι εκπαιδευτικοί είχαν έρθει ξανά σε επαφή με κάποιον μαθητή ειδικής αγωγής ή αν η τωρινή ήταν η πρώτη τους εμπειρία.

1. Διάσπαση Προσοχής - Υπερκινητικότητα

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία με μαθητές, που παρουσίαζαν υπερκινητικότητα, ήταν «ζωηροί», δεν είχαν συναναστραφεί όμως με μαθητές, που υπάγονταν στο φάσμα του αυτισμού, για αυτό τον λόγο θεωρούν και οι ίδιοι τους εαυτούς τους άπειρους.

Δηλαδή όλα τα προηγούμενα χρόνια, ζήτημα να μου είχε τύχει ένα παιδί, άντε να' χα και κανένα δεύτερο. Μια υπερκινητικότητα, λίγο έτσι να είναι ζωηρό παραπάνω από το φυσιολογικό, όχι όμως αυτιστικό, όχι με νοητική υστέρηση, όχι τόσο βαριές περιπτώσεις.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Είχα άλλο ένα κοριτσάκι, το οποίο είχε διάσπαση προσοχής, προερχόταν από μία μητέρα με νοητική υστέρηση βαριάς περίπτωσης, αλλά δεν είχε καμία σχέση με αυτό που σου περιγράφο τώρα, εντελώς

άλλη περίπτωση. Δε θα' λεγα ότι με βοήθησε. Δηλαδή δεν είχα εμπειρία, ούτε επιμόρφωση, δε θα' λεγα ότι με βοήθησε..... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

2. Δυσλεκτικοί μαθητές

Μαθητές με στοιχεία δυσλεξίας και εν γένει μαθησιακές δυσκολίες ελαφριάς μορφής, υπάρχουν αρκετά συχνά στις σχολικές αίθουσες.

Η Δωροθέα μου λέει ότι της είχε τύχει και μία χαρακτηριστική περίπτωση μαθητή με δυσλεξία, ο οποίος δεν μπορούσε καθόλου να βρει στόχο στο μάσकेτ..... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 12η).

3. Κάθε χρόνο μια περίπτωση

Κάποιοι εκπαιδευτικοί συναντούσαν κάθε χρόνο και από μια περίπτωση ειδικής αγωγής στην τάξη τους, είτε ελαφριάς είτε βαριάς μορφής, η οποία κάθε φορά έχρηζε διαφορετικής αντιμετώπισης. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν μεγαλύτερη άνεση να αντιμετωπίσουν τους αυτιστικούς μαθητές.

Όχι. Και τις τρεις χρονιές σε καθεμία από τις έξι τάξεις του Δημοτικού, υπήρχε έστω και μία περίπτωση παιδιού. Κάθε φορά διαφορετική.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

4. Εμπειρία με μαθητές με νοητική υστέρηση

Μια κατηγορία μαθητών ειδικής αγωγής, που φαίνεται ότι εμφανίζεται πολύ συχνά στις αίθουσες διδασκαλίας των τυπικών σχολείων, είναι αυτή της νοητικής υστέρησης, ειδικά ελαφριάς μορφής, αφού συχνά μπορεί να υπάρχει σε λανθάνουσα μορφή και να μη χρήζει διάγνωσης.

Ποια ήταν η πιο βαριά περίπτωση που συνάντησες;

Με νοητική υστέρηση. Είχα δηλαδή ένα παιδάκι που προσπάθησε να κάνει την αυτοπροσωπογραφία του και όχι μόνο αδυνατούσε να μιμηθεί το σχήμα και τα χαρακτηριστικά του κεφαλιού του αλλά τα αλλοίωνε κιόλα σε σοκαριστικό βαθμό. Δηλαδή ένα τεράστιο τετράγωνο κεφάλι σαν ένα τετράγωνο μέσα στο παραλληλόγραμμο του χαρτιού. Τεράστιο, με κάτι τεράστιες μπάλες για μάτια και κάτι ακτίνες κολλημένες στο κάτω μέρος του τετραγώνου αντί για χέρια. Δεν είχε στόμα, δεν είχε μύτη. Δηλαδή όχι να μιμηθεί την πραγματικότητα αλλά την αλλοίωνε. Δεν είχε συναίσθηση καθόλου της εικόνας που είχε απέναντί του. Ήταν ένα κοριτσάκι που κανονικά θα ήταν πρώτη Γυμνασίου, και το είχαν στην Πέμπτη. Γνωστικά δεν κατείχε την ύλη ούτε της πρώτης δημοτικού... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

5. Εμπειρία με αυτιστικούς μαθητές

Υπήρχαν και οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που είχαν προηγούμενη εμπειρία στην καριέρα τους με αυτιστικούς μαθητές. Στην περίπτωση αυτή σίγουρα γνώριζαν τι να περιμένουν ως προς τη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και τι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες τους.

Ναι, είχα ένα παιδί με αυτισμό και ένα με νοητική υστέρηση, που είχε όμως και μαθησιακές δυσκολίες. Αυτός είχε και πολύ μεγάλη άρνηση και έκανα ότι μπορώ για να τον παρακινήσω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούσαν κυρίως χωρίς εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, οπότε ο εκπαιδευτικός του τμήματος, έκανε ό,τι μπορούσε για την ομαλή τους ένταξη.

Η πρώτη μου επαφή ήταν πέρυσι, που εργαζόμουν σ' ένα σχολείο στην περιφέρεια, που δεν είχε εγκριθεί Παράλληλη Στήριξη για το παιδί, οπότε τότε στην ουσία είχα την τάξη μου και ένα παιδί με αυτισμό μέτριας μορφής, όχι πολύ λειτουργικό. Και στην ουσία έκανα μάθημα στην τάξη και έκανα και εξατομικευμένο πρόγραμμα στο παιδί. Θα μπορούσα να κάνω τα βασικά. Προσπάθησα όμως να ανεβάσω το επίπεδο, να φτάσει το παιδί εκεί που μπορεί... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Μόνο μια φορά μου είχε ξανατύχει στην Αθήνα που ήμουνα, να έχω ένα κοριτσάκι αυτιστικό χωρίς Παράλληλη Στήριξη... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού)

6. Εμπειρία σε κέντρο ψυχικά πασχόντων

Η εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής είχε εργαστεί έμμισθα για επτά μήνες σε ένα κέντρο ψυχικά πασχόντων, όπου εκεί παρόλο που συναναστράφηκε μόνο με ενήλικες, εντούτοις ήρθε αντιμέτωπη με πολλές περιπτώσεις, βοηθώντας την να βελτιώσει τη στάση αντιμετώπισης των ατόμων αυτών στο μέλλον.

Ήταν ένα κέντρο ψυχικά πασχόντων, ας πούμε;

Ναι, στην Αθήνα, στου Παπάγου.

Κι εσύ είχες προσληφθεί κανονικά. Εννοώ, δε δούλευες εθελοντικά;

Όχι, κανονικά. Ήμουν υπεύθυνη για τα εικαστικά.

Και πόσο διάστημα έμεινες εκεί, Φωτεινή;

Εφτά μήνες.

Και είχες διάφορες ηλικίες;

Ναι, από 18 μέχρι 60.

Εσύ τι έχεις να πεις γι' αυτή την εμπειρία;

Ήτανε πάρα πολύ δυνατή. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

7. Εμπειρία σε Κέντρο Ατόμων με Αναπηρία

Η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη στην Α' Δημοτικού, η Χαρά, είχε εργαστεί εθελοντικά σε ένα κέντρο αποκατάστασης στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών της, στο οποίο είχε έρθει σε επαφή και με αυτιστικά άτομα, ενώ αυτό που κράτησε από όλη αυτή την εμπειρία ήταν η αγάπη, την οποία μπορείς και να δώσεις και να πάρεις μέσα από τη συναναστροφή με αυτά τα άτομα.

Ήταν στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών και μάλιστα μπορούσαμε στο Πλαίσιο αυτών των μαθημάτων, να πάμε σε ένα Κέντρο Αποκατάστασης που λεγόταν «Ελπίδα», και είχε μέσα άτομα με αυτισμό, με αναπηρία.. Πηγαίναμε εθελοντικά για να έρθουμε σε μια πρώτη επαφή με τους ανθρώπους αυτούς, πώς είναι, πώς ζουν, με τι ασχολούνται, πώς περνούν τον χρόνο τους.. Όποιος ήθελε πήγαινε. Και θυμάμαι ότι μόλις βγήκα από το Κέντρο αυτό ήμουν πολύ χαρούμενη, γιατί οι άνθρωποι αυτοί σου έδιναν πάρα πολλή αγάπη. Σε ήθελαν δίπλα τους, να κάνετε πράγματα μαζί και βγήκα πολύ χαρούμενη, είχα πάρει πολλή αγάπη. Και μπορείς να δώσεις κι εσύ αγάπη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α' Δημοτικού).

7.3.7. Αίσθηση επαρκούς εκπαιδευτικής κατάρτισης για ανάληψη μαθητών ειδικής αγωγής

1. Αίσθηση ανεπάρκειας λόγω ελλιπούς κατάρτισης

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δε διαθέτουν την απαραίτητη εκπαιδευτική κατάρτιση και επιμόρφωση για να αναλάβουν την εκπαίδευση αυτών των παιδιών, αφού οι σπουδές τους δεν ήταν προσανατολισμένες προς αυτή την κατεύθυνση.

Γι' αυτό σου λέω ότι και η δική μου έλλειψη εκπαίδευσης... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Οπότε μόλις συνάντησα τον Δημήτρη αγχώθηκα γιατί λέω πώς θα διαχειριστώ εγώ αυτή την κατάσταση, κι άρχισα να αναρωτιέμαι αν έχω τα εφόδια, αν θα μπορώ να ανταπεξέλθω, αν μπορέσω να βοηθήσω το παιδί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Επίσης, η εμπειρία που είχαν από τη συναναστροφή τους με άτομα ειδικής αγωγής στα κέντρα ψυχικά πασχόντων, ήταν μεν σημαντική, δεν τους εξασφάλιζε όμως τα απαραίτητα εφόδια, στοιχείο βαρύνουσας σημασίας, όταν πρόκειται για την ανάληψη της ευθύνης της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών.

Κοίτα, αν πρέπει να διδάξεις σ' αυτά τα άτομα, χωρίς να έχεις την απαραίτητη ειδικευση, προφανώς θα είναι πολύ πιο δύσκολο από το να πας απλώς σαν εθελοντής και να δεις. Είναι κάτι εντελώς διαφορετικό το να έχεις την ευθύνη της εκπαίδευσής τους, είναι πολύ πιο δύσκολο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

2. Αποποίηση ευθύνης λόγω ελλιπούς κατάρτισης

Ένα ακόμη στοιχείο, που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς πέρα από την επαρκή εκπαίδευση που θα είναι σε θέση να παρέχουν στους μαθητές ειδικής, είναι αυτό της ασφάλειας. Οι εκπαιδευτικοί, θα ήθελαν, να έχουν τη δυνατότητα επιλογής και να μην αναλάβουν τμήματα, που περιέχουν μαθητές ειδικής αγωγής, καθώς αισθάνονται ότι δε διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαιδευτική κατάρτιση προκειμένου να διαφυλάξουν τη σωματική τους ακεραιότητα.

Και είναι τεράστια και η ευθύνη των εκπαιδευτικών. Τεράστια. Κανονικά θα έπρεπε να μην το είχα δεχτεί δηλαδή. Να απαιτούσα από το σύστημά μου, από το σχολείο μου, από τα Γραφεία της Πρωτοβάθμιας, πώς μου επιτρέπουν να μπαίνω σε μια τέτοια τάξη με τόσες προβληματικές περιπτώσεις, με τι ρίσκο; Εγώ δεν έχω πάρει ούτε επιμόρφωση, ούτε ενημέρωση από κανένα τους. Ποιος από όλους αυτούς μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για τις ώρες που είμαι εγώ εκεί μέσα; (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

3. Υποχρέωση του Υπουργείου η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πριν την ένταξη μαθητών ειδικής Αγωγής στο γενικό σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υποχρέωση του αρμόδιου Υπουργείου να παρέχει πρώτα την απαιτούμενη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να είναι έτοιμοι και στη συνέχεια να ανοίξει τις πύλες του τυπικού σχολείου σε μαθητές ειδικής αγωγής.

[...] και σε μας τους εκπαιδευτικούς έπρεπε να κάνουνε καλύτερη επιμόρφωση συνεχώς. Εφόσον εισάγουν τα παιδιά αυτά στα τυπικά σχολεία, ποιος είπε στο σύστημα ότι εμείς είμαστε προετοιμασμένοι για την ειδική αγωγή σε οποιοδήποτε επίπεδο και βαθμό; Χρειάζεται συνεχής επιμόρφωση σε όλους τους τομείς για τον αυτισμό, τη νοητική υστέρηση, για τρόπους αντιμετώπισης

δύσκολων καταστάσεων... Εδώ βρισκόμαστε σε αμηχανία ακόμα κι όταν έχουμε φυσιολογικές περιπτώσεις παιδιών, πόσο μάλλον στην ειδική αγωγή... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

7.4. Ζητήματα θεσμικής κατάρτισης

7.4.1. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την ανάληψη του τμήματος

Στην υποκατηγορία αυτή μας απασχόλησε η διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τα τμήματα που περιέχουν μαθητές ειδικής αγωγής. Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό; Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τους αυτιστικούς μαθητές; Βλέπουν τις γνωματεύσεις τους; Η κατάσταση διαφοροποιείται όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το τμήμα και την Παράλληλη Στήριξη των μαθητών και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Οι πρώτοι ενημερώνονται κανονικά, ενώ οι δεύτεροι επιλέγουν τα τμήματα τυχαία, αγνοώντας τη σύνθεσή τους.

1. Προετοιμασία από τον Διευθυντή και τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, που αναλαμβάνουν το τμήμα, ο Διευθυντής και ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης, τους ενημερώνουν έγκαιρα, προτού γίνει ο χωρισμός των τμημάτων και τους δείχνουν τα ίδια τα παιδιά και τις γνωματεύσεις τους, αν υπάρχουν.

Αρχικά, όταν πήγα είχα στην αρχή 23 παιδιά, εκ των οποίων τα 3 μου είχαν ήδη πει ότι ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Αυτό στο είπε ο Διευθυντής;

Μου το είπαν από τις πρώτες μέρες που πήγα πριν γίνει ο χωρισμός των τάξεων, πριν έρθουν τα παιδιά. Μου είχε πει ο Διευθυντής και η Δασκάλα του Τμήματος Ένταξης ότι θα έχω τρία παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού.

Σου έδειξαν και τις γνωματεύσεις του ΚΕΑΔΥ;

Δεν τις είχαμε όλες. Ενός παιδιού είχαμε. Τη μία την είχα δει, των άλλων όχι. Οπότε δεν ήξερα και τι θα αντιμετώπισω να σου πω την αλήθεια. Μου είχαν πει βέβαια και οι δύο ότι σ' ό,τι χρειαστώ, θα με βοηθήσουνε..... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

[...] για τον Κωστή συγκεκριμένα μου το είχαν πει γιατί η Δασκάλα του Τμήματος Ένταξης ήξερε και την οικογένεια. Μου το είχε δείξει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

2. Άρνηση ανάληψης δύσκολων περιπτώσεων από τους παλιούς δασκάλους

Παρατηρείται και το φαινόμενο, κατά το οποίο οι παλιοί εκπαιδευτικοί του σχολείου, γνωρίζουν τι περιπτώσεις ειδικής αγωγής υπάρχουν και εσκεμμένα αποφεύγουν να αναλάβουν τα τμήματα αυτά, επιλέγοντας άλλα που δεν έχουν δύσκολες περιπτώσεις. Έτσι, αφήνουν τα τμήματα αυτά στους νέους εκπαιδευτικούς, που δε γνωρίζουν τη σύνθεση των τμημάτων.

Όταν μοιράσατε τα τμήματα ξέρατε σε ποια υπάρχουν τα συγκεκριμένα παιδιά, έτσι ώστε να υπάρξει και κάποια κατανομή, να μην πάνε όλα δηλαδή σε ένα τμήμα;

Αυτό έγινε άτυπα μεταξύ των δασκάλων. Δηλαδή αυτοί ξέρανε ποια παιδιά είναι και πώς μοιράστηκαν, αλλά οι ειδικότητες, δεν το ξέρανε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

[...] να επισημάνω ότι κανείς δεν ήθελε να πάρει τις πρώτες τάξεις. Εγώ ήμουν καινούρια στο σχολείο, και μου είπαν ότι έχουν κάποια θέματα, αλλά δε μου είπαν ακριβώς τι για να μην

πανικοβληθώ και αρνηθώ να τα πάρω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

3. Γενική νύξη από τον Διευθυντή και τελική επιλογή τυχαία, με κλήρωση

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ο Διευθυντής ενημερώνει γενικά ότι υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις στο σχολείο, χωρίς όμως να αναφέρει με σαφήνεια τα ονοματεπώνυμά τους και τα τμήματα στα οποία φοιτούν. Έτσι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τμήματα τυχαία, χωρίς να γνωρίζουν αν σε αυτά περιλαμβάνονται οι μαθητές ειδικής αγωγής.

Έρχομαι εδώ τον Σεπτέμβρη, όπου γίνεται μία νύξη από τον Διευθυντή ότι υπάρχουν τέτοια παιδιά, ότι πρέπει να έχετε το νου σας γιατί υπάρχουν κάποιες ιδιαιτερότητες σε ορισμένα τμήματα, δε μας καθόρισε όμως ποια τμήματα ακριβώς έχουν αυτά τα παιδιά, περάσαμε κατευθείαν στη μοιρασιά των τμημάτων.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Αρα λίγο πολύ τυχαία επέλεξε τμήματα.

Ναι, τυχαία, με κλήρωση τα επιλέξαμε. Δηλαδή βάλουμε Α΄-Β΄ σ΄ ένα πακετάκι και Γ΄-Δ΄ σ΄ ένα άλλο κι έπιασε τον κλήρο ο Διευθυντής κι οποιουνού έτυχε ο κλήρος.

Χωρίς να υπάρχει καμία διάκριση ανάλογα με τα τμήματα που έχουν περιπτώσεις;

Τίποτα.

Μόνο μία νύξη όπως λες ότι...

Υπάρχουν τέτοια παιδιά στο σχολείο....(Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

4. Καμία αναφορά ούτε από τον Διευθυντή, ούτε από τους εκπαιδευτικούς του τμήματος στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. «Τυχαία» ανακάλυψη μέσα στο τμήμα

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, όχι μόνο δεν επιλέγουν τους μαθητές, αλλά ακόμα και μετά τη διανομή των τμημάτων, δεν τους δείχνουν ποια παιδιά είναι αυτά, ούτε τις γνωματεύσεις τους, αλλά τους αφήνουν να τα ανακαλύψουν μόνοι τους μέσα στο τμήμα.

[...] όταν είχα πρόβλημα με ένα παιδί σε ένα άλλο τμήμα, μου λέει η δασκάλα, μα καλά δεν είχες καταλάβει ότι το συγκεκριμένο παιδί έχει κάποιο θέμα; (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Εγώ έτσι κατάλαβα την περίπτωσή του στην αρχή. Χτύπησε στο λαιμό ένα συμμαθητή του, άσχημα όμως.

Αυτό ήταν το πρώτο δείγμα για σένα ότι με το παιδί κάτι συμβαίνει.

Ναι, ότι κάτι παίζει εδώ. Και μάλιστα τον έβγαλα στην αρχή έξω για λίγο και μια άλλη δασκάλα που πέρναγε από την αυλή μου λέει: Γιατί τον έχεις αυτόν έξω; Και όταν της είπα ότι έκανε αυτό μου λέει ότι αυτός είναι από τις περιπτώσεις που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Δε σου είπαν καν ότι υπάρχουν τέτοια παιδιά;

Όχι, προφανώς το θεωρούσαν πασιφανές, αυτονόητο και θα΄ πρεπε κι εγώ να το καταλάβω και να είμαι πιο προσεκτική... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

5. Σπάνια αναφορά από τον εκπαιδευτικό του τμήματος στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων

Υπάρχουν και οι εξαιρέσεις, όπου η δασκάλα του τμήματος μιλάει στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Αυτό όμως γίνεται άτυπα και επαφίεται στη δική της καλή πρόθεση και προαίρεση.

Από τις έξι τάξεις και τα δεκαπέντε τμήματα σχεδόν που έχει το σχολείο, μόνο μία δασκάλα από ένα τμήμα με ενημέρωσε ότι έχει στην τάξη της μαθητή με αυτισμό. Μόνο όμως η δασκάλα μου το είπε, όχι επίσημα εννοώ με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ.

Δε σου είπαν καν ότι υπάρχουν τέτοια παιδιά;

Όχι, προφανώς το θεωρούσαν πασιφανές, αυτονόητο και θα' πρεπε κι εγώ να το καταλάβω και να είμαι πιο προσεκτική. Αυτής της δασκάλας ήταν πολύ ωραίος ο τρόπος της, μου το είπε πριν μπω στην τάξη της και από την αρχή μου είπε ο,τιδήποτε πρόβλημα παρατηρήσω να το μοιράζομαι μαζί της γιατί την ενδιαφέρει πάρα πολύ.

Σε ποιο τμήμα ήταν;

Α' Δημοτικού.

Είναι η δασκάλα του τμήματος Α2, που φοιτούν ο Δημήτρης και ο Κωστής;

Ναι, αυτή είναι, η Μαρία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

7.4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης σίγουρα διαδραματίζει κομβικό ρόλο, καθώς η θέση του συμβάλλει τα μέγιστα τόσο στην πρόοδο των αυτιστικών μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο και τον τομέα της συμπεριφοράς, όσο και εν γένει στη διατήρηση της ισορροπίας μέσα στο τμήμα.

1. Παρών στις συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων

Στις περιπτώσεις που η κατάσταση στην τάξη ξεφεύγει εκτός ελέγχου και οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να συγκαλέσουν συνάντηση γονέων, ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης παραβρίσκεται και συμβάλλει όπως μπορεί από τη θέση του στην επίλυση των ζητημάτων, που ευθύνονται για την αναταραχή μέσα στην τάξη.

[...] κάτι που βοήθησε πολύ ήταν στην αρχή που γινόταν ένας πανικός και δε βλέπαμε βελτίωση, το συζητήσαμε όλοι εδώ και με τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης και τον Διευθυντή και αποφασίσαμε να καλέσουμε τους γονείς [...] Πράγματι ήρθαν, ο μπαμπάς του Κωστή, οι μαμάδες των άλλων δύο παιδιών, και μιλήσαμε ενώπιος ενώπιω όλοι εδώ, και η Θεοδώρα παρούσα και ο Ονούφρης, και έγινε μια πολύ ωραία κουβέντα, βγήκανε πράγματα, μάθαμε πράγματα κι εμείς.. (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

2. Παρουσίασή του ως δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης για να κερδίσει τον σεβασμό των τυπικών παιδιών και να μη στιγματιστεί το αυτιστικό παιδί

Η είσοδος του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης στην τάξη γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή και διάκριση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται στους μαθητές ως δεύτερος δάσκαλος της τάξης για να αποφευχθούν η δημιουργία συναισθημάτων ζήλιας από την πλευρά των τυπικών μαθητών, καθώς ο στιγματισμός του αυτιστικού μαθητή, ο οποίος θα φαντάζει διαφορετικός στα μάτια των συμμαθητών του έχοντας τον δικό του δάσκαλο.

Στην αρχή, μαζί με τη δασκάλα της τάξης, είπαμε στα παιδιά, ότι θα είμαστε δύο δασκάλες, για να μη στιγματιστεί το παιδί ότι ξαφνικά έρχεται μια δασκάλα και κάθεται μαζί του... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α' Δημοτικού).

Ναι, σα δασκάλα της τάξης παρουσιάστηκα και για να μη στιγματιστεί το παιδί αλλά και για να πάρουν το ρόλο πιο σοβαρά και τα άλλα παιδιά, ότι πρέπει να γίνει σοβαρή δουλειά, ότι δεν είμαι, ας πούμε, μια φοιτήτρια που παρακολουθεί για λίγο και θα φύγει. Ότι υπάρχει λόγος που είμαι εδώ και πρέπει να γίνει σοβαρή δουλειά. Ε, και σιγά-σιγά το κατάλαβαν και μόνοι τους, ότι είμαι εκεί για να βοηθάω.

Και δεν αναφέρατε καθόλου στα παιδιά ότι εσύ θα είσαι μόνο για τον Δημήτρη;

Όχι, τα παιδιά το κατάλαβαν στην πορεία μόνα τους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

3. Παροχή εκπαιδευτικής Στήριξης, και στο άλλο αυτιστικό παιδί

Παρόλο που ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης θεσμικά είναι υπεύθυνος μόνο για τον μαθητή για τον οποίο έχει προσληφθεί, εντούτοις έπειτα από την παρότρυνση του Διευθυντή του σχολείου και του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης, κυρίως όμως λόγω της δικής του διάθεσης συνεργασίας καθώς είχε κάθε δικαίωμα να αρνηθεί, παρέχει βοήθεια και στον άλλο αυτιστικό μαθητή, για τον οποίο δεν έχει εγκριθεί η ύπαρξη αντίστοιχου εκπαιδευτικού.

Είχατε καλή συνεργασία;

Ναι, πάρα πολύ. Κάποιες φορές μάλιστα, παρενέβαινε και με βοηθούσε και στον Κωστή. Του έλεγε και κάτι για να τον επαναφέρει. Της το είχε πει και ο Διευθυντής, ότι άμα χρειαστεί, πες και στον Κωστή κάτι... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Πέρα από τη συνέντευξη με τη Μαρία, η οποία μας μίλησε για αυτήν την πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, έγινε φανερό και κατά τη συμμετοχική παρατήρηση, όπου η Χαρά πολύ συχνά παρενέβαινε και επανέφερε τον Κωστή, όταν έβγαινε εκτός ελέγχου.

Ο Κωστής βγάζει κραυγές. Σηκώνεται, κάθεται, φτιάχνει την τσάντα του. Προσπαθεί να βουλευτεί. Τη βάζει πάνω, την κατεβάζει από την καρέκλα. Η Χαρά, παρόλο που είναι υπεύθυνη μόνο για τον Δημήτρη, βλέποντας την ανησυχία του, σηκώνεται και προσπαθεί να τον βοηθήσει μιλώντας του χαμηλόφωνα... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Στη Β΄ Δημοτικού η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης πρότεινε στον Ονούφρη να κάτσει δίπλα στον Κωστή έτσι ώστε να τον βοηθάει στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και να τον συγκρατεί ταυτόχρονα.

Ναι και γενικά όλη η τάξη ήταν σε αναταραχή και δεν μπορούσε να γίνει ούτε μάθημα, ούτε τίποτε. Και συζητώντας με την δασκάλα του Τμήματος Ένταξης, μου πρότεινε για τον Κωστή να πάει κοντά στον Ονούφρη.

Ναι, θα σας ρωτούσα και για τη θέση.

Ναι, τον βάλαμε εκεί για να υπάρχει κι αυτό το πρότυπο. Ωφέλησε και αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Του Κωστή του έκανε βέβαια καλό και αυτό, γιατί έλεγα εγώ για παράδειγμα την ορθογραφία, με είχε φωνάξει κανένα άλλο παιδάκι που δυσκολευόταν, ο Κωστής εκείνη την ώρα ρωτούσε τον Ονούφρη κι έτσι σίγουρα ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Η στήριξη που παρείχε στον Κωστή ήταν εμφανής και κατά την επιτόπια έρευνα αφού συχνά παρατηρήθηκε να τον βοηθάει επεξηγώντας του τις ασκήσεις, να τον ενθαρρύνει να συμμετάσχει και να τον επαναφέρει όταν αφαιρούνταν.

Βοηθάει λίγο και τον Κωστή, ο οποίος κάθεται δίπλα του. Τον παρακινεί... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Κωστής ρωτάει τον Ονούφρη σε ποια σελίδα είναι η ανάγνωση, και του απαντάει. Εξακολουθεί να δείχνει στον Δημήτρη και να συζητάνε. Ο Κωστής από δίπλα, παρακολουθεί κι αυτός. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

4. Συνεργάτης-βοηθός του εκπαιδευτικού για την επιβολή πειθαρχίας και την παροχή βοήθειας στα παιδιά όλου του τμήματος

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης όμως επεκτείνει το έργο του, ακόμα παραπέρα: πέρα από τη βοήθεια και στον άλλο αυτιστικό μαθητή, αναλαμβάνει στην ουσία ρόλο δεύτερου εκπαιδευτικού του τμήματος, αφού στηρίζει όποιο παιδί της τάξης έχει ανάγκη φροντίζοντας να δημιουργήσει μαζί τους μια σχέση ασφάλειας και εμπιστοσύνης προκειμένου να έχουν το θάρρος να τους ζητήσουν ό,τι θέλουν.

Υπέροχα. Άρα, κυρία Εμμανουέλα, το επόμενο διάστημα είναι μετά την άφιξη του Ονούφρη..

Ναι, όπου εξακολουθούν να υπάρχουν δυσκολίες αλλά πλέον έχω κι εγώ έναν βοηθό, έναν άνθρωπο που μου στάθηκε πάρα πολύ γιατί... και πιστεύω ότι όλα τα παιδιά της Παράλληλης Στήριξης το κάνουν, και πέρυσι το είχα δει που είχα ένα τμήμα της 4^{ης} με ένα παιδάκι με παράλληλη στήριξη, δηλαδή τα παιδιά αυτά της Παράλληλης, ναι μεν ασχολούνται με το παιδάκι που έχουν, αλλά δεν αποκόβονται και από το σύνολο. Ο Ονούφρης με βοήθησε πάρα πολύ, δηλαδή μπορεί να έβλεπε ότι δυσκολευόταν να βγει η φωνή μου, γιατί υποφέρω χρόνια από φαρυγγίτιδα, ε, εκεί θα επενέβαινε.

Είχατε συνεννοηθεί γι' αυτό;

Όχι, βγήκε αυθόρμητα.

Μα κι εκείνος απ' ότι είδα είναι αποδεκτός από τα παιδιά.

Ναι, ήμασταν όλοι ένα. Δηλαδή τα παιδάκια ήξεραν ότι ο Ονούφρης είχε μεν τον Δημητράκη αλλά αν ήθελαν κάτι μπορούσαν να του μιλήσουν.

Όχι μόνο ο Κωστής που καθόταν εκεί κοντά, όλα τα παιδιά;

Ναι, όλα τα παιδιά... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

Πέρα από την αναφορά της εκπαιδευτικού του τμήματος, κατά την επιτόπια έρευνα, παρατηρήθηκε πολλές φορές η παρέμβαση και η εκπαιδευτική στήριξη του Ονούφρη σε όλους τους μαθητές της τάξης.

Ο Ονούφρης μαλώνει και φωνάζει και στα άλλα παιδιά, όταν παρεκτρέπονται... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β' Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Ονούφρης λέει σ' έναν άτακτο μαθητή: «Την επόμενη φορά που θα σε δω να κάνεις φασαρία, θα γράψω σημείωμα στους γονείς σου». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β' Δημοτικού, Ημέρα 1η).

5. Άσπογη συνεργασία σε όλους τους τομείς με τον εκπαιδευτικό του τμήματος

Οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, επικοινωνούν και αποφασίζουν από κοινού για το καλό των μαθητών. Θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη μιας δυάδας που στοχεύει σε ένα και μοναδικό σκοπό: την πρόοδο των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την τήρηση κοινής γραμμής πλεύσης των δυο εκπαιδευτικών.

Με την εκπαιδευτικό του τμήματος είχαμε άσπογη συνεργασία, δεν το συζητώ. Αλληλοσυμπληρωνόμασταν, αλληλοϋποστηρίζομασταν, γιατί στην ίδια τάξη ήμασταν, τα ίδια παιδιά είχαμε να αντιμετωπίσουμε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α' Δημοτικού).

Στην αρχή υπήρχαν δυσκολίες όπου προσπαθήσαμε μαζί με τον Ονούφρη να διαχειριστούμε κάποιες καταστάσεις, όπου μετά έγινε αυτή η συνάντηση και ηρέμησαν πολύ τα πράγματα. Και μετά υπήρχαν δυσκολίες αλλά όχι αυτά τα ακραία και πολύ σπανιότερα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

6. Στήριγμα για τον εκπαιδευτικό του τμήματος

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης αποτελεί στήριγμα για τον εκπαιδευτικό του τμήματος, ο οποίος αισθάνεται ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει μόνος του, σε ένα τμήμα όπου φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής. Ιδιαίτερα κατά το σχολικό έτος 2012-2013, όπου η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης καθυστέρησε να έρθει, όταν συνέβη αυτό, βιώθηκε ως ανάσα ζωής από την εκπαιδευτικό του τμήματος, η οποία είχε φτάσει σε οριακή κατάσταση.

Εκείνη την ημέρα λοιπόν ένιωσα πολύ πιεσμένη και ανησυχούσα για το πώς θα βγει η χρονιά. Ευτυχώς άρχισαν να έρχονται ευχάριστα νέα ότι θα έρθει η Παράλληλη, και όντως μετά από 1-2 βδομάδες ήρθε η Χαρά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

[...] όταν έφτασε έλεγα, «Παναγία μου, δόξα τω Θεώ ήρθε την κατάλληλη στιγμή», που δεν άντεχα άλλο. Αφού όταν την είδα, έλεγα ότι είναι Χαρά όνομα και πράγμα, ότι ήρθε για να μου δώσει χαρά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

[...] όσο να' ναι όμως κύλησε η χρονιά με πιο πολλή ηρεμία συγκριτικά με την αρχή πάντα. Πάλι είχαμε τις αναταράξεις, και τις εντάσεις αλλά ένιωθα κι εγώ πιο ήρεμη γιατί ήξερα ότι έχω άλλον έναν άνθρωπο μέσα στην τάξη, που όσο να' ναι, αλλιώς είναι να είσαι μόνος σου, γιατί σου λέω είχα γίνει χίλια κομμάτια να τρέχω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7. Αναπληρώνει τον εκπαιδευτικό του τμήματος, όταν δεν αισθάνεται καλά, αλλάζουν ρόλους

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι τόσο υποστηρικτικός, έτσι ώστε όταν υπάρχει ανάγκη αναπληρώνει τον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλάζοντας μεταξύ τους ρόλους. Το στοιχείο αυτό έγινε φανερό κατά την επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση, όπου η εκπαιδευτικός του τμήματος αισθάνθηκε αδιαθεσία και αμέσως ανέλαβε τη διδασκαλία του τμήματος η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, ενώ η ίδια κάθισε δίπλα στο αυτιστικό παιδί.

Η Μαρία δεν αισθάνεται καλά και αναλαμβάνει να κάνει η Χαρά το μάθημα. Η Μαρία κάθεται στη θέση της Χαράς και βοηθάει αυτή τον Δημήτρη. Η Μαρία του τα εξηγεί χαμηλόφωνα, έχουν αλλάξει ρόλους. Εκείνος φαίνεται συγκεντρωμένος... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 9η).

8. Αναλαμβάνει εξολοκλήρου τον αυτιστικό μαθητή κι έτσι ο εκπαιδευτικός του τμήματος «αποδεσμεύεται» από τη διαφύλαξη της σωματικής του ακεραιότητας, το μαθησιακό και το συμπεριφοριστικό κομμάτι, και μπορεί να αφιερώσει τον χρόνο του στους υπόλοιπους μαθητές

Ένα από τα σημαντικά οφέλη της παρουσίας του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης είναι η ανάληψη της ολοκληρωτικής ευθύνης της προόδου του αυτιστικού μαθητή, σε όλους τους τομείς, με αποτέλεσμα την αποδέσμευση του εκπαιδευτικού του τμήματος και την αφοσίωσή του στους τυπικούς μαθητές. Με την ύπαρξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, ο εκπαιδευτικός του τμήματος εν μέρει μοιάζει σα να μη διδάσκει σε τμήμα συνεκπαίδευσης αλλά σε τυπικό, αφού ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με τους υπόλοιπους μαθητές.

Και για μένα ήταν φοβερό βοηθητικό γιατί πρώτον έφυγε ένα βάρος ότι τουλάχιστον την έννοια για την επιβίωση ή για να βοηθήσω τον Δημήτρη, κάπως έφυγε. Ναι μεν τον είχα έγνοια, και ειδικά στην

αρχή για να δείξω στη Χαρά κάποια πράγματα για να καταλάβει πώς είναι ο Δημήτρης περισσότερο, αλλά τουλάχιστον δεν είχα άγχος μην πάθει κάτι, γιατί ήταν η Χαρά από δίπλα. Ή σηκωνόταν ο Δημήτρης να βγει έξω, που το έκανε κι αυτό συχνά, και δεν έτρεχα εγώ από πίσω, έτρεχε η Χαρά. Είναι κι αυτό κάτι. Εγώ έμενα με τα υπόλοιπα παιδιά, συνέχιζα να κάνω μάθημα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Η ιδιότητα αυτή ήταν εμφανής και κατά τη Β΄ Δημοτικού, όπου ο Δημήτρης ο,τιδήποτε χρειαζόταν μέσα στην τάξη, απευθυνόταν μόνο στον Ονούφρη.

Ο Δημήτρης όταν θέλει να πάει τουαλέτα, συνεννοείται μόνο με τον Ονούφρη και δε ρωτάει την Εμμανουέλα. Το διάστημα αυτό, μέχρι να γυρίσει, ο Ονούφρης βοηθάει τον Κωστή. Προσπαθεί να τον επαναφέρει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Η Εμμανουέλα ασχολείται επί το πλείστον με τα άλλα παιδιά και όχι με τα δύο αυτιστικά, τα οποία έχει αναλάβει ο Ονούφρης.... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

9. Αισθητή η απουσία του: ο αυτιστικός μαθητής απορυθμίζεται χωρίς τον εκπαιδευτικό πλάι του

Καθώς οι αυτιστικοί μαθητές παλινδρομούν πολύ εύκολα, ο Δημήτρης εμφάνιζε εντελώς διαφορετική συμπεριφορά όταν ήταν παρών και όταν ήταν απών ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης. Η Μαρία μας μιλάει για τις ώρες τις οποίες η Χαρά δεν μπαίνει μέσα στην τάξη, όπου ο Δημήτρης αντιδράει σα να πρόκειται για ένα άλλο παιδί.

Η Χαρά δεν έμπαινε όλες τις ώρες νομίζω;

Όχι, μόνο τις 12.

Οπότε εκεί έβλεπες διαφορά όταν απουσίαζε;

Ναι.....ήταν αισθητή η διαφορά όταν ήταν παρούσα η Χαρά και όταν όχι. Γιατί όταν ήτανε, τουλάχιστον ηρεμούσε ο Δημήτρης, ηρεμούσε και ο Κωστής. Όταν δεν ήτανε, ήταν πιο εύκολο να κουραστεί ο Δημήτρης και να σηκωθεί, οπότε πιο εύκολα και ο Κωστής παρασυρόταν. Αυτοί οι δύο γενικά, ο ένας παρέσυρε τον άλλο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

[...] Ήταν μια τυπική μέρα. Σχεδόν καθημερινά τις τρεις πρώτες ώρες είναι ήσυχα και βέβαια πάντα με τη βοήθεια της Χαράς. Μετά αρχίζουν να κουράζονται, γεγονός στο οποίο συμβάλλει και η απουσία της Χαράς. Πριν έρθει η Χαρά ήταν τα πράγματα έτσι όλη μέρα, από το πρωί, όπως είναι τώρα από την 5η ώρα και μετά... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ακόμα όμως και την επόμενη χρονιά, στη Β΄ Δημοτικού, όποτε ο Ονούφρης απουσίαζε, ο Δημήτρης δεν έδειχνε το παραμικρό ενδιαφέρον να συμμετάσχει στο μάθημα, καθιστώντας σαφή την καταλυτική επίδραση του εν λόγω εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των αυτιστικών μαθητών.

Ο Ονούφρης έχει πάει σε Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Υπουργείου και απουσιάζει. Ο Κωστής χαζεύει χυμένος στην καρέκλα και ο Δημήτρης μιλάει, παίζει με τα χέρια του. Η Εμμανουέλα τους διαβάξει ένα παραμύθι. Κάποια στιγμή τους ρωτάει ποιον από τους δύο ήρωες προτιμάνε. Ο Κωστής σηκώνει το χέρι του. Ο Δημήτρης δεν έχει καταλάβει καθόλου τι γίνεται. Φοράει ακόμα το καπέλο του και κάποια στιγμή το βγάζει. Χασμουριέται, μιλάει μόνος του, ενοχλεί τον Κωστή, του πιάνει ψιλή κουβέντα. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

7.4.3. Σχέση εκπαιδευτικού Τμήματος με εκπαιδευτικό Τμήματος Ένταξης

Ένα ακόμη πρόσωπο, που διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης, καθώς οι μαθητές ειδικής αγωγής που φοιτούν στο τυπικό σχολείο, εάν δε δικαιούται εκπαιδευτικό

Παράλληλης Στήριξης, παρακολουθούν μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνονται στο γνωστικό αντικείμενο αλλά ταυτόχρονα αποδεσμεύουν τον εκπαιδευτικό του τμήματος, ο οποίος μπορεί το διάστημα της απουσίας τους να αφοσιωθεί περισσότερο στα τυπικά παιδιά.

Στη συγκριμένη σχολική μονάδα, το Τμήμα Ένταξης το είχε αναλάβει η Θεοδοσία, μία εκπαιδευτικός απόφοιτος Τμήματος Γενικής Αγωγής, η οποία όμως είχε παρακολουθήσει διετή εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Κρήτης.

1. Συνεργασία, πληροφόρηση και ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών

Η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης συνεργάζεται άψογα με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος. Όπως μας αναφέρει η Δωροθέα, η εκπαιδευτικός συχνά ενδιαφερόταν μόνη της για την πρόοδο των μαθητών, προσφερόταν να τους κάνει μάθημα για όσες ώρες χρειαζόταν και προσπαθούσε να ανιχνεύσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, παρέχοντας τις απαραίτητες συμβουλές.

Και με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης, είχες συνεργασία, τη ρωτούσες κάποιες απορίες;

Τη ρωτούσα για κάποια πράγματα, αν και περισσότερο εκείνη με ρωτούσε πώς τα βλέπω τα παιδιά στη Γυμναστική, αν έχω κάποια θέματα, αν θέλω να τα παίρνει και στη Γυμναστική μερικές φορές, δηλαδή αν μου δημιουργούνε σοβαρό πρόβλημα. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

2. Δεκτικότητα επικοινωνίας από πλευράς της εκπαιδευτικού Τμήματος Ένταξης

Διαθέτει άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες και με τον τρόπο της δίνει το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να την προσεγγίσουν και να συζητήσουν μαζί της τα θέματα που τους απασχολούν.

Και μάλιστα με την Υπεύθυνη του Τμήματος Ένταξης κάναμε μια κουβέντα για ένα άλλο αυτιστικό παιδί του σχολείου και για τα δύο αυτά παιδιά που συζητάμε τώρα και μου λέει «Μα γιατί τόσο καιρό δεν είχες έρθει να με βρεις, να μου τα πεις αυτά...». Δηλαδή ίσως θα έπρεπε κι εγώ από την αρχή να ζητήσω παραπάνω βοήθεια και συμβουλή. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

3. Παροχή χρήσιμων-εξειδικευμένων συμβουλών

Καθώς η Θεοδοσία στην ουσία είναι η μοναδική εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας εξειδικευμένη σε θέματα ειδικής αγωγής, είναι σε θέση να βοηθήσει εις βάθος τους εκπαιδευτικούς παρέχοντας αποτελεσματικές συμβουλές.

Ναι, και μου είχε πει χρήσιμα πράγματα για τις περιπτώσεις των παιδιών... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Είχες συνεργασία με την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης; Με τον Διευθυντή και τους άλλους συναδέλφους; Δηλαδή ένιωσε ότι το όλο πλαίσιο σε στήριξε; Γιατί φαντάζομαι ότι θα υπήρξαν και στιγμές δύσκολες, ειδικά στην αρχή μέχρι να προσαρμοστείς.

Η αρχή ήταν δύσκολη. Με βοήθησαν πάρα-πάρα πολύ και ο Διευθυντής και η Δασκάλα του Τμήματος Ένταξης, με συμβουλές και ακούγοντας οποιοδήποτε πρόβλημά μου... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

4. Παρέμβαση με καταλυτικό τρόπο: επίλυση προβλημάτων

Παρατηρεί τη συμπεριφορά των αυτιστικών μαθητών μέσα στην τάξη και όπου κρίνει ότι χρειάζεται, παρεμβαίνει δραστικά, δίνοντας λύση σε σύνθετα ζητήματα. Εδώ, παράδειγμα αποτελεί η υπόδειξή της σχετικά με τη θέση του Κωστή, ο οποίος μόλις κάθισε δίπλα στον Ονούφρη άλλαξε αμέσως συμπεριφορά.

Ναι και γενικά όλη η τάξη ήταν σε αναταραχή και δεν μπορούσε να γίνει ούτε μάθημα, ούτε τίποτε. Και συζητώντας με την δασκάλα του Τμήματος Ένταξης, μου πρότεινε για τον Κωστή να πάει κοντά στον Ονούφρη. (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

5. Μπαίνει στην τάξη και προσέχει τα παιδιά, όταν ο εκπαιδευτικός του τμήματος βγαίνει έξω με τον αυτιστικό μαθητή

Βοηθάει σημαντικά τον εκπαιδευτικό του τμήματος, ιδιαίτερα κατά την περίοδο όπου διδάσκει μόνος του, χωρίς εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Συγκεκριμένα, απασχολεί τους μαθητές της τάξης όταν ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να βγει έξω για να προσεγγίσει τον αυτιστικό μαθητή.

Ή σηκωνόταν ο Δημήτρης να βγει έξω, που το έκανε κι αυτό συχνά, και δεν έτρεχα εγώ από πίσω, έτρεχε η Χαρά (εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης). Είναι κι αυτό κάτι. Εγώ έμενα με τα υπόλοιπα παιδιά, συνέχιζα να κάνω μάθημα. Πιο πριν έβγαίνα εγώ αναγκαστικά και φώναζα κάποιον να μπει στην τάξη. Τη Θεοδοσία ή τη δασκάλα της διπλανής αίθουσας. Συχνά γινόταν αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

6. Μπαίνει στην τάξη και βοηθάει τον εκπαιδευτικό του τμήματος να επιβάλει την τάξη

Καθώς η συνεκπαίδευση τυπικών και αυτιστικών μαθητών περιλαμβάνει αρκετές δυσκολίες στην υλοποίησή της, ιδιαίτερα χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, το διάστημα αυτό ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης εισέρχεται στην τάξη και συνεπικουρεί το έργο του δασκάλου, κυρίως στην επιβολή της πειθαρχίας.

[...] και όποτε χρειαζόταν ερχόταν μέσα στην τάξη, να κατεβάσουμε τα παιδιά από τα θρανία, να τα κυνηγάμε μαζί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7. Παρούσα στις συναντήσεις γονέων, πολύτιμη συμβολή στην ενημέρωσή τους

Η εκπαιδευτικός επιδεικνύει ουσιαστικό ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών και παραβρίσκεται στις συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, εκφράζοντας τη γνώμη της και ενημερώνοντάς τους για την πορεία των παιδιών τους.

[...] κάτι που βοήθησε πολύ ήταν στην αρχή που γινόταν ένας πανικός και δε βλέπαμε βελτίωση, το συζητήσαμε όλοι εδώ και με τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης και τον Διευθυντή και αποφασίσαμε να καλέσουμε τους γονείς. Όλους μαζί και των τριών παιδιών ταυτόχρονα..(Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

8. Άριστη συνεργασία με εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης

Όπως μας ανέφερε η Χαρά, η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης, συνεργάζεται άψογα με την εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, δίνοντας πληροφορίες για το ιστορικό του αυτιστικού μαθητή, τα ενδιαφέροντά του καθώς και ορισμένες αποτελεσματικές τεχνικές.

Είχαμε πάρα πολύ καλή συνεργασία. Μου είπε κι εκείνη τα κουμπιά του, σε τι επίπεδο βρίσκεται, τι του αρέσει, πώς να τον προσεγγίσω, τα πάντα. Είχαμε άμογη συνεργασία. Και κατά τη διάρκεια της χρονιάς εννοείται ότι για ο,τιδήποτε χρειαζόμουν είχα τη στήριξη και των δύο δασκάλων... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

9. Σε συνεχή ετοιμότητα για παροχή βοήθειας, φύλακας άγγελος

Βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση και επιφυλακή προκειμένου να παρέμβει όταν καθίσταται ανάγκη. Η Μαρία, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μας ανέφερε ότι ιδιαίτερα κατά τον πρώτο δύσκολο μήνα της Α΄ Δημοτικού, ένιωθε ότι μπορούσε να βασιστεί στη βοήθεια της εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης για την αντιμετώπιση των εκτάκτων αναγκών και τη διαχείριση των κρίσεων της τάξης.

[...] αλλά μέσα σ' όλο αυτό χρειάστηκε τον πρώτο μήνα πολλές φορές να ζητήσω βοήθεια και από άλλους. Βέβαια ευτυχώς, και η Θεοδοσία και ο κος Λεωνίδας είχαν το νου τους να έρθουν. Ήταν stand by δηλαδή. Αφού τους έλεγα ότι πρέπει να μιλάμε με γουόκι-τόκι, δε γινόταν αυτό το πράγμα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

10. Ενθάρρυνση, ψυχολογική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό του τμήματος

Ένας ακόμη σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης, είναι αυτός της παροχής ψυχολογικής υποστήριξης. Δεδομένου ότι κατά τη διάρκεια της ημέρας ο εκπαιδευτικός της τάξης βιώνει ισχυρή ψυχολογική πίεση λόγω των εντάσεων, που δημιουργούνται μέσα στην αίθουσα, κάθε μεσημέρι, λειτουργούσε λυτρωτικά η συζήτηση με τον Διευθυντή και τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης. Ακόμα και αν δεν δίνονταν συγκεκριμένες λύσεις στα προβλήματα, αφού ο εκπαιδευτικός στην ουσία καλείται μόνος του να διαχειριστεί όλη αυτή την κατάσταση στην τάξη, εντούτοις και μόνο το μοίρασμα των σκέψεων ήταν αρκετό για να επέλθει η επιθυμητή αποφόρτιση.

Επίσης με στήριζαν πολύ και ψυχολογικά. Δηλαδή να φανταστείς όταν τελείωνε η μέρα, καθόμασταν μισή ώρα με σαράντα λεπτά και μιλούσαμε οι τρεις μας (με τον Διευθυντή και την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης). Τους έλεγα κι εγώ τι συνέβη μέσα στη μέρα... Με στήριζαν τελοσπάντων και ψυχολογικά. Αφού μου έλεγε ο Διευθυντής «Εδώ κάνουμε και ψυχοθεραπεία, κάτσε Μαρία», και μου είχε αρέσει πάρα πολύ αυτό που μου είχε πει όταν φεύγοντας του λέω «Ωχ, σας ζάλισα κι εσάς με τα δικά μου», και μου λέει «Όχι, δεν είναι δικό σου πρόβλημα, είναι του σχολείου, είναι όλων μας πρόβλημα...». Αυτό το είχα εκτιμήσει πάρα πολύ και γενικά είχα τη στήριξή τους, σε ότι κι αν προέκυπτε. Θα συζητούσαμε, θα μου έλεγαν τη γνώμη τους για το τι να κάνω... Αλλά κυρίως θα το μοιραζόμουν, αυτό εγώ χρειαζόμουν πολύ, γιατί μέσα στην τάξη ήμουν μόνη μου. Και μου το είχε πει και ο Διευθυντής, ότι «Εμείς ότι και να σου λέμε, εσύ μέσα στην τάξη είσαι μόνη σου». Εσύ τα τραβάς όλα, εμείς εδώ συζητάμε. Ακόμη όμως κι αυτό, που είχα κάποιον να το λέω έστω, μου ήταν πολύ σημαντικό. Ένα μέρος αποφορτιζόταν γιατί ήταν πολύ μεγάλη η ένταση... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

11. Παίρνει τα αυτιστικά παιδιά στο Τμήμα Ένταξης για να αποσυμφορήσει τον εκπαιδευτικό του τμήματος

Η παρακολούθηση των αυτιστικών μαθητών στο Τμήμα Ένταξης συνέβαλε όχι μόνο στην πρόοδο του γνωστικού αντικειμένου αλλά ταυτόχρονα έδινε την ευκαιρία στην εκπαιδευτικό του τμήματος να αξιοποιήσει το διάστημα αυτό κατά το οποίο απουσίαζαν από την αίθουσα για να προχωρήσει με ησυχία την ύλη με τα υπόλοιπα παιδιά.

Αφού κάποιες φορές που πήγαιναν στο Τμήμα Ένταξης, λίγες ώρες μέσα στη μέρα, ηρεμούσαμε και γινόταν μάθημα. Αν τους έπαιρνε δηλαδή στα Μαθηματικά, έβγαζα μια δυο ασκήσεις που ήταν το μάθημα. Μετά όταν επιστρέφανε, πάει, αυτό ήτανε. Ήταν δημιουργικές οι ώρες που πήγαιναν και τα δυο μαζί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Έστω και μία ώρα την ημέρα που θα τα έπαιρνε, ήταν δημιουργική για όλη την τάξη, γιατί ήταν ώρα που γινότανε μάθημα. Δηλαδή έλεγες, άλλο τμήμα, πραγματικά. Και τα υπόλοιπα παιδιά λειτουργούσαν εντελώς διαφορετικά γιατί όταν τα έβλεπαν να σηκώνονται και να κάνουν διάφορα μέσα στην τάξη, ξεσηκώνονταν κι αυτά, δεν μπορεί κανείς να είναι απόλυτα συγκεντρωμένος... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7.4.4. Ο ρόλος του Διευθυντή

Ένα ακόμη πρόσωπο-κλειδί, η συμπεριφορά του οποίου συμβάλλει τα μέγιστα στην εύρυθμη λειτουργία σχολικών μονάδων που εφαρμόζουν ενταξιακή πολιτική, είναι αυτό του Διευθυντή του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της εθνογραφικής έρευνας πραγματοποιήθηκε προσπάθεια ανίχνευσης του ρόλου του, μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχική παρατήρηση.

1. Παρών στις συναντήσεις γονέων

Ο Διευθυντής παραβρίσκεται στις συναντήσεις που ζητούν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπίσουν από κοινού την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών. Η στάση που κρατάει είναι ενεργητική, καθώς παρόλο που θα μπορούσε να αποφύγει να εμπλακεί, εντούτοις δηλώνει το παρόν, βοηθώντας στην πληρέστερη προσέγγιση των ζητημάτων. Φαίνεται λοιπόν ότι αφουγκράζεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, συμπάσχει και προτείνει λύσεις στα προβλήματά τους

[...]κάτι που βοήθησε πολύ ήταν στην αρχή που γινόταν ένας πανικός και δε βλέπαμε βελτίωση, το συζητήσαμε όλοι εδώ και με τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης και τον Διευθυντή και αποφασίσαμε να καλέσουμε τους γονείς.... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

2. Άριστη συνεργασία με εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης

Ιδιαίτερα ευχαριστημένη με τη μεταξύ τους συνεργασία δηλώνει και η Χαρά, η οποία μας ανέφερε ότι πάντοτε στο πρόσωπο του Διευθυντή έβρισκε τη στήριξη και τη συμπαράσταση που χρειαζόταν.

Με τον Διευθυντή είχατε καλή σχέση;

Είχαμε άριστη σχέση με τον Διευθυντή, δεν το συζητώ αυτό, άριστη σχέση. Δε μου έκανε ποτέ καμία παρατήρηση. Δηλαδή έχω να το λέω αυτό ότι και το σχολικό περιβάλλον, και ο Διευθυντής ήταν άνογοι, ήταν πάρα πολύ καλοί.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

3. Κάνει «παραχωρήσεις» όπου χρειάζεται, για το καλό των παιδιών

Ο Ονούφρης μας ανέφερε ότι αναγνωρίζει τη χαρισματική διάκριση με την οποία ο Διευθυντής χειρίστηκε ορισμένες καταστάσεις. Για παράδειγμα, δεν κρατούσε αυστηρή και άκαμπτη στάση, αλλά ήταν διαλλακτικός και προσπαθούσε σε κάθε ζήτημα να δοθεί αυτή η λύση που θα ήταν καλύτερη για την πρόοδο των μαθητών. Εδώ, δίνει την άδεια στον Ονούφρη να βγαίνουν από την αίθουσα με τον Δημήτρη την ώρα του μαθήματος, είτε για περπάτημα στην αυλή είτε για επίσκεψη στην αίθουσα υπολογιστών.

Είχες συνεργασία με την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης; Με τον Διευθυντή και τους άλλους συναδέλφους; Δηλαδή ένιωσε ότι το όλο πλαίσιο σε στήριξε; Γιατί φαντάζομαι ότι θα υπήρξαν και στιγμές δύσκολες, ειδικά στην αρχή μέχρι να προσαρμοστείς.

Η αρχή ήταν δύσκολη. Με βοήθησαν πάρα-πάρα πολύ και ο Διευθυντής και η Δασκάλα του Τμήματος Ένταξης, με συμβουλές και ακούγοντας οποιοδήποτε πρόβλημά μου. Γινόταν παραχωρήσεις της μορφής να παίρνω για λίγο τον Δημήτρη έξω στην αυλή ή να πηγαίνουμε στην αίθουσα με τους υπολογιστές για να δούμε καμιά συμπεριφορά έτσι λίγο υποδειγματική, δηλαδή πώς αντιδρούν ως πούμε οι αθλητές όταν χάνουν; Για να δούμε, χτυπάνε; Πώς συγχαίρουν τον διπλανό τους για τη νίκη; Αποδέχτηκαν τις προτάσεις μου, και αυτό βοήθησε πολύ τον Δημήτρη. Και να τον παίρνω να βγαίνουμε έξω και να καθόμαστε όσο χρειαστεί όταν ήταν έντονος ο θυμός του ή να ρθουμε στην αίθουσα υπολογιστών και να δούμε κάποιο βιντεάκι και συζητήσουμε, να ηρεμήσουμε εκεί. Του άρεσε πολύ του Δημήτρη... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

4. Ενθάρρυνση και ψυχολογική στήριξη

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω για την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, με τον ίδιο τρόπο και ο Διευθυντής μέσα από τον διάλογο και τη συζήτηση στήριζε ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς, που αντιμετώπιζαν δυσκολίες με τους αυτιστικούς μαθητές.

Επίσης με στήριζαν πολύ και ψυχολογικά. Δηλαδή να φανταστείς όταν τελείωνε η μέρα, καθόμασταν μισή ώρα με σαράντα λεπτά και μιλούσαμε οι τρεις μας. Τους έλεγα κι εγώ τι συνέβη μέσα στη μέρα... Με στήριζαν τελοσπάντων και ψυχολογικά. Αφού μου έλεγε ο Διευθυντής «Εδώ κάνουμε και ψυχοθεραπεία, κάτσε Μαρία», και μου είχε αρέσει πάρα πολύ αυτό που μου είχε πει όταν φεύγοντας του λέω «Ωχ, σας ζάλισα κι εσάς με τα δικά μου», και μου λέει 'Όχι, δεν είναι δικό σου πρόβλημα, είναι του σχολείου, είναι όλων μας πρόβλημα...». Αυτό το είχα εκτιμήσει πάρα πολύ και γενικά είχα τη στήριξή τους, σε ότι κι αν προέκυπτε. Θα συζητούσαμε, θα μου έλεγαν τη γνώμη τους για το τι να κάνω... Αλλά κυρίως θα το μοιραζόμουν, αυτό εγώ χρειαζόμουν πολύ, γιατί μέσα στην τάξη ήμουν μόνη μου. Και μου το είχε πει και ο Διευθυντής, ότι «Εμείς ότι και να σου λέμε, εσύ μέσα στην τάξη είσαι μόνη σου». Εσύ τα τραβάς όλα, εμείς εδώ συζητάμε. Ακόμη όμως κι αυτό, που είχα κάποιον να το λέω έστω, μου ήταν πολύ σημαντικό. Ένα μέρος αποφορτιζόταν γιατί ήταν πολύ μεγάλη η ένταση... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

5. Σε συνεχή ετοιμότητα για παροχή βοήθειας, φύλακας άγγελος

Ένα ακόμη κοινό χαρακτηριστικό με την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης είναι η διάθεσή του να βοηθήσει και να παρέμβει ανά πάσα στιγμή, δηλώνοντας έμπρακτα στους εκπαιδευτικούς ότι έχουν την αμέριστη συμπαράστασή του και ότι όσο του επιτρέπει η θέση του, προσφέρεται να τους διευκολύνει.

[...] αλλά μέσα σ' όλο αυτό χρειάστηκε τον πρώτο μήνα πολλές φορές να ζητήσω βοήθεια και από άλλους. Βέβαια ευτυχώς, και η Θεοδοσία και ο κος Λεωνίδα είχαν το νου τους να έρθουν. Ήταν stand by δηλαδή. Αφού τους έλεγα ότι πρέπει να μιλάμε με γουόκι τόκι, δε γινόταν αυτό το πράγμα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7.4.5. Συνεργασία εκπαιδευτικών αυτιστικών μαθητών με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

Ένα ακόμη ερώτημα, που μας απασχόλησε ήταν οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των δασκάλων που δίδασκαν σε τμήματα στα οποία φοιτούσαν μαθητές ειδικής αγωγής, με εκείνους που δίδασκαν σε τυπικά τμήματα.

1. Άριστες σχέσεις

Κατά τη διάρκεια των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν παράπονα εναντίον του διδακτικού προσωπικού, που δίδασκε μόνο σε τυπικούς μαθητές. Αντίθετα, περιέγραψαν μια μορφή άριστης συνεργασίας.

Και με τους συναδέλφους εδώ στο σχολείο, τι συνεργασία είχα;

Αριστή. Πάντα. Ποτέ δεν έχω πάει στο σχολείο και ν' αφήσω όνομα κακό. Δηλαδή όλοι, και τους αγαπούσα και μ' αγαπήσανε απ' όπου κι αν έχω περάσει. Δεν έχω δηλαδή κανένα θέμα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

2. Υποστήριξη, συμπαράσταση, ενθάρρυνση, βοήθεια

Οι εκπαιδευτικοί ήταν πάντοτε πρόθυμοι να συμπαρασταθούν στους συναδέλφους τους και να τους ενθαρρύνουν στο δύσκολο έργο τους. Παρείχαν τη βοήθειά τους, όποτε υπήρχε ανάγκη, συζητούσαν μαζί τους και έδειχναν ουσιαστική κατανόηση.

Και ως προς το θέμα της ειδικής αγωγής, βρήκες συμπαράσταση, κατανόηση, όταν ήθελες να πεις κάποιο περιστατικό που σε προβλημάτιζε;

Ναι, βέβαια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

Η σχέση σου με τους συναδέλφους πώς ήταν τη χρονιά που πέρασε; Σχετικά πάντα με τα δύο αυτά παιδιά. Αν είχας ως πούμε κάποιο πρόβλημα, είχας άτομα να το συζητήσεις;

Ναι, αν χρειαζόμουν κάτι, έβρισκα βοήθεια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

Η Χαρά μας αναφέρει ακόμα ότι παρόλο που φοβόταν μήπως φανεί ελλιπής και ανεπαρκής στα μάτια των άλλων εκπαιδευτικών λόγω έλλειψης εξειδίκευσης, εντούτοις αποδείχθηκε ακριβώς το αντίθετο, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ούτε κατ' ελάχιστο επικριτικοί. Τουναντίον εμψυχώνουν τους δασκάλους στο νέο τους ξεκίνημα και ανταποκρίνονται σε κάθε τους ανάγκη.

Θες να μου μιλήσεις και για τη συνεργασία σου με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους συναδέλφους; Δηλαδή ήταν υποστηρικτικό το περιβάλλον; Ακόμα και αν ήθελες να μοιραστείς μια δύσκολη στιγμή μαζί τους, βρήκες ανταπόκριση; Ήταν συνεργάσιμοι ή μήπως σε έκαναν να αισθανθείς ανεπαρκής ή ότι δεν ξέρεις να χειριστείς καταστάσεις;

Όχι, καθόλου! Και μάλιστα θυμάμαι ότι το φοβήθηκα αυτό στην αρχή γι' αυτό και το τόνιζα ότι εγώ είμαι Γενικής Αγωγής και θα κάνω ό,τι μπορώ, και κανένας δε γύρισε να μου πει κάτι άσχημο. Ίσα-ίσα που όλοι μου έλεγαν ότι όλοι από κάπου ξεκινάμε και θα τα καταφέρεις, και με ενθάρρυναν πάρα πολύ. Δεν υπήρχε θέμα με κανένα στο σχολικό περιβάλλον, με κανέναν και ότι εμπειρίες θέλαμε να μοιραστούμε υπήρχε ανταπόκριση, υπήρξε ενθάρρυνση, βοήθεια, τίποτα αρνητικό μεταξύ μας.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α' Δημοτικού).

3. Κοινή απόφαση του συλλόγου διδασκόντων για απαλλαγή από τις εφημερίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης

Η συμπαράσταση και η κατανόηση των εκπαιδευτικών δεν έμενε απλά στα λόγια αλλά εκφραζόταν έμπρακτα αφού το διδακτικό προσωπικό αποφάσισε από κοινού να μη συμμετέχουν οι συνάδελφοί τους στις εφημερίες αλλά να ξεκουράζονται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η απόφαση αυτή ήταν καίρια, καθώς οι στιγμές χαλάρωσης και αποφόρτισης λίγα λεπτά ανάμεσα στις ώρες διδασκαλίας ήταν αναγκαίες για την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών.

Μ' αυτά τα δυο παιδιά και στο διάλειμμα ήμουν παρών, ποτέ δεν ήμουν έξω γιατί ευτυχώς όλο ο Σύλλογος είχε αποφασίσει ότι εφημερίες εμείς δε θα έχουμε, γιατί έπρεπε και στο διάλειμμα να ήμουν μαζί τους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

Έδειχναν κατανόηση, ως πούμε δέχτηκαν να μην παίρνουμε μέρος στις εφημερίες, εμείς που είχαμε παιδιά ειδικής αγωγής στην τάξη μας... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

4. Ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου για την ύπαρξη των παιδιών, βοήθεια στο διάλειμμα και όποτε χρειαστεί

Η Εμμανουέλα μας ενημέρωσε ακόμα ότι μια πάγια τακτική, που ακολουθεί το σχολείο είναι η έγκαιρη ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις περιπτώσεις ειδικής αγωγής, που φοιτούν στο σχολείο, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τους μαθητές αυτές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή εάν χρειαστεί να αναπληρώσουν τους συναδέλφους τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Εδώ στις συναντήσεις που κάνει ο Σύλλογος Διδασκόντων, ενημερώνουμε τους δασκάλους που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο, για τις περιπτώσεις αυτές που έχουμε ειδικής αγωγής, για να έχουν το νου τους ακόμα και στο διάλειμμα. Ή μπορεί να μπει στην τάξη. Και όλοι γνώριζαν και όλοι είχαν αυτή τη συνεργασία.... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

5. Μπαίνουν στην τάξη και προσέχουν τα παιδιά, όταν ο εκπαιδευτικός του τμήματος βγαίνει έξω με τον αυτιστικό μαθητή

Επίσης, τις περιόδους που ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης δεν είχε αναλάβει ακόμη υπηρεσία και οι αυτιστικοί μαθητές δεν είχαν ακόμη προσαρμοστεί, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε διπλανές αίθουσες έμεναν με τα παιδιά της τάξης όταν ο εκπαιδευτικός του τμήματος αναγκαζόταν να βγει έξω στην αυλή μαζί τους.

Ή σηκωνόταν ο Δημήτρης να βγει έξω, που το έκανε κι αυτό συχνά, και δεν έτρεχα εγώ από πίσω, έτρεχε η Χαρά (εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης). Είναι κι αυτό κάτι. Εγώ έμενα με τα υπόλοιπα παιδιά, συνέχιζα να κάνω μάθημα. Πιο πριν έβγαίνα εγώ αναγκαστικά και φώναζα κάποιον να μπει στην τάξη. Τη Θεοδοσία ή τη δασκάλα της διπλανής αίθουσας. Συχνά γινόταν αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

[...] και τον πρώτο μήνα, χρειάστηκε η δασκάλα που ήταν στο διπλανό τμήμα να έρθει να κρατήσει τα παιδιά, όταν εγώ κυνηγούσα τον Νίκο στην αυλή... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

6. Αυτονομία εκπαιδευτικού, έγκαιρη οριοθέτηση, εξάλειψη ανάγκης παρέμβασης

Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί, ιδίως των ειδικοτήτων, φροντίζουν να θέσουν τα όρια στους μαθητές από νωρίς έτσι ώστε να αποτρέψουν την παρέμβαση τρίτων προσώπων μέσα στην τάξη τους. Εδώ η Δωροθέα, μας λέει ότι μερίμνησε να επιβάλει εξ΄ αρχής την πειθαρχία στο τμήμα της, έτσι ώστε μέσω της πρόληψης να αποφύγει την ανάγκη επίλυσης δύσκολων καταστάσεων μέσω εξωγενών παραγόντων.

Δε σου είπαν κάποιες φορές ότι αυτό δεν το χειρίστηκες καλά ή ότι είσαι ανεπαρκής; Δεν είχες τέτοιες συμπεριφορές.

Όχι, ποτέ. Γιατί έβαζα τα όρια από νωρίς, οπότε δε μου δημιούργησαν και τα ίδια τα παιδιά θέματα.

Δεν υπήρξε κάποιο επεισόδιο που να μην ξέρεις κι εσύ πώς να το χειριστείς.

Ποτέ. Ούτε να μπει ο Διευθυντής στη μέση και να πει Δωροθέα γιατί αυτό, γιατί εκείνο, ποτέ.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

7. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ανά πάσα στιγμή τον έλεγχο της τάξης του

Η Δωροθέα μας αναφέρει ακόμα ότι εκείνος που κινεί τα νήματα μέσα στη σχολική αίθουσα δεν είναι άλλος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αυτός είναι που χαράζει τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ των επιτρεπόμενων συμπεριφορών και μη. Όταν φροντίσει να το κάνει αυτό σωστά, τότε δεν υπάρχει ανάγκη εξωτερικής βοήθειας.

Βέβαια, ασκώντας στο σημείο αυτό κριτική στην άποψη της Δωροθέας, πρέπει να αναφέρουμε ότι η ίδια είναι εκπαιδευτικός ειδικότητας Φυσικής Αγωγής, και εν μέρει μιλάει «εκ του ασφαλούς», αφού το μάθημά της βασίζεται κυρίως στην επιβολή της πειθαρχίας χωρίς να πρέπει να καλύψει τη διδακτέα ύλη. Αναμφισβήτητα το έργο των εκπαιδευτικών του τμήματος είναι πολύ πιο σύνθετο.

Εξαρτάται όμως και από το τι ζητάει ο καθένας. Δηλαδή όταν οι απαιτήσεις σου είναι εφικτές και με βάση τα πραγματικά δεδομένα, ποτέ δε θα σου αρνηθεί κάποιος. Όταν οι απαιτήσεις σου είναι παράλογες, είναι λογικό αυτός που έχει απέναντί σου να αντιδράσει. Εντάξει, όλοι μας όταν μπαίνουμε σε μια τάξη, αντιμετωπίζουμε θέματα. Αλλά ο καθένας προσπαθεί να δει τι θα κάνει για να τα λύσει. Η εμπειρία μου έμένα μου έδειξε ότι αν τα παιδιά πάρουν χαμπάρι ότι ζητάς βοήθεια για να τα κουμαντάρεις, είναι σίγουρο ότι σε κάνουν ότι θέλουνε. Και δεν υπάρχει περίπτωση ποτέ μα ποτέ να τα βάλεις σε μια σειρά εσύ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

7.4.6. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Ο Σχολικός Σύμβουλος υπηρετεί έναν θεσμό, πολύ σημαντικό, αφού ρόλος του είναι να παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς. Δυστυχώς όμως, όπως αποδείχθηκε από την έρευνα, η παρουσία του είναι τυπική και όχι ουσιαστική, αφού να μεν διατηρεί τη συγκεκριμένη θέση αλλά δεν επιτελεί το έργο, που του έχει ανατεθεί.

1. «Φιλικό χτύπημα στον ώμο». Αίτηση αλλά μη λήψη βοήθειας

Η Μαρία, κατά τη διάρκεια του δύσκολου πρώτου μήνα της Α΄ Δημοτικού, όπου αναζητούσε πιθανές διεξόδους στα προβλήματα που τη βασάνιζαν, σκέφτηκε να ζητήσει και τη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου, αφού θεώρησε ότι ως πεπειραμένος θα ήταν σε θέση να τις προτείνει ορισμένες αποτελεσματικές λύσεις.

Δυστυχώς όμως οι προσδοκίες της δεν επαληθεύτηκαν αφού το μόνο που μπόρεσε να της προσφέρει ήταν η προφορική συμπαράστασή του.

Ο Σύμβουλος, που ζήτησα τη βοήθειά του, το μόνο που έκανε ήταν να με χτυπήσει φιλικά στην πλάτη και να μου πει «κουράγιο». Το καλό είναι ότι σύντομα χωρίστηκε το τμήμα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Παρόλο που ο Σύμβουλος μου είχε πει ένα κουράγιο απλό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

2. Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης δεν τον συμβουλευέται, γιατί έχει ανάγκη από πρακτικές λύσεις και όχι θεωρητικές συμβουλές

Η Χαρά από την άλλη, επειδή περίμενε ότι δε πάρει συγκεκριμένες απαντήσεις στα ερωτήματά της αλλά ότι θα ακούσει απλά ορισμένες θεωρητικές συμβουλές, δεν προσπάθησε καν να τον προσεγγίσει.

Με τον Σχολικό Σύμβουλο είχες έρθει σε επαφή;

Όχι, δεν είχα μαζί του καμία επικοινωνία.

Δε χρειάστηκες τη συμβουλή του σε κάτι;

Είναι όλα τόσο πρακτικά μέσα στην τάξη, που τα θεωρητικά εκείνη τη στιγμή δεν ένιωσα ότι τα έχω ανάγκη. Βρήκα τον τρόπο να αντιμετωπίζω πρακτικά ό,τι προέκυπε. Δεν υποβιβάζω σε καμία περίπτωση την αξία του, απλά θα με βοηθούσε πολύ περισσότερο η συμβουλή της Μαρίας που είναι εκεί και το ζει κάθε μέρα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

7.4.7. Κριτήρια επιλογής σχολικής μονάδας φοίτησης για τους μαθητές με αναπηρία.

Στο πλαίσιο της έρευνας έγινε προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ιδανικότερη μορφή σχολικής μονάδας, στην οποία ενδείκνυται να φοιτούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Οι εκπαιδευτικοί μας έδωσαν μια ευρεία γκάμα απαντήσεων κινούμενοι από τις πιο απόλυτες απόψεις, που επιτρέπουν την άνευ όρων ένταξη των μαθητών στο τυπικό σχολείο, μέχρι τις πιο επιφυλακτικές, που προτείνουν αρχικά την εξέταση ορισμένων παραγόντων και στη συνέχεια τη λήψη απόφασης.

1. Τυπικό σχολείο για όλα τα παιδιά ειδικής αγωγής

Μέσα στο τυπικό σχολείο παρέχονται δυνατότητες εξέλιξης και προόδου για όλους τους μαθητές, καθώς η συναναστροφή τους με τα τυπικά παιδιά συμβάλλει στην ταχύτερη ωρίμανσή τους και στη διαμόρφωση μιας πιο υγιούς προσωπικότητας.

Βέβαια δεν έχω βρεθεί ακόμα σε κάποιο τυπικό σχολείο, δεν έχω δουλέψει ποτέ εκεί, οπότε δε γνωρίζω τι περιπτώσεις μπορεί κανείς να συναντήσει εκεί, αλλά πιστεύω ότι πηγαίνουν παιδιά που είναι δύσκολες μορφές. Αλλά μία δύσκολη μορφή αν πιαστεί υπό άλλες κατευθύνσεις, μήπως εξελιχθεί; Μήπως μέσα από κανονικό σχολείο με τυπικά παιδιά μπορεί να εξελιχθεί αυτή η μορφή πιο εύκολα; Αυτό πιστεύω... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Αλλά τελοσπάντων εννοείται ότι είναι εφικτή η συνεκπαίδευση, και είναι και καλύτερη κιόλας, και για τα παιδιά που έχουν κάποιο θέμα, αλλά και για τα παιδιά τα άλλα, γι' αυτό που σου είπα για τη διαφορετικότητα, καλό τους κάνει... Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Μέσω της μίμησης των θετικών προτύπων στο τυπικό σχολείο οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και φτάνουν σε πολύ ανώτερο επίπεδο από αυτό που θα οδηγούνταν εάν φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο.

Πιστεύω ότι γίνεται, και είναι καλό γι' αυτά τα παιδιά να βλέπουν «σωστές», αν μπορούμε να το πούμε συμπεριφορές, τυπικές συμπεριφορές από τα άλλα παιδιά. Μιμούνται πολύ τα παιδιά αυτά. Μπορεί βέβαια να μιμηθούν μία λάθος συμπεριφορά. Είναι στο χέρι του δασκάλου να το διορθώσει. Έτσι μαθαίνουν και κοινωνικοποιούνται... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Μέσα στο τυπικό σχολείο οι μαθητές με ορισμένες αδυναμίες έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν. Ακόμα όμως και εκείνοι που υστερούν περισσότερο λαμβάνουν περισσότερα ερεθίσματα από όσα θα εισέπρατταν στο ειδικό σχολείο, και έτσι ξανά η ωφέλεια είναι μεγαλύτερη.

Σ' ένα ειδικό σχολείο ένα παιδί το οποίο έχει μια στοιχειώδη γνώση του προφορικού λόγου, μπορεί να επικοινωνήσει, μπορεί να νιώσει κάποια πράγματα, θα είναι κρίμα να κλειστεί σ' ένα ειδικό σχολείο. Ένα παιδάκι, που είναι πιο δύσκολη περίπτωση, και είναι καλό εδώ πέρα γιατί έχει ένα άλλο πρόγραμμα, γιατί να μην ωφεληθεί; Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Ο Ονούφρης μάλιστα μας ανέφερε μια συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή που είχε υπόψη του, η μητέρα του οποίου επέμενε να φοιτήσει στο τυπικό σχολείο παρά την αντίθετη άποψη των εκπαιδευτικών του. Τελικά το αποτέλεσμα την δικαίωσε αφού το παιδί βελτιώθηκε σημαντικά.

Επίσης, επειδή είχα ακούσει ένα περιστατικό, που η μητέρα ήθελε να φοιτήσει το παιδί της στο τυπικό σχολείο, οι δάσκαλοι πρότειναν να γραφτεί στο ειδικό. Η μητέρα πίστευε ότι κάποια στιγμή θα επέλθει βελτίωση, έκανε πολλές θυσίες, έτρεξε πολύ, και πιστεύω ότι επειδή κατάφερε να τους πείσει όλους και να πάει τελικά το παιδί στο τυπικό σχολείο, αυτή τη στιγμή είναι σε πολύ καλή κατάσταση. Οπότε πιστεύω ότι τα τυπικά σχολεία είναι καλό να απορροφούν και άλλα παιδιά, τα οποία αποκλίνουν από το μέσο τυπικό παιδί. Δεν πειράζει, θα μπορέσουν, πιστεύω, τα παιδάκια να κοινωνικοποιηθούν πιο εύκολα, γιατί αν στο ειδικό σχολείο είναι όλα τα παιδάκια βαριάς μορφής κι αυτό θέλει και δεν μπορεί; Τι γίνεται σ' αυτή την περίπτωση;» Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

2. Αναγκαία η αναβάθμιση των τυπικών σχολείων έτσι ώστε να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις ανάγκες όλων των μαθητών

Ο Ονούφρης μας ανέφερε ότι ακόμα και στις περιπτώσεις βαριάς μορφής δεν αποτελεί λύση η παραπομπή των μαθητών στο ειδικό σχολείο αλλά η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε να μπορεί να προσφέρει τα αναγκαία σε όλα τα παιδιά, εκμηδενίζοντας την ανάγκη φοίτησης σε διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που φοιτά η πλειοψηφία των μαθητών.

Το βάρος λοιπόν μετατίθεται στο κράτος, το οποίο έχει χρέος να εκσυγχρονίσει τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά του μέσα, καθώς και να επενδύσει στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, προκειμένου να είναι σε θέση να ανοίξει τις πύλες του παίρνοντας τη μορφή ενός «σχολείου για όλους».

Τώρα, επειδή έχω συναντήσει μια τέτοια περίπτωση, όταν το παιδί είναι εντελώς μη λειτουργικό, όταν δεν μπορεί να γράψει, να μιλήσει... Σ' αυτή την περίπτωση τι γίνεται; Πιστεύω όμως ότι αν γίνεται καλή δουλειά, υπάρχει μια εξέλιξη. Σ' ένα σχολείο, το οποίο δεν του παρέχει αυτά που χρειάζεται, πώς θα υπάρξει αυτή η εξέλιξη; Είναι πολύ δύσκολο... Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

3. Τυπικό αλλά οπωσδήποτε με εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη φοίτηση των μαθητών αυτών στο τυπικό σχολείο, αρκεί να έχει εγκριθεί από το Υπουργείο η ύπαρξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, καθώς τα παιδιά δεν μπορούν να σταθούν μόνα τους στο τυπικό σχολείο χωρίς την απαραίτητη βοήθεια.

Θεωρώ ότι τα θετικά που έχουν να πάρουν από μια καλή τάξη κι έναν καλό δάσκαλο, σε συνδυασμό πάντα με την Παράλληλη, μπορούν να πάρουν πράγματα. Αν δηλαδή αυτά τα παιδιά μείνουν τελείως μόνα, θα χάσουν το δρόμο.

Και θα είναι εις βάρος και των τυπικών παιδιών.

Ναι, αυτό είναι σίγουρο.

Όταν όμως υπάρχει Παράλληλη;

Μεγάλη διαφορά, αλλάζουν όλα... Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

4. Η επιλογή εξαρτάται από το επίπεδο του μαθητή

Ξεκινώντας να θέτουν ορισμένα κριτήρια ως προς την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τη σωστή επιλογή είναι το επίπεδο που βρίσκεται το κάθε παιδί.

Εάν οι μαθητές είναι λειτουργικοί, τότε θα πρέπει να προτιμάται το τυπικό σχολείο, καθώς στο ειδικό μπορεί να οπισθοδρομήσει αντί να βελτιωθεί.

Μια περίπτωση αυτισμού όμως που είναι λειτουργικό το παιδί, μπορεί να καταστραφεί πηγαίνοντας σε ειδικό σχολείο...(Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Στις περιπτώσεις όμως που το παιδί δεν είναι εκπαιδεύσιμο, αλλά πρόκειται για κάποια βαριά μορφή αναπηρίας, τότε είναι προτιμότερο να επιλέγεται το ειδικό αφού δεν πρόκειται να ωφεληθεί από τη φοίτησή του στο τυπικό σχολείο ούτε στον τομέα της συμπεριφοράς, ούτε της μάθησης.

Κοίταξε η συνεκπαίδευση μπορεί να γίνει αλλά με κάποιες προϋποθέσεις. Δηλαδή ένα μη εκπαιδεύσιμο παιδί που είναι σε βαριά μορφή, δεν ξέρω αν είναι σωστό να βρίσκεται μέσα στην τάξη.

Μια πρώτη προϋπόθεση λοιπόν είναι το εκπαιδεύσιμο του παιδιού.

Ναι.

Το κατά πόσο έχει υπόβαθρο που μπορεί να αξιοποιηθεί.

Βέβαια. Κατ' αρχήν λοιπόν να είναι εκπαιδεύσιμο.

Άρα τα παιδιά που είναι βαριές περιπτώσεις, καλύτερα να μην μπαίνουν καθόλου στο τυπικό σχολείο.

Όχι. Στο τυπικό δεν του κάνει και του ίδιου του παιδιού καλό. Αλλά και οι συμμαθητές, πέρα από το να εξοικειωθούν με κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι τα ίδια, τίποτα άλλο δε θα πάρουν. Μαθησιακά το παιδί αυτό δε θα προχωρήσει, επικοινωνιακά 100% δε θα προχωρήσει γιατί πώς να αναπτύξει φιλίες ένα φυσιολογικό παιδί με ένα άλλο που περιφέρεται στην αυλή και έχει το ακαταλόγιστο.

Βέβαια.

Ε ναι, τι νόημα έχει; (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ακόμα ότι για αυτή την κατηγορία μαθητών ελλοχεύει και ο κίνδυνος όχι μόνο να μην ωφεληθούν από τη συναναστροφή τους με τα τυπικά παιδιά αλλά αντίθετα να ζημιωθούν βιώνοντας την απόρριψη από την ομάδα.

Οι βαριές περιπτώσεις δεν έχει νόημα να πάνε στο τυπικό σχολείο και μπορεί να μην έχουν την καλύτερη αντιμετώπιση και για τα ίδια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Επίσης, καθώς το ειδικό σχολείο εξειδικεύεται στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, ίσως σε αυτό το περιβάλλον να συναντήσουν μια πιο αποδοτική αντιμετώπιση από τη στιγμή που το τυπικό σχολείο υστερεί σε εκπαιδευτικά μέσα και εξειδικευμένο προσωπικό.

Τώρα όταν είναι κάποιες βαριές περιπτώσεις, και δεν το λέω για μας, γιατί εμείς τα αγαπάμε όλα τα παιδάκια, αλλά για το καλό των ίδιων των παιδιών και των γονιών, αν το παιδί θα βοηθηθεί περισσότερο στο ειδικό σχολείο, καλύτερα να πάει εκεί. Δηλαδή εδώ μ' αυτά τα μέσα που διαθέτουμε και μπορούμε να προσφέρουμε, δεν είναι καλύτερα για το παιδί το ίδιο;» (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

5. Αναγκαία η εδραίωση ενός τύπου επαγγελματικής και επιστημονικής αξιολόγησης: Ο σημαντικός ρόλος των ΚΕΔΔΥ

Στη σπουδαιότητα της αξιολόγησης που πραγματοποιείται στα ΚΕΔΔΥ στέκονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς πρόκειται για τον μοναδικό Φορέα, ο οποίος έχει το δικαίωμα να αξιολογήσει το επίπεδο των μαθητών και ανάλογα να τους παραπέμψει στο ειδικό ή το τυπικό σχολείο.

Ο ρόλος τους είναι καίριας σημασίας, καθώς η δική τους απόφαση καθορίζει τόσο το μέλλον των ίδιων των μαθητών, όσο και το έργο των εκπαιδευτικών οι οποίοι μπορεί να

διευκολυνθούν ή να δυσκολευτούν αντίστοιχα ανάλογα με τι είδους γνωμάτευση θα πραγματοποιήσει ο εν λόγω Φορέας.

Αλλά επειδή όπως ξέρουμε το φάσμα είναι πολύ μεγάλο, θα έπρεπε να υπάρχει κάποια διαβάθμιση. Αυτή η κατηγορία μπορεί να ενταχθεί, ας πούμε, στο κανονικό σχολείο, η άλλη δεν μπορεί.

Πιστεύεις δηλαδή ότι τα ΚΕΔΔΥ θα έπρεπε να κάνουν μια διάκριση για το ποια παιδιά είναι για ειδικό σχολείο και ποια όχι;

Φυσικά. Και δεν ξέρω μήπως λόγω της άγνοιάς μου, πω ότι ευθύνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Πιστεύω στην πολύ καλή μελέτη πάνω σ' αυτό, γιατί το φάσμα της ειδικής αγωγής είναι πολύ μεγάλο, σωματικών αναγκών, ψυχικών, νοητικών και χρειάζεται πιο εμπεριστατωμένη μελέτη της κάθε περίπτωσης... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Ένας ακόμη παράγοντας, που πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη ου υπεύθυνοι λειτουργία των ΚΕΔΔΥ είναι αυτός του στιγματισμού, ιδιαίτερα στις κλειστές κοινωνίες της επαρχίας. Η Φωτεινή αναφέρει εδώ ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά, έτσι ώστε να αποφεύγονται τα περιστατικά των λάθος διαγνώσεων, όπου παιδιά με δυνατότητες φοίτησης στο τυπικό σχολείο παραπέμπονται στο ειδικό με κίνδυνο στιγματισμού.

Βέβαια, στο σημείο αυτό τίθεται και το ζήτημα των κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, σύμφωνα με τα οποία, λανθασμένα κατά την άποψή μας, τα παιδιά που φοιτούν στο ειδικό σχολείο αλλά και η οικογένεια στην οποία ανήκουν στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται.

Εγώ, αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι επειδή εδώ είναι κλειστή κοινωνία, δεν είναι όπως στην Αθήνα που είναι ένα χάος, στιγματίζονται παραπάνω τα παιδιά, που δεν ξέρουν καν, αν είναι για ειδικό σχολείο.

Πιστεύεις δηλαδή ότι τα ΚΕΔΔΥ θα έπρεπε να κάνουν μια διάκριση για το ποια παιδιά είναι για ειδικό σχολείο και ποια όχι;

Φυσικά. Και δεν ξέρω μήπως λόγω της άγνοιάς μου, πω ότι ευθύνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Και αυτοί ευθύνονται για το στιγματισμό στις μικρές κοινωνίες και για τη δική μας άγνοια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

7.4.8. Προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης

Φάνηκε λοιπόν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης, καθώς τελικά αποδεικνύεται ότι το πλαίσιο του τυπικού σχολείου έχει περισσότερα οφέλη να προσφέρει στους μαθητές με αναπηρία, χωρίς να ζημιώνει τα υπόλοιπα παιδιά.

Στο σημείο αυτό σειρά έχει να ερευνήσουμε, τις προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να οδηγηθούμε σε επιτυχή έκβαση. Γιατί ναι μεν τάσσονται υπέρ του θεσμού στο πλαίσιο αποδοχής της διαφορετικότητας, δεν παύουν όμως να αντιμετωπίζουν την κατάσταση ρεαλιστικά συνειδητοποιώντας ότι η άκριτη εφαρμογή του χωρίς την ύπαρξη ορισμένων παραγόντων όχι μόνο δεν έχει τίποτε ωφέλιμο να προσφέρει αλλά αντίθετα θα βλάψει περισσότερο όλους τους εμπλεκόμενους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται όλα τα σημεία που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, που θα πρέπει να ισχύουν για την εύρυθμη λειτουργία της κοινής εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία και μη.

1. Αδιαπραγμάτευτη η ύπαρξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, έγκαιρα και για όσες ώρες και όσο διάστημα χρειαστεί.

Το σημείο το οποίο τόνισαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και θεωρούν ότι αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της συνεκπαίδευσης είναι αυτό της ύπαρξης εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης. Η αναφορά αυτή δεν αποτελεί απλά μια προϋπόθεση αλλά θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ για την είσοδο των μαθητών στα τυπικά σχολεία. Διαφορετικά πρόκειται στην ουσία για μάταιο κόπο αφού ο μαθητής δεν προοδεύει, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης διαταράσσεται, οι τυπικοί μαθητές επηρεάζονται αρνητικά και οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση.

Θέλεις να μου πεις και μια γενική εκτίμηση για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης;

Συμφωνώ με τον θεσμό αρκεί να υπάρχει Παράλληλη Στήριξη, αλλιώς τα παιδιά αυτά θα χαντακωθούν. Ο δάσκαλος της τάξης δεν προλαβαίνει να τρέχει για όλους, ενώ ο δάσκαλος της Παράλληλης, μπορεί να ασχοληθεί, να τα αναδείξει. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Οπότε, ας πάμε σε κάτι πιο ρεαλιστικό, τουλάχιστον να υπάρχει πάντα ο θεσμός της Παράλληλης, είτε από εκπαιδευτικούς ειδικής είτε γενικής αγωγής. Να μη σταματήσουν τα κονδύλια, να μη σταματήσουν οι εγκρίσεις, να δίνει το ΚΕΔΔΥ την απαραίτητη άδεια μετά από την αξιολόγηση. Δηλαδή πιστεύω ότι τα παιδιά ωφελούνται πάρα πολύ από αυτό το εξατομικευμένο πρόγραμμα. Γιατί και μία ελαφριά περίπτωση να έχει, αν δε θέλει, και η δασκάλα να έχει 25 παιδιά ή 30 εκεί που οδηγούμαστε τώρα, πώς μπορεί το παιδί να βοηθηθεί; Δηλαδή μια τεράστια έκταση: ζωγραφική, γυμναστική, πληροφορική, πώς μπορεί αυτό το παιδί να τα αξιοποιήσει; Δε θα γίνουμε όλοι επιστήμονες. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Αλλά επιμένω με Παράλληλη Στήριξη. Να μην είναι εντελώς μόνα. Γιατί κάποια απ' αυτά είναι εκπαιδεύσιμα και είναι αμαρτία να είναι χύμα στο κύμα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης θα πρέπει να αναλαμβάνει τον μαθητή από την Α΄ Δημοτικού και κυρίως από την αρχή του σχολικού έτους. Η ανάληψη υπηρεσίας στη μέση της χρονιάς θεωρείται απαράδεκτη.

Οπότε, ποιες προϋποθέσεις θα έβαζες εσύ για να μούνε τα παιδιά αυτά στη γενική αγωγή;

Κατ' αρχήν σε πράγματα που υστερούν να έχουν πολύ παραπάνω βοήθεια. Κι όχι να έρχεται η Παράλληλη Στήριξη Φλεβάρη και Μάρτη και να έχουν περάσει τόσο μήνες σχολικής χρονιάς και να τα αντιμετωπίζει αυτά μόνος του ο δάσκαλος του τμήματος και να πηγαίνει μόνο μία ώρα στο τμήμα ένταξης... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Δεν μπορείς να καθυστερείς τόσο πολύ την Παράλληλη Στήριξη. Δηλαδή εγώ αυτό άκουγα. Δηλαδή γιατί να δυσλειτουργεί ένα παιδί με τόσα προβλήματα στο σχολείο και να καθυστερείται ουσιαστικά η καλλιέργειά του και ο χρόνος του, που πάει πιο πίσω όταν δε στέλνουν βοήθεια γι' αυτό το παιδί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Άλλες προϋποθέσεις που θα έβαζες για τη συνεκπαίδευση;

Θεωρώ σημαντικό να ξεκινάει το Πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξη από την αρχή της χρονιάς. Αλλιώς δεν μπορεί να αναλάβει ο δάσκαλος τον Φεβρουάριο και να τρέχει να καλύψει τα κενά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Εάν έπειτα από αυστηρή αξιολόγηση κριθεί ότι ο μαθητής στις μεγαλύτερες τάξεις μπορεί να συνεχίσει μόνος του, τότε επιτρέπεται να αφηθεί, διαφορετικά ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης επιβάλλεται να τον συνοδεύει για όσο διάστημα χρειαστεί, ακόμα και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

[...] να υπάρχει Παράλληλη Στήριξη, αυτό το θεωρώ πολύ βασικό και αν κάποια στιγμή κριθεί αν όχι από την Πρώτη, Δευτέρα, από την Τετάρτη, Πέμπτη Δημοτικού και μετά ότι το παιδί αυτό είναι σε θέση να προχωρήσει τώρα και μόνο του, αλλά πολύ σοβαρή εκτίμηση πρέπει να γίνεται. Κι όχι ν' αφήσουμε ένα τμήμα στην Πέμπτη και στην Έκτη που είναι σοβαρές τάξεις, χύμα στο κύμα με ένα παιδί μέσα που έχει τα θέματά του.

Θεωρείς δηλαδή ότι όταν ένα παιδί δεν έχει μπει ακόμα και μέχρι την Πέμπτη σ' ένα δρόμο καλό, πρέπει να συνεχίσει η Παράλληλη.

Ναι, ναι, μέχρι τέλος παράλληλη, δεν πειράζει. Ας βοηθηθεί αυτό το παιδί, και ας πάει μετά σε μία τέχνη, σ' ένα ΕΠΑΛ αργότερα, αλλά πάντα με Παράλληλη Στήριξη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης θα πρέπει να μένει με τον μαθητή όλες τις σχολικές ώρες, και στα μαθήματα ειδικοτήτων, μέχρι το τέλος της ημέρας, διαφορετικά παλινδρομεί.

[...] και τυχαίνει πολλές φορές ο Ονούφρης να σχολάει νωρίτερα τις τελευταίες ώρες κι εγώ να είμαι μόνη μου με τα παιδιά. Εκεί, ο Δημήτρης, είναι αυτό που λέω ότι αν δεν έχει έναν δίπλα του, δεν... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

Ο Ονούφρης τονίζει τόσο πολύ την αναγκαιότητα παρουσίας του εκπαιδευτικού όλες τις εκπαιδευτικές ώρες, έτσι ώστε προτείνει την παραχώρηση άδειας αναχώρησης νωρίτερα στους μαθητές αυτούς, στην περίπτωση που το Υπουργείο δεν είναι σε θέση να αυξήσει το ωράριο των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης, καθώς πέρα από το μαθησιακό κομμάτι, ακόμα πιο σημαντικό είναι αυτό της διαφύλαξης της σωματικής ακεραιότητας των μαθητών.

Πρέπει κανείς να βρει τον χρόνο γιατί στη Β' Δημοτικού είναι πολλές οι ώρες που ένα παιδάκι κάνει Μουσική, Ζωγραφική, Αγγλικά κτλ.. Έχουν στο πρόγραμμά τους 35 ώρες και οι ώρες που έχουν εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας για το Πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης, είναι 24. Εγώ έχω 24 ώρες μόνο στον Δημήτρη. Απλά αυτό που θέλω να τονίσω και να ακουστεί είναι ότι δε γίνεται ένα παιδί που είναι σε ένα σχολείο και έχει 35 ώρες, να έχει Παράλληλη Στήριξη μόνο τις 24. Εγώ θα πρότεινα είτε Παράλληλη Στήριξη και για τις 35 ώρες, είτε το παιδί αυτό να σχολάει πιο νωρίς έστω. Δηλαδή αν αυτό το παιδί πάθαινε κάτι αυτές τις ώρες που εγώ έλειπα; Γιατί πέρα από το γνωστικό κομμάτι πρέπει και να το προφυλάξουμε το παιδί. Γιατί και οι δάσκαλοι τα προσέχουν τα παιδιά στις εφημερίες αλλά πρέπει να έχει και τον δάσκαλο της Παράλληλης Στήριξης μαζί. Δηλαδή ή να εγκρίνουν έστω τις 30 ώρες, αν δε γίνεται όλες, ή έστω ένα παιδί που είναι σε ένα σχολείο διευρυμένου ωραρίου, να μπορεί να φύγει για να μένει πολλές ώρες μόνο του. Περισσότερο για τη σωματική του ακεραιότητα αλλά και για τους μαθησιακούς στόχους. Γιατί τα παιδιά αυτά απορρηθμίζονται πολύ εύκολα.... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Ακόμα όμως και αν ξεκινάνε οι μαθητές με την κάλυψη ωρών Παράλληλης Στήριξης συγκεκριμένες ώρες κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, θα πρέπει στις μεγαλύτερες τάξεις όπου οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μεγαλύτερες, να αυξάνονται.

Και τώρα ο Δημήτρης πάει Β' Δημοτικού και τα μαθήματα που έχει σαν ύλη είναι τρία, αν βάλουμε μέσα και τη Μελέτη. Στις επόμενες τάξεις που θα έχει περισσότερα, τι να του κάνει ο δάσκαλος με 24 ώρες; Ιστορία; Θρησκευτικά; Φυσική; Γλώσσα; Μαθηματικά; Είναι πολλοί οι τομείς που πρέπει να προσηλωθεί, οπότε καλό θα ήταν να αυξάνεται το ωράριο της Παράλληλης Στήριξης όσο ανεβαίνουν οι τάξεις... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Η Μαρία επισημαίνει την αξία της εξατομικευμένης προσέγγισης, την οποία βίωσε και η ίδια όταν έπαιρνε κατά μόνας τους αυτιστικούς μαθητές ορισμένες φορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Μουσικής. Η συμπεριφορά των μαθητών τότε σε σύγκριση με την κατάσταση που αντιμετώπιζε μέσα στην τάξη ήταν εμφανώς διαφορετική. Το

στοιχείο αυτό οδηγεί τη Μαρία στο να τονίσει τη σημασία της ύπαρξης εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης και στο σημαντικό έργο, που επιτελεί.

Και να τονίσω ότι στη Μουσική, υπήρχαν στιγμές που ήταν πιο συνεργάσιμα, και όταν είχα κενό, τα έπαιρνα εγώ έξω. Και θέλω να πω ότι τα παιδιά αυτά ήταν πολύ συνεργάσιμα, και καθόταν και στο θρανίο και ο Δημήτρης θα μου έλεγε κι αυτός ιστορίες, είχαμε καλύτερη επαφή. Θέλω να πω ότι σε μια διαπροσωπική εντελώς επικοινωνία, ήταν καλύτερη η συνεργασία μας. Και του' βαζα να κάνει και κάποια πράγματα, που του έκανα κάποια μαθήματα και έβλεπα περισσότερη βελτίωση. Θέλω να πω ότι και η Παράλληλη Στήριξη, το εξατομικευμένο, λειτουργεί πολύ καλύτερα. Λίγες φορές που τους έπαιρνα, καλύτερη συνεργασία είχαμε και με τους δύο, γιατί ήταν εκεί, η προσοχή τους δε διασπóταν, ήμασταν εμείς οι δύο. Όση ώρα ήμασταν εκεί λέγαμε πράγματα σχετικά με το μάθημα. Ήταν πιο εύκολη η συγκέντρωσή τους, κι εκείνη τη στιγμή καταλάβαινα την αξία της Παράλληλης. Το να είναι ένας άνθρωπος δίπλα, συνέχεια όμως, όχι για λίγο και να φεύγει μετά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Το έργο του εκπαιδευτικού του τμήματος δυσχεραίνεται από την ύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθητών μέσα στο τμήμα. Ακόμα όμως και στην περίπτωση των ολιγάριθμων τμημάτων η παρουσία του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης κρίνεται απαραίτητη.

Με τίποτα μόνα τους τα παιδιά, δηλαδή να αφεθούν στη μοίρα τους που λένε. Ούτε για το δάσκαλο είναι εφικτό, αν έχει και πολλά παιδιά, δηλαδή είναι κι αυτό. Δεν μπορείς σε μια τάξη με 23-25 παιδιά, όπως τώρα που θέλουν να αυξήσουν τον αριθμό των παιδιών, να έχεις συνεκπαίδευση, αλλά με έναν μικρό αριθμό γίνεται. Βέβαια κι εκεί είναι απαραίτητη η ύπαρξη Παράλληλης Στήριξης... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης θα πρέπει να είναι παρών και στα μαθήματα ειδικοτήτων, διαφορετικά οι μαθητές δεν ωφελούνται, καθώς δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν μόνοι τους.

[...] και δεν καταλαβαίνω ακόμα γιατί δεν κάθονταν η Παράλληλη Στήριξη και στις ειδικότητες; Εγώ, ας πούμε, δεν την είχα ποτέ.

Πιστεύεις ότι αν ήταν η κοπέλα θα συμπεριφερόταν διαφορετικά ο Δημήτρης;

Και μπορεί να είχε κάνει παραπάνω πραγματάκια. Ή να άκουγε κάτι που θα τον ενδιέφερε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

2. Βασικός παράγοντας η διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών

Σίγουρα η παρακολούθηση των μαθητών με αναπηρία σε ένα σχολικό περιβάλλον, που εφαρμόζει ενταξιακή πολιτική, τους αποδίδει πολλαπλά οφέλη. Όμως οι εκπαιδευτικοί ορθά προτείνουν ότι η παραπάνω θέση είναι άνευ ουσίας, όταν δε διασφαλίζεται η σωματική ακεραιότητα των μαθητών.

Κι αν υπάρχουν βέβαια και οι προϋποθέσεις για να μπορεί να γίνει το μάθημα, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ακεραιότητα των παιδιών. Όπως ήμασταν εμείς στην αρχή που είχαμε τόσες περιπτώσεις επιθετικότητας... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

3. Κατανόηση από την πλευρά των τυπικών μαθητών

Εάν οι τυπικοί μαθητές δεν έχουν διάθεση συνεργασίας αλλά είναι συνεχώς επικριτικοί, τότε το εκπαιδευτικό έργο παρακωλύεται, καθώς ο δάσκαλος θα πρέπει να αναλώνεται στη συνεχή επίλυση συγκρούσεων.

Ναι είδα διαφορά και μπορώ να πω ότι ένα μεγάλο μέρος της ένταξης του Δημήτρη και του Κωστή στην ομάδα οφείλεται στην κατανόηση που δείξανε τα υπόλοιπα παιδιά. Γιατί φαντάσου τώρα τα

παιδιά να αντιδρούν σαν πνεύματα αντιλογίας, να λένε συνέχεια γιατί να ξαναπαίξει αυτός κτλ....(Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

4. Η πρώιμη συναναστροφή και ένταξη στο τμήμα από την Α΄ Δημοτικού

Μια πολύ ενδιαφέρουσα παράμετρος τέθηκε από τη Δωροθέα, η οποία μας ανέφερε ότι εάν θέλουμε να στοχεύσουμε σε μια επιτυχή ένταξη των μαθητών, τότε η συναναστροφή τους με τα τυπικά παιδιά θα πρέπει να ξεκινήσει όσο γίνεται νωρίτερα. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα γαλουχηθούν με την προοπτική της αποδοχής της διαφορετικότητας και η σχέση τους θα αρχίσει να οικοδομείται πάνω στον αμοιβαίο σεβασμό. Διαφορετικά θα είναι σαν ένα ξένο σώμα που παρεισφρεί έξαφνα στην ομάδα.

Πιθανά να οφείλεται στο γεγονός ότι αυτές οι ιδιαιτερότητες των παιδιών μπήκαν στα παιδιά με το που μπήκαν στην Α΄ Δημοτικού. Το βίωσαν με το καλημέρα σας. Πιθανά λοιπόν να το θεωρούν φυσιολογικό να υπάρχουν τέτοια παιδιά μέσα στην τάξη τους πια. Ενώ αν ένα τέτοιο παιδί βρεθεί σε μια τάξη, και όχι με αυτισμό, μια απλή υπερκινητικότητα, και είναι Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, η ομάδα ίσως να μην τα δεχτεί.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

5. Η λειτουργία του Τμήματος Ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί στη λίστα με τις προϋποθέσεις πρόσθεσαν ακόμα και τη λειτουργία τους Τμήματος Ένταξης, καθώς πρόκειται για έναν θεσμό, ο οποίος προσφέρει σημαντική βοήθεια τόσο στους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Το τμήμα Ένταξης;

Σίγουρα βοηθάει πάρα πολύ... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Η παρακολούθηση στο Τμήμα Ένταξης πέρα από την αδιαμφισβήτητη συμβολή στην πρόοδο των μαθητών, αποτελεί και ένα μέσο επιβολής της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, αφού με την απομάκρυνση των μαθητών αυτών, ο εκπαιδευτικός του τμήματος μπορεί να προχωρήσει τη διδακτέα ύλη χωρίς περισπασμούς.

Αφού κάποιες φορές που πήγαιναν στο Τμήμα Ένταξης, λίγες ώρες μέσα στη μέρα, ηρεμούσαμε και γινόταν μάθημα. Αν τους έπαιρνε δηλαδή στα Μαθηματικά, έβγαζα μια δυο ασκήσεις που ήταν το μάθημα. Μετά όταν επιστρέφανε, πάει, αυτό ήτανε. Ήταν δημιουργικές οι ώρες που πήγαιναν και τα δυο μαζί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Έστω και μία ώρα την ημέρα που θα τα έπαιρνε, ήταν δημιουργική για όλη την τάξη, γιατί ήταν ώρα που γινότανε μάθημα. Δηλαδή έλεγες, άλλο τμήμα, πραγματικά. Και τα υπόλοιπα παιδιά λειτουργούσαν εντελώς διαφορετικά γιατί όταν τα έβλεπαν να σηκώνονται και να κάνουν διάφορα μέσα στην τάξη, ξεσηκώνονταν κι αυτά, δεν μπορεί κανείς να είναι απόλυτα συγκεντρωμένος... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την αύξηση των ωρών παρακολούθησης των μαθητών στο Τμήμα Ένταξης, προκειμένου να καρπώνονται τα οφέλη που απορρέουν στο μέγιστο βαθμό, καθώς και για να αποσυμφορίζεται ο εκπαιδευτικός του τμήματος.

[...] και να τα αντιμετωπίζει αυτά μόνος του ο δάσκαλος του τμήματος και να πηγαίνει μόνο μία ώρα στο Τμήμα Ένταξης... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Με παραπάνω ώρες στην παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή να είχε παραπάνω ώρες με το παιδί αρχικά και στην πορεία να έβλεπαν αν μπορούν να αφαιρέσουν ώρες. Όχι

να ξεκινάνε από το ελάχιστο. Είναι όπως όταν κάνεις ποδήλατο. Το ξεκινάς με τις βοηθητικές και σιγά-σιγά αρχίζεις και βγάζεις τις ρόδες, πόσο πολύ περισσότερο μάλλον με τα παιδιά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Βέβαια, στο σημείο αυτό δε θα πρέπει να παραλείψουμε και τον αντίλογο, σύμφωνα με τον οποίο η πολύωρη απασχόληση των αυτιστικών μαθητών με απώτερο στόχο τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού του τμήματος, έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση παρακολούθησης στο Τμήμα Ένταξης των υπόλοιπων μαθητών της σχολικής μονάδας, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

[...] μάλιστα αυτό ήταν δυσλειτουργικό για το υπόλοιπο σχολείο, γιατί αναγκαζόταν να παίρνει τα παιδιά με τον αυτισμό μόνο, και άφηνε αυτά με τις μαθησιακές δυσκολίες... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Τέλος, άλλο ένα σημείο στο οποίο ασκείται κριτική είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που υστερούν περισσότερο στον τομέα της κοινωνικοποίησης είναι προτιμότερο να μη χάνουν για μεγάλο διάστημα την επαφή τους με το τμήμα, καθώς στο Τμήμα Ένταξης είναι αποκομμένοι.

Το Τμήμα Ένταξης, Ονούφρη, επίσης ωφελεί;

Βοηθάει πάρα πολύ, πολλά παιδιά από την τάξη το παρακολουθούν, έχει περάσει και ο Δημήτρης από δω, κυρίως πέρυσσι. Φέτος δε χρειάστηκε, και λόγω της εξέλιξής του, αλλά και επειδή θα ήθελα να μη χάνει την κοινωνικοποίησή του μέσα στην τάξη. Τον άφησα ελάχιστες φορές να' ρθει... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

6. Ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας

Για να μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρία να φοιτήσουν στο τυπικό σχολείο, θα πρέπει κατ' αρχήν οι γονείς να αποδεχτούν την ύπαρξη του προβλήματος και να συνειδητοποιήσουν ότι το παιδί τους χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης.

Η παραδοχή αυτή αποτελεί το θεμέλιο λίθο για το χτίσιμο μιας υγιούς αντιμετώπισης της κατάστασης, καθώς και για την κινητοποίηση της οικογένειας για να προσφέρει το καλύτερο δυνατό στο παιδί της.

Γιατί και ο γονιός πρέπει να κατανοήσει ότι το παιδί του έχει πρόβλημα. Γιατί υπάρχουν γονείς που δεν το παραδέχονται και θεωρούν ότι όλα είναι υπέροχα. Πρέπει κατ' αρχήν ο γονιός να το συνειδητοποιήσει ότι έχει μια ιδιαιτερότητα το παιδί του, και μόνο αν το συνειδητοποιήσει θα το βοηθήσει και ο ίδιος.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Στη συνέχεια, οι γονείς θα πρέπει να αναπτύξουν μια σχέση στενής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να κάνουν μόνοι τους το πρώτο βήμα προσέγγισης, να περιγράφουν στους εκπαιδευτικούς την κατάσταση του παιδιού τους και να ζητήσει να ενημερώνεται για την πρόοδό του.

Γιατί κανονικά θα' πρεπε ο γονιός που έχει παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, μόνος του να πλησιάζει τον δάσκαλο, να μην ντραπεί, και όλο το σχολικό περιβάλλον, και να πει ότι εγώ με το παιδί μου αντιμετωπίζω αυτά τα προβλήματα. Και θα ήθελα να είμαι πιο ενήμερος σα γονιός, προσέξτε αυτό κι αυτό να βοηθηθώ κι εγώ σα γονιός... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Οι γονείς θα πρέπει να αποβάλουν την αρνητικότητα και να συνεργάζονται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να τάσσονται με το μέρος τους με τη μορφή συμμάχων, που θα τους στηρίζουν στις επιλογές που προτείνουν για το καλό του παιδιού τους.

Μετά και από τους άλλους εκπαιδευτικούς η στήριξη είναι σημαντική, όπως και από τους γονείς. Γιατί όπως είπαμε με τους γονείς που δεν είχα στην αρχή συνεργασία, και είχαμε μάλιστα άρνηση, προέκυψαν και προβλήματα. Είχαμε συγκρούσεις, κι αυτό φυσικά δυσχέρανε το ρόλο, σε στενοχωρούσε, δημιουργούσε εκνευρισμό, δεν ήξερες πώς να το χειριστείς, δυσκόλευε πολύ την κατάσταση. Πολύ σημαντική η σχέση με τους γονείς, δηλαδή από τα πιο σημαντικά θα έλεγα, να έχεις στο πλευρό σου τους γονείς σε ότι χρειαστείς. Να ξέρουν κι αυτοί την κατάσταση, και να μπορείς κι εσύ να τους μιλήσεις ανοιχτά, να τους συμβουλευτείς σε κάτι, όσο μπορείς τελοσπάντων. Αν έχουν άρνηση, δημιουργείται πρόβλημα σοβαρό.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ακόμα, η προσπάθεια οριοθέτησης που γίνεται από το σχολείο, θα πρέπει να συνεχίζεται και στο σπίτι, καθώς το παιδί δεν προοδεύει όταν ακούει άλλα πράγματα το πρωί στο σχολείο και άλλα το απόγευμα στο σπίτι. Θα πρέπει να υπάρχει ομοφωνία, σύμπνοια στον τρόπο αντιμετώπισης.

Επίσης, οι μαθητές βελτιώνονται πολύ περισσότερο όταν οι τεχνικές που εφαρμόζονται στο σχολείο επαναλαμβάνονται και στο σπίτι, συμβάλλοντας στην ταχύτερη αφομοίωσή τους.

Γιατί ο Κωστής ήξερε ότι η μαμά θα ενημερωθεί, και θα με μαλώσει αν δεν είμαι καλός. Χρειάζεται συνεργασία. Δηλαδή, έχουμε όρια από το σχολείο, έχουμε όρια και στο σπίτι. Δεν είναι άλλο το σχολείο, άλλο το σπίτι, ξεχωρο, υπάρχει συνεργασία. Και ότι όλοι έχουμε κοινή γραμμή, κοινή πορεία και κοινό στόχο. Ενδιαφερόμαστε για το παιδί, για το καλύτερό του, και το αντιλαμβάνεται και το παιδί αυτό το πράγμα, το νοιάξιμο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Δηλαδή, κάποιες ιδιαίτερες τεχνικές που εφαρμόζονται στο σχολείο, πρέπει να εφαρμόζονται και στο σπίτι. Αν το σπίτι δεν έχει κανένα κανόνα γιατί θεωρεί ότι το παιδί αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Οι γονείς θα πρέπει επίσης να ενημερώνονται επίσημα, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και από εξειδικευμένο προσωπικό.

Και ενημέρωση στους γονείς.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Η ενημέρωση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή συμβουλευτικών υπηρεσιών από τους αρμόδιους Φορείς, έτσι ώστε οι γονείς να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να γίνουν περισσότερο δοτικοί στα παιδιά τους, αποτελεσματικοί και συνεργάσιμοι.

Κι από τους γονείς, να ξέρουν κι αυτοί πώς να το χειριστούνε. Συμβουλευτική γονέων δηλαδή, που κι αυτοί να ξέρουν πώς να χειριστούν το παιδί και την καθημερινότητά του, και τη ρουτίνα του, τις κρίσεις του αν έχει, δεν ξέρω τι περίπτωση θα είναι, γι' αυτό μιλάω λίγο γενικά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7. Καλύτερη οργάνωση των ΚΕΔΔΥ

Τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), αποτελούν τον μοναδικό Φορέα, ο οποίος αξιολογεί τους μαθητές με αναπηρία και προβαίνει στη σύνταξη γνωματεύσεων και την παραπομπή σε ειδικό σχολείο εάν κρίνεται απαραίτητο ή τη φοίτηση σε τυπικό σχολείο με τη βοήθεια εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης.

Η Φωτεινή μας ανέφερε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ότι θα πρέπει η λειτουργία τους να ελέγχεται και να αναβαθμίζεται προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματική οδηγούμενη στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποφυγή λαθών.

Και καλύτερη λειτουργία των ΚΕΔΔΥ. Αλλά μάλλον εγώ ζητάω θαύματα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

8. Εκ των προτέρων και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ενσωματωμένη πρακτική άσκηση

Καθώς οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργαστήκαμε είναι όλοι απόφοιτοι τμημάτων γενικής αγωγής, διεκδικούν το δικαίωμά τους στην επιμόρφωση. Βλέπουμε λοιπόν ότι από τη στιγμή που γίνεται προσπάθεια εφαρμογής ενταξιακής πολιτικής, διατυπώνεται το αίτημα της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού προτού κληθεί να αναλάβει μαθητές με αναπηρία, καθώς πρόκειται για μεγάλη ευθύνη.

[...] και σε μας τους εκπαιδευτικούς έπρεπε να κάνουνε καλύτερη επιμόρφωση συνεχώς. Εφόσον εισάγουν τα παιδιά αυτά στα τυπικά σχολεία, ποιος είτε στο σύστημα ότι εμείς είμαστε προετοιμασμένοι για την ειδική αγωγή σε οποιοδήποτε επίπεδο και βαθμό; Χρειάζεται συνεχή επιμόρφωση σε όλους τους τομείς για τον αυτισμό, τη νοητική υστέρηση, για τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων... Εδώ βρισκόμαστε σε αμηχανία ακόμα κι όταν έχουμε φυσιολογικές περιπτώσεις παιδιών, πόσο μάλλον στην ειδική αγωγή. Και είναι τεράστια και η ευθύνη. Τεράστια.

Των εκπαιδευτικών;

Ναι! Κανονικά θα έπρεπε να μην το είχα δεχτεί δηλαδή. Να απαιτούσα από το σύστημά μου, από το σχολείο μου, από τα Γραφεία της Πρωτοβάθμιας, πώς μου επιτρέπουν να μπαίνω σε μια τέτοια τάξη με τόσες προβληματικές περιπτώσεις, με τι ρίσκο; Εγώ δεν έχω πάρει ούτε επιμόρφωση, ούτε ενημέρωση από κανένα τους. Ποιος από όλους αυτούς μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για τις ώρες που είμαι εγώ εκεί μέσα;... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Για να οδηγήσει σε ουσιαστικά αποτελέσματα η επιμόρφωση αυτή και να μη γίνεται μόνο τυπικά, βασικός όρος είναι η έγκαιρη πραγματοποίησή της. Σεμινάρια που γίνονται κατά τη διάρκεια της χρονιάς ή λίγες εβδομάδες πριν τη λήξη του σχολικού έτους, δεν επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Επιθυμητό διάστημα υλοποίησης αποτελεί η έναρξη της χρονιάς, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να εισέρχονται προετοιμασμένοι στις σχολικές αίθουσες, έχοντας λάβει τα απαραίτητα εφόδια.

Και το κράτος πώς θα μπορούσε να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τυπικά σχολεία μαθητές ειδικής αγωγής;

Τα παιδιά ωφελούνται πάρα πολύ από τις δράσεις αυτές, όπως είναι η Παράλληλη Στήριξη για παράδειγμα. Απλά θα έπρεπε, επειδή εμείς δεν έχουμε τις απαραίτητες γνώσεις, να γίνεται κάποια επιμόρφωση, τουλάχιστον στην αρχή. Όχι να γίνονται δυο τρία σεμινάρια κατά τη διάρκεια της χρονιάς, και προς το τέλος. Έτσι δεν έχει νόημα. Αν εγώ είμαι ένας άνθρωπος που δεν ενδιαφέρομαι για το παιδί του κι απλά είμαι εδώ πέρα για να έρχομαι και να φεύγω, δε θα μάθαινα ποτέ τίποτε, γιατί τώρα όλα αυτά τα έμαθα ρωτώντας, ψάχνοντας... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Μία ακόμη προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής αποτελεί η πρακτική και όχι θεωρητική φύση της επιμόρφωσης. Εδώ ο Ονούφρης μας αναφέρει ότι η παρακολούθηση ενός μαθητή επί μία εβδομάδα συνοδευόμενη από την κατάλληλη συμβουλευτική από τους ειδικούς, θα οδηγούσε σε απτά αποτελέσματα.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί την αναποτελεσματικότητα του συστήματος. Ο Ονούφρης ασκεί κριτική στα λεγόμενά του, έχοντας συνείδηση ότι πρόκειται για ουτοπικές προτάσεις, δύσκολα εφαρμόσιμες στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας.

Πρέπει να το πάρουμε από την αρχή. Δηλαδή αφού το κράτος προσλαμβάνει εκπαιδευτικούς για την Παράλληλη Στήριξη, ας το κάνει σωστά. Δηλαδή, εφάρμοσε μια επιμόρφωση από την αρχή, και όχι θεωρητικά. Στην πράξη. Μπορείς να με καλέσεις μία εβδομάδα πριν αναλάβω να μπω σε μια τάξη και να παρακολουθήσω μία περίπτωση; Να δουλέψω μαζί της. Να μου πει κάποιος ειδικός, τι κάνω σωστά, τι κάνω λάθος όταν δουλεύω έτσι. Μια παρέμβαση. Αυτό δεν πιστεύω βέβαια να γίνει ποτέ, είναι πάρα πολύ ουτοπικό... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

9. Έλλειψη κρατικής πρόνοιας και βοήθειας και προς τους εκπαιδευτικούς και προς τα παιδιά

Η έλλειψη αυτή επιμόρφωσης, δυστυχώς αφήνει τους εκπαιδευτικούς απροστάτευτους μεταθέτοντας στο πρόσωπό τους όλη την ευθύνη. Πέρα από αυτό δεν τους δίνεται η δυνατότητα έκφρασης αντίθετης άποψης αλλά θα πρέπει να αποδεχτούν την υπάρχουσα κατάσταση, προσπαθώντας να επιβιώσουν με όσα εφόδια τυγχάνει να διαθέτουν.

Η νοοτροπία αυτή, όπως μας λέει η Φωτεινή, μεταφέρεται και στους μαθητές, οι οποίοι εκτίθενται σε κινδύνους, χωρίς την απαραίτητη προστασία. Κατ' αναλογία με την κατάσταση αυτή εκτιμάει ότι θα είναι και η ένταξή τους στην κοινωνία, κατά την ενηλικίωση, όπου θα πρέπει αδιαμαρτύρητα να βρει διεξόδους στα διάφορα ζητήματα, χωρίς βοήθεια, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο στιγματισμού και απόρριψης.

Η κατάσταση είναι δυστυχώς, και συγγνώμη που θα το πω, «σκάσε και κολύμπα». Και προς εμάς τους εκπαιδευτικούς, αλλά ουσιαστικά το κάνουν αυτό και στα παιδιά. «Αντε, μπες στην κοινωνία τώρα και ναι, υποτίθεται σε προετοιμάζουν πολύ καλά...» Και μετά έτσι τα στιγματίζουν παραπάνω που είναι πιο απροετοίμαστα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

10. Αναβάθμιση και εξυγίανση όλων των τομέων

Εάν θέλουμε να στοχεύσουμε σε μια αποδοτική εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι οι μονομερείς ενέργειες δεν επαρκούν. Αντίθετα, επιβάλλεται μια συνολική αναβάθμιση όλων των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και φορέων.

Σε όλα χρειάζεται καλύτερη δουλειά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Η οργάνωση μάλιστα αυτή θα έπρεπε να έχει γίνει εκ των προτέρων, προτού ανοίξουν οι πύλες των τυπικών σχολείων, έτσι ώστε η αντιμετώπισή τους να ήταν πιο αποτελεσματική.

Θα πρέπει να οργανωθεί καλύτερα το σύστημα. Εκ των προτέρων θα έπρεπε να έχει μελετηθεί καλύτερα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

11. Ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς

Ένας ακόμη παράγοντας, που αναφέρθηκε είναι η απαιτούμενη ψυχολογική στήριξη, που θα πρέπει να φροντίσει το κράτος να παρέχει, ξεκινώντας αρχικά από τους εκπαιδευτικούς.

Και θυμάμαι και το λέγαμε με τους συναδέλφους ότι αν κατέβουμε σε απεργία, θα πρέπει να έχουμε ένα μόνο αίτημα: Ψυχολόγο στα Σχολεία. Και πάλι καθημερινά δε γίνεται, αλλά να ξέρεις ότι θα έχεις

έναν άνθρωπο που θα έρθει μια φορά στις 10 – 15 μέρες, μια φορά το μήνα, δεν ξέρω, ανάλογα. Δηλαδή αυτό είναι πολύ βασικό και θα πρέπει κάποια στιγμή να το δουν οι αρμόδιοι γιατί χρειάζεται... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Οι εκπαιδευτικοί συναισθάνονται την ανεπαρκή εκπαιδευτική τους κατάρτιση, καθώς στην πλειοψηφία τους πρόκειται για απόφοιτους τμημάτων γενικής αγωγής, και αναγνωρίζουν την αδυναμία χειρισμού δύσκολων καταστάσεων, κενό το οποίο θα επιθυμούσαν να καλυφθεί από κάποιον ειδικό από τον χώρο της ψυχικής υγείας.

[...] αλλά αυτό που σου λέω, ψυχολογική υποστήριξη και για τα παιδιά, δηλαδή ένας ειδικός, ένας ψυχολόγος, να μας βοηθάει, να μπορούμε να πάρουμε κι εμείς κάποιες συμβουλές για τη διαχείριση ορισμένων συμπεριφορών μέσα στην τάξη γιατί ό,τι και να λέμε τώρα, δεν είμαστε όλοι ειδικοί... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης πέρα από το εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν και οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι πέρα από τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης χρήζουν περαιτέρω εξειδικευμένης βοήθειας.

Κοίτα έχει γίνει ένα άνοιγμα, καλό είναι μεν αλλά... Θα πρέπει να υπάρχει και για μας μια βοήθεια. Για τα παιδιά πρώτα αλλά και για τους δασκάλους. Η Παράλληλη Στήριξη σίγουρα είναι μεγάλη βοήθεια, ωστόσο χρειάζεται και ψυχολογική στήριξη... Δηλαδή πέρα από την Παράλληλη Στήριξη, εγώ πιστεύω ότι είναι καλό το ανοιχτό σχολείο αλλά... Χρειάζεται και ψυχολογική υποστήριξη. Για όλους μας, γιατί κι εμείς δεν είμαστε ειδικοί σε όλα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

12. Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων

Αναμφισβήτητα η πάσης μορφής επιμόρφωση συμβάλλει στη θωράκιση των εκπαιδευτικών με αποτελεσματικά εργαλεία, καθώς και στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους.

Κάποια επιμόρφωση; Κάποια σεμινάρια;

Σίγουρα. Παλιότερα, στην Αθήνα τουλάχιστον είχαμε κάνει πάρα πολλά... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

13. Μικρότερα τμήματα

Είναι κατανοητό ότι ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα με την απόδοση των εκπαιδευτικών, καθώς όσο αυξάνεται τόσο δυσχεραίνεται το εκπαιδευτικό έργο, αφού οι δάσκαλοι θα πρέπει να διανείμουν την προσοχή τους σε περισσότερα άτομα. Είναι λοιπόν φανερό, ότι αν θέλουμε να μιλάμε για μια αποδοτική μορφή συνεκπαίδευσης, αυτή θα πρέπει να εφαρμόζεται σε σχολικές μονάδες που διατηρούν τμήματα με μικρό αριθμό μαθητών.

Με τίποτα μόνα τους τα παιδιά, δηλαδή να αφεθούν στη μοίρα τους που λένε. Ούτε για το δάσκαλο είναι εφικτό, αν έχει και πολλά παιδιά, δηλαδή είναι κι αυτό. Δεν μπορείς σε μια τάξη με 23-25 παιδιά, όπως τώρα που θέλουν να αυξήσουν τον αριθμό των παιδιών, να έχεις συνεκπαίδευση, αλλά με έναν μικρό αριθμό γίνεται. Βέβαια κι εκεί είναι απαραίτητη η ύπαρξη Παράλληλης Στήριξης... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

14. Παρακολούθηση απογευματινών θεραπευτικών συνεδριών

Όταν οι μαθητές ειδικής αγωγής συνεχίζουν να δέχονται βοήθεια και μετά την ολοκλήρωση των σχολικών μαθημάτων, κατά τις απογευματινές ώρες, τότε το εκπαιδευτικό έργο ενισχύεται και εμπλουτίζεται προς όφελος των μαθητών, οδηγώντας τους σε ταχύτερη πρόοδο.

Και όχι μόνο αυτό αλλά το απόγευμα να δέχεται και από αλλού βοήθεια. Δηλαδή εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, ανάλογα την περίπτωση, εντάξει. Να συνεχίζεται δηλαδή η δουλειά όλη την ημέρα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

15. Υποστήριξη από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να καλούνται να σηκώσουν στις πλάτες τους όλο το βάρος. Αντίθετα, σύσσωμος ο σύλλογος διδασκόντων θα πρέπει να τους στηρίζει ο καθένας από τη θέση του.

α) Ο Διευθυντής

Είναι γνωστό ότι η στάση του ανώτερου διευθυντικού στελέχους κάθε οργανισμού ασκεί σημαντική επιρροή στον τρόπο που οργανώνονται όλες οι διαδικασίες. Η παραπάνω διαπίστωση εφαρμόζεται και στην περίπτωση του θεσμού της συνεκπαίδευσης, καθώς η υιοθέτηση μιας ειλικρινούς υποστηρικτικής θέσης προσφέρει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα η τήρηση επικριτικής στάσης, αυξάνει τα επίπεδα άγχους και ανασφάλειας.

Άλλοι παράγοντες, που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό;

Η στάση των άλλων εκπαιδευτικών, δηλαδή φυσικά ο Διευθυντής που οργανώνει κιόλας την κατάσταση, να είναι υποστηρικτικός... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

β) Ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης: παροχή εξειδικευμένης γνώσης

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης, καθώς στις περισσότερες σχολικές μονάδες, πρόκειται για το μοναδικό πρόσωπο, που διαθέτει εξειδίκευση πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Οι συμβουλές του αποζητούνται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης, ως πολύτιμο και χρήσιμο υλικό που θα διευκολύνει το έργο τους.

Αν υπάρχει δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης, να βοηθάει γιατί κι αυτός έχει περισσότερες γνώσεις. Συνήθως οι δάσκαλοι αυτοί είναι και Ειδικής Αγωγής, οπότε κάτι παραπάνω θα μπορούν να πουν στον έρμο το δάσκαλο, και ευτυχώς κι εγώ την είχα αυτή τη βοήθεια. Σου δίνουν συμβουλές για εξειδικευμένες περιπτώσεις, που εσύ δεν ξέρεις τόσες πληροφορίες... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

γ) Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί

Το εκπαιδευτικό προσωπικό όλου του σχολείου, θα πρέπει να τηρεί μια στάση ανοιχτή και να παρέχει οποιουδήποτε είδους στήριξη στους συναδέλφους του. Η βοήθεια αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως ψυχολογική υποστήριξη, βοήθεια μέσα στην τάξη, απαλλαγή από τις εφημερίες, ανταλλαγή καλών πρακτικών κτλ.

Μετά και από τους άλλους εκπαιδευτικούς η στήριξη είναι σημαντική.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

16. Ο εκπαιδευτικός να ζητάει από νωρίς βοήθεια και να εμπλέκει και τους γονείς, και τους συναδέλφους να κινητοποιηθούν – μετάθεση ευθυνών, όχι όλα πάνω του

Το να αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός την πλήρη ευθύνη της ομαλής διεξαγωγής των μαθημάτων μέσα σε ένα τμήμα συνεκπαίδευσης, αποδείχθηκε τελικά, όπως μας αναφέρει η Μαρία, λανθασμένη κίνηση. Το ζήτημα δεν είναι ατομικό αλλά συλλογικό και για την επίτευξη του στόχου θα πρέπει να συνεισφέρουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Στην παρέμβαση αυτή καίριο ρόλο παίζουν οι γονείς των τυπικών παιδιών, οι οποίοι καλούνται να ασκήσουν πίεση στο Υπουργείο για την έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης, προς αποφυγή ακραίων καταστάσεων μέσα στις σχολικές αίθουσες.

Στην αρχή προσπαθούσα κι εγώ να τα αντιμετωπίσω όλα μόνη μου. Υπερήρωας. Τελοσπάντων, λάθος κι αυτό. Γενικά, θα' πρεπε και πιο πολύ να εντάξω κι άλλους ανθρώπους, και τους γονείς να τους βάλω πιο πολύ, και θα' πρεπε θεωρώ από νωρίς να έχω εμπλέξει και τους υπόλοιπους γονείς, των άλλων παιδιών, δηλαδή να είναι ενήμεροι εντελώς για την κατάσταση της τάξης. Δηλαδή εμένα με άγχωνε αυτό το πράγμα, που αγχωνόμουν ότι τα παιδιά πάνε πίσω. Όχι, έπρεπε να είναι ενήμεροι, και να κάνουν και κάτι κάτω-κάτω. Να κινητοποιηθούν να ζητήσουν δάσκαλο Παράλληλης Στήριξης, δεν ξέρω τι θα κάνανε. Δηλαδή, θεωρώ λάθος, που προσπαθούσα εγώ να τα κάνω όλα μόνη μου. Μετά κάπως ενέπλεξα και περισσότερο τους γονείς, ό,τι γινόταν τους ενημέρωνα, γιατί δεν άντεχα κι εγώ βέβαια, αλλά δεν έπρεπε να φτάσω θεωρώ, στο αμήν για να το κάνω, έπρεπε να προνοήσω. Τώρα πλέον, θα το έκανα από νωρίτερα. Δε θα έφτανα δηλαδή να μην αντέχω άλλο, να έρθουν τα πράγματα στα άκρα, για να ζητήσω βοήθεια. Θα έπρεπε να εντάξω νωρίτερα περισσότερους παράγοντες. Μα γονείς, συναδέλφους, δεν ήταν δικό μου το θέμα. Δηλαδή άλλος μπορεί να έλεγε ότι δεν αναλαμβάνω, ή ότι φεύγω... Αυτό μου λέγανε οι περισσότεροι όταν τους το έλεγα. Φεύγω, κανονίστε τα εσείς. Έπρεπε κάπως πιο πολύ, να μην τα πάρω όλα πάνω μου, και να μεταθέσω κάποιες ευθύνες που γινότανε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7.4.9. Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων

Πολύ σημαντική θεωρείται η στάση των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι να μπορέσουν να είναι αποδοτικοί, χρειάζονται τους γονείς σύμμαχους με το μέρος τους, καθώς το αίσθημα αποδοχής στο πρόσωπό τους και η παροχή της δυνατότητας να τους μιλάνε ανοιχτά, με παρρησία, για ό,τι χρειαστούν, είναι πολύτιμη.

1. Συνεργασία από κοινού για την πρόοδο του παιδιού, ενδιαφέρον και αποδοχή

Οι εκπαιδευτικοί του τμήματος, καθώς και της Παράλληλης Στήριξης μας ανέφεραν ότι στο πρόσωπο των γονέων βρήκαν την αναμενόμενη ανταπόκριση, καθώς κράτησαν μια στάση συνεργασίας. Ήταν υποστηρικτικοί, επικοινωνιακοί, ανοιχτοί στο διάλογο, γεμάτοι κατανόηση.

Εντάξει, η μαμά του Κωστή γέννησε, αυτό δεν το είπαμε, το φθινόπωρο, με το που άνοιξαν τα σχολεία. Ήταν ένα σημαντικό γεγονός για τον Κωστή, που σίγουρα τον επηρέασε. Η μαμά όμως παρόλο που είχε το μωρό και πάλι ενδιαφερόταν. Όχι, δεν μπορώ να πω... Η μαμά και του Κωστή, και του Δημήτρη και του Σπύρου, εξαιρετική κοπέλα κι αυτή, εντάξει δεν μπορώ να πω, δεν είχαμε κανένα πρόβλημα με τους γονείς. Τα λέγαμε, αποδέχονταν κάποια πράγματα, μας έλεγαν κι αυτοί από την πλευρά τους το τι γίνεται στο σπίτι, η μαμά του Κωστή μας έλεγε ότι προσέχει το μωρό... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Είχαμε γενικά καλή συνεργασία και επικοινωνία και ό,τι ήθελε η μία το έλεγε στην άλλη.
Δεν ένιωσες δηλαδή κάποια στιγμή ότι σου ασκεί κριτική;

Όχι, καθόλου, γι' αυτό σου λέω ότι οι σχέσεις μας ήταν πάρα πολύ καλές. Δεν αισθάνθηκα ούτε να με κρίνει, ούτε να την πειράζει κάτι που κάνω, τίποτα, τίποτα. Κύλησαν όλα πολύ ομαλά.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Αρα με τους γονείς, άριστη συνεργασία.

Με τους γονείς ναι, δεν μπορώ να πω. Και του Κωστή και του Δημήτρη, και των άλλων παιδιών... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Μάλιστα, ακόμα και τις στιγμές που εκπλήσσονται με όσα τους περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, δεν αντιδρούν αλλά τα αποδέχονται, προσπαθώντας να συνεργαστούν μαζί τους, προσβλέποντας στην ανεύρεση αποτελεσματικών λύσεων.

Και όταν το είπα και στους γονείς, κι αυτοί είχαν εκπλαγεί. Μου έλεγαν «Το περιμέναμε ότι θα είναι ζωηρός, το ξέραμε και από το νηπιαγωγείο αλλά όταν μας είπατε κι αυτό, λέμε ωχ...!». Εκεί το αντιλήφθηκαν ακόμα περισσότερο ότι δεν κάθεται καθόλου... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ενδεικτική της καλής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι και η στάση ευγνωμοσύνης των δευτέρων. Όπως μας ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, η επιβράβευση και οι ευχαριστίες των γονέων ήταν για αυτούς η μεγαλύτερη επιτυχία, η οποία τους έκανε να ξεχάσουν τις δυσκολίες της χρονιάς, αφού η αγάπη των μαθητών για το σχολείο και η εκτίμηση στο πρόσωπό τους ήταν η καλύτερη ανταπόδοση.

Και επίσης και το άλλο που για μένα ήταν εξίσου σημαντικό, ήταν να αγαπήσουν το σχολείο, και μου το επεσήμαναν και οι γονείς του Κωστή, που ήταν το πρώτο πράγμα για το οποίο με ευχαρίστησαν, ότι φοβόταν πάρα πολύ γιατί ο Κωστής στο Νηπιαγωγείο δεν αγαπούσε το σχολείο, και σ' ευχαριστούμε που ο Κωστής αγάπησε το σχολείο. Για μένα αυτό και μόνο και ότι έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν, είναι πολύ σημαντικά.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής ακόμη πιο μεγάλη βελτίωση, και ήθελε αυτό, να σου δείξει τι κατάφερε, κι επειδή με εκτιμούσε, αφού μου το είπε και ο μπαμπάς του: «πώς σας κοιτάει έτσι και μπροστά σας θέλει να δείξει τον καλύτερό του εαυτό». Και ήθελε να μου δείξει πώς τα κατάφερε, πώς τα πήγε σε ένα παιχνίδι γνώσης... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

2. Οι γονείς των τυπικών παιδιών δείχνουν κατανόηση

Για να λειτουργήσει απρόσκοπτα η εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης, θα πρέπει και οι γονείς των τυπικών παιδιών να διαπνέονται από διάθεση συνεργασίας. Εδώ η Μαρία αναφέρει ότι, παρόλο που ανησυχούσε για την αντίδρασή τους, ευτυχώς έδειξαν κατανόηση, συνδράμοντας με τον τρόπο τους στην ομαλή συνέχιση της διαδικασίας.

Μαρία η σχέση σου με τους γονείς;

Πολύ καλή και με όλων των παιδιών! Και Δόξα τω Θεώ έδειξαν κατανόηση και οι υπόλοιποι γιατί το είχα έγνωια ότι οι άλλοι θα πάνε πίσω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Φαίνεται μάλιστα ότι αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στα τμήματα συνεκπαίδευσης και ευχαριστούν τον εκπαιδευτικό του τμήματος για την υπομονή που έδειξε, καθώς και για το ενδιαφέρον που έδειξε για την πρόοδο των παιδιών τους παρά τις αντίξοες συνθήκες.

Και φέτος είδα τη μητέρα της (της Γλυκερίας) και μου είπε ότι είναι καλύτερα τα πράγματα, ήρθε και η Παράλληλη πιο νωρίς, λέει εσείς τα περάσατε όλα πέρυσι. Φαντάσου, και η μαμά μου το' πε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

3. Δυσκολίες στη συνεργασία με τους γονείς αυτιστικών παιδιών – δεν αποδέχονται την κατάσταση

Δυστυχώς υπάρχει και η κατηγορία εκείνη των γονέων, οι οποίοι δε θέλουν να παραδεχτούν ότι υπάρχει κάποια διαταραχή της ομαλής ανάπτυξης του παιδιού τους. Στα μάτια τους φαντάζουν όλα ιδανικά και φέρονται εχθρικά σε οποιονδήποτε κάνει νύξη περί ιδιαίτερης μεταχείρισης, εν προκειμένω στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Αναμφισβήτητα, μια τέτοια στάση αρνητισμού, στέκεται τροχοπέδη στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Μετά και από τους άλλους εκπαιδευτικούς η στήριξη είναι σημαντική, όπως και από τους γονείς. Γιατί όπως είπαμε με τους γονείς που δεν είχα στην αρχή συνεργασία, και είχαμε μάλιστα άρνηση, προέκυψαν και προβλήματα. Είχαμε συγκρούσεις, κι αυτό φυσικά δυσχέραινε το ρόλο, σε στενοχωρούσε, δημιουργούσε εκνευρισμό, δεν ήξερες πώς να το χειριστείς, δυσκόλευε πολύ την κατάσταση. Πολύ σημαντική η σχέση με τους γονείς, δηλαδή από τα πιο σημαντικά θα έλεγα, να έχεις στο πλευρό σου τους γονείς σε ότι χρειαστείς. Να ξέρουν κι αυτοί την κατάσταση, και να μπορείς κι εσύ να τους μιλήσεις ανοιχτά, να τους συμβουλεύσεις σε κάτι, όσο μπορείς τελοσπάντων. Αν έχουν άρνηση, δημιουργείται πρόβλημα σοβαρό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

4. Πρώτη προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων

Ενώ φαίνεται ότι οι γονείς είναι πιο διαλλακτικοί όσον αφορά στον εκπαιδευτικό του τμήματος, στο οποίο φοιτά το παιδί τους, δε συμβαίνει το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων. Εκεί η προσέγγιση γίνεται πρώτη φορά από τους εκπαιδευτικούς, αφού φαίνεται ότι οι γονείς υποτιμούν τα δευτερεύοντα μαθήματα και δεν τα κατατάσσουν στην ίδια κατηγορία με τα βασικά.

Με τους γονείς αυτών των παιδιών, είχες κάποια συνεργασία, ερχόταν, σε ρωτούσαν για την πρόοδό τους, μου είπες ότι μίλησες στη μητέρα του Δημήτρη.

Ναι, την πλησίασα εγώ. Εκείνη δεν είχε έρθει από μόνη της ποτέ.

Δεν ήρθε να σε ρωτήσει πώς τα πάει;

Όχι, ποτέ, ούτε τη μητέρα του Κωστή.

Αρα εσύ επιδίωξες να τις προσεγγίσεις.

Ναι, εγώ τις προσέγγισα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

5. Διακοπή συνεργασίας μετά την πρώτη επαφή-μη επιδίωξη από πλευράς γονέων

Όπως μας περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, συνήθως μετά την πρώτη επαφή τους με τους γονείς, που την επιδίωξαν οι ίδιοι, δεν ακολούθησε επόμενη.

Αυτή την επικοινωνία είχατε μόνο με τη μαμά;

Ναι, μόνο αυτή.

Δεν ξαναμιλήσατε, ούτε ήρθε εκείνη να σε ρωτήσει;

Ποτέ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

6. Ανύπαρκτη συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων – δεν τους γνωρίζουν καν οι γονείς των μαθητών

Εάν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων δεν κάνουν το πρώτο βήμα, τότε το πιο πιθανό είναι να μη γνωρίσουν ποτέ τους γονείς των μαθητών τους, αφού εκείνοι δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλία να τους συναντήσουν.

Γιατί κανονικά θα' πρεπε ο γονιός που έχει παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, μόνος του να πλησιάσει τον δάσκαλο, να μην ντραπεί, και όλο το σχολικό περιβάλλον, και να πει ότι εγώ με το παιδί μου αντιμετωπίζω αυτά τα προβλήματα. Και θα ήθελα να είμαι πιο ενήμερος σα γονιός, προσέξτε αυτό κι αυτό να βοηθηθώ κι εγώ σα γονιός.

Αυτό γινότανε;

Πουθενά δεν το είδα, σε κανένα από τα δημοτικά που δούλεγα.

Ούτε με τους γονείς των δύο αυτιστικών παιδιών της Α Δημοτικού, του Δημήτρη και του Κωστή, είχες κάποια επικοινωνία;

Δεν ξέρω ποιοι είναι οι γονείς τους, δεν τους ξέρω. Και οι δικές μας διδακτικές ώρες δυσκολεύουν αυτό το έργο γιατί όταν έχεις όλα τα παιδιά του σχολείου, και τρέχεις και σε άλλο σχολείο για να συμπληρώσεις ωράριο, δεν προλαβαίνεις να γνωρίσεις όλους τους γονείς.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

7. Απόλυτη αδιαφορία από τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών στα δευτερεύοντα μαθήματα

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς αδιαφορούν τόσο πολύ και απαξιώνουν τα μαθήματα ειδικότητων, που απροκάλυπτα γυρίζουν την πλάτη τους στους εκπαιδευτικούς δείχνοντας με τη στάση τους αυτή ότι η επίδοση του παιδιού τους στο συγκεκριμένο μάθημα είναι μηδενικής σημασίας για τους ίδιους.

Ναι και είναι και ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται να μάθουν πώς πάει το παιδί τους σ' αυτό το μάθημα. Το κοροϊδεύουν συνήθως το μάθημα αυτό. Μου έχει τύχει και μαμά να μου φωνάζει : «Είσαι η κυρία των Αγγλικών; Είμαι η μητέρα του τάδε...» Και όταν της απάντησα ότι είμαι των Εικαστικών, έκανε στροφή και έφυγε. Δηλαδή δεν την ενδιέφερε καθόλου να μάθει πώς είναι το παιδί της στο δικό μου μάθημα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

8. Σπάνιες οι περιπτώσεις γονέων που ενδιαφέρονται για τα μαθήματα ειδικότητων

Οι γονείς που επιδεικνύουν ειλικρινές ενδιαφέρον αποτελούν δυστυχώς την εξαίρεση και όχι τον κανόνα, καθώς πρόκειται για ελάχιστες περιπτώσεις.

Όχι ότι δεν έχω δει και γονείς που ενδιαφέρονται σ' αυτά τα τρία χρόνια, απλά είναι μετρημένοι στα δάχτυλα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

9. Συλλογή στοιχείων για την κατάσταση των παιδιών

Στις περιπτώσεις που οι γονείς επιδεικνύουν σημάδια συνεργασίας, αυτό που ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς είναι η συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με το ιστορικό των μαθητών, τη συμπεριφορά του στο σπίτι, την εξωσχολική βοήθεια που δέχεται και τη γνώμη τους για την πρόδό του. Όλες αυτές οι πληροφορίες θα αποβούν χρήσιμες στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές αυτούς.

Ήθελα να τη ρωτήσω κάποια πράγματα για τον Κωστή... (Κλινική Συνέντευξη με Δωροθέα, Εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

Ναι, κάποιες πληροφορίες για το πώς συμπεριφέρεται στο σπίτι, αν έχει δει λίγη διαφορά ως προς τους κανόνες, κάποια πράγματα που εγώ από την αρχή επιμένω προκειμένου να τον κρατήσω έστω και πέντε δευτερόλεπτα, γιατί κάποια στιγμή δεν έμενα ούτε δευτερόλεπτο ακίνητος.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

10. Παρότρυνση ενασχόλησης με τον αθλητισμό, αντίδραση για οικονομικούς λόγους

Δεδομένης της αβέβαιης και δεινής οικονομικής κατάστασης οι γονείς δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις προτροπές των εκπαιδευτικών για περαιτέρω ενασχόληση των παιδιών τους με καλλιτεχνικές ή αθλητικές δραστηριότητες, ακόμα και αν αποδεδειγμένα είναι ιδιαίτερα βοηθητικές.

Την άλλη όμως, τη μαμά του Δημήτρη, επειδή το θεωρώ ταλέντο, ήθελα να της πω οπωσδήποτε να τον σπρώξει προς τον αθλητισμό, όπου κι αν είναι αυτό.

Και τι ανταπόκριση βρήκες όταν της το είπες, το δέχτηκε;

Δεν μπορώ να πω ότι ενθουσιάστηκε πολύ και μάλιστα είχε τα δίκια της με την έννοια, το έθεσε οικονομικά το θέμα, μου λέει αυτή τη στιγμή έχουμε πάρα πολλά έξοδα γιατί ασχολούμαστε με εργοθεραπευτές και άλλα. Έχουμε μου λέει πάρα πολλά έξοδα και ο αθλητισμός κοστίζει και αυτός, και δεν είμαι σίγουρη αν είναι εφικτό αυτή τη στιγμή να γίνει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

7.5. Ζητήματα ετοιμότητας

7.5.1. Τεχνικές αντιμετώπισης των αυτιστικών παιδιών από πλευράς εκπαιδευτικών τμήματος και ειδικοτήτων

Ένα ακόμη ζήτημα, που μας απασχόλησε έντονα, είναι οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος και των ειδικοτήτων για να αντιμετωπίσουν τη συμπεριφορά των αυτιστικών μαθητών μέσα στην τάξη.

1. Ευελιξία, ευρηματικότητα, αυτοσχεδιασμός, διαχείριση κρίσεων

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη ευελιξία αφού πολλές φορές φτιάχνουν αυτοσχέδιες ασκήσεις, προτείνουν εναλλακτικές λύσεις και διαμορφώνουν το πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες, που προκύπτουν κάθε μέρα.

Την ώρα που έχει μείνει, η Μαρία αυτοσχεδιάζει και τους φτιάχνει ένα παιχνίδι Μαθηματικών. Ο Κωστής και ο Δημήτρης συνεργάζονται και συμμετέχουν. Η Μαρία χειρίζεται τις καταστάσεις με υπομονή και ευρηματικότητα. Η φωνή της δείχνει ότι έχει όρεξη... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Την ώρα αυτή η Μαρία έχει αποφασίσει να δουν μια ταινία (DVD) στον υπολογιστή.

Το συγκεκριμένο που προσπαθούν να βάλουν, δυστυχώς δε λειτουργεί και επικρατεί ένας εκνευρισμός στην τάξη, τον οποίο όμως χειρίζεται με δεξιοτεχνία, προτείνοντάς τους να δουν άλλο... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

2. Υπομονή, επιμονή, επανάληψη

Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν αρκεί να πουν το καθετί μόνο μια φορά στα αυτιστικά παιδιά. Πρέπει να το επαναλάβουν αρκετές φορές και να επιμείνουν μέχρι να γίνει κτήμα τους και να το επαναλάβουν αρκετές φορές μέχρι να το υιοθετήσουν σα συμπεριφορά.

Ο Κωστής αντιγράφει πιο αργά από τους υπόλοιπους και η Μαρία τον επαναφέρει διαρκώς. Ξανασηκώνεται, ξαπλώνει κάτω, τον επαναφέρει με μεγάλη υπομονή και ήρεμη φωνή. Κάθεται λίγο, αφαιρείται σύντομα, χαζεύει, αποσπάται από τον θόρυβο των παιδιών, σηκώνεται... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

3. Κάθονται δίπλα τους όταν υπάρχει ανάγκη

Όταν κρίνουν ότι υπάρχει ανάγκη, τους πλησιάζουν και κάθονται δίπλα τους, για να βρίσκονται σε εγρήγορση.

Η Μαρία πάει και κάθεται δίπλα στον Δημήτρη και τον βοηθάει να τελειώσει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

4. «Συμφωνία» με τα παιδιά

Παρέχουν στους μαθητές κίνητρα για να κερδίσουν το ενδιαφέρον τους. Αυτό μπορεί να είναι μια «συμφωνία», μια επιβράβευση δηλαδή για την καλή συμπεριφορά τους.

Ο Δημήτρης συμπεριφέρεται πολύ διαφορετικά απ' όταν βρίσκεται με τη Χαρά. Τώρα δηλαδή παίζει και δε θέλει να κάνει τις ασκήσεις του. Η Μαρία τον πλησιάζει και του λέει να κάνει μερικές ασκήσεις και μετά θα παίξει. Του λέει: «Θα σου πω ένα μυστικό στο αυτί». Του το λέει, συμφωνεί και δίνουν τα χέρια... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

5. «Από κοντά»

Δεν επαναπαύονται ποτέ, έχουν πάντα οξυμένη την προσοχή τους, γνωρίζοντας ότι οι αυτιστικοί μαθητές παλινδρομούν πολύ εύκολα.

Τον έβαλα μέσα στην ομάδα, τον είχα βέβαια από πολύ κοντά για να μην ξαναχτυπήσει άλλο παιδί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

6. Παραχώρηση ανάληψης πρωτοβουλιών

Προσπαθώντας να τους κάνουν να αυτονομηθούν, τους εκχωρούν το δικαίωμα να αναλάβουν πρωτοβουλίες, έτσι ώστε να οδηγηθούν στην αυτορρύθμιση.

Του έδινα πρωτοβουλίες... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

7. Εφικτοί και υλοποιήσιμοι στόχοι

Θέτουν στόχους, που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και μπορούν εύκολα να υλοποιηθούν.

[...] προσπαθούσα βέβαια να είναι κάτι εφικτό, δεν επιβάρυνα τα παιδιά με κάτι ανέφικτο γιατί έτσι δε θα με παίρνανε στα σοβαρά. Πάντα τους έλεγα εφικτά πράγματα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

8. Σταθερότητα στο λόγο-πραγματοποίηση των απειλών

Όταν «εκτοξεύουν» μια απειλή, παραμένουν σταθεροί στην πραγματοποίησή της, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν ότι σοβαρολογούν και δεν αστειεύονται.

[...] και πάντα μα πάντα, αν εκτόξευα κάποια απειλή και η ομάδα δε συμμορφωνόταν, αυτή η απειλή γινόταν πραγματικότητα. Πάντα όμως εφικτή και μέσα στα πλαίσια του φυσιολογικού... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Και πολλές φορές τον γυρνούσα πίσω για να το ξανακάνει. Και μπορεί να ξανάκανε την άλλη άσκηση, τη λάθος, κι εγώ τον ξαναγυρνούσα πάλι πίσω. Δηλαδή του έδινα να καταλάβει ότι μ' εμένα δε θα περάσει. Του λέω δεν πειράζει, αν συνεχίσεις να κάνεις αυτό, ενώ ξέρεις τι πρέπει να κάνεις, θα φάμε όλη μας την ώρα να κάνεις αυτό και να μην παίζεις, ούτε εσύ, ούτε οι υπόλοιποι. Και σιγά-σιγά βέβαια, αντιλήφθηκε ότι με μένα δε θα του περάσει, και άρχισε ν' ακολουθεί την ομάδα, πολύ γρήγορα αφού εφάρμοσα αυτή την τακτική. Σου λέει δεν έχει νόημα να το ξανακάνω, και να το ξανακάνω και να το ξανακάνω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

9. Τοποθέτηση και τήρηση αυστηρών ορίων

Ένας τομέας στον οποίο επένδυσαν πολύ, είναι αυτός της οριοθέτησης. Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να κάνουν τους αυτιστικούς μαθητές να καταλάβουν ότι πρέπει να υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς και να σέβονται ορισμένα όρια.

Η ομάδα αυτή και γενικά η ομάδα που έχει τέτοια παιδιά, θέλει αυστηρά όρια. Δεν υπάρχει δηλαδή έκανες αυτό, στη χαρίζω.... Δεν υπάρχει αυτό. Δηλαδή μετά χάνεις εντελώς τον έλεγχο της ομάδας. Εντελώς... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

Και στη γενική αλλά όταν υπάρχουν μαθητές ειδικής αγωγής μέσα, η οριοθέτηση είναι νόμος. Δεν υπάρχει δηλαδή άλλος τρόπος... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

Και τα έργα του τον έπειθα πάντοτε ότι έπρεπε να τα φυλάει, όπως και όλα τα παιδιά βέβαια, να τα φυλάει πολύ προσεκτικά, ολδίσια, να μην τα διπλώνει, να τα βάζει σε φάκελο, στην τσάντα του να μην τα χάνει, να τα σέβεται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

10. Τους θέτουν προ των ευθυνών τους

Όταν εμφανίζουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά, προσπαθούν να τους κάνουν να κατανοήσουν ότι η πράξη τους αυτή επιφέρει και ορισμένες συνέπειες, τις οποίες πρέπει να επωμιστούν.

Ο Κωστής βγαίνει στον πίνακα. Στην αρχή λέει ό,τι να' ναι αλλά μετά το βρίσκει. Η Μαρία τον επιβραβεύει. Σηκώνεται από τη θέση του, κάθεται στραβά στην καρέκλα, βάζει τρικλοποδιά στον Οργκίτο. Λέει κάποια στιγμή: «Κυρία, θέλω να τρέξω!» (επειδή κανονικά είχαν Γυμναστική εκείνη την ώρα). Η Μαρία λέει «Ήθελα να σας βγάλω έξω αλλά επειδή κάνατε τόση φασαρία, το μετάνιωσα. Θα υποστείτε τις συνέπειες». Ο Κωστής απαντάει: «Δεν πειράζει, θα τρέξω στο διάλειμμα». Δείχνει ότι αδιαφορεί. Του λέει η Μαρία: «Ναι, αλλά οι άλλοι τι φταίνε να την πληρώνουν; (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 6η).

11. Εναλλαγή αυστηρότητας και τρυφερότητας με διάκριση, ανάλογα με την περίπτωση.

Οι εκπαιδευτικοί δεν κρατούσαν μια μονοδιάστατη συμπεριφορά απέναντι στους αυτιστικούς μαθητές. Αντίθετα, την προσάρμοζαν ανάλογα με τη δική τους, προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η Μαρία τους φέρεται πότε αυστηρά, υψώνοντας τη φωνή, χτυπώντας με τον μαρκαδόρο τον πίνακα ή το χέρι της στο θρανίο. Άλλες φορές τα προσεγγίζει με το καλό μιλώντας τους γλυκά και χαϊδεύοντάς τους το πρόσωπο... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 4η).

12. Τοποθέτησή τους εσκεμμένα ανάμεσα σε καλούς μαθητές

Τοποθετούν τους αυτιστικούς μαθητές ανάμεσα σε παιδιά που διακρίνονται για τον χαρακτήρα και τις επιδόσεις τους, με σκοπό να τους βοηθούν στα μαθήματα και να τους επαναφέρουν όταν παρεκτρέπονται. Η τεχνική αυτή λειτούργησε περισσότερο στην περίπτωση του Κωστή, ο οποίος δε δικαιούταν Παράλληλη Στήριξη, οπότε η αναζήτηση βοήθειας εστιάστηκε στους συμμαθητές τους, που ήταν σε θέση να την προσφέρουν. Η επιλογή του κατάλληλου μαθητή, για να καθίσει δίπλα του, λειτούργησε θετικά και τις 2 χρονιές.

Ο Κωστής κάθεται στη μέση περίπου της μεγάλης πλευράς, απέναντι από τον πίνακα, ανάμεσα σε δύο καλούς μαθητές και φρόνιμους, ένα αγόρι και ένα κορίτσι... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Κωστής έκανε λάθος την άσκηση και η Μαρία πάει από πάνω του, του το εξηγεί, το διορθώνει. Δίπλα του κάθεται ένα κορίτσι από την Ινδία, καλή μαθήτρια με ήπιο χαρακτήρα. Βοηθάει τον Κωστή να διορθώσει και να συμπληρώσει σωστά την άσκηση... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Η Αμανζήτ καθότανε με τον Σπύρο όλη τη χρονιά, τον βοηθούσε, τον πρόσεχε...

Ναι, πέρυσι καθότανε όλη τη χρονιά με τον Κωστή και είχε το νου της, τον επανέφερε.

Ναι, αν έβλεπε ότι κάτι δεν είχε σημειώσει του το έλεγε... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

13. Τους μιλάνε με ήρεμη φωνή, τους παίρνουν με το καλό. Τους παρακινούν/επαναφέρουν διαρκώς.

Οι εκπαιδευτικοί αδιάκοπα και χωρίς να κουράζονται μιλάνε ήρεμα στους αυτιστικούς μαθητές, επαναφέροντάς τους, όταν αυτοί παρεκτρέπονται.

Ο Κωστής κάθεται στην καρέκλα με τα γόνατα. Η Μαρία, του το επισημαίνει και τον επαναφέρει συνέχεια ευγενικά («Κωστή μου, κάθισε καλά...»). Κάποια στιγμή χάνει το μολύβι του και αρχίζει να φωνάζει δυνατά. Η Μαρία του λέει: «Τι έχεις, γιατί φωνάζεις;» Ο Κωστής αργεί να γράψει την ορθογραφία που τους υπαγορεύει και η Μαρία τον παρακινεί: «Έλα, κάνε γρήγορα, οι άλλοι σε περιμένουν. Εσύ θα ήθελες να σε περιμένουν; (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Δημήτρης είναι μουτρωμένος, ρίχνει το μολύβι κάτω, αρνείται... Η Μαρία προσπαθεί να κατευνάσει τα πνεύματα και να τον πάρει με το καλό. Του λέει: «Δημήτρη, κοιτούσα χθες τις φωτογραφίες από τις Απόκριες και έλεγα, πω-πω τι κούκλος που ήταν ο Δημήτρης! Έλα, γράψε και θα σου τις δείξω μετά στον υπολογιστή.» Του μιλάει ήρεμα και γλυκά. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Η Εμμανουέλα ρωτάει τα παιδιά τι φυτά αναφέρονται στο κείμενο. Ο Κωστής διακόπτει το παιχνίδι του και κοιτάει μέσα να βρει και να απαντήσει. Φωνάζει δυνατά: «Μαργαρίτες!». Η Εμμανουέλα, του απαντάει με ήρεμο ύφος: «Κωστάκη, έτσι πεταγόμαστε;». Αργότερα που σηκώνει χέρι, του δίνει τον λόγο και τον επιβραβεύει. Μετά γράφει κάποιες λέξεις στον πίνακα και ο Κωστής ρωτάει αν πρέπει να τις αντιγράψουνε. Εκείνη του λέει: «Όχι, Κωστάκη μου». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

14. Χρήση επιπλέον βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού

Δε μένουν στα σχολικά εγχειρίδια αλλά ασχολούνται προσωπικά μόνοι τους, ψάχνοντας επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να διευκολύνουν όσο γίνεται τη μαθησιακή διαδικασία.

Έχει μαζί της ένα λούτρινο – κάμπια, που ενδείκνυται για Μαθηματικές ασκήσεις γιατί ανοίγει και εμφανίζονται τα πόδια του σιγά-σιγά.. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

15. Χρήση ίδιων τεχνικών πειθάρχησης με τα δικά τους, βιολογικά παιδιά

Φαίνεται ότι στη συνείδηση των εκπαιδευτικών οι μαθητές με τα βιολογικά τους παιδιά ταυτίζονται, δεν τα ξεχωρίζουν, για αυτό χρησιμοποιούν στο σχολείο τα ίδια μέσα που μεταχειρίζονται και στο σπίτι.

Δηλαδή εγώ τα παιδάκια εδώ τα έχω σαν παιδιά μου. Νιώθω η δεύτερη μαμά τους. Τους λέω να μου λέτε ότι θέλετε, δηλαδή προσπαθώ να κάνω τα παιδιά να νιώσουν εμπιστοσύνη, ασφάλεια, αγάπη... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

[...] τους συμπεριφερόμουν όπως στα βιολογικά μου παιδιά. Και τα βιολογικά μου ξέρουν δηλαδή ότι τα όριά μου είναι από δω μέχρι εδώ. Άρα φροντίζω και στη δουλειά, τα παιδιά που έχω στην επίβλεψή μου, να γνωρίζουν ποια είναι τα όριά μου, από δω μέχρι εδώ, παραπέρα δεν έχει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Έκανα κι εγώ τα παιδιά να αισθανθούν την αγάπη μου. Κι εγώ πιστεύω ότι το βασικότερο είναι η αγάπη, τίποτα άλλο. Το πρώτο και το βασικότερο. Όταν το παιδί καταλάβει ότι το αγαπάς και το αποδέχεσαι... Δηλαδή εγώ τα παιδάκια εδώ τα έχω σαν παιδιά μου. Νιώθω η δεύτερη μαμά τους. Τους λέω να μου λέτε ότι θέλετε, δηλαδή προσπαθώ να κάνω τα παιδιά να νιώσουν εμπιστοσύνη, ασφάλεια, αγάπη... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

16. «Ηθελιμμένη αγνόηση»

Υπήρχαν και οι περιπτώσεις, που οι εκπαιδευτικοί ενώ αντιλαμβάνονταν την αρνητική συμπεριφορά, εντούτοις την αγνοούσαν ηθελιμμένα, για να της δώσουν μεγαλύτερες διαστάσεις και για να κάνουν έτσι τους μαθητές να την αποβάλουν σταδιακά, καταλαβαίνοντας ότι δεν μπορούν με αυτόν τον τρόπο να τους χειραγωγήσουν.

Όταν τελειώνει την ορθογραφία ο Κωστής, σηκώνεται και φωνάζει: «Τέλειωσα!!!!!» Η Μαρία τον πλησιάζει, διορθώνει το τετράδιο, κι εκείνος αρχίζει να φωνάζει: «Πήρα Άριστα, πήρα Άριστα!!!». Σηκώνεται να το αφήσει στην έδρα, και στη διαδρομή δείχνει το τετράδιο στους συμμαθητές του. Η Μαρία τον κοιτάει χωρίς να μιλάει. Ο Κωστής σηκώνεται, πηγαίνει στο καλαθάκι και ξύνει το μολύβι του. Στην επιστροφή προς το θρανίο του, δείχνει τη μύτη στους συμμαθητές του και φωνάζει: «Κοίτα πόσο μυτερή είναι!!!!!» Η φωνή του είναι τσιριχτή, διαπεραστική, με ενοχλεί κι εμένα την ίδια. Η Μαρία, όταν παρεκτρέπεται ο Κωστής, προσπαθεί τότε να τον επαναφέρει μιλώντας του γλυκά, και τότε αγνοώντας τον ηθελιμμένα. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

17. Αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των αυτιστικών μαθητών για ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί δράττονται κάθε ευκαιρία που τους δίνουν οι αυτιστικοί μαθητές και προσπαθούν να την αξιοποιήσουν δημιουργικά, δίνοντας έμφαση στα ενδιαφέροντά τους και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους.

Η Μαρία προσπαθεί να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα και αυτά που της λέει για να ξεκινήσει διάλογο. Για παράδειγμα, το μάθημα μιλάει για τη χελώνα «Καρέτα-Καρέτα» και ο Κωστής πετάγεται και μιλάει για κάποια άλλα ζώα που εξαφανίζονται. Του λέει η Μαρία: «Ξέρεις κάποια;» Κωστής: «Ναι, το γουρούνι». Μαρία: «Όχι το γουρούνι, η φώκια ας πούμε εξαφανίζεται, που είναι στην Αλόνησο».

Γενικά, δεν τον προσβάλλει, αξιοποιεί τα ερεθίσματα για συζήτηση, μιλάει ευγενικά. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 16η).

18. Προσαρμογή ή απλούστευση της ύλης, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όλα τα μέλη της ομάδας

Προσαρμόζουν τις δραστηριότητες που δίνουν στην τάξη, προκειμένου να μπορούν να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά. Αυτή η προσαρμογή μπορεί να έχει τη μορφή είτε της επινόησης νέων δραστηριοτήτων είτε της παραλλαγής ήδη υπαρχουσών.

Από κει και πέρα ψάχνεις να βρεις και κάποια παιχνίδια που να ταιριάζουν στο προφίλ της ομάδας, να μπορούν να ενταχθούν όλοι.

Ψάχνεις δηλαδή συγκεκριμένα παιχνίδια που να ανταποκρίνονται στις ικανότητες αυτών;

Ναι, ή παραλλάσσω τα γνωστά. Σ' ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου, ας πούμε, ή χάντμπολ, ή ένα άλλο παιχνίδι που έχει όμως και κάποιους σχετικούς κανόνες, απλοποιείς κάπως τα πράγματα για να μπορούν όλοι να πάρουν μέρος και να μη μείνουν ένας δυο έξω. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Βέβαια. Μα χωρίς αναπροσαρμογή τα παιδιά αυτά μοιραία καταδικάζονται... (Κλινική Συνέντευξη με Δωροθέα, Εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

19. Χρήση τρυφερότητας, σωματικής επαφής

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά κόρον τη σωματική επαφή για να ηρεμήσουν, αποφορτίσουν και επαναφέρουν τους αυτιστικούς μαθητές – μια τεχνική ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Η Δωροθέα έκανε ιδιαίτερη αναφορά στο στοιχείο αυτό, όπου όπως μας περιέγραψε και οι δύο μαθητές ηρεμούσαν όταν τους χάιδευε την πλάτη για παράδειγμα. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι έφτασαν οι ίδιοι να το αποζητούν, γνωρίζοντας ότι είναι μια κίνηση που θα τους ηρεμήσει.

Βέβαια κι εγώ τον πλησίαζα, τον χάιδευα στην πλάτη και του' λεγα «Κωστάκη μου, μην ανησυχείς, δεν τελειώνει εδώ το παιχνίδι, θα ξαναπαίζουμε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Χρησιμοποιούσες και τη σωματική επαφή, που όπως είπες τους χάιδευες την πλάτη;

Ναι. Ο Δημήτρης πολλές φορές ερχόταν και καθόταν στα πόδια μου όταν ήταν τσατισμένος. Και από ένα σημείο και μετά είχε εξοικειωθεί τόσο πολύ που, αν πονούσε για παράδειγμα το κεφάλι του, ερχόταν να τον πάρω αγκαλιά. Είχε εξοικειωθεί τόσο πολύ με μένα και με την αγκαλιά που ερχότανε να τον παρηγορήσω.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Η αντιμετώπιση αυτή παρατηρήθηκε και κατά την επιτόπια έρευνα, όπου η Δωροθέα παίρνοντας αγκαλιά τον εξαγριωμένο Δημήτρη, καταφέρνει να τον ηρεμήσει.

Τα παιδιά παίζουν «κυνηγούς» στο μάθημα της Γυμναστικής. Εκεί που μιλούσαμε με τη Δωροθέα, ο Δημήτρης ένιωσε ότι αδικήθηκε στο παιχνίδι και βγήκε έξω «τσατισμένος». Είχε πολύ θυμό μέσα του και «μούτζωνε» το παιδί που θεωρούσε ότι δεν του φέρθηκε δίκαια. Κλαίει και λέει στο παιδί «Θα στο κόψω αυτό» δείχνοντας με την παλάμη του ότι του κόβει το κεφάλι. Η Δωροθέα τον παίρνει αγκαλιά, του μιλάει ήρεμα, και τελικά του περνάει, ησυχάζει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 10η).

Στη χρήση της τεχνικής αυτής αναφέρθηκε και η Φωτεινή, η οποία επεσήμανε ότι όταν έδειχνε ενδιαφέρον στον Δημήτρη, εκείνος αποζητούσε την σωματική επαφή.

Α, και το άλλο που παρατήρησα ήταν ότι ήταν πάρα πολύ τρυφερός άμα ασχολιόσουν μαζί του. Φοβερή τρυφερότητα. Ήθελε να του διαβάξεις παραμύθια, να έχει την αποκλειστικότητα, να τον αγκαλιάζεις....(Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Η εκπαιδευτικός όμως που χρησιμοποίησε κατά κόρον τη σωματική επαφή ήταν η Μαρία, η οποία από τη στιγμή που συνειδητοποίησε ότι αποτελεί μέσο χαλάρωσης του Δημήτρη, την εφάρμοζε με κάθε ευκαιρία.

Λειτουργησε πολύ και η ανάγνωση παραμυθιών. Τους μάζεβα γύρω μου, τον Δημήτρη τον έπαιρνα αγκαλιά γιατί δυσκολευόταν να καθίσει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Αυτή την ώρα δεν είναι η Χαρά στην αίθουσα. Ο Δημήτρης κάθεται στη γωνιά του παιχνιδιού και όχι στη θέση του. Η Μαρία του λέει να πάει στο θρανίο του. Θέλει να κάτσει κι αυτός στα πόδια της δασκάλας, όπως ο Κωστής. Η Μαρία τους λέει: «Ένας στο ένα πόδι και ένας στο άλλο». Το δέχονται και κάθονται και οι δύο στα πόδια της. Μια πολύ όμορφη εικόνα... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

20. Με αγάπη

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν όλη την αγάπη τους στους αυτιστικούς μαθητές, δεν τους ξεχωρίζουν από τους τυπικούς και αυτό λειτουργεί θετικά στο «δέσιμο» της ομάδας.

Η Μαρία μας ανέφερε ότι ενδιαφερόταν πολύ να κατανοήσουν τα παιδιά ότι όλες τις οι ενέργειες υποκινούνται από αγάπη και ότι πραγματικά φροντίζει για την πρόοδό τους.

Δεν τα περιθωριοποίησαν. Τα αγαπήσανε και έπαιξε το ρόλο του ότι κι εγώ τα αγάπησα πολύ και φαινότανε αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ενδιαφερόμαστε για το παιδί, για το καλύτερό του, και το αντιλαμβάνεται και το παιδί αυτό το πράγμα, το νοιάζομαι. Και ότι ο δάσκαλος νοιάζεται για μένα, δεν ήρθε μόνο για να περάσει την ώρα του. Το ένιωθα αυτό το πράγμα και βγαίνει και στα παιδιά, αυτή η επικοινωνία.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Με παρόμοιο τρόπο και η Εμμανουέλα περιέγραψε τη βαρύτητα που έδωσε στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μέσω της εκδήλωσης της αγάπης της προς όλους τους μαθητές.

Δηλαδή αυτό που με ευχαρίστησε περισσότερο από όλα φέτος, παρόλο που ήταν μια κουραστική χρονιά, ήταν που κατάφερα μ' αυτά τα παιδιά να δημιουργήσω έτσι μία σχέση, όχι μόνο μ' αυτά τα τρία, γενικότερα, αλλά και ειδικά μ' αυτά, μία σχέση έτσι καλή, εμπιστοσύνης, αγάπης, ασφάλειας, να καταλάβουνε ας πούνε ότι τα αγαπώ, ποτέ δεν τα ξεχώρισα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Έκανα κι εγώ τα παιδιά να αισθανθούν την αγάπη μου. Κι εγώ πιστεύω ότι το βασικότερο είναι η αγάπη, τίποτα άλλο. Το πρώτο και το βασικότερο. Όταν το παιδί καταλάβει ότι το αγαπάς και το αποδέχεσαι... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

21. Ποτέ «έξω» από την ομάδα

Οποιαδήποτε δραστηριότητα και αν έκαναν, αντιμετώπιζαν τους αυτιστικούς μαθητές ως ισότιμα μέλη της ομάδας, δεν τους ξεχώρισαν ποτέ.

Και απλά άλλαζα αυτούς που ήταν έξω, έτσι ώστε να μη μένουν πολλή ώρα έξω και να κοιτάει ο ένας τον άλλο και να λιμνάζουν. Πολλές φορές έχω ακολουθήσει την τακτική αυτή σε τμήματα που είχα παιδιά με θέματα. Δηλαδή δεν τους άφηνα πολλή ώρα έξω.

Γιατί μετά βαριούνται, δεν έχουν τι να κάνουν.

Ναι, μα φαίνεται. Δεν τους ελέγχεις μετά. Αναγκαστικά το παιχνίδι τους ελέγχει.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Φεύγει από την ομάδα. Φεύγει, πάει στη βρύση, βρέχεται με τα νερά, πετάει μπουκάλια, ότι βρει στην αυλή το παίζει, πάει στα χώματα, πάει στον κήπο. Άμα τον βγάλεις από την ομάδα, τον έχασες... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

22. Ενδιαφέρον μάθημα για να μην πλήττουν οι μαθητές

Φρόντιζαν να κάνουν το μάθημά τους όσο γίνεται πιο ενδιαφέρον, προκειμένου να κεντρίζουν την προσοχή των μαθητών και να μην αφαιρούνται.

Ο μόνος τρόπος για να έχεις τον έλεγχο του τμήματος, είναι να τους έχεις απασχολημένους. Τέλος, δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Και για να τους έχεις απασχολημένους πρέπει να τους έχεις μέσα στο παιχνίδι και να περνάνε και καλά. Γιατί άμα βαριούνται πάλι βγαίνουνε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Άρα έμαθες κι εσύ να κάνεις μάθημα μ' αυτές τις συνθήκες; Κάπως έτσι;

Ναι, κάπως έτσι, αν και κάθε φορά προσπαθούσα να τους κλέψω το ενδιαφέρον... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

23. Στο «φιλότιμο»

Προσπαθούν να εκμιαεύσουν τον καλύτερό τους εαυτό, παίρνοντάς τους με το καλό.

Όταν τον έχεις ρίξει στο φιλότιμο και είναι συγκεντρωμένος και λέει τώρα θα κάνω αυτό που μου' πε, είναι άριστος... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

24. Προσπάθεια αλλαγής της συμπεριφοράς των παιδιών μέσω της συζήτησης, της ανάλυσης και της εκλογίκευσης

Μία ακόμη αποδοτική τεχνική ήταν η αναγωγή στη λογική οτιδήποτε συνέβαινε μέσα στην αίθουσα και η ανάλυση όλων των θεμάτων, που προέκυπταν. Η Φωτεινή μας ανέφερε ότι όταν ο Δημήτρης ανέβαινε πάνω στα θρανία, προσπαθούσε να του εξηγήσει την επικινδυνότητα της πράξης του, ενώ για να εξασφαλίσει τη συνεργασία του Κωστή, του μιλούσε σαν ενήλικας.

[...] Τον Δημήτρη προσπαθούσα να τον κατεβάσω, του έλεγα σταμάτα σε παρακαλώ, φοβάμαι, είναι επικίνδυνο αυτό που κάνεις, κοίτα τα ράφια δεν είναι καλά στερεωμένα κι άμα πέσεις και χτυπήσεις το κεφαλάκι σου ή άμα πέσει αυτό στον συμμαθητή σου από κάτω, μετά θα πονέσουμε, θα κλαίμε, δε θα' ναι ευχάριστο.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Τον Κωστή τον έπιανα εντελώς με τη λογική και έπιανε. Επανερχότανε. Του μιλούσα σα μεγάλος, όχι σα να είναι μικρό παιδάκι. Και άκουγε, με καταλάβαινε και συνεργαζόταν. Όχι πανεύκολα αλλά έπιανε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Μέσω της επίκλησης στη λογική διαχειριζόταν τις κρίσεις και η Μαρία, η οποία επιδίωκε να εξηγήει τόσο τις φυσιολογικές αιτίες εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς, όσο και τις συνέπειες των πράξεών τους.

Είτε μετά προσπαθούσα να του πω ότι είναι φυσιολογικό αυτό που νιώθεις, Κωστή, μπορεί τώρα να έχεις νευριάσει αλλά κάτσε να ηρεμήσεις και θα το συζητήσουμε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής είναι ξαπλωμένος στο πάτωμα. Η Μαρία του λέει: «Αν δεν τα κάνεις τώρα, θα πρέπει το σαββατοκύριακο να κάνεις και αυτά και τα υπόλοιπα που θα σας βάλω και δε θα παίζεις καθόλου». Σιγά-σιγά σηκώνεται και επανέρχεται... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

Η Εμμανουέλα κατέφευγε στη συζήτηση και την απόδοση ευθυνών για να κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν, ότι η κάθε συμπεριφορά προκαλεί και τις αντίστοιχες συνέπειες.

[...] αναλωθήκαμε πολλές φορές προσπαθώντας να ηρεμήσουμε καταστάσεις, να συζητήσουμε πάλι πάμπολλες φορές, να πούμε τα ίδια πραγματάκια, να τα ξαναπούμε, για το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε κτλ.. Εκεί δηλαδή έριξα πάρα πολύ το βάρος... Στη συζήτηση και στο θέμα αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Από κει και πέρα τους εξηγούσα ότι [...] έχετε δηλαδή και μία επιλογή. Δηλαδή να σκεφτείτε αυτό που πρόκειται να κάνω είναι σωστό ή όχι; Είναι σύμφωνα με τους κανόνες που έχουμε πει από την αρχή ή όχι; Αν επιλέξω λοιπόν να το κάνω γνωρίζοντας ότι δεν είναι σωστό, δεν πρέπει, ε τότε πρέπει να υποστώ να και τις συνέπειες... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

25. Ευθείες ερωτήσεις για να τα παρακινήσουν να συμμετάσχουν όταν αφαιρούνται

Βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση και όποτε συλλαμβάνουν την προσοχή των αυτιστικών μαθητών να διασπάται, επεμβαίνουν και τους επαναφέρουν με ευθείες ερωτήσεις.

Ο Δημήτρης ξεχνιέται και παίζει πάλι χωρίς να παρακολουθεί. Η Μαρία του ζητάει να απαντήσει σε μία ερώτηση για να τον επαναφέρει.... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

26. Η αυστηρότητα, οι φωνές και το «μάλωμα» δημιουργούν έντονη αντίδραση από πλευράς των αυτιστικών παιδιών

Όσες φορές προσπάθησαν να υψώσουν τον τόνο της φωνής για να επιβληθούν, οι αυτιστικοί μαθητές αντιδρούσαν ακραία.

Τις φορές που ήμουν αυστηρή μαζί του είδα ότι δε λειτούργησε, γιατί το έπαιρνε πάρα πολύ βαριά, υπερβολικά βαριά και μπορεί να ήθελε να φύγει από την τάξη, τσατιζότανε με έσπρωχνε, νευρίαζε. Και μου έκανε εντύπωση τη μοναδική φορά που τον μάλωσα πολύ νευρίασε τόσο πολύ που ήθελε να φύγει από την τάξη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής ας πούμε κάποιες φορές θα έκανε κάτι, θα αναγκαζόμασταν να τον μαλώσουμε μέσα στα πλαίσια βέβαια καταλαβαίνεις... Μια παρατήρηση ας πούμε, να του μιλήσω λίγο πιο αυστηρά.. Να του πω ότι θα μιλήσω στον μπαμπά, τον οποίο μπαμπά τον φοβάται. Και αυτός έκλαιγε και έλεγε «Είμαι κακό παιδί, είμαι κακό παιδί...» (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

27. Προτεραιότητα του εκπαιδευτικού η διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών, εις βάρος της διδακτέας ύλης

Πρώτο μέλημα των εκπαιδευτικών αποτελεί η υγεία των μαθητών, παράγοντας που τίθενται σε προτεραιότητα, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα τη διδακτέα ύλη.

Το θέμα είναι ότι εγώ φροντίζω κυρίως να μην πάθουν κάτι τα παιδιά και από κει και πέρα και μάθημα να μη γίνει...

Ναι, κατάλαβα βάζετε προτεραιότητες.

Ναι, φυσικά.. (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Δηλαδή, σου λέω ειλικρινά, χάσαμε ώρες μαθημάτων, εξαιτίας κάποιων φαινομένων. Και ειλικρινά, δε με πειράζει που δε βγήκε η ύλη όπως θα ήθελα, όχι προς Θεού, απλά χάθηκε πολύτιμος χρόνος διότι υπάρχουν κι άλλα παιδάκια ζωηρά, που το καθένα θέλει τον χρόνο του και τον τρόπο του, οπότε καταλαβαίνεις ότι εντάξει αναλωθήκαμε πολλές φορές προσπαθώντας να ηρεμήσουμε καταστάσεις, να συζητήσουμε πάλι πάμπολλες φορές, να πούμε τα ίδια πραγματάκια, να τα ξαναπούμε, για το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε κτλ.. Εκεί δηλαδή έριξα πάρα πολύ το βάρος... Στη συζήτηση και στο θέμα αυτό...(Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

28. Αποτελεσματική χρήση της λεκτικής και υλικής επιβράβευσης – τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών

Η θετική ενίσχυση είναι αναγνωρισμένα μια παιδαγωγική τεχνική ιδιαίτερα αποτελεσματική σε όλα τα είδη τάξεων. Εδώ οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν κατά κόρον.

Συγκεκριμένα, η Μαρία στήριζε σε μεγάλο βαθμό τη διαπαιδαγώγηση του Κωστή στην επιβράβευση, καθώς είχε παρατηρήσει ότι η συμπεριφορά αυτή ενίσχυε την αυτοπεποίθησή του και απέτρεπε τις αντιδράσεις.

Ο Κωστής ήταν πολύ καλλιτεχνική φύση, και μετά που είχα βρει αυτό το κουμπί, το χρησιμοποιούσα πάρα πολύ. Κι εγώ επειδή είχα βρει και τον επιβράβευα συνέχεια, του άρεσε αυτό. Κι ανέβαινε και η αυτοπεποίθησή του γιατί δεν ήθελε να χάνει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Όταν έρχεται η σειρά του Κωστή να διαβάσει, διαβάζει πολύ καλά και η Μαρία τον επιβραβεύει: «Μπράβο, Κωστή! Κόλλα το!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Κατά τον ίδιο τρόπο και η Εμμανουέλα επέλεξε την αξιοποίηση των θετικών κινήτρων έναντι της τιμωρίας, προκειμένου να τονώσει την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Δούλεψε πολύ και η επιβράβευση, γιατί προτιμώ τα θετικά κίνητρα από την τιμωρία. Πάντα δηλαδή με την ενθάρρυνση, με το μπράβο, με το μπορείς να τα καταφέρεις, με το καλά μας τα λες όταν είσαι έτσι προσεκτικός.... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Η Εμμανουέλα πηγαίνει και στέκεται πάνω από τη θέση των παιδιών, τα βοηθάει. Ο Δημήτρης σηκώνεται και της δείχνει κάτι στο τετράδιο. Τον επιβραβεύει που τα έχει γράψει καλά. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

29. Η χρήση απειλών

Δεν ήταν λίγες οι φορές, που οι εκπαιδευτικοί έχοντας εξαντλήσει τη γκάμα των τεχνικών επαναφοράς, αναγκάζονταν να μεταχειριστούν «απειλές», προκειμένου να

κάνουν τους αυτιστικούς μαθητές να τους προσέξουν, με κυριότερες αυτές της αναφοράς στους γονείς ή τον Διευθυντή και τη στέρηση του διαλείμματος. Συχνά βέβαια, όταν οι μαθητές δεν επανέρχονταν, οι απειλές αυτές δεν έμεναν στα λόγια αλλά γίνονταν πράξεις, προκειμένου να ενισχυθεί η αξία τους και οι μαθητές να τις παίρνουν στα σοβαρά.

α) Η «απειλή» αναφοράς στους γονείς και το τηλεφώνημα όταν η κατάσταση ξέφευγε εκτός ελέγχου.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος, καθώς και εκείνοι της Παράλληλης Στήριξης, βασίστηκαν στο όπλο της αναφοράς του γονείς, καθώς λόγω της άριστης συνεργασίας που είχαν μαζί τους, οι μαθητές ήταν συνειδητοποιημένοι για την τιμωρία που επρόκειτο να υποστούν στο σπίτι.

Η Μαρία, παρόλο που στην αρχή προσπάθησε να αντιμετωπίσει την κατάσταση μόνη της, όταν συνειδητοποίησε ότι μέσω της συνεργασίας με τους γονείς μπορούσε να το διαχειριστεί καλύτερα, άρχισε αμέσως να μεταχειρίζεται αυτή την τεχνική επιφέροντας τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ο Κωστής πειράζει τον Οργκίτο, του κάνει αστείες γκριμάτσες, και ο Οργκίτο σηκώνεται και τον κυνηγάει. Η Μαρία τον απειλεί ότι θα πάρει τηλέφωνο τη μαμά του, κι έτσι ηρεμεί... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

Στον Κωστή λειτουργούν πολύ οι δύο «απειλές»: «Θα μείνεις στο διάλειμμα να τα γράψεις» και «Θα το πω στη μαμά σου», και όταν του τις λέει η Μαρία, σταματάει κατευθείαν... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 14η).

Μαρία, όταν παρακολουθούσα στην τάξη, θυμάμαι και έλεγε συχνά στον Κωστή ότι θα πάρω τηλέφωνο τη μαμά, και αυτή ήταν μια τεχνική που τον συγκρατούσε.

Ναι, γιατί ήξερε ο Κωστής ότι μιλάω με τη μαμά, και επικοινωνούμε, και ξέρει τι γίνεται στην τάξη. [...] και ήξερε ότι η μαμά θα ενημερωθεί, και θα με μαλώσει αν δεν είμαι καλός. Χρειάζεται συνεργασία [...] μεσολαβούσε και η συζήτηση το απόγευμα στο σπίτι, και την επόμενη μέρα ήταν καλύτερα τα παιδιά στην τάξη. Ας πούμε και ο Κωστής ερχόταν διαφορετικός, με άλλη συμπεριφορά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ομοίως και η Εμμανουέλα, όταν έβλεπε ότι οι δύο μαθητές παρεκκλίνουν επικαλούνταν την αναφορά στους γονείς, επαναφέροντάς τους άμεσα.

Ο Κωστής ας πούμε κάποιες φορές θα έκανε κάτι, θα αναγκάζομασταν να τον μαλώσουμε... Μια παρατήρηση ας πούμε, να του μιλήσω λίγο πιο αυστηρά.. Να του πω ότι θα μιλήσω στον μπαμπά, τον οποίο μπαμπά τον φοβάται... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης συνεχίζει να κάνει φασαρία. Του λέει: «Δημήτρη, θέλεις να το πω το μεσημέρι στη μαμά; Σε παρακαλώ... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

β) Η «απειλή»: ο Διευθυντής μέσα στην τάξη

Καθώς η Μαρία συνειδητοποίησε ότι οι μαθητές ακόμα και μόνο στο άκουσμα του ονόματος του Διευθυντή, αλλά πολύ περισσότερο κατά τη φυσική παρουσία του, ηρεμούν, κατέφευγε πολύ συχνά σε αυτήν την τεχνική.

Και με τον Διευθυντή θυμάμαι κι έπιανε. Αυτό γινόταν στην πραγματικότητα, ερχόταν στην αρχή, ας πούμε;

Ερχόταν κάποιες φορές, αλλά όχι τόσο συχνά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Η Μαρία φαίνεται κουρασμένη και εξαντλημένη. Χάνει την υπομονή της και λέει στον Κωστή: «Αρκετά έκανα υπομονή. Θα σε διακόπτω κάθε φορά που ενοχλείς. Θέλεις να βγω έξω να πάρω τηλέφωνο τη μαμά σου ή να φωνάξω τον κύριο Λάμπρο;» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

γ) Η «απειλή»: μέσα στο διάλειμμα

Καθώς η Μαρία προσπαθούσε να πείσει τον Κωστή να συνεργαστεί εξηγώντας του την κατάσταση μέσω της λογικής, του ανέφερε συχνά ότι εάν δεν ολοκληρώσει τις ασκήσεις του άμεσα, θα χρειαστεί να μείνει μέσα στο διάλειμμα.

Στον Κωστή λειτουργούν πολύ οι δύο «απειλές»: «Θα μείνεις στο διάλειμμα να τα γράφεις» και «Θα το πω στη μαμά σου», και όταν του τις λέει η Μαρία, σταματάει κατευθείαν». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 14η).

30. Η αποτελεσματική ενημέρωση, συνάντηση, συνεργασία και ενεργή εμπλοκή των γονέων

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να οδηγηθούν στα επιθυμητά αποτελέσματα ήταν απαραίτητη η συνεργασία με τους γονείς και η τήρηση κοινής γραμμής στο σχολείο και το σπίτι.

[...] και κάτι που ήθελα να σου πω είναι ότι κάτι που βοήθησε πολύ ήταν στην αρχή που γινόταν ένας πανικός και δε βλέπαμε βελτίωση, το συζητήσαμε όλοι εδώ και με τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης και τον Διευθυντή και αποφασίσαμε να καλέσουμε τους γονείς. Όλους μαζί και των τριών παιδιών ταυτόχρονα. Πράγματι ήρθαν, ο μπαμπάς του Κωστή, οι μαμάδες των άλλων δύο παιδιών, και μιλήσαμε ενώπιος ενώπιω όλοι εδώ, και η Θεοδοσία παρούσα και ο Ονούφρης, και έγινε μια πολύ ωραία κουβέντα, βγήκανε πράγματα, μάθαμε πράγματα κι εμείς.. (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Επίσης, οι γονείς πρέπει να παρέχουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση των παιδιών τους στους εκπαιδευτικούς, ανοιχτά, ειλικρινά, χωρίς ενδοιασμούς και «ταμπού».

Και για τα παιδιά αλλά... να, ας πούμε ο μπαμπάς του Κωστή, μας εκμυστηρεύθηκε τότε ότι «Κι εγώ έχω ένα είδος αυτισμού». Κατάλαβες, εμείς δεν το γνωρίζαμε αυτό. Βγήκανε δηλαδή πράγματα. Μετά από αυτή τη συνάντηση, πέρασε ένα μεγάλο διάστημα, τι να σου πω... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού)

Τέλος, όταν οι μαθητές παρεκτρέπονται, οι εκπαιδευτικοί συστήνουν στους γονείς να επιμένουν στην οριοθέτηση στο σπίτι.

Και όταν τους είπαμε ότι πραγματικά συμβαίνουν αυτά τα πράγματα μέσα στην τάξη, το δέχτηκαν. Μετά προφανώς οι γονείς, ασχολήθηκαν λίγο παραπάνω. Γιατί όταν σε καλούν ο Διευθυντής, η Υποδιευθύντρια, η δασκάλα του τμήματος, ε σημαίνει ότι κάτι πρέπει να αλλάξει... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

31. Ελαστικότητα, παραχώρηση προνομίων, άδεια να σηκώνονται

Τους παρέχουν ελευθερία κινήσεων, όπως είναι η άδεια να σηκωθούν από τη θέση τους και να πάνε στη γωνιά του παιχνιδιού ή ακόμα και να βγουν έξω από την τάξη και να επισκεφτούν την αίθουσα υπολογιστών ή τη Σχολική Βιβλιοθήκη.

Εντάξει και ο Ονούφρης του δίνει το χρόνο του, κι ακόμα κι εγώ όταν θέλει να πάει στη Βιβλιοθήκη... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Του Δημήτρη πολλές φορές του επέτρεπα να κάτσει στη γωνιά του παιχνιδιού και να γράψει κάτι από κει γιατί δεν μπορούσε να κάτσει πολλή ώρα στο θρανίο και το καταλάβαινα κι εγώ, και με τη διάσπαση και με τα υπόλοιπα. Και του άρεσε, λειτουργούσε, αλλά καθυστέρησα λίγο να το καταλάβω και στην αρχή που τον πίεζα να κάτσει στο θρανίο δεν άντεχε, σηκωνόταν, έκανε φασαρία. Μετά, σταδιακά μαθαίνοντας και τα κουμπιά του, κάπως καλύτερα λειτούργησε. Αλλά το πρώτο διάστημα μέχρι τα Χριστούγεννα, ήταν πολύ δύσκολο αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

32. Η αξιοποίηση της γωνιάς του παιχνιδιού

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν αρκετά και τη γωνιά του παιχνιδιού, την αξιοποίησε ιδίως η Μαρία για την αποφόρτιση των αυτιστικών μαθητών, ειδικά του Δημήτρη, ο οποίος λόγω της υπερκινητικότητας, δεν μπορούσε να καθίσει πολλή ώρα στο θρανίο του.

Η γωνιά του παιχνιδιού βοηθούσε πολύ τον Δημήτρη, και τον Κωστή να του δίνω κάτι να ασχολείται με τα χέρια του. Μου το είχε πει κι αυτό η εργοθεραπεύτρια, γιατί όντως ο Κωστής είχε πολύ ένταση στα χέρια και ήθελε να τη βγάλει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Άμεσα την έφτιαξα αυτή τη γωνιά, γιατί και ο Δημήτρης είχα διαβάσει στη διάγνωσή του ότι επειδή έχει διάσπαση καλό είναι να ξεφεύγει λίγο. Κάποια στιγμή είχα μιλήσει και με την εργοθεραπεύτρια του και μου είχε πει ότι καλό είναι όποτε δεν μπορεί να τον αφήνω, κτλ, να παίζει στη γωνιά του παιχνιδιού μ' ένα χαλάκι που έπαιζαν τα παιδιά είτε με παιχνίδια, κουκλάκια. Είπα στα παιδιά να φέρουν πάζλ, ότι ήταν αγαπημένο τους. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

33. Αναπνοές ηρεμίας

Μια τεχνική ιδιαίτερα αποτελεσματική στον Κωστή ήταν η χρήση αναπνοών, με έναν συγκεκριμένο ρυθμό, προκειμένου να αποβάλει τον θυμό του.

Αλλά του μιλούσα του Κωστή με ηρεμία, και όπως μου είχε πει και η εργοθεραπεύτρια που είχαμε πάει με το Πανεπιστήμιο, τον βοηθούσα να πάρει αναπνοές, και καθόμουνα και παίρναμε αναπνοές μαζί. Και με κοιτούσε στα μάτια ο Κωστής και αντιλαμβανόμουν ότι ήταν σα να μου ζητούσε να τον βοηθήσω. Δηλαδή παίρναμε αναπνοές μετρώντας μαζί και μετά ηρεμούσε σταδιακά, έπεφταν και οι παλμοί της καρδιάς... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Κι έτσι μετά που καθόμασταν και οι δυο μας, κι έπεφτα κι εγώ χαμηλά και τον κοιτούσα στα μάτια, και μπορεί να μη μιλούσα, να μην έλεγα τίποτα, και να παίρνουμε τις αναπνοές... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

34. Χρήση τεχνικών χαλάρωσης: μέτρημα μέχρι το δέκα

Επίσης, όταν ο Κωστής βρισκόταν εκτός εαυτού, τον βοηθούσε να μετρήσει από μέσα του μέχρι το δέκα, κι έτσι διοχέτευε τον θυμό του.

Κάποια στιγμή που ο Αρμάντο μιλάει και δεν αφήνει τον Κωστή να μιλήσει, του φωνάζει και τον χτυπάει. Η Μαρία τον ρωτάει «Τι κάνουμε για να ηρεμήσουμε κάποιον;» Κωστής: «Θα του έλεγα να γίνουμε φίλοι». Μετά ρωτάει η Μαρία: «Τι κάνουμε όταν κάποιος έχει νεύρα;» Επαναλαμβάνει η ίδια: «Μετράμε...» Κωστής: «Μετράμε μέχρι το δέκα...» Ήξερε την τεχνική χαλάρωσης, την είχε μάθει από τη Μαρία... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

35. Χρήση πλαστελίνης, ζωγραφικής για εκτόνωση

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επίσης την πλαστελίνη και τη ζωγραφική για να δώσουν ένα ερέθισμα στους μαθητές και να διοχετεύσουν εκεί την ενέργειά τους.

[...] γιατί όντως ο Κωστής είχε πολύ ένταση στα χέρια και ήθελε να τη βγάλει. Του έδιναν συνήθως πλαστελίνη, να ξεκουράζεται, όταν τον έβλεπα να δυσκολεύεται. Του άρεσε πολύ, χαλάρωνε, επανερχόταν.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Σε λίγο λέει η Μαρία στον Κωστή: «Θα κάνουμε μία συμφωνία. Κάθε φορά που θα γράφεις τη λέξη που λέμε, θα σου δίνω τις κηρομπογιές να κάνεις μια ωραία ζωγραφιά.» Το δέχεται... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

36. Χρήση της κλεψύδρας

Η κλεψύδρα χρησιμοποιήθηκε ως ένα μέσο οριοθέτησης, κυρίως για να μπορούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται καλύτερα την έννοια του χρόνου και να συνειδητοποιούν πόσο χρόνο έχουν για να ολοκληρώσουν το παιχνίδι τους και να επανέλθουν στο μάθημα.

[...] είχα μια κλεψύδρα, και του έλεγα ότι μέχρι να τελειώσει μπορεί να την κρατήσει (σ.σ. την πλαστελίνη) και μετά θα ξαναγυρίσει στο μάθημα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

37. Εξατομίκευση-διαφοροποίηση της συμπεριφοράς ανάλογα με τον χαρακτήρα και τις ανάγκες κάθε παιδιού

Οι εκπαιδευτικοί δεν τηρούν μια κοινή και ενιαία γραμμή απέναντι σε όλα τα παιδιά, αλλά εξατομικεύουν τη διδασκαλία έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αυτιστικών μαθητών.

Αλλά ήθελε παραπάνω χρόνο ο Κωστής, ήθελε να τον αφήσεις λίγο στην ησυχία του, ενώ ο Δημήτρης με την αγκαλιά πιο πολύ ηρεμούσε. Το κάθε παιδί ήθελε άλλη αντιμετώπιση... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Δεν το κάναμε λοιπόν συχνά γιατί ο Δημήτρης κουραζότανε και σηκωνότανε και μετά έβρισκα κάτι άλλο να δώσω στον Δημήτρη, όπως να σηκωθεί να παίξει ή να του δώσω κίνητρα να κάνει κανένα δώρο σε κάποιον άλλο. «Ναι, θα κάνω στη μαμά», έλεγε....(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

38. Προσπάθεια καλλιέργειας φιλικής σχέσης μεταξύ τους για εξάλειψη του ανταγωνισμού

Έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στον συναισθηματικό τομέα και στην ανάπτυξη φιλικών δεσμών μεταξύ των μαθητών.

Προσπαθούσα πιο πολύ να τους κάνω φίλους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

39. «Στρωτά» παπούτσια για ευελιξία μέσα στην τάξη

Υιοθέτησαν τη χρήση άνετων παπουτσιών, προκειμένου να μπορούν να κινούνται άνετα μέσα στην τάξη και να προλαβαίνουν την εκδήλωση κρίσεων. Ακόμα και αυτή η

ενδυματολογική λεπτομέρεια, έρχεται να συμπληρώσει τον αγώνα και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων.

[...] αφού να φανταστείς καθιέρωσα τα στρωτά παπούτσια και μετά μ' ακολούθησαν και οι άλλες δασκάλες, γιατί σου λέω δεν υπήρχε αυτό το πράγμα, ήσουν... έτρεχες γύρω-γύρω γιατί ας πούμε θα προσπαθούσα να βάλω τον Δημήτρη να γράψει κάτι για έστω 5 λεπτά, σ' αυτό το διάστημα που θα μπορούσε να συγκεντρωθεί ο Δημήτρης, τα αξιοποιούσα να τρέξω στους άλλους να τους βοηθήσω στις δυσκολίες τους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

40. Όχι μόνο τους εκτός τάξης, μόνο με τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης

Για λόγους ασφάλειας, δεν άφηναν ποτέ μόνους τους μαθητές, χωρίς την επίβλεψη τουλάχιστον του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης.

Δεν τους άφηνα να βγουν έξω, που σε μεγαλύτερες τάξεις μπορείς και να το κάνεις αλλά δεν τους είχα εμπιστοσύνη. Όταν ήρθε η Χαρά, τον έβγαζε λίγο έξω τον Δημήτρη να ξεκουράζεται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

41. Και στο διάλειμμα υπό την επίβλεψή τους

Καθώς πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας, τα είχαν υπό την επίβλεψή τους και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Μ' αυτά τα δυο παιδιά και στο διάλειμμα ήμουν παρών, ποτέ δεν ήμουν έξω γιατί ευτυχώς όλο ο Σύλλογος είχε αποφασίσει ότι εφημερίες εμείς δε θα έχουμε, γιατί έπρεπε και στο διάλειμμα να ήμουν μαζί τους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

42. Παύση της διδασκαλίας μετά την πέμπτη ώρα, απασχόληση με ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες

Επειδή με το πέρασμα της ώρας οι αντοχές και των εκπαιδευτικών και των μαθητών μειώνονταν, συγκέντρωναν όλο το μαθησιακό κομμάτι μέχρι την πέμπτη ώρα και μετά απασχολούσαν τους μαθητές με παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Όσο περνούσε η μέρα λοιπόν δυσκόλευαν τα πράγματα, και μετά την πέμπτη ώρα φρόντιζα κι εγώ να κάνουμε πιο χαλαρά πράγματα, είτε παιχνίδια μουσικοκινητικά, είτε να δούμε κάποιο παιδικό, Λάτρευαν τον Μικρό Νικόλα. Έβλεπαν πολύ και ο Δημήτρης και ο Κωστής, τους άρεσε πολύ, είχαν μάθει το τραγούδι απέξω, κάθονταν ήσυχοι, μου έλεγαν «Κυρία, Μικρό Νικόλα, Μικρό Νικόλα να δούμε!», ή κάποιο άλλο που ήταν διδακτικό. Έτσι το έκανα μετά την Πέμπτη – έκτη ώρα αφού είχα αντιληφθεί ότι πια δε γίνεται να παλεύεις τσάμπα να κάνεις μάθημα, δεν έχει νόημα. Είτε βάζαμε παιδικό, είτε παίζαμε κάποιο παιχνίδι, είτε τραγουδούσαμε κάτι... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

43. Επιλογή δραστηριοτήτων, που άρεσαν και στα δύο παιδιά

Προσανατόλιζαν την επιλογή δραστηριοτήτων με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και των δύο αυτιστικών παιδιών, προκειμένου να κερδίσουν την προσοχή τους.

Κάποιες φορές ζωγραφίζαμε, που άρεσε πολύ στον Κωστή αλλά όχι στον Δημήτρη, οπότε δεν το έκανα πάντα αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

44. Ιδιαίτερη ενασχόληση με την περίπτωση του κάθε αυτιστικού μαθητή, προσπάθεια βελτίωσης των σημείων, που υστερούσε.

Οι εκπαιδευτικοί «σκύβουν» πάνω από το κάθε αυτιστικό παιδί και προσπαθούν να βελτιώσουν τα σημεία που υστερεί με εξατομικευμένες δραστηριότητες. Εδώ η Μαρία μας περιγράφει πώς προσπάθησε να βελτιώσει το ιχνογραφικό έργο του Δημήτρη, όταν κατάλαβε ότι υστερεί.

Όποτε κάναμε ζωγραφική ο Δημήτρης έκανε πάντα το ίδιο πράγμα και συνήθως μου χάριζε και τη ζωγραφιά του στην αρχή. Είχε ξεκινήσει και ζωγράφιζε μόνο τον εαυτό του σα γυρίνο, έναν κύκλο που ήταν το κεφάλι. Χέρια καν δεν έκανε. Και δύο γραμμές προς τα κάτω που ήταν το σώμα. Είναι πολύ χαρακτηριστικές, τις έχω κρατήσει. Και όταν τον ρωτούσα τι έκανε, έλεγε «Εγώ κυρία, εγώ..» Σταδιακά, μες στον πρώτο μήνα, και χάρηκα πολύ γι' αυτό, έβαλε και μένα στη ζωγραφιά του. «Εγώ» έλεγε και έδειχνε τον εαυτό του, «εσύ» και χαμογελούσε. Αυτή ήταν η ζωγραφιά του πάντα «εγώ κι εσύ». Προσπαθούσα μετά να εφαρμόσω κάποιες τεχνικές για να εμπλουτίσει τις ζωγραφιές του. Του έλεγα «Κοίτα, τι έχει έξω», «Ηλιος», μου έλεγε, και τον ζωγράφιζε σα μια κίτρινη μουτζούρα. Μετά ουρανό, και σταδιακά αύξανε τα αντικείμενα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

45. Χρήση εικόνων για καθετί που έκαναν

Η οπτικοποίηση της διαδικασίας ήταν σίγουρα μια τεχνική, που συνέβαλε πολύ στο να βοηθήσει τους μαθητές να προσαρμοστούν. Μια απλή εφαρμογή ήταν η χρήση τετραδίου διαφορετικού χρώματος για κάθε δραστηριότητα και η επίδειξή του πριν την έναρξή της.

Το άλλο που τα βοηθούσε πολύ να μούνε σε σειρά και ιδίως τον Δημήτρη, ήταν οι εικόνες. Τους έδειχνα τι θα κάνουμε. Ας πούμε: θα κάναμε με τη σειρά ανάγνωση και ορθογραφία. Οπότε το κόκκινο τετράδιο της ορθογραφίας, το έβγαζα και το έλεγα, και αυτό βοηθούσε. Το επαναλάμβανε και ο Δημήτρης, και το έβγαζε. Είχε μπει σε μια ρουτίνα μετά. Γιατί είχα νάξι κι εγώ μόνη μου και με το Μεταπτυχιακό που ασχολιόμασταν ότι θέλουν πρόγραμμα και ότι βοηθάνε και οι εικόνες, να βλέπουνε αυτό που είναι να κάνουνε, οπότε όλα τους τα έδειχνα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

46. Τήρηση συγκεκριμένου προγράμματος κάθε μέρα, ανάρτηση στον τοίχο.

Η τήρηση της καθημερινής ρουτίνας βοηθούσε τους μαθητές να μάθουν το πρόγραμμα, να το απομνημονεύσουν και να είναι σε θέση να το ακολουθούν μόνοι τους, χωρίς να υπάρχει ανάγκη συνεχούς υπενθύμισης.

Και πάντα με πρόγραμμα, εγώ δε χαλούσα τη σειρά, μόνο οι εξωγενείς παράγοντες. Θα ξεκινούσα Ορθογραφία, ανάγνωση, μία άσκηση εκεί, μετά στο λεπτό τετράδιο. Είχαν όλα μια σειρά, που την είχαν μάθει. Και ο Δημήτρης ακόμα, κι εγώ το χαίρομουν. Πραγματικά ένιωθα μεγάλη ικανοποίηση και συγκίνηση, που έβλεπα ότι ο Δημήτρης μόνος του, πριν το πω εγώ, το έκανε. Είχε μαζί του και το πρόγραμμα να ξέρει τι μάθημα έχουμε κάθε ώρα, το είχα φυσικά κι εγώ αναρτημένο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

47. Κουκλοθέατρο

Η δραστηριότητα αυτή άρεσε πολύ στους δύο αυτιστικούς μαθητές και χρησιμοποιούνταν από την εκπαιδευτικό του τμήματος ως προβολικό μέσο.

Που παρόλα αυτά είχαμε παίξει και κουκλοθέατρο κάποιες φορές.. Α, να πω εδώ ότι του Δημήτρη και του Κωστή τους άρεσε πολύ και είχαν πάρει ενεργητικό ρόλο.... Φαινόταν πολλά πράγματα και από

τους χαρακτήρες των παιδιών σ' αυτά. Αλλά στον Κωστή και τον Δημήτρη τους άρεσε πάρα πολύ. Και μπορεί να μην έλεγαν ολοκληρωμένες προτάσεις, να έλεγαν μία λέξη, αλλά τους άρεσε πολύ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

48. Δραστηριότητες ψυχοκινητικής αγωγής και γραφοκινητικότητας

Μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες γραφοκινητικότητας έκαναν επανάληψη στη διδακτέα ύλη της χρονιάς, όπως είναι ο σχηματισμός και η αναγνώριση των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου.

Στο τέλος κάναμε και αυτά τα παιχνίδια ψυχοκινητικής αγωγής, για τη γραφοκινητικότητα, και τους άρεσαν κι αυτά πάρα πολύ. Και ο Κωστής και ο Δημήτρης είχαν υπερβολικά ενεργητικό ρόλο. Βέβαια, όταν περνούσε η σειρά τους, κουραζόταν, γυρνούσανε γύρω-γύρω. Και τους βοήθησε. Έβλεπε κι από τον Δημήτρη που έγραφε γραμματάκια με τις κλωστές, με τα δάχτυλα, έψαχνε με κλειστά τα μάτια και αναγνώριζε τα γράμματα, ήταν όλα αυτά συγκινητικά, που παρόλες τις δυσκολίες καταφέρανε και μάθανε πράγματα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

49. Διαβάζουν πολύ καλά και «αποκωδικοποιούν» τις γνωματεύσεις

Οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν πολύ καλά τις γνωματεύσεις των αυτιστικών μαθητών, προκειμένου να αντλήσουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν και να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη.

Και ο Κωστής, που στην αρχή δε φάνηκε καθόλου το πρόβλημά του, εγώ συνδύασα αυτό που είχα διαβάσει εκ των υστέρων στη γνωμάτευσή του, ότι έχει παλινδρομήσεις... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

50. Επιστράτευση γνώσεων από την παρακολούθηση Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

Προσπαθούν να αξιοποιήσουν όσες επιπλέον γνώσεις διαθέτουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της καθημερινότητας. Εδώ η Μαρία αναφέρει ότι εφάρμοσε πολλά από όσα διδάχθηκε κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Γιατί είχα ψάξει κι εγώ μόνη μου και με το Μεταπτυχιακό που ασχολιόμασταν ότι θέλουν πρόγραμμα και ότι βοηθάνε και οι εικόνες, να βλέπουνε αυτό που είναι να κάνουνε, οπότε όλα τους τα έδειχνα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Στην αρχή με εκνεύριζε η συμπεριφορά του και θυμάμαι μας είχε πει η κυρία Τρούλη, ότι τα παιδιά με Asperger, είναι τα πιο εκνευριστικά για τους δασκάλους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

51. Τους δίνουν χρόνο για να ηρεμήσουν μόνα τους

Όταν έβγαιναν εκτός εαυτού, τα άφηναν να αποφορτιστούν μόνα τους, αφού είχαν συνειδητοποιήσει ότι κατά τη διάρκεια της έντασης είναι άνωφελο να παρέμβουν.

Έδινα χρόνο στον Κωστή μόνος του, να ηρεμήσει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

52. Αναζήτηση κωδίκων επικοινωνίας

Προσπάθησαν να βρουν διόδους επικοινωνίας, αποτελεσματικές δηλαδή τεχνικές, που συμβάλλουν στην επιτυχία συνεργασία τους με τους αυτιστικούς μαθητές.

Τελοσπάντων, βρήκαμε τους κώδικες και με τον Κωστή, και δεθήκαμε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

53. Ψάχνουν και αξιοποιούν «τα κουμπιά» τους

Οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται μέχρι να καταλήξουν στις τεχνικές εκείνες που αποδίδουν σε κάθε παιδί χωριστά, ανάλογα με τις κλίσεις του. Η τεχνική αυτή χρειάζεται χρόνο, αφού είναι κάτι που δε φαίνεται από την αρχή και επιπλέον διαφοροποιείται από παιδί σε παιδί. Για παράδειγμα, η Μαρία σταδιακά ανακάλυψε ότι στον Δημήτρη αρέσει να διαβάξει στη γωνιά του παιχνιδιού, καθώς εκδήλωνε έντονη υπερκινητικότητα και δεν μπορούσε να κάτσει πολλή ώρα στο θρανίο.

Του Δημήτρη πολλές φορές του επέτρεπα να κάτσει στη γωνιά του παιχνιδιού και να γράψει κάτι από κει γιατί δεν μπορούσε να κάτσει πολλή ώρα στο θρανίο και το καταλάβαινα κι εγώ, και με τη διάσπαση και με τα υπόλοιπα. Και του άρεσε, λειτουργούσε, αλλά καθυστέρησα λίγο να το καταλάβω και στην αρχή που τον πίεζα να κάτσει στο θρανίο δεν άντεχε, σηκωνόταν, έκανε φασαρία. Μετά, σταδιακά μαθαίνοντας και τα κουμπιά του, κάπως καλύτερα λειτούργησε. Αλλά το πρώτο διάστημα μέχρι τα Χριστούγεννα, ήταν πολύ δύσκολο αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής από την άλλη, ο οποίος είχε έντονες καλλιτεχνικές αναζητήσεις, δελεαζόταν ευκολότερα με την παραχώρηση του προνομίου του παιχνιδιού με την πλαστελίνη και της ζωγραφικής, ως επιβράβευση για τη συνεργασία του.

Και για τον Κωστή μου πήρε λίγο χρόνο να βρω ότι πιάνει αυτό με την πλαστελίνη και τη ζωγραφική... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής ήταν πολύ καλλιτεχνική φύση, και μετά που είχα βρει αυτό το κουμπί, το χρησιμοποιούσα πάρα πολύ. Ζωγράφιζε απίστευτα και έφτιαχνε πράγματα με τα χέρια. Και χαίροταν να μου τα δείχνει. Έλεγε, «Κοίτα, κυρία τι έφτιαξα, σ' αρέσει;» (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

54. Χρήση παιχνιδιών απαλλαγμένα από την έννοια της νίκης – ήττας προς αποφυγή εντάσεων

Γνωρίζοντας ότι οι δύο αυτιστικοί μαθητές υστερούν στο θέμα της διαχείρισης της ήττας, επέλεξαν εσκεμμένα παιχνίδια που δεν περιείχαν αυτή τη διάσταση.

Και οι δύο, γινότανε χαμός όταν χάνανε. Ιδίως σ' ένα παιχνίδι που παίζαμε στην τάξη, τι να περιγράψω.... Δε θα το δεχόταν με τίποτα, θα φωνάζανε, θα πετούσαν πράγματα, και δε θα καθόταν μετά για μάθημα. Αφού μετά φρόντιζα να κάνω παιχνίδια που δε χάνει ούτε ο ένας, ούτε ο άλλος, για να μην υπάρχει η ήττα σαν έννοια, μόνο η χαρά του παιχνιδιού. Ή τελοσπάντων, σαν ομάδα να συνεργαστούν και να φανεί ότι όλοι μαζί έχασαν όχι ένας μόνο. Αυτό ήταν ένα θέμα που μας δημιουργούσε προβλήματα...(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

55. «Άσκηση υπομονής»

Μια τεχνική που εφαρμόστηκε κυρίως στον Κωστή ήταν η προσπάθεια οριοθέτησης μέσω της αυτοσυγκράτησής του.

Η Μαρία του λέει ψύχραιμα: «Κωστή, να κάνουμε την άσκηση υπομονής; Να προσπαθήσουμε να συγκρατήσουμε τον εαυτό μας όση ώρα μιλάει κάποιος άλλος;» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

Η Μαρία, προτείνει στον Κωστή να κάνει άσκηση υπομονής, επειδή γενικά πετάγεται. Εκείνος αρχικά το δέχεται αλλά στην πορεία δεν το τηρεί. Σε λίγο θέλει να πει κάτι. Σηκώνεται και χτυπάει τα χέρια στο θρανίο φωνάζοντας – ουρλιάζοντας: «ΚΥΡΙΑ!!!!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 16η).

56. Στη Γλώσσα: υπόδειξη του απαραίτητου κενού ανάμεσα στις λέξεις με το δάχτυλο

Για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιωθούν στη γραφή, τους υπέδειχναν το απαραίτητο κενό που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις, με το δάχτυλο.

Δεν άφηνε μετά, με τις λέξεις το κενό που πρέπει και του δείχναμε, βάζαμε το δαχτυλάκι και του λέγαμε ότι θα αφήνει τόσο κενό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

57. Στα Μαθηματικά: χρήση αντικειμένων, δαχτύλων, αριθμητηρίου για κατανόηση πράξεων

Έγινε προσπάθεια οπτικοποίησης των αφηρημένων εννοιών από πλευράς των εκπαιδευτικών για την καλύτερη κατανόησή τους από τους αυτιστικούς μαθητές. Το αριθμητήριο χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον, ενώ εξίσου αξιοποιήθηκαν και τα δάχτυλα των χεριών και ορισμένα αντικείμενα.

Στα Μαθηματικά είχε κατανοήσει την έννοια της αφαίρεσης. Ότι έχω τόσα και βγάζω κάποια. Κυρίως το κάναμε με αντικείμενα, με μολύβια, είτε με τα δάχτυλα, έχω τόσα, κρύβω τόσα, είτε με το αριθμητήριο που το δούλευε πολύ και με την κυρία Χαρά. Και είχε κατακτήσει τις βασικές πράξεις, λειτουργούσε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

58. Η κουβέρτα της ηρεμίας, που κάποιες φορές όμως λειτουργούσε ως αιτία προστριβών.

Η εκπαιδευτικός του τμήματος χρησιμοποιούσε μια μικρή κουβέρτα, η οποία φυλάγονταν στη γωνιά του παιχνιδιού, με σκοπό οι αυτιστικοί μαθητές να πηγαίνουν εκεί και να αποφορτίζονται μέσω της αφής.

Την κουβέρτα μας την είχε προτείνει η εργοθεραπεύτρια και της είχαμε δώσει μια ονομασία. Βοηθούσε πολύ και τα δύο παιδιά. Ο Κωστής την έφτιαχνε σπίτι και καθόταν μέσα και ηρεμούσε. Ο Δημήτρης τυλιγόταν και ξάπλωνε.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ορισμένες φορές όμως, η κουβέρτα αυτή γινόταν «μήλον της έριδος» ανάμεσα στα δύο αυτιστικά παιδιά, αφού δεν έλειπαν τα περιστατικά όπου διεκδικώντας την, πιάστηκαν στα χέρια.

Και κάποιες φορές αυτή η κουβέρτα ήταν και αιτία προστριβών. Μια φορά ο Κωστής είχε κάνει τον χαμό. Διεκδικούσαν και οι δύο με τον Δημήτρη την κουβέρτα ηρεμίας, και τότε είχε γίνει το

πρόβλημα που σου ανέφερα πριν, που ο Δημήτρης είχε πάει στη γωνία και ο Κωστής χτυπούσε την τσάντα του. Ήθελαν και οι δύο την κουβέρτα. Δηλαδή κάποιες φορές λες να χρησιμοποιήσω κάτι που θα τα βοηθήσει και τελικά είχε γίνει μήλον της έριδος αυτή η κουβέρτα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

59. Αγχολυτικά μπαλάκια

Χρησιμοποιούσαν αντι-στρες παιχνίδια για να τους ηρεμούν, κυρίως μικρές μπάλες, που τους τις έδιναν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όταν διέκριναν ότι λόγω της υπερβολικής έντασης, δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν. .

Αλλά γενικά ήταν βοηθητικά και τα χρησιμοποιούσα πολύ συχνά: την κουβέρτα, την κλεψύδρα, τα μπαλάκια, που είχαν μέσα μικρές μπιλίτσες και ήταν αγχολυτικά. Τους τα έδινα να τα πατάνε την ώρα του μαθήματος για να τους φύγει η ένταση. Και στα άλλα παιδιά κάποιες φορές αλλά κυρίως αυτοί οι δύο τα παίρνανε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7.5.2. Τεχνικές αντιμετώπισης των αυτιστικών παιδιών από πλευράς εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης ανέπτυξαν μια ιδιαίτερη σχέση με τον αυτιστικό μαθητή Δημήτρη, καθώς βρίσκονταν μαζί του καθημερινά για πολλές ώρες και είχαν αναλάβει εξ΄ ολοκλήρου τη διαπαιδαγώγησή του. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης και για την οριοθέτηση του Δημήτρη στον τομέα της συμπεριφοράς αλλά και για τη διευκόλυνσή του στον γνωστικό τομέα.

1. Προσέγκυση ενδιαφέροντος με παραμύθια-παιχνίδια

Προσπάθησαν να τραβήξουν την προσοχή του με την ανάγνωση παραμυθιών, προκειμένου να εμπλακεί πιο εύκολα στη μαθησιακή διαδικασία, κάνοντάς την πιο δελεαστική.

Αρχικά έπρεπε να πλησιάσω το παιδί και να προσπαθήσω να το κρατήσω με οποιοδήποτε τρόπο. Είτε με παραμύθια, είτε με παιχνίδια.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

9:40: Ο Δημήτρης έχει κάνει τις ασκήσεις του και στην αγκαλιά του Ονούφρη διαβάζει ένα παραμύθι... (Ημερολόγιο Έρευνήτη, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

2. Αξιοποίηση και συνάντηση μέσα στον «μικρόκοσμό» του

Οι εκπαιδευτικοί «αφουγκράζονται» τις ιδιαίτερες κλίσεις του παιδιού και προσπαθούν να το συναντήσουν μέσα στον μικρόκοσμό του.

[...] οπότε στην αρχή που ήθελε να πηγαίνει στο μάθημα της Γυμναστικής, εγώ το εκλάμβανα ως θετικό, παίρναμε μια μπάλα ας πούμε και παίζαμε οι δύο μας... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

3. Προσπάθεια αλλαγής συμπεριφοράς μέσω του λόγου-της συζήτησης

Η προσφυγή στη λογική και το διάλογο χρησιμοποιήθηκε για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Ναι στις αρχές τον άφηνα, αλλά μετά επειδή ήθελε συνεχώς να βγαίνει έξω, του μίλησα κι εγώ, του μιλήσανε και οι γονείς του στο σπίτι ότι δεν μπορεί να το κάνει αυτό και το έκοψε μαχαίρι ξαφνικά. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

4. Επιστράτευση των γονέων για συζήτηση με το παιδί

Οι εκπαιδευτικοί συνεννοούνται με τους γονείς προκειμένου να τηρήσουν κοινή πορεία στο σχολείο και το σπίτι για να οδηγηθούν σε πιο γρήγορα αποτελέσματα .

Ναι στις αρχές τον άφηνα, αλλά μετά επειδή ήθελε συνεχώς να βγαίνει έξω, του μίλησα κι εγώ, του μιλήσανε και οι γονείς του στο σπίτι ότι δεν μπορεί να το κάνει αυτό και το έκοψε μαχαίρι ξαφνικά. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

5. Η κουβέρτα της ηρεμίας

Το αντικείμενο αυτό φυλάγονταν σε συγκεκριμένο σημείο και χρησιμοποιούνταν από τους μαθητές για αποφόρτιση.

Είχαμε και την κουβέρτα της ηρεμίας, που όταν είχε νεύρα, όχι μόνο ο Δημήτρης αλλά οποιοδήποτε παιδί, πήγαινε και ηρεμούσε. Ήξερε ότι θα πάω πέντε λεπτά, θα ηρεμήσω και μετά θα είμαι καλά. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

6. Η αξιοποίηση των πολύτιμων συμβουλών του εκπαιδευτικού του τμήματος

Μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών υπήρχε άριστη συνεργασία, όπου ο ένας συμπλήρωνε τον άλλο με κοινό στόχο το καλό των μαθητών. Εδώ σαφώς η εκπαιδευτικός του τμήματος έχει σχηματίσει καλύτερη εικόνα για τον αυτιστικό μαθητή – γνώσεις που μεταλαμπαδεύει στην εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης για διευκόλυνσή της.

Με βοήθησε πάρα πολύ η δασκάλα της τάξης γιατί μου μίλησε για τα κουμπιά του, τι του αρέσει να κάνει, με τι του τραβάς την προσοχή, οπότε ξεκίνησα με τις συμβουλές της δασκάλας... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

7. Ανάγνωση παραμυθιού

Τα παραμύθια χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους:

α) ως κίνητρο

Όταν δεν είχε διάθεση για μάθημα, δελέαζαν τον μαθητή, διαβάζοντάς του αρχικά ένα παραμύθι.

Οπότε ξεκινήσαμε έτσι. Όποτε δεν είχε διάθεση, του διάβαζα ένα παραμύθι και του έλεγα τώρα μετά το παραμύθι, θα κάνουμε μάθημα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

β) όταν κουράζεται, για να τον επαναφέρει

Όταν τον έβλεπαν ότι αρχίζει να χάνει τον ενδιαφέρον του και να κουράζεται, για να χαλαρώσει και να επανέλθει.

[...] θα διαβάσουμε ένα παραμύθι... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

γ) όταν δε θέλει να μπει μέσα στην τάξη

Η Χαρά το χρησιμοποίησε και τις φορές εκείνες, που ο Δημήτρης, επειδή η μητέρα του καθόταν στην προσευχή, δεν ήθελε μετά να μπει μέσα στην τάξη.

[...] του λέω ένα παραμυθάκι, κι έτσι σιγά-σιγά έρχεται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

δ) ως επιβράβευση για τη συνεργασία του

Ο Ονούφρης του διάβαζε παραμύθια του ενδιαφέροντός του, για να τον επιβραβεύσει για την άριστη συνεργασία του.

Είχα ένα ερέθισμα απίστευτο, τη «Φρουτοπία» του Τριβιζά, την οποία τη λάτρευε από την πρώτη φορά που έφερα το βιβλίο και λέω «Ας το διαβάσουμε». Έχουμε 6 μήνες τώρα που το διαβάζουμε, δεν το 'χει βαρεθεί ποτέ, το έχει μάθει εννοείται απέξω, και το χρησιμοποιώ κι εγώ, του λέω «Αν είσαι καλό παιδάκι, ξέρω' γω, θα το διαβάσουμε». Οπότε ο Δημήτρης ό, τι και να κάνει εκείνη τη στιγμή, έρχεται, κάνει τις ασκήσεις και λειτουργεί... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

8. Σταδιακή κινητοποίηση και ενεργοποίηση

Η οριοθέτηση του Δημήτρη έγινε σταδιακά, βήμα-βήμα, θέτοντας μικρούς και υλοποιήσιμους κάθε φορά στόχους.

Αρχίσαμε σιγά-σιγά έτσι για να μπορεί να κάθεται στη θέση του και αν δεν μπορεί να παρακολουθεί, τουλάχιστον να ακούει ό,τι του λέω εγώ, να κάνουμε κάποιες ασκήσεις μαζί, γιατί το να παρακολουθήσει ήταν κάτι πιο δύσκολο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

9. Προσπάθεια επιβολής ορίων, αυστηρότητα

Οι εκπαιδευτικοί κρατούσαν μια σταθερή στάση, όταν ήθελαν να αλλάξουν τη συμπεριφορά του. Τον επανέφεραν με επιμονή.

Έθετα όρους. Ότι τώρα θα κάνουμε αυτό αλλά μετά θα κάνουμε αυτό. Κι αν διαβάζαμε ένα παραμύθι και μετά δεν ήθελε να κάνει μάθημα, του έλεγα «Δεν κράτησες τον λόγο σου!» και το πηγαίναμε έτσι για να καταλάβεις ότι όταν δίνεις κάτι παίρνεις και το αντίστοιχο... (Κλινική Συνέντευξη με Χαρά, Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Πέρα από την πρόοδο στα μαθήματα, η Χαρά έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα και στην τήρηση ορισμένων κανόνων, καθώς και την εκμάθηση τυπικής συμπεριφοράς, για αυτό κάθε φορά που παρατηρούσε ότι παρέκκλινε, παρενέβαινε και τον επανέφερε.

Πριν βγουν για διάλειμμα, η Χαρά ζητάει από τον Δημήτρη να μαζέψει τα βιβλία του.... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

9:25: Ο Δημήτρης σηκώνεται να ξύσει το μολύβι του, αλλά κοιτάει τους άλλους και παίζει. Η Χαρά σηκώνεται θυμωμένη, και του λέει: «Δε σ' έστειλα εδώ για να παίζεις». Του λέει να κάτσει κάτω, και ξύνει εκείνη το μολύβι του. Μετά, έχει ανησυχία, κλωτσάει, ρίχνει τα μολύβια, γκρινιάζει: «Εγώ δεν τα' χω γράψει». Η Χαρά τον μαλώνει: «Μην κλωτσάς τη διπλανή σου, θα θέλει ν' αλλάξει θέση».

Προσπαθεί να τον επαναφέρει, του δείχνει πού να γράψει. Όταν σκληρίζει, τον σκουντάει. Μετά ησυχάζει.. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 16η).

10. Το «παιχνίδι» με τα χέρια

Η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης της Α΄ Δημοτικού χρησιμοποιούσε τα χέρια της, τα δάχτυλά της, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον του Δημήτρη αλλά και για να του περάσει μαθησιακές έννοιες.

α) ως κίνητρο-ερέθισμα

Το παιχνίδι αυτό συχνά γινόταν ως αφορμή για να ξεκινήσει η μαθησιακή διαδικασία ή χρησιμοποιούνταν ανάμεσα στις ασκήσεις για την αποφόρτιση του μαθητή.

Παίζοντας μαζί του, μου βγήκε τυχαία το παιχνίδι με τα χέρια. Αυτό που έχει ο ένας πάνω τα χέρια και ο άλλος κάτω και προσπαθεί να χτυπήσει τα χέρια του άλλου. Ή αυτό με τον αντίχειρα που προσπαθεί ο ένας να «καπακώσει» τον αντίχειρα του άλλου. Αυτά τα δύο. Και έχει τύχει πάρα πολλές φορές, να μου γυρνάει πλάτη, να μην έχει διάθεση και μόλις του πω «Έλα, δώσε μου το χέρι», να αρχίσει σιγά-σιγά να φτιάχνει η διάθεσή του, να έχει όρεξη για μάθημα, να σταματάμε το παιχνίδι και να λέμε «Ωραία, διαβάζουμε λίγο και ξαναπαίζουμε». Ήταν ένας τρόπος για να τον επαναφέρω στο περιβάλλον της τάξης... Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης κινείται σταθερά στο ίδιο επίπεδο. Κάνει τις ασκήσεις με τη Χαρά και στο ενδιάμεσο παίζουν με τα χέρια, με καρτέλες, με χαρτιά.

Η Χαρά του σχηματίζει διάφορα με τα χέρια: τώρα φτιάχνει ένα ζώο με αυτιά, κι έτσι τραβάει την προσοχή του Δημήτρη... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

β) για εκπαιδευτικούς-μαθησιακούς σκοπούς

Χρησιμοποιούνταν ακόμα για την καλύτερη οπτικοποίηση και την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

[...] Στη Γλώσσα μόνος του ο Δημήτρης μου σχηματίζει γράμματα στον αέρα κι εγώ προσπαθώ να καταλάβω ποια είναι. Στα Μαθηματικά χρησιμοποιεί τα δάχτυλα για να μετρήσει... (Κλινική Συνέντευξη με Χαρά, Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Η Χαρά μαθαίνει κόλπα στον Δημήτρη να μετράει με τα δάχτυλα και τον επιβραβεύει όταν τα εφαρμόζει. ... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Γενικά με τη Χαρά λειτουργούν σ' αυτό το μοτίβο: Κάνουν τις ασκήσεις που λέει η Μαρία και μετά παίζουν μεταξύ τους, είτε με λογάκια αλλά περισσότερο με χειρονομίες.

Εκτός από τα άσχετα παιχνιδάκια, του κάνει και επανάληψη στα Μαθηματικά, και εξάσκηση, δείχνοντάς του να μετράει ανά 2 μέχρι το 20. Τα καταφέρνει και τον επιβραβεύει. Του μαθαίνει κολπάκια να κάνει τις πράξεις, να κάνει προσθέσεις με τα δάχτυλα. Κάνει με ευκολία το $15+2=17$ Κάνουν τις ασκήσεις της τάξης πιο γρήγορα από τους άλλους, και μετά παίζουν, συζητάνε, γελάνε. Κάνουν κάθετες προσθέσεις. Η Χαρά του τα εξηγεί, του τα μετράει με τα δάχτυλα. Την παρακολουθεί (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 8η).

11. Χρήση τετραδίου επικοινωνίας με γονέα-συγκρατούσε το παιδί

Σημαντικό ρόλο έπαιξε το τετράδιο επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων: με αυτόν τον τρόπο και οι γονείς ενημερώνονταν για την καθημερινή συμπεριφορά του παιδιού τους αλλά αποτελούσε και ένα μέσο συγκράτησης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, καθώς ο μαθητής γνώριζε ότι οτιδήποτε έκανε θα

καταγραφόταν στο τετράδιο και θα έπρεπε το απόγευμα στο σπίτι να αντιμετωπίσει τις συνέπειες.

Είχαμε τετράδιο επικοινωνίας, όπου της έγραφα πώς τα πήγαινε κάθε μέρα ο Δημήτρης, αν έκανε κάτι επιλήψιμο ή αν τα πήγε πάρα πολύ καλά σήμερα στα μαθήματα, τα πάντα της έγραφα για να ξέρει. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Είχατε και τετράδιο επικοινωνίας με τη μητέρα; Λειτουργήσε;

Επειδή βλέπομασταν καθημερινά το πρωί, μου τα έλεγε κι εκεί. Στο τετράδιο ξεκινούσαμε αρχικά για τα μαθησιακά: πού δυσκολεύτηκε, τι καινούριο κάναμε, τι πρέπει να προσέξει στο σπίτι, κι έπειτα η συμπεριφορά. Πολύ σημαντικό, γιατί επειδή είναι επιθετικό παιδάκι, δεν ήξερε πώς να ηρεμήσει μέσα του, αν δεν το 'χε δουλέψει, και ξεσπούσε. Έβγαζε τον θυμό του προς τα έξω... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

12. Τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς με τη χρήση της θετικής ενίσχυσης

Η επιβράβευση ήταν είτε λεκτική είτε υλική και είχε σκοπό την ενίσχυση επανάληψης επιθυμητών συμπεριφορών, όπως είναι η τήρηση των κανόνων της τάξης και η σωστή επίλυση ασκήσεων.

Ο Δημήτρης λύνει σωστά την άσκηση και στην επιστροφή η Χαρά τον επιβραβεύει: «Κόλλα το!». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Ονούφρης περιέγραψε αναλυτικά το σύστημα που ακολουθούσε, σύμφωνα με το οποίο σημείωνε τις επιδόσεις του σε συγκεκριμένους τομείς της συμπεριφοράς και της μάθησης, και όταν συγκέντρωνε θετικά σχόλια έξι φορές, έπαιρνε μια ανταμοιβή

Τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς;

Για τη συμπεριφορά του, είχα φτιάξει έναν πίνακα με χαρούμενες και λυπημένες φατσούλες. Είχα βάλει κανόνες διαλείμματος αριστερά σε μια στήλη, κανόνες τάξης, τι καλό έκανες, τι κακό έκανες, ό,τι κι αν έκανε, σημείωνα με ένα τικ στο αντίστοιχο κουτάκι. Ήταν 6-7 κατηγορίες, και ο στόχος ήταν όταν θα είχαμε 6 στα 6 χαρούμενες φατσούλες, ο Δημήτρης έπαιρνε ένα bonus. Ένα δωράκι ή θα διαβάζαμε περισσότερο το βιβλίο του... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Και μετά του έλεγα: «Δημήτρη, δες τι έκανες! Έγραψες 3 προτάσεις κάτω από πέντε εικόνες! Είναι πάρα πολύ καλό αυτό!» Μπράβο, φατσούλες, ζωγραφιές...! (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

13. Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης «γίνεται παιδί»

Ο εκπαιδευτικός «κατεβαίνει» στο επίπεδο του αυτιστικού μαθητή και επικοινωνεί μαζί του συμπεριφερόμενος κι εκείνος σαν παιδί.

Γενικά πάντα γινόμουν κι εγώ σαν παιδί δίπλα του. Καθόμασταν κάτω, παίζαμε με τα αυτοκινητάκια του και έχει τύχει πολλές φορές να μην έχει διάθεση και γίνομαι κι εγώ παιδί και βρίσκει τη διάθεσή του. Γιατί ο Δημήτρης δε θέλει να αισθάνεται ότι έχει έναν δάσκαλο από πάνω του ή έναν ενήλικα αλλά ένα παιδί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

14. «Στιγμές χαλάρωσης»

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να «ξεκλέβουν» στιγμές ανάπαυλας και ανασυγκρότησης τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις.

[...] θα χρειαστούν σίγουρα στιγμές χαλάρωσης.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

15. Αξιοποίηση του παιχνιδιού με το παιδί

Αξιοποιείται επίσης το παιχνίδι ως μέσο αποφόρτισης με διάφορες μορφές.

[...] θα παίξουμε ένα παιχνίδι... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Και η σχέση του με το παιχνίδι;

Το παιχνίδι το υπεραγαπάει, θα μπορούσε να παίζει όλη μέρα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

α) χαμηλόφωνο παιχνίδι στη γωνιά του παιχνιδιού ως ανταμοιβή για την ολοκλήρωση των εργασιών του

Όταν ο μαθητής τελειώνει τις εργασίες του, του επιτρέπεται να σηκωθεί από τη θέση του και να πάει στη γωνιά του παιχνιδιού, παίζοντας ήσυχα, χωρίς να ενοχλεί τα άλλα παιδιά.

Όταν δεν έχει διάθεση ή όποτε τελειώνει τις ασκήσεις και έχουμε ελεύθερο χρόνο, τότε πάμε στη γωνιά του παιχνιδιού και παίζουμε ό,τι θέλει, αρκεί να κάνει σιγά-σιγά, το ξέρει αυτό, είναι κανόνας και είναι διακριτικός... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

β) από τη μία άσκηση στην άλλη, καθισμένος στο θρανίο

Το παιχνίδι χρησιμοποιούνταν και από το θρανίο, χωρίς να σηκωθεί, ανάμεσα στις ασκήσεις.

Όταν τελειώσει μια άσκηση, του επιτρέπεις να παίζει μέχρι την επόμενη;

Του επιτρέπω να παίζει καθισμένος όμως στο θρανίο. Γιατί αν σηκωθεί ένας την ώρα του μαθήματος, θα ξεσηκωθεί όλη τη τάξη. Τον αφήνω να παίζει διακριτικά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Το παιχνίδι αυτό μπορεί να είναι κάποιο αντικείμενο, όπως παραμύθι, καρτέλες, παζλ ή απλά η παραχώρηση του δικαιώματος εκδήλωσης παιγνιώδους συμπεριφοράς, χωρίς κυρώσεις.

Ο Δημήτρης είναι ανήσυχος και η Χαρά για να τον απασχολήσει σηκώνεται και φέρνει από τη γωνιά του παιχνιδιού καρτέλες. Τον απασχολεί μ' αυτές.... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Δημήτρης στα μικρά του διαλείμματα, τραγουδάει, παίζει. Όταν δεν ενοχλεί τους άλλους, η Χαρά τον αφήνει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

16. Το παιδί «βοηθός» του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν στο παιδί ρόλο «βοηθού», προκειμένου να αισθάνεται σημαντικό αλλά και να κινητοποιείται, να μην πλήττει. Παράλληλα με αυτόν τον τρόπο ωριμάζει η συμπεριφορά του και αναλαμβάνει πιο εύκολα ευθύνες.

[...] θα τον πάρω βοηθό να βγάλουμε μια φωτοτυπία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

17. Όταν μένει η μαμά του και μετά δε θέλει να μπει μέσα στην τάξη

Ο Δημήτρης παρουσίαζε την εξής συμπεριφορά: Όταν η μητέρα του έμενε στην προσευχή, μετά ο Δημήτρης δεν ήθελε να μπει μέσα στην τάξη αλλά ήθελε να πάει μαζί της. Αυτή η συμπεριφορά παρατηρούνταν κυρίως στην Α΄ Δημοτικού και η εκπαιδευτικός το αντιμετώπιζε ως εξής:

α) τον αφήνει χαλαρό να προσαρμοστεί σταδιακά μέσα από την παρέα με τα άλλα παιδιά.

Όταν τον πείσει να μπει μέσα στην τάξη, που είναι ακόμα εκνευρισμένος, δεν τον πιέζει να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά τον αφήνει να προσαρμοστεί σιγά-σιγά.

Και τι κάνεις όταν ο Δημήτρης αρνείται πεισματικά να μπει μέσα στην τάξη;
Τον αφήνω ελεύθερο, να προσαρμοστεί λίγο με την παρέα των παιδιών, γιατί όσο να' ναι, θα μιλήσει ο ένας, θα γελάσει ο άλλος, θα πει κάτι η κυρία, θα εγκλιματιστεί σιγά-σιγά, θα ξεχάσει το γεγονός... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

β) με τα νερά του και όχι κόντρα

Εάν του πάει κόντρα εκείνη τη στιγμή, δε θα έχει κανένα όφελος, για αυτό προσπαθεί να συμφωνεί μαζί του μέχρι να ηρεμήσει.

Πάντως θέλει σίγουρα με το μαλακό, όχι να του πηγαίνεις κόντρα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

γ) με τη χρήση σωματικής επαφής

Η σωματική επαφή χρησιμοποιείται ως μέσο αποφόρτισης και χαλάρωσης.

Συνήθως τον παίρνω από το χέρι και έρχεται μαζί μου. Κάθεται στην αγκαλιά μου, μιλάμε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

δ) τον ηρεμεί με λόγια

Μέσω της συζήτησης κάνει τον μαθητή να αισθανθεί ασφάλεια.

[...] μιλάμε, του λέω ότι αν θελήσεις κάτι θα πάρουμε τη μαμά κατευθείαν... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

ε) με παραμύθια

Τη στιγμή της αντίδρασης χρησιμοποιείται η ανάγνωση παραμυθιού για να προσαρμοστεί σταδιακά ο μαθητής.

[...] του λέω ένα παραμυθάκι, κι έτσι σιγά-σιγά έρχεται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

18. Τεχνικές διευκόλυνσης στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών

Για να διευκολύνουν τον αυτιστικό μαθητή να κατανοήσει καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, χρησιμοποίησαν τις εξής τεχνικές:

α) αξιοποίηση του αριθμητηρίου

Η Χαρά μας ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε το αριθμητήριο για να βοηθήσει τον Δημήτρη να συνειδητοποιήσει τις μαθηματικές έννοιες και να διευκολυνθεί στην εκτέλεση των πράξεων.

Στα Μαθηματικά υστερεί περισσότερο, είναι λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα.

Και πώς το χειρίζεσαι;

Προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε το αριθμητήριο που σου είπα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

β) χρήση εναλλακτικών μεθόδων για καλύτερη κατανόηση

Όταν έβλεπε ότι δυσκολευόταν να εκτελέσει τις πράξεις με τον καθιερωμένο τρόπο, μεταχειριζόταν εναλλακτικές μεθόδους.

Προσπαθούμε να κάνουμε τις πράξεις κάθετα όταν ζορίζεται οριζόντια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

γ) σταδιακή επίλυση προβλημάτων ξεκινώντας με μία πράξη – προσπάθεια κατανόησης εννοιών

Ο Ονούφρης για να μην μπερδέψει τον Δημήτρη, κάθε φορά του ζητούσε να εκτελέσει μία μόνο πράξη στα προβλήματα, που έλυναν, εξηγώντας με πολύ απλά λόγια τη διαδικασία.

Γιατί κάναμε απλά προβληματάκια με προσθεσούλες μόνο. Έτσι κι αλλιώς ποτέ δεν του έβαλα, πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό. Απλές πράξεις. «Δημήτρη, αυτός πουλάει κάτι ή δίνει τα ρέστα του»... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

19. Τεχνικές για την εκμάθηση της προπαίδειας

Η προπαίδεια αποτελεί ένα ακανθώδες κομμάτι των Μαθηματικών, που δυσκολεύει όλους τους μαθητές, ακόμα και τους τυπικούς, πολύ περισσότερο μάλιστα τους αυτιστικούς. Καθώς περιλαμβάνεται στην ύλη της Β΄ Δημοτικού, ο Ονούφρης μας περιέγραψε λεπτομερώς τις τεχνικές που χρησιμοποίησε για να βοηθήσει τον Δημήτρη να την απομνημονεύσει.

α) Αξιοποίηση ενδιαφερόντων του: κυβάκια – ομαδοποίηση με βόλους

Για να κεντρίσει το ενδιαφέρον του και να τον δελεάσει, χρησιμοποίησε αντικείμενα της αρεσκείας του, όπως είναι οι βόλοι, οι μπίλιες. Μέσω της χρήσης αυτών και προσεγγίζοντάς το με παιγνιώδη τρόπο, κατάφερε να τον δελεάσει, κάνοντάς τον να ασχοληθεί με το θέμα αυτό.

Χρησιμοποίησες κάποια τεχνική για την εκμάθηση της Προπαίδειας;

Η τεχνική αρχικά ήταν ότι φτιάχναμε κυβάρια και βάζαμε μπίλιες αρχικά μέσα γιατί του άρεσε να παίζει με βόλους, και του λέω «Δημήτρη, θα μετρήσουμε τους βόλους γιατί είναι πάρα πολλοί και πρέπει να τους ομαδοποιήσουμε». Οπότε, τον ενεργοποίησα να ασχοληθεί με κάτι που τον ενδιαφέρει, του αρέσει.. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

β) Ζωγραφική, κατηγοριοποίηση σε σύνολα

Ο Ονούφρης αξιοποίησε επίσης τη ζωγραφική για να κάνει πιο ευχάριστη τη διαδικασία και να εμπυχώσει τον Δημήτρη.

[...] και να ζωγραφίζει, όχι πολύ, αλλά να ομαδοποιεί, να κυκλώνει... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

γ) Παρότρυνση, εκλογίκευση μέσω της συζήτησης

Συχνά ο Ονούφρης προσέφευγε στη λογική και δεν παρέλειπε να τονίζει στον Δημήτρη ότι το αντικείμενο με το οποίο καταπιάνονται, θα έχει θετικό αντίκτυπο στην ενήλικη ζωή του.

Και μετά του έλεγα «Δημήτρη τώρα θα κάνουμε Μαθηματικά. Θα μάθουμε κάτι που θα σε βοηθήσει στη ζωή σου». Και του άρεσε αυτό, κι έτσι προχωρήσαμε παρακάτω... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

δ) Χρήση του μετρήματος με τα δάχτυλα αρχικά

Προκειμένου να τον βοηθήσει στην αρχή να εξοικειωθεί, του επέτρεπε κατά παραχώρηση να χρησιμοποιήσει τα δάχτυλά του στο μέτρημα.

Επίσης, είχα μιλήσει με τη δασκάλα του να το πηγαίνουμε με τα δάχτυλα, και να προσθέτει καθώς ανεβαίνει. Μπορεί να το κάνει. Θα του πάρει πολύ χρόνο αλλά θα το κάνει. Οπότε ξεκινήσαμε έτσι και μετά καταλήξαμε να γνωρίζει όλα απ' έξω χωρίς να δυσκολεύεται. .. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

ε) Αφήνει τον μαθητή να προσπαθήσει μόνος του, δεν του δίνει έτοιμη τη λύση

Του έδινε χρόνο να σκεφτεί και δεν προέτρεχε να δώσει τη σωστή απάντηση όταν τον έβλεπε ότι δυσκολευόταν.

Στην πορεία όποτε τις συναντούσαμε έλεγα, «για να τον αφήσω να δω, θα τις θυμηθεί;» Θυμόταν πάρα πολλές προπαίδειες.. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

στ) Συνεργασία με τη μητέρα, εξάσκηση στο σπίτι, χρήση εκπαιδευτικού πάζλ

Η κοινή γραμμή πλεύσης σχολείου και οικογένειας διαδραματίζει και εδώ σημαντικό ρόλο, με τη μητέρα να κάνει τα απογεύματα επανάληψη όσα μαθαίνουν το πρωί μέσω εκπαιδευτικών παιχνιδιών, βοηθώντας έτσι πολύ τον Δημήτρη.

[...] Με πολλή δουλειά στο σπίτι, είχα προτείνει και είχαν πάρει ένα, σαν παιχνιδάκι ήτανε, σαν πάζλ, καρτέλες που είχαν από τη μία το ίσον και έπρεπε να βρεις με ποια πράξη συνδέονται. Τον βοήθησε πάρα πολύ.... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

20. Ξεκίνημα της κάθε ημέρας με ερωτήσεις για το πώς πέρασε την προηγούμενη

Κάθε πρωί ο εκπαιδευτικός για να ενεργοποιήσει τον μαθητή ξεκινάει την ημέρα του με συζήτηση, παροτρύνοντας τον να εκφραστεί, κάνοντας εξάσκηση στην αφήγηση αλλά και οδηγώντας κατ' αυτόν τον τρόπο σε περισσότερο δέσιμο μεταξύ τους.

Ε, μιλούσαμε έτσι αρχικά, εγώ τον ρωτούσα κάποια πραγματάκια και μόνος του άρχισε να μου λέει κάποια πράγματα όπως τι έκανε χθες, τι θα φάει κλπ., τα οποία μέχρι σήμερα συνεχίζονται καθημερινά... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

21. Επαναφορά της προσοχής του και αλλαγή της συμπεριφοράς του μέσω συνεχόμενων υποδείξεων

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση προκειμένου να επαναφέρει τον μαθητή, κάθε φορά που παρεκτρέπεται.

Αλλά εύκολα η προσοχή του διασπάται, οπότε εγώ έπρεπε εκεί συνεχώς να του λέω «Δημήτρη», ας πούμε, «δε φωνάζουμε». Δεν ήξερε πώς πρέπει να είναι ο τόνος της φωνής μέσα σε μια τάξη. Πάντα ήταν ο ίδιος, είτε μου μιλούσε για κάποιο μυστικό που θεωρούσε ο ίδιος, είτε ήθελε να σηκώσει χέρι και να πει κάτι... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Όταν δίνω την οδηγία για το ιχνογράφημα, ο Δημήτρης αρχικά αρνείται, στη συνέχεια όμως με την κατάλληλη παρότρυνση του Ονούφρη, το κάνει. Πέρυσι δε δεχόταν με τίποτα να συνεργαστεί, και τελικά δεν το έκανε... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β' Δημοτικού, Ημέρα 2η).

22. Αρχικά συμπίεση με τους μαθησιακούς ρυθμούς της τάξης, προσαρμοσμένους στις ικανότητες-αντοχές του Δημήτρη

Προτού προβούν σε εξατομικευμένο πρόγραμμα, του έδιναν το περιθώριο να ανταποκριθεί στον βαθμό που μπορεί στους ρυθμούς του υπόλοιπου τμήματος.

Αρχικά είπαμε τον πρώτο μήνα διαγνωστικά να πηγαίνουμε όσο μπορούμε με τον ρυθμό που πηγαίνει η τάξη. Κάνουν δέκα ασκήσεις; Μπορεί ο Δημήτρης τις πέντε; Τις δύο; Ε, αυτές. Κοιτούσα τι μπορεί να κάνει, τι γνωρίζει και τι είναι κοντά στο γνωστικό του επίπεδο. Όταν κάποια στιγμή κουραζόταν, τον άφηνα να χαλαρώσει και μετά επανερχόμασταν... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

23. Εφαρμογή διαγνωστικών ασκήσεων με σκοπό τη διερεύνηση του μαθησιακού επιπέδου του Δημήτρη.

Προκειμένου να ανιχνεύσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, του εφάρμοσε ορισμένες διαγνωστικές ασκήσεις.

Επίσης του έβαζα κάποιες ενδεικτικές ασκήσεις για να δω τι γνωρίζει, για παράδειγμα μπορεί να βάλει δυο τρεις λεξούλες μπερδεμένες σε αλφαβητική σειρά ή στα Μαθηματικά, μπορεί να κάνει μια απλή αφαίρεση; Είτε κάθετα είτε οριζόντια;

Για να δεις σε τι επίπεδο είναι ο μαθητής.

Ναι... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

24. Δόμηση εξατομικευμένου προγράμματος με βάση τις ελλείψεις που παρουσιάζει ο Δημήτρης σε κάθε γνωστικό αντικείμενο

Αφού ολοκλήρωσαν τα δύο παραπάνω βήματα, προέβησαν στη δόμηση και εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος.

Ο Δημήτρης, σηκώνει κι αυτός το χέρι του για να σηκωθεί στον πίνακα. Η Εμμανουέλα του το επιτρέπει, αλλά πηγαίνει και ρωτάει διακριτικά τον Ονούφρη, αν του είχε βάλει αυτές τις λέξεις για προετοιμασία. Ο Ονούφρης, στο πλαίσιο του εξατομικευμένου προγράμματος που εφαρμόζει, βάζει συγκεκριμένες λέξεις για ορθογραφία στον Δημήτρη κάθε μέρα, δεν ακολουθεί επ' ακριβώς τη ροή της τάξης. Εκείνος απαντάει «Όχι, τα πιο βασικά». Ο Δημήτρης βγαίνει και γράφει σωστά το ρήμα «παγώνω». Βάζει και κόμμα μετά για τον επόμενο.... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β' Δημοτικού, Ημέρα 1η).

25. Χρήση, αξιοποίηση των «κοινωνικών ιστοριών» για βελτίωση της έκφρασης και της συμπεριφοράς του.

Καθώς ο Δημήτρης υστερούσε στον τομέα του λεξιλογίου και της έκφρασης, χρησιμοποιήθηκαν οι «κοινωνικές ιστορίες» για τη βελτίωση του. Τις ιστορίες αυτές τις προετοίμαζε ο Ονούφρης, βρίσκοντας υλικό είτε από το διαδίκτυο είτε από τη λογοθεραπευτρία του Δημήτρη.

[...] Αν δεις τα φυλλάδια και τα τετράδια της χρονιάς είναι το 70% ασκήσεις για σύνταξη και περιγραφή εικόνας και κοινωνικές ιστορίες...

Τις κοινωνικές ιστορίες του τις φέρνεις εσύ;

Έχω βρει είτε από τη λογοθεραπευτριά του, είτε κάποιες εικόνες από το ίντερνετ.

Πάντως ήταν υλικό που ετοίμαζες εσύ.

Ναι, εγώ το έφερνα. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Ο Ονούφρης έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτόν τον τομέα, αφιερώνοντας ένα μεγάλο μέρος των ασκήσεων στις κοινωνικές ιστορίες προκειμένου να βελτιώσει ορισμένα θέματα της συμπεριφοράς του, που είχε εντοπίσει ότι υστερούσε.

Και έκφραση και συμπεριφορά. Όποια ιστορία και αν κάναμε, προσπαθούσα να τον ενεργοποιήσω και να του δώσω κάποια ιδέα, να γράψουμε κάτι για τη συμπεριφορά. Ας πούμε «Γιατί αυτό το παιδάκι χαίρεται; Έκανε κάτι καλό.» ή «Δε θα πρέπει να στενοχωριόμαστε, ακόμα και αν απογοητευτούμε», του έλεγα. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Ο χρόνος που επέλεγε να τις κάνει ήταν συνήθως κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όταν διέκρινε ότι ο Δημήτρης κουραζόταν και δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσει. Εκείνη την ώρα επέλεγε να την αξιοποιήσει μέσω των κοινωνικών ιστοριών.

Τις κάναμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αν η κυρία έκανε ανάγνωση με τα παιδιά ή έκανε ασκήσεις πολύ ώρα, ο Δημήτρης δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει. Οπότε, τα αφήναμε αυτά και κάναμε το δικό μας κομμάτι. Είτε προτασούλες, είτε κοινωνικές ιστορίες, τις οποίες τις έχω εκτυπώσει. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

Ο Ονούφρης είχε μεριμνήσει για την ύπαρξη ενός ξεχωριστού τετραδίου, στο οποίο κολλούσε στην πάνω μεριά μια εικόνα, που αναφερόταν σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Ακολουθούσε συζήτηση και στη συνέχεια ο Δημήτρης καλούνταν να γράψει από κάτω μερικές προτάσεις.

Τις εικόνες αυτές τις κολλούσαμε στο τετράδιο που του έχω πάρει και είναι μόνο για τις δικές μας ασκήσεις, κι από κάτω ο Δημήτρης έγραφε κάποιο σχολιασμό, κάποια παρατήρηση από αυτά που έβλεπε, και μετά το συζητούσαμε. Μπορεί να ξέφευγε το θέμα, να το πήγαινε σε άλλα θέματα αλλά επανερχόμασταν. Ή του έβαζα εικόνες από τη δική του ζωή και του έλεγα «Τώρα Δημήτρη ό,τι κι αν θέλεις, θα μου το πεις, θα το συζητήσουμε, απλά θα γράψουμε κάτι που ο Δημήτρης κάνει σε αυτό το πλαίσιο. Στο σπίτι όταν διαβάζει, στον ελεύθερό του χρόνο, στο σπίτι όταν κάνει μια δουλειά που του έχουν βάλει οι γονείς του ή στο σχολείο. (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Ο Ονούφρης προσπαθούσε να αξιοποιεί θέματα από την καθημερινότητα του Δημήτρη, που τον αφορούσαν και τον ενδιέφεραν άμεσα, όπως είναι η σχέση με τον πατέρα του.

Και κάποια στιγμή ήταν μια εικόνα με δυο παιδάκια που το ένα φαινόταν μεγαλύτερο, και του λέω «Δημήτρη, πες ότι αυτός είναι ο μπαμπάς σου. Τι κάνεις με τον μπαμπά σου;». Έγραφε: ξαπλώνουμε, κόβουμε ξύλα... Αυτό τον ενεργοποίησε πολύ γιατί ήθελα να γράψει κάτι που το γνωρίζει, να γράψει όσες περισσότερες προτάσεις μπορεί και να χαρεί. Και μετά του έλεγα: «Δημήτρη, δες τι έκανες! Έγραψες 3 προτάσεις κάτω από πέντε εικόνες! Είναι πάρα πολύ καλό αυτό!» Μπράβο, φατσούλες, ζωγραφιές...! (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

26. Προσπάθεια οριοθέτησης μέσω της έγγραφης αναφοράς και τήρησης κανόνων.

Η οπτικοποίηση ενδείκνυται για την καλύτερη κατανόηση και απομνημόνευση των αυτιστικών μαθητών. Εδώ χρησιμοποιήθηκε για την εκμάθηση των κανόνων της τάξης.

[...] Οπότε εγώ είχα κάνει ένα πλάνο ότι αρχικά πηγαίνουμε στα φυλλάδια, στις ασκήσεις, όπου μπορεί, και είχα βάλει στόχο να γράψουμε και να μάθουμε κάποιους κανόνες, όπως να μη σηκώνεται γιατί είναι και υπερκινητικός και έχει και διάσπαση κάποιες φορές. Οπότε γράψαμε τους Κανόνες και κινηθήκαμε εκεί πάνω. Απλούς κανόνες.... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

27. Συνάντηση με τους θεραπευτές, εκπαιδευτικούς, γονείς ταυτόχρονα για ανταλλαγή απόψεων και καταγραφή στοχοθεσίας.

Καθώς η ανταλλαγή απόψεων είναι πολύτιμη και οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι θεραπευτές γνωρίζουν σημαντικά στοιχεία για τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε συνάντηση μαζί τους.

Μετά τον πρώτο μήνα έγινε και η συνάντηση με τους δασκάλους του Δημήτρη ένα απόγευμα, ήρθε και η μητέρα μαζί και η δασκάλα που του κάνει το απόγευμα. Συναντηθήκαμε στο Κέντρο της Λογοθεραπεύτριας κι εκεί μιλήσαμε για τους στόχους που μπορούμε να βάλουμε... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Αξιοποιώντας τις συμβουλές τους, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνονταν στη διαμόρφωση της στοχοθεσίας τους, καθώς και στην αναπροσαρμογή της, όπου χρειαζόταν.

Οπότε μετά από αυτή τη συζήτηση, κυρίως για τη συμπεριφορά του, μπήκαμε μετά στους στόχους κοινωνικούς, γνωστικούς, μαθησιακούς, και γενικά τι μπορεί να κάνει ο Δημήτρης. Αρχικά δέχτηκα τις παρατηρήσεις από τους δασκάλους, γιατί είχα βάλει πολύ πιο ψηλά το στόχο από αυτά που θα μπορούσε να κάνει ο Δημήτρης. Βέβαια στην πορεία αυτό κάπου άλλαξε. Δηλαδή είχα βάλει εγώ στο μυαλό μου αρχικά 5, τους κάναμε 3, φτάσαμε και στους 4. Δηλαδή κάναμε παραπάνω πράγματα από αυτά που αρχικά είχαμε σχεδιάσει... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

28. Αξιοποίηση συμβουλών Λογοθεραπεύτριας, επαναφορά μέσω του παραμυθιού

Οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε άμεση εφαρμογή των συμβουλών αυτών. Εδώ, χρησιμοποιείται το παραμύθι για την επαναφορά της προσοχής του μαθητή.

Σου πρότεινε κάποιες τεχνικές η Λογοθεραπεύτρια;

Βεβαίως. Όταν ας πούμε θα βλέπεις ότι διασπάται, φέρ' του μια κουβέντα για ένα παραμύθι, δεν πειράζει που δεν έχει να κάνει με το μάθημα, θα' ρθει όμως το μυαλό του εκεί, ο λόγος του και θα επανέλθει σιγά-σιγά.

Να του τραβήξεις δηλαδή με κάτι την προσοχή όταν τον βλέπεις κι αφαιρείται.

Ναι... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

29. Ιδιαίτερη βαρύτητα στους στόχους που αφορούν στη βελτίωση της συμπεριφοράς

Ο τομέας της συμπεριφοράς δεν παραγκωνίζεται έναντι του γνωστικού αντικειμένου. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί τον θέτουν σε προτεραιότητα αφού η εκμάθηση συμπεριφορών που θα βοηθήσουν τον μαθητή αργότερα στην ενήλικη ζωή, θεωρούνται σημαντικοί.

Και προσπαθούμε να βάζουμε στόχους που θα τους συναντήσει και αργότερα στη ζωή του. Να μην πει δηλαδή κάποια στιγμή αργότερα «Αυτό δεν το έκανα ποτέ, γιατί να το κάνω τώρα;» (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

30. Θέτει στόχους ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή και τους πετυχαίνει σταδιακά, χωρίς να κουράζει το παιδί. Αναπροσαρμόζεται στους ρυθμούς του μαθητή

Δεν είναι απόλυτοι στην επίτευξη των στόχων, που θέτουν κάθε φορά αλλά αντλούν ανατροφοδότηση από την πρόοδο του ίδιου του παιδιού και ανάλογα επιμένουν ή διαφοροποιούν το υλικό τους.

Τώρα έχουμε βάλει ως στόχο την κλίση των ρημάτων. Αν μπορέσουμε, θα τη μάθουμε, αν μας φανεί δύσκολη, την αφήνουμε. Του άρεσε πάρα πολύ. Κλίνει τέλεια ένα ρήμα σε χρόνο Ενεστώτα, Αόριστο, Παρατατικό, μπορεί να το κάνει, και μπορεί να κλίνει και επίθετο και ουσιαστικό στα τρία γένη. Δηλαδή κάναμε πράγματα που δεν τα είχα σα στόχο γιατί δεν ήθελα να τον δυσκολέψω και απλά του άρεσε. Το' κανα κι εγώ τόσο σταδιακά που δεν τον πίεσε όλο αυτό, να πει «τι είναι αυτό, γιατί να το κάνω εγώ αυτό ή μου φαίνεται δύσκολο»... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

31. Ζωγραφική, κατηγοριοποίηση για την εκμάθηση της δομής Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο στη Γλώσσα

Για την καλύτερη κατανόηση των γραμματικών κανόνων αξιοποιήθηκε η οπτική απεικόνιση μέσω της Ζωγραφικής.

Αρχικά στη Γλώσσα πάρα-πάρα πολύ τη δομή και τις προτάσεις, με απλά πολύ απλά πραγματάκια: σ' ένα τετράδιο με ζωγραφιές, με συννεφάκια, με δική μου γραφή, δηλ. «Αυτά Δημήτρη, θα τα βάζουμε σ' αυτό το συννεφάκι και θα τα λέμε υποκείμενο, ρηματάκια, αντικείμενα. Ή ότι αυτή είναι η δομή της πρότασης. Πάρα-πάρα πολλές προσπάθειες και επαναλήψεις, και να τα λέμε προφορικά και να τα γράφουμε.»... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

32. Χρήση της σωματικής επαφής

Η σωματική επαφή χρησιμοποιήθηκε ως μέσο αποφόρτισης, ως μέσο κινητοποίησης και ως μέσο έκφρασης του ιδιαίτερου δεσμού, που αναπτύχθηκε ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή.

Η Χαρά μιλάει αρκετή ώρα στον Δημήτρη. Τον χαϊδεύει, τον αγκαλιάζει. Τελικά στις 8:45, ο Δημήτρης αρχίζει να γράφει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

[...] αρχικά ήθελα να τον φτάσω να είναι πολύ κοντά μου και να με εμπιστεύεται και να με νιώθει όσο γίνεται δικό του άτομο. Το καταφέραμε πολύ γρήγορα, και ο Δημήτρης χαλάρωνε με το να του χαϊδεύω το κεφάλι, έτσι τα μαλλιάκια του, γιατί ηρεμούσε. Ένιωθε ότι έφευγε όλη η αρνητική σκέψη και ενέργεια από μέσα του, και μπορούσε να λειτουργήσει και να αντιδράσει πολύ καλύτερα. Πάρα-πάρα πολλές φορές στην πορεία τον αγκάλιαζα, τον φιλούσα, και το δεχόταν. Τώρα τελευταία, το εκδήλωνε και πάρα πολύ μόνος του... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης αγκαλιάζει τον δάσκαλό του και αυτός τον φιλάει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

33. Εξατομικευμένη προσέγγιση: υπόδειξη με το δάχτυλο/υπαγόρευση

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης στέκεται πάνω από το παιδί και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της υπόδειξής του με το δάχτυλο.

Η Χαρά του ψιθυρίζει την ορθογραφία και τον βοηθάει να τη γράψει δείχνοντας με το δάχτυλό της στο τετράδιο... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Ονούφρης μιλάει σιγανά στον Δημήτρη, τον βοηθάει με την ορθογραφία, του ζωγραφίζει με ξυλομπογιές το τετράδιο. Του δείχνει με το δάχτυλο. Του επαναλαμβάνει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

34. Αξιοποίηση της τεχνολογίας

Ο Δημήτρης είχε ιδιαίτερη κλίση στο μάθημα της Πληροφορικής. Το ενδιαφέρον του αυτό αξιοποιήθηκε για την εκπαίδευσή του σε θέματα κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής αλλά και ως μέσο αποφόρτισης.

α) για εκμάθηση κοινωνικών - συναισθηματικών δεξιοτήτων

Συγκεκριμένα, ο Ονούφρης μας ανέφερε ότι συχνά, με την άδεια του Διευθυντή του σχολείου, τον οποίο ευχαριστεί για αυτή τη στάση του, επισκεπτόταν με τον Δημήτρη την αίθουσα των υπολογιστών, όπου έβλεπαν ενδεδειγμένες θετικές αντιδράσεις σε αγχογόνες καταστάσεις, κυρίως από τον χώρο του αθλητισμού, προκειμένου να παραδειγματιστεί και να υιοθετήσει παρόμοιες στάσεις.

Γινόταν παραχωρήσεις της μορφής να παίρνω για λίγο τον Δημήτρη έξω στην αυλή ή να πηγαίνουμε στην αίθουσα με τους υπολογιστές για να δούμε καμιά συμπεριφορά έτσι λίγο υποδειγματική, δηλαδή πώς αντιδρούν ας πούμε οι αθλητές όταν χάνουν; Για να δούμε, χτυπάνε; Πώς συγχαίρουν τον διπλανό τους για τη νίκη; Αποδέχτηκαν τις προτάσεις μου (ο Διευθυντής και η Εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης), και αυτό βοήθησε πολύ τον Δημήτρη... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

β) ως μέσο χαλάρωσης, αποφόρτισης

Πέρα από τον διδακτικό χαρακτήρα, η χρήση των υπολογιστών αξιοποιήθηκε και ως μέσο αποφόρτισης, σε περιόδους όπου ο Δημήτρης βρισκόταν σε έντονη συναισθηματική κατάσταση και είχε ανάγκη να ηρεμήσει.

Και να τον παίρνω να βγαίνουμε έξω και να καθόμαστε όσο χρειαστεί όταν ήταν έντονος ο θυμός του ή να 'ρθουμε στην αίθουσα υπολογιστών και να δούμε κάποιο βιντεάκι και να συζητήσουμε, να ηρεμήσουμε εκεί. Του άρεσε πολύ του Δημήτρη... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

35. Βόλτα στην αυλή

Όταν δεν ήταν σε θέση να διαχειριστεί τον θυμό του, επιλέγονταν η αποφόρτιση μέσω του περίπατου στην αυλή του σχολείου μέχρι να ηρεμήσει.

Και να τον παίρνω να βγαίνουμε έξω και να καθόμαστε όσο χρειαστεί όταν ήταν έντονος ο θυμός του ή να 'ρθουμε στην αίθουσα υπολογιστών και να δούμε κάποιο βιντεάκι και να συζητήσουμε, να ηρεμήσουμε εκεί. Του άρεσε πολύ του Δημήτρη... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

7.5.3. Τεχνικές αντιμετώπισης των τυπικών παιδιών από πλευράς των εκπαιδευτικών

Μία ακόμη κατηγορία, που προέκυψε ήταν οι τεχνικές, που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις αντιδράσεις των τυπικών μαθητών.

1. Συζήτηση με το τμήμα: καταλυτικός ο ρόλος των τυπικών – ώριμων παιδιών, κατανόηση της κατάστασης.

Η εκλογίκευση της κατάστασης και η συζήτηση με τους μαθητές του τμήματος, επέφερε θετικά αποτελέσματα.

Τη συμμαχία των τυπικών παιδιών ζήτησε η Δωροθέα, η οποία εξήγησε στους μαθητές την ιδιαιτερότητα του Δημήτρη, λέγοντάς τους ότι θα πρέπει να είναι υποχωρητικοί και συγκαταβατικοί.

Κάποια στιγμή που έλειπε μίλησα στο τμήμα και τους είπα ότι ο Δημήτρης έχει κάποιες ιδιαιτερότητες, πρέπει να τον αφήνουμε να έχει λίγο παραπάνω την μπάλα ή γιατί δεν αντιλαμβάνεται πάντα τους κανόνες που αντιλαμβανόμαστε όλοι εμείς. Ευτυχώς αυτό το τμήμα παρ' όλο που είχε αυτές τις δυο ζόρικες περιπτώσεις, μέσα σ' αυτό το τμήμα υπήρχαν και πάρα πολύ ώριμα παιδιά, τα οποία με βοήθησαν πάρα πολύ.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

Η Μαρία επίσης, προσπάθησε να ους εξηγήσει μέσω του διαλόγου τους διαφορετικούς ρυθμούς με τους οποίους λειτουργεί ο καθένας, και την πολυμορφία έκφρασης των συναισθημάτων, ζητώντας την κατανόησή τους.

Τους είχα πει ότι ο καθένας κουράζεται διαφορετικά. Τους έλεγα, «Να, εσύ νύσταξες, χασμουρίεσαι, ο άλλος κουράστηκε και θέλει να σηκωθεί». Όταν ήταν και ο Νίκος, τους έλεγα ότι αυτό το παιδάκι θέλει να χτυπήσει τα χέρια του και να σηκωθεί και όρθιο. Και είχαν αντιληφθεί ότι ο καθένας εκδηλώνει διαφορετικά την κούρασή του, το θυμό του, τα νεύρα του τελοσπάντων. Αφού έλεγα ότι τουλάχιστον σ' αυτή την τάξη τα παιδιά είναι πλήρως συνυφασμένα με την έννοια της διαφορετικότητας. Και στο μέλλον επειδή έχουν ζήσει τόσα διαφορετικά θα το αποδέχονται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

2. Τα τυπικά παιδιά αρωγοί-συνεργάτες-διευκολυντές του έργου του εκπαιδευτικού

Οι τυπικοί μαθητές κατανοούν την κατάσταση και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την από κοινού αντιμετώπιση.

[...] έπαιρνε ό,τι έβρισκε το' βαζε στο στόμα του, κασετίνες, μαρκαδόρους, ό,τι μπορείς να φανταστείς. Οπότε μετά συνεννοηθήκαμε με τα άλλα παιδιά να απομακρύνουν ο,τιδήποτε δεν τους χρειάζεται άμεσα από τα θρανία τους, γιατί ήταν επικίνδυνο για το ίδιο το παιδί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

3. Λογική εξήγηση της κατάστασης, ειλικρινής απάντηση στις απορίες των μαθητών

Όταν οι μαθητές δείχνουν να απορούν με όσα συμβαίνουν, οι εκπαιδευτικοί τους εξηγούν την κατάσταση μέσω της εκλογίκευσης.

Τα παιδιά δηλαδή τότε που τους μίλησες, δε σου εξέφρασαν κάποιες απορίες, τι είναι αυτό που έχει ο Δημήτρης, ας πούμε.

Ναι. Και τους εξήγησα ότι είναι μια μαθησιακή δυσκολία, την οποία την έχει από όταν γεννήθηκε, είναι δύσκολο να σας πω περισσότερες λεπτομέρειες γιατί δε θα καταλάβατε αλλά για να σας το λέω υπάρχει πρόβλημα...(Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

4. Ανάθεση του ρόλου του βοηθού

Τους δίνουν το ρόλο του βοηθού έτσι ώστε να αισθάνονται ότι έχουν αναλάβει κάποιο χρέος.

Αξιοποιούσα και το άλλο: Είχα δυο τρεις καλούς μαθητές που τους έκανα βοηθούς. Δηλαδή πήγαιναν αυτοί που τέλειωναν γρήγορα, να βοηθήσουν και κάνα δυο καλούς μαθητές που ήταν πιο αργοί. Δηλαδή αυτό το αξιοποιούσα πάρα πολύ. Τον Βασίλη, τον Νικήτα και την Αμανζήτ. Οι καλοί βοηθούσαν και δόξα τω Θεώ τους άρεσε: «Κυρία, να σε βοηθήσω;» μου έλεγαν από μόνοι τους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ο ρόλος αυτός σε κάποιες περιπτώσεις τους δίνοντας «μεταφορικά», δηλαδή ως έκκληση συμπαράστασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την απορρόφηση των εντάσεων.

[...] αλλά για να σας το λέω υπάρχει πρόβλημα, άρα θα ήθελα τη βοήθειά σας. Θα σας ήθελα βοηθούς μου σ' αυτή την προσπάθεια. Για να συνεργαστεί ο Δημήτρης μαζί μας και να μπορεί να παίζει και ο Δημήτρης και ο Κωστής χωρίς να μας δημιουργούν προβλήματα στο παιχνίδι μας. Και μπορώ να πω ότι το δέχτηκαν πολύ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

5. Ήρεμος τρόπος, συζήτηση, έκκληση βοήθειας και συνεργασίας από εκπαιδευτικούς προς τυπικά παιδιά

Όταν εμφανίζονται οι αναμενόμενες αντιδράσεις λόγω της διάκρισης των αυτιστικών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί με ήρεμο τρόπο «παρακαλούν» τους τυπικούς μαθητές να συνεργαστούν.

Δεν αντέδρασαν να πουν ότι κι εμείς θέλουμε να είμαστε κνηγοί;

Μπορεί μια δυο φορές πάνω στο παιχνίδι να υπήρχαν κάποιες αντιρρήσεις αλλά τους έλεγα «σε παρακαλώ, αφού έχουμε μιλήσει βοήθησέ με, μετά θα είναι και σένα η δική σου σειρά. Αυτό βοήθησε πολύ τα παιδιά να τα αποδεχτούν... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

6. Ισότιμη συμπεριφορά, δεν τα διέκριναν-υποβίβαζαν από τα αυτιστικά, αλλά τα αντιμετώπιζαν με πιο αυστηρή οριοθέτηση

Προσπαθούσαν να μην διακρίνουν τα δύο αυτιστικά παιδιά ή να παραχωρούν προνόμια και στους τυπικούς μαθητές, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι αντιδράσεις.

Επειδή θα ήταν άδικο και για τα άλλα παιδιά, τα έδινα και σ' αυτά μερικές φορές (σ.σ. τα αγχολυτικά μπαλάκια) αλλά όχι με την ίδια συχνότητα. Σ' αυτούς ήταν πιο αυστηρά τα όρια. Και ευτυχώς το είχαν καταλάβει...(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

7. Προσπάθεια με κάθε ευκαιρία καλλιέργειας της αποδοχής της διαφορετικότητας

Αξιοποιούσαν κάθε ευκαιρία για να κάνουν τους μαθητές να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και να μην αντιδρούν όταν βλέπουν κάτι ασυνήθιστο.

[...] Εκτός από την ειδική αγωγή, και τα παιδιά από άλλες χώρες, όπως η Αμανζήτ, που ερχότανε πολλές φορές με παραδοσιακά φουστανάκια, που ήταν πραγματικά κάτι ξένο και για μας ακόμα, πόσο μάλλον για τα παιδάκια. Οπότε, ξέρεις, είχαμε σχόλια, το παιδάκι ερχότανε παραπονιότανε, οπότε εκεί προσπαθούσα και το παιδάκι πρώτα-πρώτα να το κάνω να αισθανθεί όμορφα, και με τα υπόλοιπα πολύ να καταλάβουν.. Δηλαδή δουλέψαμε πολύ πάνω σ' αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

8. Εκδήλωση ανάλογου ενδιαφέροντος και προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων κάθε παιδιού του τμήματος που είχε ανάγκη – όχι παραμέληση.

Δεν παραμελούσαν τις ανάγκες των τυπικών μαθητών, αντίθετα «έσκυβαν» πάνω από το πρόβλημα του καθενός και μοίραζαν σε όλους την προσοχή και την αγάπη τους.

Η Εμμανουέλα αναφέρεται σε ορισμένες περιπτώσεις τυπικών παιδιών, με τα οποία ασχολήθηκε ιδιαίτερα για να βελτιώσει τα σημεία στα οποία υστερούσαν. Οι μαθητές από την Αλβανία ήταν ιδιαίτερα ζωντοί και η Εμμανουέλα προσπάθησε μέσα από τις κατάλληλες τεχνικές να τους επαναφέρει.

Και με τα παιδάκια από την Αλβανία που είναι και τα δύο πολύ ζωντοί, και ο Αρμάντο είναι πολύ ζωντοί και είναι ένα παιδί που έτσι και ήθελε κάτι τώρα και δε γινότανε καθότανε κάτω σ' ένα σημείο της τάξης και δεν κουνιότανε με τίποτα. Αυτά όλα μπορέσαμε ήδη από την αρχή να τα καταπολεμήσουμε. Δηλαδή είδα κι εγώ το κάθε παιδάκι τι, πώς... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

Η δίγλωσση Ερασμία, που πέρυσι αντιμετώπιζε σημαντικό πρόβλημα με την έκφρασή της, φέτος κατάφερε να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό της και να κοινωνικοποιηθεί περισσότερο.

Ένα παιδάκι μάλιστα, που είναι δίγλωσσο, η μαμά της είναι Γαλλίδα, πέρυσι δε μιλούσε, δε λαλούσε, ήταν τόσο μαζεμένο, και φέτος μου λένε όλοι μπράβο πώς κατάφερε και η Ερασμία έγινε ένα άλλο παιδί... Κατάλαβες; Δηλαδή τώρα συγκινούμαι γιατί δε με νοιάζει αν έμειναν κάποια μαθήματα πίσω στα Μαθηματικά, στη Γλώσσα, θα τα κάνουμε του χρόνου. Εγώ πιστεύω ότι αυτό μετράει... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

Η Ελένη επίσης, για την οποία πέρυσι η Μαρία πίστευε ότι έχει «επιλεκτική αλαλία» αφού δε μιλούσε παρά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, φέτος βελτιώθηκε σημαντικά, εξαλείφοντας σχεδόν ολοκληρωτικά αυτή τη συμπεριφορά.

Και η Ελένη ήταν πολύ δειλή αλλά κάναμε πολύ κουβέντα μαζί. Στα διαλείμματα, με είχε από κοντά. Δεν την έδιωχνα. Μου μιλούσε. Της έλεγα βέβαια «Ελένη μου, πήγαινε να παίξεις με τις φίλες σου...», όχι μου έλεγε, τώρα θέλω μαζί σου. Άρχισε όμως και μου μίλαγε και σιγά-σιγά με τον καιρό, άρχισε να αποτραβιέται, να βρίσκει τις φίλες της να παίζει. Η μαμά της το είχε καημό αυτό, γιατί μου έλεγε, πέρυσι ήταν κολλημένη με τη δασκάλα, από πίσω, στο νήπιο τα ίδια. Την άφησα στην αρχή, της έδωσα το χρόνο της, ήτανε δίπλα μου, καθότανε στο πεζουλάκι, μιλούσαμε, και με τ' άλλα παιδάκια.... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

9. Πάνω από όλα η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας, αγάπης

Περισσότερο και από τη διδακτέα ύλη, δόθηκε βαρύτητα στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος, που θα στηρίζεται στην αμοιβαία αγάπη και την αμφοτέρη εμπιστοσύνη.

Έκανα κι εγώ τα παιδιά να αισθανθούν την αγάπη μου. Κι εγώ πιστεύω ότι το βασικότερο είναι η αγάπη, τίποτα άλλο. Το πρώτο και το βασικότερο. Όταν το παιδί καταλάβει ότι το αγαπάς και το αποδέχεσαι... Δηλαδή εγώ τα παιδάκια εδώ τα έχω σαν παιδιά μου. Νιώθω η δεύτερη μαμά τους. Τους λέω να μου λέτε ότι θέλετε, δηλαδή προσπαθώ να κάνω τα παιδιά να νιώσουν εμπιστοσύνη, ασφάλεια, αγάπη.... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

10. Στο διάλειμμα έξω στην αυλή και όχι στο γραφείο

Την ώρα του διαλείμματος δεν πήγαιναν στο γραφείο αλλά κάθονταν έξω στην αυλή, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να τους πλησιάσουν και να συζητήσουν μαζί τους τα ζητήματα που τους προβληματίζαν.

Αλλά το καλό ήταν ότι καθόμουνα έξω. Ξέρεις, επειδή είμαι από την Αθήνα, μ' αρέσει πάρα πολύ και ακόμα και τον χειμώνα, καθόμουνα έξω στη φύση. Και στα διαλείμματα ερχόταν όχι μόνο η Ελένη αλλά όλα τα παιδάκια. Αυτό μας έκανε πολύ καλό σε όλους, γιατί εκείνη την ώρα λέγαμε διάφορα, κάναμε διάφορα, τα αστεία μας, μου δείχνανε πράγματα, τα πάντα. Μ' άρεσε πάρα πολύ αυτό, γιατί εκμεταλλευτήκαμε και αυτόν τον χρόνο και ήρθαμε πιο κοντά. Γιατί όταν με έβλεπαν να κάθομαι, ερχόταν σιγά-σιγά, και ξέρεις αυτό μου'κανε πολύ καλό κι εμένα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

11. Επιστράτευση εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης για την παροχή βοήθειας σε όλο το τμήμα

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης στέκεται πολύτιμος αρωγός για την επιβολή της πειθαρχίας και την επίλυση συγκρούσεων σε όλο το τμήμα.

[...] Μετά απ' αυτό εξακολουθούν να υπάρχουν δυσκολίες αλλά πλέον έχω κι εγώ έναν βοηθό έναν άνθρωπο που μου στάθηκε πάρα πολύ γιατί... και πιστεύω ότι όλα τα παιδιά της Παράλληλης Στήριξης το κάνουν, και πέρυσι το είχα δει που είχα ένα τμήμα της 4ης με ένα παιδάκι με παράλληλη στήριξη, δηλαδή τα παιδιά αυτά της Παράλληλης, να μεν ασχολούνται με το παιδάκι που έχουν, αλλά δεν αποκόβονται και από το σύνολο. Ο Ονούφρης με βοήθησε πάρα πολύ, δηλαδή μπορεί να έβλεπε ότι δυσκολευόταν να βγει η φωνή μου, γιατί υποφέρω χρόνια από φαρυγγίτιδα, ε, εκεί θα επενέβαινε. (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

12. «Το λογοτεχνικό πεντάλεπτο»

Στο ξεκίνημα κάθε μέρας αφιερώνουν πέντε λεπτά στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.

[...] γιατί τους έφερνα πολλά λογοτεχνικά βιβλία, και τα παιδάκια ακόμα έφερναν τα δικά τους και μετά τους τα ξαναεπέστρεφα για να μη χαθούν ή καταστραφούν. Δηλαδή κάναμε κι αυτό στην αρχή, τους άρεσε, το «λογοτεχνικό μας πεντάλεπτο» στην αρχή, πριν ξεκινήσουμε το μάθημα. (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

13. Ανάγνωση παραμυθιών

Όταν έβλεπαν ότι η κατάσταση είχε ξεφύγει εκτός ελέγχου, τους διάβαζαν παραμύθια.

Λειτουργήσε πολύ και η ανάγνωση παραμυθιών. Τους μάζενα γύρω μου, τον Δημήτρη τον έπαιρνα αγκαλιά γιατί δυσκολευόταν να καθίσει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

14. Αξιοποίηση του χρόνου συγκέντρωσης των αυτιστικών μαθητών – αφιέρωση στους τυπικούς

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν έστω και τον ελάχιστο χρόνο, όπου οι αυτιστικοί μαθητές συγκεντρώνονταν για να τον αφιερώσουν στους τυπικούς μαθητές και να ασχοληθούν περισσότερο με τις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες.

[...] αφού να φανταστείς καθιέρωσα τα στρωτά παπούτσια και μετά μ' ακολούθησαν και οι άλλες δασκάλες, γιατί σου λέω δεν υπήρχε αυτό το πράγμα, ήσουνα..., έτρεχες γύρω-γύρω γιατί ας πούμε θα προσπαθούσα να βάλω τον Δημήτρη να γράψει κάτι για έστω 5 λεπτά, σ' αυτό το διάστημα που θα μπορούσε να συγκεντρωθεί ο Δημήτρης, τα αξιοποιούσα να τρέξω στους άλλους να τους βοηθήσω στις δυσκολίες τους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7.5.4. Επιρροή τυπικών παιδιών από τα αυτιστικά

Μία κατηγορία ακόμα που μας απασχόλησε, είναι η εξέταση του ποσοστού επιρροής που ασκείται στα τυπικά παιδιά λόγω της παρουσίας των αυτιστικών μαθητών μέσα στην τάξη. Επηρεάζονται στο γνωστικό αντικείμενο; Μένουν πίσω στην ύλη; Παρασύρονται από τη συμπεριφορά τους; Όλα αυτά τα ζητήματα θα παρουσιαστούν αναλυτικά στη συνέχεια.

1. Καμία αρνητική επιρροή

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η παρουσία των μαθητών ειδικής αγωγής στα τυπικά σχολεία δεν επηρεάζει αρνητικά τα υπόλοιπα παιδιά σε κανέναν τομέα, ούτε στο μαθησιακό αλλά ούτε και στον συμπεριφορειακό.

Αρα η παρουσία του Δημήτρη μέσα στην τάξη, δεν επηρεάζει αρνητικά τα άλλα παιδιά;
Όχι, καθόλου, ούτε στο μαθησιακό κομμάτι, ούτε στο συμπεριφορειακό... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

2. Στο γνωστικό αντικείμενο:

α) Δε μένουν πίσω, γιατί τα αναλαμβάνει ο δάσκαλος της Παράλληλης τα αυτιστικά και της γενικής τα τυπικά

Πιο αναλυτικά, ως προς την πρόοδό τους στα μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αυτή δεν επηρεάζεται ούτε στο ελάχιστο, αφού ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου τους αυτιστικούς μαθητές και ο εκπαιδευτικός του τμήματος αποδεσμεύεται μ' αυτόν τον τρόπο να ασχοληθεί με τους υπόλοιπους μαθητές.

Και πιστεύεις ότι δεν αδικούνται και τα άλλα παιδιά, δε μένουν πίσω, ούτε στην ύλη;

Καθόλου, καθόλου. Γιατί η όποια αδυναμία τους θα καλυφθεί από τον δάσκαλο της Παράλληλης, και η υπόλοιπη τάξη θα προχωρήσει, δε θα υπάρξει θέμα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

β) Δε μένουν πίσω, γιατί στο τμήμα υπάρχουν και καλοί μαθητές, κι έτσι επέρχεται η εξισορρόπηση

Η παρουσία μαθητών με υψηλές επιδόσεις συμβάλλει στη ρύθμιση του επιπέδου μέσα στην τάξη, καθώς η συμπεριφορά των αυτιστικών μαθητών αντισταθμίζεται με αυτή των «ήσυχων» και «μελετηρών» επιφέροντας τελικά την ισορροπία.

Επειδή όμως ταυτόχρονα είχε και καλές περιπτώσεις το τμήμα αυτό, κάπως εξισορροπούσε η κατάσταση και τα τυπικά παιδιά μπορούσαν να λειτουργήσουν έχοντας τα δύο παιδιά με αυτισμό μέσα στο τμήμα τους. Αυτό με ευχαριστούσε, γιατί τα έβλεπα ότι παρακολουθούσαν το μάθημα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α' Δημοτικού).

γ) Ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης χωρίς σημαντικές ελλείψεις

Αναμφισβήτητα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορούμε να πούμε ποτέ ότι κατακτήθηκε το ανώτερο σημείο, στο οποίο θα μπορούσε να φτάσει, αφού πάντοτε υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και περαιτέρω επεξεργασίας. Ομοίως και στο υπό μελέτη τμήμα, όπου εφαρμόστηκε ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, παρόλο που δυνητικά, σε θεωρητικό επίπεδο, θα μπορούσαν να είχαν εμβαθύνει περισσότερο στην ύλη, εντούτοις και οι δύο χρονιές της Α' και της Β' Δημοτικού, τελείωσαν χωρίς σημαντικές ελλείψεις, αφού οι βασικοί στόχοι κατακτήθηκαν.

Όχι, έγινε δουλειά. Θα μπορούσαν σίγουρα να γίνουν και πολλά πράγματα παραπάνω αλλά στο γενικό πλαίσιο δεν επηρεάστηκαν... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

Θεωρώ ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε παραπάνω πράγματα, αλλά αυτά που έπρεπε να πάρουμε, τα πήρανε. Θα μπορούσαν να πάρουν και παραπάνω. Κι εγώ θα μπορούσα να τους είχα δώσει παραπάνω. Θεωρώ όμως ότι έδωσα πιο πολύ σ' αυτά τα δύο παιδιά την προσοχή μου. Ναι μεν και στους άλλους αλλά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

Η Μαρία, εκπαιδευτικός του τμήματος της Α' Δημοτικού, μας ανέφερε ότι το κριτήριο που έθεσε τόσο η ίδια στον εαυτό της αλλά της το επισήμανε και ο Διευθυντής του σχολείου, ήταν αν τα παιδιά κατέκτησαν τις βασικές δεξιότητες της Α' Δημοτικού, όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση και οι μαθηματικές πράξεις.

Μετά τουλάχιστον βρήκαμε τη σειρά μας, ιδίως μετά το Πάσχα, το καλοκαίρι, που τα έβλεπα να διαβάζουν και να γράφουν, δεν το πίστευα. Αφού έλεγα: «Μέσα σ' όλες τις δυσκολίες, καταφέραμε τουλάχιστον να πετύχουμε το στόχο της πρώτης που είναι να αγαπήσουν τουλάχιστον το σχολείο πρώτον, να μάθουν να γράφουν, να διαβάζουν, και τις βασικές πράξεις: πρόσθεση και αφαίρεση. Έλεγα, εντάξει, τουλάχιστον τα βασικά τα πετύχαμε. Μπορεί να μην κάναμε όσα θα ήθελα να κάνουμε, πράγματα ευφάνταστα, προγράμματα κτλ., αλλά τουλάχιστον πετύχαμε αυτά...» (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

Το επηρέασε πάλι αλλά με την έννοια ότι θα μπορούσαν να βγουν παραπάνω πράγματα. Αλλά τα βασικά βγήκαν θεωρώ. Και το έλεγα και στον Διευθυντή, και μου λέει: «Έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν;» «Έμαθαν, του λέω». «Ε, εντάξει, έχεις πετύχει τους στόχους της πρώτης»... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

δ) Τα αυτιστικά παιδιά μονοπωλούν το ενδιαφέρον του δασκάλου

Βέβαια, καθώς η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη όχι μιας ωραιοποιημένης κατάστασης αλλά στην παρουσίαση όλων των πτυχών, ακόμα και των αρνητικών, κάθε θέματος, παρακάτω παρουσιάζεται και ο αντίλογος, όπως περιγράφηκε από τους εκπαιδευτικούς.

Εδώ, η Φωτεινή μας λέει ότι παρόλο που συνέβη ελάχιστες φορές, ο Δημήτρης απαιτούσε την απόλυτη προσοχή και αφοσίωσή της, αφήνοντας τους υπόλοιπους μαθητές εκτεθειμένους.

Κάποιες φορές δηλαδή την ώρα των εικαστικών σου ζητούσε να του διαβάσεις παραμύθια;

Ναι.

Και του έκανες το χατίρι;

Δε μου το ζητούσε και πολύ συχνά η αλήθεια είναι αλλά όταν γινόταν αυτό, ναι του διάβαζα. Μπορεί να μου το είχε ζητήσει τέσσερις φορές ας πούμε μέσα στη χρονιά και να του το αρνήθηκα μία φορά, και τις τρεις να το έκανα. Απλά δε μου είχε ξανατύχει παιδί να έρχεται έτσι να μου ζητάει να του διαβάσω και να θέλει τέτοια αποκλειστικότητα και με τόσα άλλα παιδιά να περιμένουν να ακούσουν το μάθημα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

ε) Χαμένες διδακτικές ώρες και καθυστέρηση της ύλης λόγω αφιέρωσής τους στην επίλυση συγκρούσεων

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δίνοντας παραπάνω βαρύτητα στη διαχείριση κρίσεων και στη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας των μαθητών, έθεσαν την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης συνειδητά σε δεύτερο επίπεδο. Η Μαρία μας ανέφερε ότι ειδικά το πρώτο δύσκολο διάστημα της Α΄ Δημοτικού, από τα 45 λεπτά της κάθε διδακτικής ώρας, κατάφερνε να κάνει μάθημα περίπου ένα τέταρτο.

Τι άλλο να σου πω... Γενικά όλο το πρώτο διάστημα επικρατούσε αυτή η κατάσταση. Προσπαθούσα κάπως εγώ να γίνεται και μάθημα γιατί και τ' άλλα παιδιά δε χρωστούσαν και σε τίποτα. Στενοχωριόμουν πάρα πολύ γιατί πραγματικά το ένα τέταρτο κάναμε μάθημα, αν τα μαζέψεις. Το υπόλοιπο κάναμε διαχείριση κρίσεων και καταστάσεων που προέκυπταν. Το ένα τέταρτο έμενε. Δηλαδή στα Μαθηματικά κάναμε δύο ασκήσεις βαριά, μπορεί και μία σε μια μέρα. Παρόλα αυτά χάρηκα γιατί μέχρι το τέλος της χρονιάς, βγήκανε όσα έπρεπε να βγούνε. Δηλαδή δεν έμειναν κενά στα παιδιά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Η Εμμανουέλα συμπληρώνει ότι χάθηκαν πολλές διδακτικές ώρες εις βάρος της ύλης, σε μια προσπάθεια να επέλθει η τάξη μέσα στην αίθουσα.

Και περισσότερο σου λέω ήταν το ζήτημα της επιθετικότητας και των επικίνδυνων αυτών πραγμάτων που έκαναν. Δηλαδή, σου λέω ειλικρινά, χάσαμε ώρες μαθημάτων, εξαιτίας κάποιων φαινομένων. Και ειλικρινά, δε με πειράζει που δε βγήκε η ύλη όπως θα ήθελα, όχι προς Θεού, απλά χάθηκε πολύτιμος χρόνος διότι υπάρχουν κι άλλα παιδάκια ζωηρά, που το καθένα θέλει τον χρόνο του και τον τρόπο του, οπότε καταλαβαίνεις ότι εντάξει αναλωθήκαμε πολλές φορές προσπαθώντας να ηρεμήσουμε καταστάσεις, να συζητήσουμε πάλι πάμπολλες φορές, να πούμε τα ίδια πραγματάκια, να τα ξαναπούμε, για το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε κτλ.. Εκεί δηλαδή έριξα πάρα πολύ το βάρος... Στη συζήτηση και στο θέμα αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Ναι και γενικά όλη η τάξη ήταν σε αναταραχή και δεν μπορούσε να γίνει ούτε μάθημα, ούτε τίποτα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

στ) Απορρόφηση του εκπαιδευτικού στη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών, εις βάρος της διδακτέας ύλης

Οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθιά συναίσθηση του καθήκοντος και της ευθύνης τους, έτσι ώστε συνειδητά προτιμούν να παραγκωνίζουν τη διδασκαλία προκειμένου να διαφυλαχτεί η σωματική ακεραιότητα των παιδιών.

Το θέμα είναι ότι εγώ φροντίζω κυρίως να μην πάθουν κάτι τα παιδιά και από κει και πέρα και μάθημα να μη γίνει...

Ναι, κατάλαβα βάζετε προτεραιότητες.

Ναι, φυσικά... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

ζ) Στην Α΄ Δημοτικού, οι δύο πρώτες ώρες παραγωγικές, μετά τα αυτιστικά παιδιά κουράζονταν και έκαναν φασαρία

Στην Α΄ Δημοτικού, το διάστημα φοίτησης χωρίς την εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, αναφέρθηκε πολλάκις ότι ήταν ιδιαίτερα δύσκολο. Η Μαρία μας ανέφερε ότι τον πρώτο μήνα σχεδόν δε γινόταν καθόλου μάθημα, ενώ κατά το διάστημα από τον χωρισμό των τμημάτων μέχρι τον Φεβρουάριο (όπου ήλθε η Χαρά), οι αυτιστικοί μαθητές μπορούσαν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι μόνο το πρώτο δίωρο.

[...] γιατί λίγο στην ώρα της Γλώσσας, ήταν πρωί ακόμα, δεν είχαν ξυπνήσει καλά-καλά, είχαμε μπει και σ' ένα πρόγραμμα όσο να' ναι το πρώτο δίωρο, μετά τον πρώτο καιρό λειτουργούσε, που στην αρχή δεν μπορούσαμε να κάνουμε καθόλου μάθημα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Ακόμα και ο Δημήτρης και ο Κωστής, στη Γλώσσα διαβάζαμε το μάθημα, ακούγανε μια ιστορία, συμμετείχαν, τους άρεσε κάπως, μετά όμως την τρίτη ώρα, τελείωνε. Από κει ξεκινούσαν να γίνονται πολύ έντονα όλα αυτά που σου περιγράφω. Μετά το πρώτο διάλειμμα ήταν δύσκολο το πράγμα να μαζευτεί και γινόταν αυτός ο πανζουρλισμός... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

3. Στον συναισθηματικό τομέα:

Στο δεύτερο σκέλος της υποενότητας αυτής παρουσιάζεται η επίδραση που δέχτηκαν οι τυπικοί μαθητές από τη συναναστροφή τους με τα αυτιστικά παιδιά. Το κυρίαρχο κλίμα συντείνει προς την μάλλον ωφέλεια που αποκόμισαν, όπως προέκυψε και κατά τη συμμετοχική παρατήρηση. Ωστόσο, δε λείπουν και οι αρνητικές αναφορές, καθώς όπως προαναφέρθηκε στόχος δεν είναι ο εξωραϊσμός αλλά η αμερόληπτη περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης.

α) Μαθήματα ζωής: η τάξη ως μικρογραφία της κοινωνίας, μεγάλη ωφέλεια για τα τυπικά παιδιά

Οι τυπικοί μαθητές επωφελούνται καθώς παίρνουν μια πρόγευση της κοινωνίας, στην οποία πρόκειται να ενταχθούν ως ενήλικες. Έτσι σταδιακά συνειδητοποιούν ότι μέσα στην κοινωνία δεν είναι όλα ρόδινα, αλλά θα συναντήσουν πολλά άτομα, που θα αποκλίνουν από την εικόνα, που έχουν σχηματίσει για την κανονικότητα.

Ίσα-ίσα που τα παιδιά αντιλαμβάνονται από μικρά ότι υπάρχουν και οι άριστοι, και οι μέτριοι, υπάρχουν και αυτοί που έχουν κάποιες δυσκολίες.

Σα μια μικρογραφία της κοινωνίας που θα συναντήσουν αργότερα.

Έτσι. Η τάξη είναι επακριβώς η κοινωνία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

β) Η συναναστροφή τους με παιδιά ειδικής αγωγής: διαμόρφωση αντιλήψεων αποδοχής της διαφορετικότητας στην ενήλικη ζωή

Τα τυπικά παιδιά καλλιεργούν σταδιακά μια νοοτροπία αποδοχής της διαφορετικότητας, η οποία θα τα βοηθήσει να εκλαμβάνουν ως «φυσιολογικές» τις διαφοροποιήσεις σε διάφορα επίπεδα, που θα συναντήσουν στη ζωή τους, κατανοώντας ότι και αυτές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας.

Αρα η τάξη αυτή δεν είναι ότι λειτουργεί καταστροφικά για παιδιά;

Κάθε άλλο, λειτουργεί και βοηθητικά μη σου πω. Στο να μην κρεμάνε ταμπέλες σε μερικά χρόνια σε κάποιον με ειδικές ανάγκες που θα δουν μπροστά τους, διότι όταν έχουν μεγαλώσει από τα παιδικά τους χρόνια με τέτοια παιδιά, τα θεωρούν μέλη της κοινωνίας. Και είναι μέλη της κοινωνίας... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Και είχαν αντιληφθεί ότι ο καθένας εκδηλώνει διαφορετικά την κούρασή του, το θυμό του, τα νεύρα του τελοςπάντων. Αφού έλεγα ότι τουλάχιστον σ' αυτή την τάξη τα παιδιά είναι πλήρως συνυφασμένα με την έννοια της διαφορετικότητας. Και στο μέλλον επειδή έχουν ζήσει τόσα διαφορετικά θα το αποδέχονται... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

γ) Διαμόρφωση τάσης προσαρμοστικότητας στις ανάγκες της κοινωνίας: το ζήτημα του μέλλοντος

Ένα ακόμα όφελος, που αποκομίζουν οι τυπικοί μαθητές είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμογής στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η Δωροθέα μας αναφέρει ότι δεδομένης της αβέβαιης κατάστασης, κρίνει ότι στο μέλλον, το μεγαλύτερο προσόν θα είναι αυτό της γρήγορης προσαρμογής σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Και το σχολείο, όπου εφαρμόζει ενταξιακή πολιτική, αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια αυτών των συμπεριφορών.

Βέβαια, αναπροσαρμόζονται 100%, από μικρά. Και τώρα το ζητούμενο σε μερικά χρόνια της κοινωνίας, δε θα είναι τα διπλώματα, τα πτυχία και τα μεταπτυχιακά. Θα είναι και το πόσο προσαρμόσιμος θα είσαι στις εναλλαγές του επαγγελματικού σου περιβάλλοντος. Η δια βίου μάθηση αυτό το πράγμα είναι. Να αναπροσαρμόζεσαι ανά πάσα ώρα και στιγμή ανάλογα με το που βρίσκεσαι. (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

Τα παιδιά αυτά θα είναι πιο «προνομιούχα» από αυτά των προηγούμενων γενιών, που τα θεωρούσαν όλα δεδομένα και παγιωμένα, αποφεύγοντας κάθε προσπάθεια αλλαγής και αναπροσαρμογής.

Οπότε έτσι μαθαίνουν τα παιδιά να μη λιμνάζουν σε μια κατάσταση. Να είναι σε μια εγρήγορση συνέχεια, ν' αλλάζουν κι αυτά τις δικές τους τεχνικές, και τις επικοινωνιακές, και να μπορούν να προσαρμόζονται.

Βέβαια, σε σύγκριση με τη δική μας τη γενιά, επικοινωνιακά θα μπορούν να προσαρμόζονται καλύτερα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

δ) Καλλιέργεια στοιχείων αλληλοβοήθειας και αλτρουισμού για την ενήλικη ζωή τους

Οι μαθητές θα έχουν γαλουχηθεί με την ιδέα της παροχής βοήθειας σε όποιον έχει ανάγκη, και ως εκ τούτου θα διαμορφώσουν προσωπικότητες γεμάτες αισθήματα αλτρουισμού, συμπεριφορά μάλιστα την οποία θα θεωρούν αυτονόητη, αφού θα την εφαρμόζουν από μικρή ηλικία.

Ναι και μαθαίνουν από μικρά να βοηθάνε άτομα με κάποιες ιδιαιτερότητες, και στην ενήλικη ζωή τους θα τους είναι αυτονόητη η βοήθεια. Δε θα μαζεύουν τα χέρια να λένε μακριά από μένα. Θα είναι αυτονόητη η βοήθεια γιατί το έχουν ζήσει από μωρά.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

ε) Αποδοχή και προσαρμογή μέσω της ανάπτυξης τεχνικών

Τα παιδιά αυτά γίνονται πιο ανθεκτικά στον ψυχολογικό τομέα, καθώς μαθαίνουν να λειτουργούν υπό αντίξοες συνθήκες μέσω της ανάπτυξης τεχνικών συγκέντρωσης. Το γεγονός αυτό αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης θετικών συμπτωμάτων λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας, ξεπερνώντας τα εμπόδια της καθημερινής ζωής στον ενήλικο βίο.

Πιστεύεις δηλαδή ότι τα είχαν αποδεχτεί;

Σίγουρα στο μυαλούδάκι τους είχανε ότι αυτά τα παιδιά διαφέρουνε για κάποιο λόγο που δεν ξέρουνε, αλλά δεν τα στιγματίζουν, τα είχαν αποδεχτεί στην ομάδα και είχαν αναπτύξει κάποιες τεχνικές με τις οποίες μπορούσαν να παρακολουθούν το μάθημα με φασαρία. Απόλυτη προσαρμογή... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

στ) Τα τυπικά παιδιά αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τα θετικά στοιχεία των αυτιστικών συμμαθητών τους

Η αποδοχή των αυτιστικών μαθητών εκδηλώνεται και με την έκφραση θετικών σχολίων, που φτάνουν ακόμα και τα όρια του θαυμασμού, απέναντι στις επιδόσεις των αυτιστικών συμμαθητών τους. Παρακάτω βλέπουμε τη Φωτεινή να μας περιγράφει την ειλικρινή επιδοκιμασία των τυπικών μαθητών στα υψηλού επιπέδου καλλιτεχνικά έργα του Κωστή.

Και υπήρχαν φορές που μόνα τους τα παιδιά μαζεύονταν πάνω από το έργο του και έκαναν επιφωνήματα θαυμασμού (σ.σ. του Κωστή).

Και τα ίδια τα παιδιά δηλαδή είχαν μπει σ' αυτή τη διαδικασία να τον επιβραβεύουν.

Ναι, και πιστεύω ότι δεν ήταν επειδή το έκανα εγώ αλλά το αναγνώριζαν. Δε μιμούνταν τη συμπεριφορά μου δηλαδή αλλά τα ίδια το θαύμαζαν. Και τα ίδια καταλάβαιναν ποια εικόνα έχει περισσότερη αξία και άρχιζαν να εκτιμάνε. Το ένιωθαν δηλαδή, δεν το έκαναν για να του χαϊδέψουν τα αυτιά, είμαι σίγουρη γι' αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

ζ) Η φασαρία στην τάξη δε δημιουργείται πάντα από τα αυτιστικά παιδιά

Μπορεί τα αυτιστικά παιδιά λόγω της υπερκινητικότητας να δημιουργούν αναστάτωση μέσα στο τμήμα, εντούτοις δεν αποτελεί μια συμπεριφορά, που χαρακτηρίζει μόνο τα αυτιστικά παιδιά. Συχνά η φασαρία στην τάξη ξεκινάει και συνεχίζεται από τυπικούς μαθητές, γεγονός, που σημαίνει ότι δεν αποτελούν τα «μαύρα πρόβατα», τα οποία αποκλειστικά διαταράσσουν το παιδαγωγικό κλίμα.

Κοίτα, επειδή γενικά υπάρχει φασαρία στην τάξη, μπορεί αυτή να την ξεκινήσει ο Δημήτρης, μπορεί ένα άλλο παιδί, το θέμα είναι ότι την ξεκινάει ένας και παρασύρονται και όλοι οι υπόλοιποι. Δεν είναι δηλαδή υποχρεωτικό ότι ο Δημήτρης θα ξεκινήσει τη φασαρία. Μπορεί κάποιος άλλος να την ξεκινήσει και να εξαπλωθεί σε όλο το τμήμα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης εξακολουθεί να κάνει φασαρία, όχι παραπάνω όμως από τους συμμαθητές του, και δεν το ξεχωρίζεις ότι τα παιδιά αυτά έχουν πρόβλημα... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

η) Τα ίδια τα αυτιστικά παιδιά επιβάλλουν την τάξη

Η Χαρά αναφέρθηκε και στην περιγραφή της ανατρεπτικής κατάστασης, όπου τα αυτιστικά παιδιά αντί να ευθύνονται για τη διαταραχή της τάξης, αντίθετα την επιβάλλουν, επιπλήττοντας τους ζωνηρούς συμμαθητές τους.

Μάλιστα πολλές φορές ο ίδιος κάνει παρατήρηση και στους υπόλοιπους να κάνουν ησυχία γιατί ξεκινάει το μάθημα.

Αρα δεν είναι πάντα αυτός το «μαύρο πρόβατο»;

Όχι, δε νομίζω ότι ξεχωρίζει τόσο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

θ) Παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας

Οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις εκδήλωναν την αγάπη στο πρόσωπο των αυτιστικών συμμαθητών τους, μέσω της βοήθειας που τους πρόσφεραν στην επίλυση ασκήσεων.

Αλλά τελοσπάντων, σε γενικές γραμμές τα βοηθούσαν κιόλας, ειδικά τον Δημήτρη και στα μαθήματα. Τα είχε αποδεχτεί η ομάδα πάρα πολύ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Γενικά τα παιδιά μιλάνε στον Δημήτρη και τον Κωστή ήρεμα, τους απαντούν όταν τους ρωτούν και τους εξηγούν... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Η πλειοψηφία των μαθητών αλλά κυρίως εκείνοι που κάθονταν δίπλα στα αυτιστικά παιδιά, όπως προαναφέρθηκε, παρείχαν βοήθεια στα μαθήματα αλλά και ψυχολογική στήριξη.

Τώρα που είναι ήρεμος ο Κωστής, η διπλανή του, η Αμανζήτ τον βοηθάει[...]Η διπλανή του Κωστή, η Αμανζήτ του μιλάει ήρεμα, του δείχνει πού να γράφει όταν θέλει να γράψει κάτι..... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

ι) Αποδοχή παρά τις αρχικές επιφυλάξεις

Παρόλο που οι μαθητές στην αρχή δε γνώριζαν πώς να αντιδράσουν απέναντι στην ιδιαίτερη συμπεριφορά των συμμαθητών τους, εντούτοις πολύ γρήγορα βρήκαν τις σταθερές τους και τους αποδέχτηκαν ως ισότιμα μέλη της ομάδας.

Στην αρχή λίγο νευρίαζαν γιατί ο Δημήτρης δυσκολεύτηκε να ενταχτεί και δεν ήταν τόσο κοινωνικός, θα τους έσπρωχνε, θα τους έκανε, και δεν τον πολυθέλανε, αλλά μετά που άλλαξε όλοι τον ήθελαν, όπως και τον Κωστή... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Το γεγονός αυτό, πέρα από την αναφορά της Μαρίας, επαληθεύτηκε και κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, όπου πολλές φορές διακρίναμε τους αυτιστικούς μαθητές να γίνονται υποκείμενα αποδοχής και γιατί όχι και θαυμασμού των συμμαθητών τους.

Η Μαρία τους ρωτάει τι θέλουν να δουν και ο Δημήτρης φωνάζει δυνατά επαναλαμβάνοντας συνεχώς «Όποιος θέλει Νικόλα, χέρι! Όποιος θέλει Νικόλα, χέρι!», εννοώντας όποιος θέλει να δει τον «Μικρό Νικόλα» (του αρέσει πολύ), να σηκώσει χέρι. Τα παιδιά συμφωνούν μαζί του, δεν τον αποπαίρνουν, και τελικά βλέπουν τον «Μικρό Νικόλα». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Ο Κωστής ζητάει να βγει στον πίνακα και λύνει σωστά την άσκηση. Ένας συμμαθητής του λέει: «Αυτός είναι πολύ καλός στα Μαθηματικά». (το αναγνωρίζουν)... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 9η).

Ο Δημήτρης κάνει γκριμάτσες και κινήσεις με τα χέρια, σηκώνεται και πάει σε διπλανές τετράδες, λέει με ενθουσιασμό ότι ο μπαμπάς του, του έφτιαξε ένα αεροπλάνο. Τα παιδιά τον αποδέχονται, δεν τον αποπαίρνουν..... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Οι δύο αυτιστικοί μαθητές έχουν ενταχθεί φυσιολογικά, ως ισότιμα μέλη της ομάδας, στα οποία μάλιστα δεν προσφέρουν τη φιλία τους «χαρισματικά» αλλά αποτελεί συνειδητή επιλογή τους, αφού τους αντιλαμβάνονται ως «βασικές μονάδες της παρέας».

Η αντιμετώπιση των τυπικών παιδιών προς τα αυτιστικά;

Όχι, ήταν νορμάλ. Δεν τα ξεχωρίζουν από την ομάδα... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Θέλεις να μου πεις λίγο για τη σχέση του με τα άλλα παιδιά, με τους συμμαθητές; Τον έχουν αποδεχτεί; Υπάρχουν κάποια θέματα;

Όταν πρωτοπήκα στην τάξη, ο Δημήτρης δεν είχε κάποιο θέμα στο να είναι στο περιθώριο ή να τον αντιμετωπίζουν επιθετικά. Δεν είναι ένα παιδάκι που αντιμετωπίζεται ρατσιστικά, είναι πάρα-πάρα πολύ αποδεκτό, κι απ' ότι παρατηρώ από παιδάκια μεγαλύτερης τάξης, τον αγαπούν, και είναι τόσο κοινωνικός, οπότε οι μαθητές τον επιλέγουν κι όχι ως τελευταία επιλογή. Μια βασική μονάδα της παρέας... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

ια) Καμία αρνητική επιρροή με βασική προϋπόθεση να ενταχθούν από την αρχή, από την Α΄ Δημοτικού. Μετά γίνεται συνήθεια, κάτι φυσιολογικό

Τις απόλυτες θέσεις υπέρ της αδιαπραγμάτευτης ωφέλειας, που εισπράττουν οι τυπικοί μαθητές, διαδέχονται σιγά-σιγά οι πρώτοι δισταγμοί, οι προϋποθέσεις και οι επιφυλάξεις. Συγκεκριμένα, εδώ η Δωροθέα μας λέει ότι ναι μεν δεν μπορούμε να μιλάμε για αρνητική επιρροή, μόνο όμως από τη στιγμή, που η τριβή των δύο ομάδων ξεκινάει από την Α΄ Δημοτικού και η ενσωμάτωση γίνεται από την αρχή.

Ούτε πιστεύεις ότι συναισθηματικά μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά, να λένε δηλαδή, γιατί να υπάρχουν αυτοί ανάμεσά μας;

Όχι, καθόλου. Από τη στιγμή που τα πράγματα λειτουργούν έτσι από την Α΄ Δημοτικού, είναι μια πραγματικότητα που τη βιώνουν από την αρχή... (Κλινική Συνέντευξη με τη Δωροθέα, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

ιβ) Αποδοχή παρά τις όποιες μεμονωμένες αντιδράσεις

Σίγουρα το γενικό πλαίσιο με το οποίο περιέβαλλαν τους αυτιστικούς μαθητές ήταν γεμάτο αποδοχή και κατανόηση. Εντούτοις, δεν έλειπαν και τα περιστατικά, κατά τα οποία οι τυπικοί μαθητές αντιδρούσαν και διαμαρτύρονταν, με επίμαχα ζητήματα αυτά του παιχνιδιού και της φασαρίας.

Πιστεύω ότι τον έχουν αποδεχτεί, ότι δε διακρίνουν κάτι διαφορετικό σ' αυτόν. Πιστεύω ότι έχει τους φίλους του, ότι έχει τις παρέες του. Δεν τον έχει απορρίψει κανένας, κάνει παρέα με τα παιδιά της τάξης, τον αποδέχονται πλήρως. Όταν παίζει την ώρα του μαθήματος, προφανώς και θα ξεσηκωθούν τα άλλα παιδιά, θα νιώσουν ότι αδικούνται και θα διαμαρτυρηθούν γιατί να παίζει τώρα, αλλά κι αυτό είναι μια ένδειξη ότι δεν τον έχουν ξεχωρίσει, τον θεωρούν όμοιο τους, γι' αυτό και αγριεύουν. Γιατί νιώθουν ότι κι αυτά θέλουν να παίξουν, δεν τον βλέπουν σαν κάτι διαφορετικό, τον έχουν αποδεχτεί πλήρως. Εγώ δηλαδή δε βλέπω καμία απόρριψη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

Τους αποδέχτηκαν. Βέβαια φαντάζομαι κάποιες φορές, τη Γλυκερία για παράδειγμα, που ήταν πολύ ήσυχο κορίτσι και χαμηλών τόνων, ότι θα την ενόχλησε αυτή η φασαρία που γινότανε. Δηλαδή θα είχε «Αμάν πια, πονάει το κεφάλι μου...», σα σύνολο όμως τους αποδέχτηκαν, δεν είναι ότι δε θα ήθελαν να είναι την επόμενη χρονιά μαζί τους, παρόλο που κάποιες φορές απηύδησαν. Δεν τα περιθωριοποίησαν. Τα αγαπήσανε και έπαιξε το ρόλο του ότι κι εγώ τα αγάπησα πολύ και φαινότανε αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

ιγ) Παραπονιούνται όταν τους χτυπούν αλλά στο πλαίσιο του φυσιολογικού

Είναι λογικό ότι κανένα από τα παιδιά δεν αρέσκειται στο να βιώνει αισθήματα αδικίας ή προσβολής της αξιοπρέπειάς του. Αυτός είναι και ο λόγος, όπου στις περιπτώσεις εκδήλωσης επιθετικότητας τα τυπικά παιδιά αντιδρούν. Βέβαια, η σοβαρότητα του φαινομένου μειώνεται από την αραιή συχνότητα η οποία εμφανίζεται, καθώς και από την ταύτιση αντίδρασης ανεξάρτητα από το πρόσωπο, που εμφανίζει αντίστοιχη συμπεριφορά.

Αρα τα παιδιά δεν τα ξεχωρίζουν, δε διαμαρτύρονται ότι κάνουν φασαρία;

Όχι, όχι. Εντάξει, παράπονα γιατί με χτύπησε όταν παίρνει κάτι και του το κοπανάει έχουμε, αλλά αυτό θα το έλεγαν και για τα τυπικά παιδιά... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

ιδ) Συγκρατημένη «ζήλια»

-για την ύπαρξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης

Όπως περιγράφηκε αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο, ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης αποτελεί ένα πρόσωπο-κλειδί για την ομαλή εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης και οι τυπικοί μαθητές τον αγαπούν και τον αποδέχονται στην τάξη εξίσου με τον εκπαιδευτικό του τμήματος. Εντούτοις, δε λείπουν και οι περιπτώσεις, όπου εκφράζουν αισθήματα ζήλιας, για το προνόμιο του αυτιστικού μαθητή να έχει τον προσωπικό του δάσκαλο, σε συγκρατημένα πάντοτε επίπεδα και μόνο ως απλές αναφορές.

Και διαμαρτύρονταν γιατί ο Δημήτρης να έχει δική του δασκάλα, κτλ.;

Όχι, μόνο καμιά φορά αν ο Δημήτρης τελείωνε πιο γρήγορα τις ασκήσεις του, έλεγαν «Ε βέβαια, αφού έχει την κυρία Χαρά.»

Το έβλεπαν κάπως ανταγωνιστικά, ας πούμε;

Όχι, όχι, δεν υπήρχε ανταγωνισμός, από κανένα παιδί, νομίζω. (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

9:45: Η Εμμανουέλα ρωτάει: «Κωστάκη, τα έγγραψες;» Εκείνος απαντάει θετικά, και λήγει εκεί, δεν τα ελέγχει. Σε λίγο σηκώνεται, βγάζει το κρουασάν και αρχίζει να τρώει. Σα να κοιτάει με ζήλια τον Δημήτρη, που μόλις ο Ονούφρης του έδωσε μια «τάπα»... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

-για την ιδιαίτερη μεταχείριση

Μία άλλη κατάσταση, που επηρέαζε αρνητικά τους μαθητές και τους οδηγούσε στην εκδήλωση συναισθημάτων «ζήλιας», σε μια προσπάθεια διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους, ήταν η ιδιαίτερη μεταχείριση, που έχαιραν οι αυτιστικοί μαθητές.

Στη συνέχεια, παρατίθεται ένα απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο, όπου κατά τη συμμετοχική παρατήρηση βρεθήκαμε μπροστά σε ένα περιστατικό, όπου οι τυπικοί μαθητές «επαναστάτησαν» διεκδικώντας το δικαίωμα να παίξουν κι εκείνοι με την πλαστελίνη.

Μετά λέει η Μαρία στον Κωστή: «Θέλεις να σου δώσω πλαστελίνη να φτιάξεις ένα φίδι να ξεχαστείς;». Δέχεται. Συμφωνεί. Ηρεμεί. Η τεχνική πιάνει.

Τα άλλα παιδιά ελαφρώς διαμαρτύρονται. Ο ξάδελφος του Δημήτρη, σηκώνεται και παίρνει κι αυτός πλαστελίνη. Λέει: «Γιατί; Όλοι πρέπει να πάρουμε, γιατί μόνο ο Κωστής;». Διαμαρτύρονται και κάποια άλλα παιδιά. Ο ξάδελφος του Δημήτρη εξακολουθεί να κρατάει την πλαστελίνη. Μετά παίρνει και ο Δημήτρης και κάποια άλλα παιδιά. Λέει ο Νικήτας: «Μα κυρία, δε φτάνει που δε διαβάζουν, τους δίνετε και πλαστελίνη;». Ένας άλλος μαθητής λέει: «Κυρία, κι εγώ βαριέμαι»... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 17η).

ιε) Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν μη χτυπήσουν στις έντονες εκρήξεις θυμού των αυτιστικών

Δε θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε την αναφορά στο γεγονός, ότι παρόλο που σταδιακά σχεδόν εξαλείφθηκε, εντούτοις το πρώτο διάστημα όπου η κατάσταση ήταν τεταμένη, υπήρξαν στιγμές, που λόγω της εκδήλωσης έντονης επιθετικότητας, οι τυπικοί μαθητές κινδύνεψαν να χτυπήσουν.

Μια φορά είχε μπει κι η Ελένη κιόλας, το κορίτσι που δε μιλάει και την έσυρα απότομα για να μην τις έρθει πάνω της τίποτα, γιατί εκείνη τη στιγμή ο Κωστής πετούσε καρέκλες. Τελospάντων είχαμε κι αυτά, αλλά τύχαινε καμιά φορά και γινόταν στο διάλειμμα αυτό, οπότε δεν ήταν και τα άλλα παιδιά μέσα να κινδυνεύουν κι αυτά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

ιστ) Αρνητική μίμηση-παρασύρονται από τη φασαρία των αυτιστικών μαθητών και ξεσηκώνονται κι αυτά

Όπως είναι αναμενόμενο, τα παιδιά στην ηλικία των 6 και 7 χρόνων, τα οποία διαθέτουν από μόνα τους την προδιάθεση για εκδήλωση παιγνιώδους συμπεριφοράς, όταν βλέπουν την κατάσταση αυτή να συμβαίνει απροκάλυπτα μέσα στην τάξη, να παρασύρονται και, ενώ σε διαφορετικό πλαίσιο θα κρατούσαν μια εντελώς διαφορετική στάση.

Παρακάτω η Μαρία μας αναφέρει ότι αδημονούσε να έρθει η ώρα που θα παρακολουθήσουν οι αυτιστικοί μαθητές στο Τμήμα Ένταξης, για να μπορέσει να κάνει μάθημα με τους υπόλοιπους, ενώ παρατηρήσαμε ότι ορισμένοι επιρρεπείς μαθητές εύκολα παρασύρονται σε αποκλίνουσα συμπεριφορά μιμούμενοι το αρνητικό παράδειγμα των αυτιστικών συμμαθητών τους.

Έστω και μία ώρα την ημέρα που θα τα έπαιρνε (στο Τμήμα Ένταξης), ήταν δημιουργική για όλη την τάξη, γιατί ήταν ώρα που γινότανε μάθημα. Δηλαδή έλεγε, άλλο τμήμα, πραγματικά. Και τα υπόλοιπα παιδιά λειτουργούσαν εντελώς διαφορετικά γιατί όταν τα έβλεπαν να σηκώνονται και να κάνουν διάφορα μέσα στην τάξη, ξεσηκώνονταν κι αυτά, δεν μπορεί κανείς να είναι απόλυτα συγκεντρωμένος... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Κάποιοι επιρρεπείς μαθητές, παρασύρονται από τον Κωστή και λένε και αυτοί βλακείες... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

Ο Κωστής συνεργάζεται σήμερα. Βγαίνει και στον πίνακα και γράφει. Όποτε κουράζεται, λέει και καμιά βλακεία άσχετη, γελάει και χαλαρώνει. Τα περισσότερα παιδιά είναι ήρεμα και δεν παρασύρονται. Μόνο τα άτακτα παιδιά, 2-3, το επαναλαμβάνουν κι αυτά ή γελάνε... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 7η).

ιζ) Ο ρόλος των ώριμων τυπικών μαθητών: κατανοούν την κατάσταση, παρακολουθούν και επιβάλλουν την τάξη αντί να παρασύρονται από τη φασαρία

Στον αντίποδα των «ζωηρών» και αντιδραστικών μαθητών τίθενται οι «ώριμοι», οι οποίοι κατανοούν ότι οι συμμαθητές τους είναι ιδιαίτεροι και έχουν άλλες ανάγκες από τους ίδιους, για αυτό οπισθοχωρούν και δεν εξεγείρονται όταν βλέπουν τους συμμαθητές τους να «παίζουν» αντί να ασχολούνται με τα μαθήματά τους, όπως οι ίδιοι.

Αλλά γενικά ήταν βοηθητικά και τα χρησιμοποιούσα πολύ συχνά: την κουβέρτα, την κλεψύδρα, τα μπαλάκια, που είχαν μέσα μικρές μπιλίτσες και ήταν αγχολυτικά. Τους τα έδινα να τα πατάνε την ώρα του μαθήματος για να τους φύγει η ένταση. Και στα άλλα παιδιά κάποιες φορές αλλά κυρίως αυτοί οι δύο τα παίρνανε. Επειδή θα ήταν άδικο και για τα άλλα παιδιά, τα έδινα και σ' αυτά μερικές φορές αλλά όχι με την ίδια συχνότητα. Σ' αυτούς ήταν πιο αυστηρά τα όρια. Και ευτυχώς το είχαν καταλάβει...Είχαν αντιληφθεί ότι άλλες ανάγκες έχουμε εμείς κι άλλες οι υπόλοιποι.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Οι μαθητές αυτοί μπορούσαν να διατηρήσουν το επίπεδο της προσοχής τους ακόμα και υπό αντίξοες συνθήκες και να παραμείνουν συγκεντρωμένοι, επιδεικνύοντας άριστες επιδόσεις.

Και πάλι υπήρχαν κάποια που παρόλα αυτά, ήταν συγκεντρωμένα. Η Γλυκερία, που αγαπούσε πολύ το μάθημα και ήταν προσεκτική και παρόλα αυτά μέσα στη φασαρία άκουγε κιόλας. Εγώ απορούσα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Μάλιστα, όχι μόνο δεν παρασύρονται, αλλά τα ίδια κάνουν παρατήρηση στους αυτιστικούς μαθητές, ανακαλώντας τους σε τάξη.

Υπήρχαν βέβαια και τα άλλα που το είχαν αντιληφθεί και μάλιστα τους έκαναν και παρατηρήσεις «Ε, σταματήστε, τώρα κάνουμε μάθημα», ξέρω' γω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

ιη) Τα αντιλαμβάνονται ως «ζωηρά» παιδιά

Φυσικά οι μικροί μαθητές αγνοούν τους όρους «αυτισμός» και «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή». Αυτό που μπορούν να εικάσουν για την ανάρμοστη συμπεριφορά των συμμαθητών τους είναι ότι πρόκειται απλά για δύο ζωηρά παιδιά.

[...] τους φαινόταν σα ζωηρά παιδιά.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

ιθ) Απορούν, τρομάζουν όταν τσακώνονται άγρια

Κατά τον πρώτο μήνα της Α΄ Δημοτικού, οι μαθητές ξαφνιάζονταν με τη βία και την επιθετικότητα των αυτιστικών συμμαθητών τους. Η Μαρία αντιλαμβανόταν τον τρόπο που ζούσαν, καθώς μας περιγράφει ότι το διάστημα αυτό παρακολουθούσαν σιωπηλά.

[...] έμεναν με το στόμα ανοιχτό όταν τα έβλεπαν να μαλώνουνε. Εδώ σου λέω εγώ δεν μπορούσα να πιστέψω αυτό που έβλεπα, και ήταν φορές που και τα παιδιά κοιτούσαν εμβρόντητα αυτό που θα επακολουθήσει, και αυτά δεν έβγαζαν μιλιά. Τρομάζανε και κάνανε απόλυτη ησυχία μέχρι να λυθεί το θέμα.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Αλλά στις πολύ μεγάλες συγκρούσεις, το αντιλαμβάνονταν και ησύχαζαν κι αυτά. Δηλαδή τρομάζανε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

κ) Δυσανασχετούν όταν το παρακάνουν

Είναι βέβαια λογικό ότι όση ωριμότητα κι αν επιδείκνυαν οι τυπικοί μαθητές, ερχόταν και οι στιγμές που το επίπεδο της συγκέντρωσής τους μειωνόταν, έφταναν στα όριά τους και η υπομονή τους εξαντλούνταν. Στις περιπτώσεις αυτές έκαναν παρατηρήσεις στους αυτιστικούς μαθητές, σε μια προσπάθεια να τους επαναφέρουν σε τάξη.

Ο Κωστής δεν είναι καλά σήμερα. Αργούν να ξεκινήσουν και ένας συμμαθητής δυσανασχετεί: «Αντε ρε Κωστή και χάνουμε τον χρόνο μας!» Η διπλανή του, η Αμανζήτ, μαλώνει τον Κωστή: «Σσσσσςςςςςς!!!!!!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Είναι φανερό ότι ο Κωστής δεν είναι καλά σήμερα. Σηκώνεται, στέκει όρθιος, φωνάζει στους συμμαθητές του όταν κάνουν λάθος: «Αντε μωρέ Αρμάντο, ξύπνα!» Σηκώνεται όρθιος και φωνάζει δυνατά πράγματα άσχετα με το μάθημα. Οι συμμαθητές του, του λένε: «Σταμάτα μωρέ, σταμάτα!».
Ο Αρμάντο λέει: «Θέλει ξύλο ο Κωστής!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

Όταν ο Κωστής παρεκτρέπεται, η διπλανή του, η Αμανζήτ δυσανασχετεί και του λέει να σταματήσει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

Κάποια παιδιά δυσανασχετούν με τη φασαρία. Κάνουν γκριμάτσες, διαμαρτύρονται ότι πονάει το κεφάλι τους. Ο Δημήτρης δίνει μπουινές στο θρανίο και τώρα ενοχλεί... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

κα) Εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς ορισμένες φορές

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης καταγράψαμε και ορισμένες στιγμές, όπου οι αυτιστικοί μαθητές γίνονται αποδέκτες αρνητικής, επιθετικής και απορριπτικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές τους.

Ο Δημήτρης σηκώνεται να γράψει μια άσκηση στον πίνακα και οι μαθητές δυσανασχετούν: «Δε θα καταλάβω τίποτα απ' ότι γράφει.» «Δε φτάνει να γράψει στον πίνακα».... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η) .

κβ) Οι αυτιστικοί μαθητές εκφράζουν αισθήματα φιλίας

Δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε και την αναφορά στο γεγονός σύμφωνα με το οποίο, κατά τη διάρκεια της έρευνας οι ίδιοι οι αυτιστικοί μαθητές, παρατηρήθηκαν να κάνουν προσπάθειες να επικοινωνήσουν με τους τυπικούς συμμαθητές τους, μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικοποίησης και σύναψης φιλικών δεσμών.

Ο Κωστής δίνει τα μολύβια του στον διπλανό του, λέγοντας: «Στα χαρίζω». Κι έπειτα σηκώνεται, ψάχνει ψαλίδι, κόβει τη γόμα του στα δύο και δίνει τη μισή στο διπλανό του... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 13η).

7.5.5. Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος

Στην υποενοότητα αυτή παρουσιάζονται οι δυσκολίες, που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος, όπου εφαρμοζόταν ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, όπως περιγράφηκε από τους ίδιους κατά τις ημι-δομημένες κλινικές συνεντεύξεις.

1. Το δύσκολο αρχικό διάστημα πριν την έλευση του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης

Αναφερθήκαμε αρκετές φορές στην αδιαμφισβήτητα καιρία συμβολή του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης. Εδώ η Εμμανουέλα μας αναφέρει ότι το διάστημα προτού αναλάβει υπηρεσία, διακυβευόταν ακόμα και η σωματική ακεραιότητα των μαθητών.

Κοίτα, σίγουρα υπήρξαν δυσκολίες αρκετές, ειδικά στην αρχή μέχρι να έρθει ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης...

Δεν ήρθε κατευθείαν;

Όχι, ήρθαν μέσα στον Οκτώβρη οι δάσκαλοι της Παράλληλης... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

[...] αυτός ο πανικός που γινόταν στην αρχή, κλωτσιές, μπουνιές, δηλαδή να γίνεται, να σκοτωθούνε, δεν μπορείς να φανταστείς, να πετάνε μολύβια στα μάτια του αλλοιού, ψαλίδια... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β' Δημοτικού).

Ακόμα όμως και μετά την ανάληψη υπηρεσίας από τη Χαρά, σε σύντομο χρονικό διάστημα αναγκάστηκε να απουσιάσει για να παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό σεμινάριο του Υπουργείου. Το γεγονός αυτό διατάραξε τους ρυθμούς εργασίας και το επίπεδο προσαρμογής του Δημήτρη, οδηγώντας τον σε προγενέστερο στάδιο.

Ναι, με εξαίρεση ένα διάστημα μόλις είχε έρθει η Χαρά, τους καλέσανε δυο βδομάδες για επιμόρφωση, που ήταν ό,τι χειρότερο, γιατί αν είναι δυνατόν, δυο βδομάδες ήταν που είχε έρθει και μόλις είχε αρχίσει να δένεται με τον Δημήτρη, και τους καλείς πάλι να φύγουνε; Που αυτά τα παιδιά θέλουνε τον χρόνο τους για να δεθούνε, και μετά αποπροσανατολίζονται με τις αλλαγές. Πραγματικά ήταν ό,τι χειρότερο εκείνη τη στιγμή, και για τον Δημήτρη, και για την τάξη, αλλά για τον Δημήτρη κυρίως το έλεγα. Λέω, αν είναι δυνατόν, δεν το σκέφτονται αυτό το πράγμα; Δεν τους νοιάζει καθόλου φυσικά. Κι εκεί που ο Δημήτρης είχε μπει σε μια σειρά, άντε πάλι αλλαγές... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

2. Ο δύσκολος πρώτος μήνας πριν το χωρισμό των τμημάτων της Α' Δημοτικού

Η Μαρία περιγράφοντας την Α' Δημοτικού, στέκεται κυρίως στο διάστημα του πρώτου μήνα λειτουργίας των σχολείων, όπου βρέθηκε να διδάσκει σε ένα πολυάριθμο τμήμα, με τρεις αυτιστικούς μαθητές, χωρίς καμία βοήθεια.

α) Προτεραιότητα στο χειρισμό συμπεριφορών

Όπως ήταν αναμενόμενο σε ένα τέτοιο δυσμενές περιβάλλον, η πρώτη προτεραιότητα της εκπαιδευτικού δεν ήταν άλλη από την ετοιμότητα αντιμετώπισης των εκτάκτων περιστατικών, που προέκυπταν ανά πάσα στιγμή.

Μετά, γενικότερα ο πρώτος μήνας, που ήταν πολύ έντονος... Γελάω γιατί κι οι δάσκαλοι που έμπαιναν έλεγαν «Ήρθαμε στο κλουβί με τις τρελές», δηλαδή ήταν ο μήνας που το μεγαλύτερο διάστημα προσπαθούσαμε να χειριστούμε συμπεριφορές παρά να γίνεται μάθημα. Εντάξει, κάναμε τις ασκήσεις προγραφής, ή στα Μαθηματικά θέματα προσανατολισμού, πάνω κάτω, αλλά γενικά ήταν αντιμετώπιση καταστάσεων που προέκυπταν μέσα στην τάξη. Λίγες ήταν οι φορές που συγκεντρωνόμασταν να γράψουμε πράγματα. Συνήθως έπρεπε κάτι να αντιμετωπιστεί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

Τον πρώτο μήνα είχα πάρα πολύ άγχος γι' αυτό, για την επιβίωση, να είναι καλά τα παιδιά και να μη γίνει κάτι... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α' Δημοτικού).

β) Προσπάθεια να μη μείνει πίσω η διδακτέα ύλη

Εντούτοις, παρά τις αντίξοες συνθήκες η Μαρία έκανε υπερπροσπάθεια να μη μείνουν οι μαθητές πίσω στον μαθησιακό τομέα, καθώς γνώριζε ότι αργότερα θα ήταν πολύ δύσκολο να καλυφθούν τα κενά. Όμως, όπως μας περιγράφει και η ίδια, με δυσκολία κατάφερε να κάνει ένα τέταρτο μάθημα σε κάθε διδακτική ώρα.

Τι άλλο να σου πω... Γενικά όλο το πρώτο διάστημα επικρατούσε αυτή η κατάσταση. Προσπαθούσα κάπως εγώ να γίνεται και μάθημα γιατί και τ' άλλα παιδιά δε χρωστούσαν και σε τίποτα. Στενοχωριόμουν πάρα πολύ γιατί πραγματικά το ένα τέταρτο κάναμε μάθημα, αν τα μαζέψεις. Το υπόλοιπο κάναμε διαχείριση κρίσεων και καταστάσεων που προέκυπταν. Το ένα τέταρτο έμενε. Δηλαδή στα Μαθηματικά κάναμε δύο ασκήσεις βαριά, μπορεί και μία σε μια μέρα. Παρόλα αυτά χάρηκα γιατί μέχρι το τέλος της χρονιάς, βγήκανε όσα έπρεπε να βγούνε. Δηλαδή δεν έμειναν κενά στα παιδιά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

γ) Παρότρυνση από τους οικείους για αλλαγή σχολείου

Η καθημερινότητα της Μαρίας είχε γίνει τόσο δυσβάσταχτη, έτσι ώστε ακόμα και οι δικοί της, η οικογένεια και ο σύντροφός της, της πρότειναν να αλλάξει σχολείο, επηρεάζοντάς την αρνητικά. Η αναφορά αυτή είναι ένας δείκτης που φανερώνει τη μεγάλη σημασία που έχει η εμπύχωση τους οικείου περιβάλλοντος στους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης.

Να προσθέσω πάνω σ' αυτό μια που το ανέφερες, ότι όντως τον πρώτο καιρό που περιέγραφα στους γονείς μου και στο αγόρι μου όλα αυτά που περνούσα, μου είχαν πει να φύγω γιατί δεν είναι αυτή η κατάσταση. Εδώ άλλοι φεύγουν και για πιο απλές καταστάσεις... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

δ) Ο αυτιστικός Νίκος, απορροφά την περισσότερη ενέργεια και τον χρόνο της εκπαιδευτικού του τμήματος δυσχεραίνοντας το έργο της

Έχουμε αναφερθεί ήδη στις δυσκολίες που προκλήθηκαν μέσα στο τμήμα, λόγω της παρουσίας του αυτιστικού μαθητή βαριάς μορφής, Νίκου. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να μας προβληματίσει και να μας οδηγήσει είτε στην επιλογή με ορθότερη κρίση των μαθητών, που θα παραπέμπονται στο τυπικό σχολείο, είτε στη βελτίωση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων γενικής αγωγής, έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Ο πρώτος μήνας πήγε έτσι, με δυσκολίες και στα τρία παιδιά, αλλά κυριαρχούσε θα έλεγα, η φροντίδα μου για τον Νίκο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

[...] τα προβλήματα λοιπόν μιας πρώτης Δημοτικού, και μέσα σ' όλο αυτό ένας Νίκος να βγαίνει από την τάξη, να γυρίζει χτυπώντας παλαμάκια, να παίρνει τα μπουκάλια των άλλων παιδιών, ό,τι βρίσκει από πάνω, από κάτω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

3. Πολλές ώρες διδασκαλίας, λόγω υπαγωγής της σχολικής μονάδας σε Αναμορφωμένο Ενιαίο Πρόγραμμα

Το σχολείο, στο οποίο δίδασκε η Μαρία, υπαγόταν σε αυτά που εφάρμοζαν το νέο Αναμορφωμένο Ενιαίο Πρόγραμμα του Υπουργείου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές διδάσκονταν Θεατρολογία, Χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, Μουσική, Αγγλικά, Αισθητική Αγωγή και άλλες δραστηριότητες, και σχολούσαν κάθε μέρα στις 14:00. Το πρώτο διάστημα όμως που δεν είχαν προσληφθεί ακόμα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, η

Μαρία έμπαινε για να καλύψει κάποια κενά, αν και παρόλα αυτά ήταν υποχρεωτικό να παραμένει στο σχολείο μέχρι τις 14:00.

Αλλά ο πρώτος μήνας ήταν αρκετός γιατί έμπαινα αρκετές ώρες, καθώς το σχολείο ήταν διευρυμένου ωραρίου και πολλές μέρες καθόμουν μέχρι τις 2.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

4. Χίλια κομμάτια: όλοι οι μαθητές της Α΄ έχουν ανάγκη την εκπαιδευτικό μέχρι να προσαρμοστούν-δυσκολία του έργου με την παρουσία των τριών αυτιστικών παιδιών

Καθώς όμως η Μαρία είχε αναλάβει Α΄ Δημοτικού, είχε επιπλέον και την ευθύνη να βοηθήσει τα τυπικά παιδιά να προσαρμοστούν στη νέα σχολική πραγματικότητα, ένα έργο που ενώ από τη φύση του είναι σύνθετο, επιβαρυνόταν από τη φροντίδα για τα τρία αυτιστικά παιδιά.

Βέβαια εντάξει, έπρεπε να γίνω χίλια κομμάτια γιατί έτρεχα πάνω απ' το καθένα. Άλλο δεν ήξερε πώς να κρατήσει το μολύβι, άλλο κυρία κατουριέμαι, άλλο κυρία κατουρήθηκα, άλλο κυρία δεν έφερα σήμερα τα βιβλία μου, να βρω κάτι να του δώσω. Φαντάσου είναι πρωτάκια και άλλο δεν ήξερε πώς να κάτσει στην καρέκλα, πώς να ανοίξει την τσάντα του, πώς να ανοίξει το φερμουάρ του. Τελospάντων τα μικροπρακτικά πράγματα: «Κυρία να πω νερό...», «Κυρία, δε μ' αφήνει να κάτσω ο διπλανός μου», τα προβλήματα λοιπόν μιας πρώτης Δημοτικού....(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Μέχρι τα Χριστούγεννα ήταν το τρελό φόρτο, που ξέρεις πώς είναι, να μάθουν να γράφουν, να διαβάσουν, να κρατάνε το μολύβι, δεν ήξεραν πώς να κάτσουν, έβαζαν τα πόδια πάνω στην καρέκλα. Τα απλά, τα βασικά δηλαδή, να δείξεις στο καθένα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Αφού κι εγώ έλεγα πόσο δύσκολο ήταν όταν ήμουνα μόνη μου με όλα, πόσο δύσκολο ήταν, γιατί όταν βοηθούσα ένα άλλο παιδάκι για παράδειγμα να διαβάσει, κουραζόταν ο Δημήτρης και σηκωνότανε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

5. Η αρχική ελαστικότητα δυσκόλεψε κατά πολύ την προσπάθεια επιβολής ορίων αργότερα

Η συνειδητή ελαστικότητα, που επεδείκνυε η Μαρία το πρώτο διάστημα, αφιερώνοντας όλη την προσοχή της στη φροντίδα των μαθητών, για να μη χτυπήσουν, είχε στη συνέχεια την αρνητική επίπτωση της αδυναμίας επιβολής ορίων.

Αλλά μετά, θεωρώ ότι αυτός ο πρώτος μήνας ήταν καθοριστικός για να μουν τα όρια και στην υπόλοιπη τάξη. Δηλαδή ήταν δύσκολο να μουν όρια και στα τυπικά παιδιά γιατί έβλεπαν αυτά τα τρία παιδιά να σηκώνονται όποτε θέλουνε και να μην είναι και εύκολο να ξανακαθίσουν, οπότε ακόμα και τα ήσυχα παιδιά πιο εύκολα έμπαιναν στη διαδικασία, να μιλήσουν, να παρεκκλίνουν, να σηκωθεί κάποιο από τη θέση του. Δηλαδή το θεωρώ κρίσιμο για τη μετέπειτα πορεία. Με δυσκόλεψε και μένα μετά πολύ να τα οριοθετήσω όλα τα παιδιά, κι ας γίναμε 15 ύστερα. Αυτή η κατάσταση του ενός μήνα που αυτοί οι τρεις σηκωνότανε, φωνάζανε, βγάζανε κραυγές, χτυπούσαν... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

6. Δεν είχαν μάθει ακόμα «τα κουμπιά» των αυτιστικών μαθητών

Βέβαια, είναι αναμενόμενο ότι θα πρέπει να περάσει ένα εύλογο χρονικό διάστημα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μάθουν τις συμπεριφορές αυτές που είναι αποδοτικές και αποτελεσματικές. Η περίοδος αυτή μέχρι τον εντοπισμό τους, πρόσθετε επιπλέον άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Του Δημήτρη πολλές φορές του επέτρεπα να κάτσει στη γωνιά του παιχνιδιού και να γράψει κάτι από κει γιατί δεν μπορούσε να κάτσει πολλή ώρα στο θρανίο και το καταλάβαινα κι εγώ, και με τη διάσπαση και με τα υπόλοιπα. Και του άρεσε, λειτουργούσε, αλλά καθυστέρησα λίγο να το καταλάβω και στην αρχή που τον πίεζα να κάτσει στο θρανίο δεν άντεχε, σηκωνόταν, έκανε φασαρία. Μετά, σταδιακά μαθαίνοντας και τα κουμπιά του, κάπως καλύτερα λειτούργησε. Αλλά το πρώτο διάστημα μέχρι τα Χριστούγεννα, ήταν πολύ δύσκολο αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Και για τον Κωστή μου πήρε λίγο χρόνο να βρω ότι πιάνει αυτό με την πλαστελίνη και τη ζωγραφική... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7. Αντιμετώπιση των δυσκολιών με υπομονή για μεγάλο διάστημα-απότομη κάμψη των αντοχών μετά τα Χριστούγεννα

Η Μαρία μας περιγράφει ότι ενώ μέχρι τα Χριστούγεννα, προσπαθούσε να αντιμετωπίζει την κατάσταση με ψυχραιμία για αρκετό καιρό, μετά τις γιορτές παρατήρησε μια απότομη κάμψη των αντοχών της.

Μετά τα Χριστούγεννα, όταν ανοίξαμε, μέχρι το τέλος του Φλεβάρη που ήρθε η Χαρά, κάπου η υπομονή μου είχε εξαντληθεί. Μέχρι τότε τα αντιμετώπιζα όλα με πολλή ηρεμία και ψυχραιμία, αφού όλοι μου έλεγαν, απορώ πώς τα καταφέρνεις. Βέβαια στις δύο που σχολούσαμε, έβγαινα έξω σαν τρελαμένη αλλά με υπομονή. Δηλαδή, ούτε φώναζα μέσα στην τάξη, κρατούσα τους τόνους ήρεμους, προσπαθούσα με υπομονή να τα αντιμετωπίζω όλα. Μετά τα Χριστούγεννα είχε εξαντληθεί η υπομονή μου ειλικρινά, και είχα αρχίσει να ανεβάζω τους τόνους, γιατί από τις φωνές δεν ακουγόμουν, ιδίως του Κωστή που τσίριζε στα καλά καθούμενα, και του Δημήτρη με τα «Ααααα, ουουουου...», και των άλλων παιδιών. Από ένα σημείο και μετά είχαν κι αυτά κουραστεί..... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

8. Τα πολυμελή τμήματα

Από τη στιγμή όμως που τα τυπικά σχολεία ανοίγουν τις πύλες τους για να υποδεχθούν τους μαθητές ειδικής αγωγής, θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος που λειτουργούσαν μέχρι σήμερα. Συγκεκριμένα, δε νοείται να φοιτούν αυτιστικοί μαθητές σε τμήμα με 20 και άνω συνολικά μαθητές.

Αρχικά, όταν πήγα είχα στην αρχή 23 παιδιά, εκ των οποίων τα 3 μου είχαν ήδη πει ότι ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Πέρυσι ήταν χωρισμένα τα τμήματα σε τρία, φέτος όμως έγιναν δύο και έτσι είναι δύσκολο... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

9. Μικρή αίθουσα, έλλειψη χώρου: αδυναμία δημιουργίας γωνιάς παιχνιδιού και γωνιάς ηρεμίας: η ταύτισή τους αιτία προστριβών

Ένα ακόμη γεγονός που δυσχεραίνει τον θεσμό της συνεκπαίδευσης είναι η ανεπαρκής υποδομή. Εδώ η Μαρία μας περιγράφει ότι ενώ ήθελε πολύ να εφαρμόσει ως τεχνική τη δημιουργία «γωνιάς ηρεμίας» και «γωνιάς παιχνιδιού», εντούτοις λόγω στενότητας χώρου, αναγκάστηκε να συμπεριλάβει και τις δύο σε ένα μέρος, κίνηση που συχνά αντί να εξομαλύνει τις προστριβές, αντίθετα γινόταν αφορμή να δημιουργηθούν, αφού αποτελούσε «μήλον της έριδος» για τα δύο αυτιστικά παιδιά.

Την κουβέρτα μας την είχε προτείνει η εργοθεραπεύτρια και της είχαμε δώσει μια ονομασία. Βοηθούσε πολύ και τα δύο παιδιά. Ο Κωστής την έφτιαχνε σπίτι και καθόταν μέσα και ηρεμούσε. Ο Δημήτρης τυλιγόταν και ξάπλωνε. Ήταν η κουβέρτα στη γωνιά της ηρεμίας, που επειδή δεν υπήρχε χώρος στην αίθουσα, ήταν ίδια με τη γωνιά του παιχνιδιού. Εγώ θα ήθελα να είχαμε δύο γωνιές γιατί

τη μία ο Κωστής ήθελε να παίζει και ο Δημήτρης να ηρεμήσει, και δεν μπορούσα να το κάνω αυτό, με δυσκόλευε. Θα έπρεπε να δώσω τα παιχνίδια τον Κωστή να παίζει στο θρανίο και ο Δημήτρης να πάει στην ηρεμία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

10. Έλλειψη εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή ως απόφοιτοι της Γενικής: άγνοια χειρισμού συμπεριφορών

Όπως προαναφέρθηκε και στο οικείο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί του Τμήματος είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Γενικής Αγωγής με ελάχιστη έως μηδενική εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Το γεγονός αυτό τους δημιουργούσε ανασφάλεια και αίσθημα αδυναμίας ανταπόκρισης στις ανάγκες τους.

Δηλαδή δεν είχα εμπειρία, ούτε επιμόρφωση.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Και για τον αυτισμό στην ουσία δεν ήξερα τίποτα μέχρι τότε....(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Γιατί δεν είμαι κι εγώ εξειδικευμένη, δεν είχα τελειώσει Ειδική Αγωγή. Άλλο για τα παιδιά που εντάξει είναι για να τα έχουμε μέσα στην τάξη, αλλά ο Νίκος ας πούμε, στην αρχή που ήταν από ειδικό σχολείο; Τελοσπάντων.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

7.5.6. Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης

Παρακάτω παρουσιάζονται τα σημεία εκείνα τα οποία οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης περιέγραψαν ως τροχοπέδη στην επίτευξη του έργου τους.

1. Ανάλυση υπηρεσίας με καθυστέρηση

Μια βασική αρνητική παράμετρος είναι η αλόγιστη καθυστέρηση ανάλυσης υπηρεσίας. Ειδικά στην Α΄ Δημοτικού η τοποθέτηση από το Υπουργείο έγινε τον Φεβρουάριο, οπότε η εκπαιδευτικός έπρεπε να ξεκινήσει αγώνα δρόμου προκειμένου να καλύψει τα κενά των προηγούμενων μηνών.

Πότε έγινε αυτό;

Τον Φεβρουάριο.

Είχε προχωρήσει η χρονιά.

Ναι, τα παιδιά είχαν προχωρήσει, οπότε εμείς έπρεπε μέσα σε τέσσερις μήνες να καλύψουμε την ύλη που έκαναν όλη τη χρονιά. Οπότε οι ρυθμοί ήταν κάπως γρήγοροι... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

2. Το «δύσκολο» πρώτο διάστημα

Μέχρι να φτάσουν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του αυτιστικού μαθητή, καθώς και να μάθουν πώς να τους συμπεριφέρονται, οι εκπαιδευτικοί πέρασαν μια περίοδο δοκιμασίας.

Ναι στην αρχή είχα πελαγώσει, γιατί δε με ήθελε, δεν ήξερα πώς να το χειριστώ, πώς να του τραβήξω την προσοχή, κατ' αρχήν πώς να τον κάνω να θέλει να κάθομαι δίπλα του.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

3. Δυσκολεύονται να ιεραρχήσουν τη στοχοθεσία τους

Οι εκπαιδευτικοί συχνά από υπερβάλλοντα ζήλο και από ενθουσιασμό να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στον μαθητή τους, πελαγοδρομούν σε μια μακροσκελή στοχοθεσία, την οποία δε γνωρίζουν λόγω της απειρίας τους πώς να ιεραρχήσουν να έχουν πιο άμεσα αποτελέσματα.

Κάπως δηλαδή η δασκάλα και η Λογοθεραπεύτρια σε προσγείωσαν;

Ναι, στο να μην κάνω πολλά πράγματα. Γιατί εγώ επειδή πρώτη χρονιά φέτος κάνω Παράλληλη Στήριξη, είχα την απορία «Γιατί, αν του το δείξω, δε θα το μάθει;» Θα το μάθει αλλά πιο είναι πιο σημαντικό; Ένα, δύο, τρία. Αυτό κάν' το οπωσδήποτε, κι αν θέλεις κάνε και το άλλο αλλά μην παραμερίσεις κάτι από τα βασικά: συμπεριφορά, λόγος, και γενικά κανόνες που πρέπει να τηρούνται σε μια τάξη ενός σχολείου... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β' Δημοτικού).

4. Ανάγκη επιπλέον επιμόρφωσης, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει

Για την ανάγκη επιπλέον επιμόρφωσης και παροχής εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού μας μίλησε η Χαρά, η οποία ένιωθε ότι αν τα είχε στη διάθεσή της, θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα.

Τι ήταν αυτό που σε δυσκόλεψε ή που αισθάνθηκες ότι θα έπρεπε να έχεις κάποιες γνώσεις παραπάνω;

Θα ήθελα να έχω παραπάνω γνώσεις τις στιγμές που πελάγωνα και δεν ήξερα τι να κάνω, να είχα πέντε ιδέες παραπάνω για το πώς θα ανταπεξέελθω, αυτό και μόνο.

Κάποια επιμόρφωση;

Ναι, επιμόρφωση, επιπλέον υλικό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α' Δημοτικού).

7.5.7. Επιρροή στη διάθεση – ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται η επίδραση που είχε στη διάθεση των εκπαιδευτικών, η εμπειρία τους αυτή να διδάξουν σε τμήμα όπου εφαρμόζεται ο θεσμός της συνεκπαίδευσης. Οι περιγραφές τους ποικίλουν και κυμαίνονται από άκρως θετικές μέχρι ιδιαίτερα ανησυχητικές.

1. Ωφέλιμη εμπειρία, περισσότερη αυτοπεποίθηση την επόμενη φορά

Η Χαρά ανέφερε ότι η εμπειρία της αυτή αποτέλεσε μια «ένεση αυτοπεποίθησης», καθώς διδάχθηκε πολλές τεχνικές και αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης, που θα μπορούσε να εφαρμόσει την επόμενη φορά.

Νιώθεις ότι πήρες πράγματα;

Ναι, νιώθω ότι πήρα πολλά πράγματα.

Και όταν το ξανακάνεις θα νιώθεις περισσότερη αυτοπεποίθηση.

Σίγουρα! Δε θα ξεχάσω τον φόβο που ένιωσα όταν πρωτομπήκα. Φόβο ότι δεν ξέρω τι κάνω. Οπότε τώρα νιώθω πολύ πιο σίγουρη και ότι μπορώ να κάνω πέντε πράγματα παραπάνω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α' Δημοτικού).

2. Με κέφι και χαρά

Οι εκπαιδευτικοί, παρά την έντονη πίεση που βίωναν καθημερινά στο σχολείο, εντούτοις διατήρησαν την ευχάριστη διάθεσή τους και κάθε μέρα ξεκινούσαν την ημέρα τους με θετικά συναισθήματα.

[...] βέβαια δεν μπορώ να πω ότι δεν περάσαμε και δυσκολίες αλλά στο λέω ειλικρινά, ερχόμουν κάθε μέρα με κέφι και χαρά να δω αυτά τα παιδιά... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Αλλά φέτος δεν ξέρω, δηλαδή πιο πολύ από κάθε άλλη χρονιά, δεν μπορείς να φανταστείς με τι χαρά ερχόμουνά κάθε μέρα στο σχολείο, παρόλο που ήξερα ότι μπορεί σήμερα ο Κωστής να ξεφύγει ή ο άλλος... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

Ναι, κι εμένα μου έκανε εντύπωση αυτό. Ένωθα πάρα πολύ όμορφα, ειδικά φέτος, δεν ξέρω... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

3. Παραμέληση όλων των προσωπικών προβλημάτων και εστίαση στους μαθητές

Το «πάθος» για τη δουλειά τους είναι τόσο μεγάλο, που μπαίνοντας στη σχολική αίθουσα, όλες οι έγνοιες της καθημερινότητας παραμελούνται, ξεχνιούνται και όλη τους η ενέργεια διοχετεύεται στους μαθητές τους.

Γιατί τώρα κλείνω 28 χρόνια υπηρεσίας τον Ιούλιο, πάντα μπαίνοντας στην τάξη, όλοι μας, όλοι οι δάσκαλοι, ξεχνάμε τα πάντα, όσα προβλήματα κι αν έχουμε. Θέλουμε δε θέλουμε. Μόλις μπορούμε στην τάξη με τα παιδιά, τελειώσε, τα ξεχνάμε, κι αυτό μας κάνει πάρα πολύ καλό σε μας τους δασκάλους... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

4. Αντιμετώπιση της κατάστασης ως «πρόκληση»

Η πρωτόγνωρη αυτή κατάσταση αντιμετωπίστηκε σε κάποιες περιπτώσεις ως «πρόκληση» και οι εκπαιδευτικοί αφέθηκαν να παρασυρθούν από την έμπνευση που τους δημιουργούσε η διαφορετική αυτή εμπειρία.

Φέτος όμως, παρόλες αυτές τις δυσκολίες, ίσως ήταν μια πρόκληση και για μένα, δεν ξέρω, επειδή πρώτη φορά συνάντησα τέτοιες περιπτώσεις... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

5. Επιθυμία ανάληψης της τάξης και την επόμενη χρονιά

Η Εμμανουέλα μας ανέφερε ότι η ίδια πρότεινε στον Σύλλογο Διδασκόντων να αναλάβει την τάξη και την επόμενη χρονιά, πρόταση η οποία εγκρίθηκε. Το γεγονός αυτό αποτελεί μία ένδειξη ότι η εμπειρία της αυτή ήταν ευχάριστη, αφού η ίδια δεν προσπάθησε να την αποφύγει, αντίθετα επιδίωξε την επανάληψή της.

Κι επειδή θα πάρω την τάξη και την επόμενη χρονιά, βγήκε απόφαση...

Το θέλετε κυρία Εμμανουέλα;

Ναι, το θέλω... (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικός Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

6. Αίσθημα ικανοποίησης λόγω προόδου των μαθητών

Η διαπίστωση ότι οι αυτιστικοί μαθητές προόδευαν και ωφελήθηκαν μέσα από τη φοίτησή τους στο τυπικό σχολείο, είναι η μεγαλύτερη ανταμοιβή για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βιώνουν αισθήματα ικανοποίησης, δικαίωσης και πληρότητας.

Ένας τελικός απολογισμός για την εμπειρία σου και στη σχέση σου με τον Δημήτρη;

Μια μεγάλη ικανοποίηση γιατί το παιδί προχώρησε αρκετά, μήκε στο πρόγραμμά του στο πλαίσιο της τάξης, κι αυτό με ικανοποιεί πάρα πολύ και με χαροποιεί... (Κλινική Συνέντευξη με τη Χαρά, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Α΄ Δημοτικού).

7. «Κάτι μαγικό»

Ο Ονούφρης μας ανέφερε ότι όπως οι γονείς αισθάνονται πολύ δυνατά συναισθήματα για το παιδί τους, το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι «δένονται» με τον μαθητή τους, ως έναν άνθρωπο, που τον «δημιούργησαν» αυτοί οι ίδιοι.

Ναι, και πρώτη φορά είχα αυτή την επαφή με την Παράλληλη Στήριξη, την οποία βρήκα πολύ γοητευτική. Μεγάλη μαγεία. Δένεσαι και με το παιδί αλλά μαθαίνεις και πώς μία οικογένεια μπορεί να αντιμετωπίσει μία δυσκολία. Γίνεσαι μέρος αυτής, βασικό. Και εννοείται ότι αισθάνεσαι αυτό το παιδί σα δικό σου. Δηλαδή, αν μία φορά αγαπάς το παιδί σου, πόσο μάλλον αυτό που είναι σα να το έχεις κάνει εσύ. Γιατί το έχεις αναλάβει πολλές ώρες. Και αν φτάσεις στο επίπεδο να δεθείς, είναι πολύ όμορφο και μαγικό. Είναι πολύ ωραίο συναίσθημα και ωραία εμπειρία. Θα ήθελα να ασχοληθώ ξανά με την Παράλληλη Στήριξη, και ιδιαίτερα, αν γίνεται με παιδιά με αυτισμό... (Κλινική Συνέντευξη με τον Ονούφρη, Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Β΄ Δημοτικού).

8. Επιμονή στην προσπάθεια για το καλό των παιδιών

Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις δυσκολίες, αισθάνονται ότι έχουν προσωπικό χρέος να ανταπεξέλθουν επαρκώς σε αυτό που έχουν κληθεί να αναλάβουν. Η πρόκληση αυτή αποτελεί ένα προσωπικό στοίχημα, το οποίο αγωνίζονται να κερδίσουν, για το καλό των μαθητών, με τους οποίους έχουν αναπτυχθεί ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί.

Ωστόσο κι εμένα με είχε πιάσει το να το παλέψω, και να μην αφήσω τα παιδιά έτσι, γιατί ήταν δύσκολες και οι περιπτώσεις... Κι επειδή ξέρω ότι τα παιδιά αυτά δένονται με κάποιον και ήδη από νωρίς είχαμε αρχίσει, ειδικά με τον Δημήτρη που είναι πολύ της αγκαλιάς, και τον έπαιρνα για να αποσυμφορίζεται και να ηρεμεί, δεν ήθελα και μετά να τα αφήσω τα παιδιά. Ήθελα να το παλέψω, να τα βοηθήσω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

9. Ηρεμία κατά την παρουσία του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί του τμήματος αισθάνονται ασφάλεια όταν παραβρίσκεται στην αίθουσα ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, καθώς νιώθουν ότι δεν είναι μόνοι τους αλλά μπορούν να βασιστούν στη βοήθειά του.

[...] όσο να' ναι όμως κύλησε η χρονιά με πιο πολλή ηρεμία συγκριτικά με την αρχή πάντα. Πάλι είχαμε τις αναταράξεις, και τις εντάσεις αλλά ένιωθα κι εγώ πιο ήρεμη γιατί ήξερα ότι έχω άλλον έναν άνθρωπο μέσα στην τάξη, που όσο να' ναι, αλλιώς είναι να είσαι μόνος σου, γιατί σου λέω είχα γίνει χίλια κομμάτια να τρέχω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

10. Βιωματική απόκτηση γνώσεων

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους αυτιστικούς μαθητές λειτούργησε ως μια μορφή βιωματικής άσκησης, κατά την εκτέλεση της οποίας αποκόμισαν πληθώρα γνώσεων. Η αντιμετώπιση της κατάστασης απευθείας στο πεδίο, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την εξεύρεση τεχνικών, που πιθανόν να μην καλλιεργούσαν ακόμα και μετά από παρακολούθηση πολύωρων σεμιναρίων εξειδίκευσης.

Και για τον αυτισμό στην ουσία δεν ήξερα τίποτα μέχρι τότε. Τώρα πλέον νιώθω όχι ότι έχω εξειδικευτεί, αλλά ότι έχω αποκτήσει τόση εμπειρία, ειδικά από φέτος που είχαμε τόσες περιπτώσεις στο σχολείο, θα έλεγα να αυτό είναι έτσι. Δηλαδή πραγματικά, σε ήπιες περιπτώσεις, αναγνώριζα πολλά χαρακτηριστικά, που καμία σχέση με πέρυσι, στην αρχή της χρονιάς. Μετά δηλαδή από την εμπειρία μου, ήξερα πολλά πράγματα, και να αναγνωρίσω και πώς να φερθώ, ενώ πέρυσι ήταν κάτι εντελώς καινούριο, και στην αναγνώριση να καταλάβω τα παιδιά, αλλά και στην αντιμετώπιση. Τώρα

πολύ διαφορετικά, φέτος. Εντάξει είχα άλλα παιδιά βέβαια, αλλά έλεγα και στους δασκάλους ότι με άλλο μάτι τα έβλεπα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Η Δωροθέα μου αναφέρει ότι ενώ δεν είχε καμία εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, αισθάνεται ότι έχει αποκτήσει μια σημαντική εμπειρία από τη συναναστροφή της μ' αυτά τα παιδιά... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 12η).

11. Ικανοποίηση από την πρόοδο των αυτιστικών μαθητών

Η πρόοδος των αυτιστικών μαθητών μέρα με τη μέρα αποτελεί επιβράβευση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βλέπουν τους κόπους τους να αποδίδουν έμπρακτα.

Και πάντα με πρόγραμμα, εγώ δε χαλούσα τη σειρά, μόνο οι εξωγενείς παράγοντες. Θα ξεκινούσα Ορθογραφία, ανάγνωση, μία άσκηση εκεί, μετά στο λεπτό τετράδιο. Είχαν όλα μια σειρά, που την είχαν μάθει. Και ο Δημήτρης ακόμα, κι εγώ το χαιρόμουνα. Πραγματικά ένιωθα μεγάλη ικανοποίηση και συγκίνηση, που έβλεπα ότι ο Δημήτρης μόνος του, πριν το πω εγώ, το έκανε. Είχε μαζί του και το πρόγραμμα να ξέρει τι μάθημα έχουμε κάθε ώρα, το είχα φυσικά κι εγώ αναρτημένο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

12. Χαρά, συγκίνηση, ικανοποίηση, αίσθημα επιτυχίας από την πρόοδο όλου του τμήματος της Α΄ Δημοτικού στο τέλος της χρονιάς

Η Μαρία μας ανέφερε ότι παρόλο που αρκετές φορές μέσα στη χρονιά έφτασε σε οριακό σημείο, βιώνοντας συναισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης, εντούτοις ένιωσε μεγάλη ικανοποίηση στο τέλος, όταν διαπίστωσε ότι οι μικροί μαθητές κατάφεραν να προοδεύσουν παρά τις αντίξοες συνθήκες.

Μετά τουλάχιστον βρήκαμε τη σειρά μας, ιδίως μετά το Πάσχα, το καλοκαίρι, που τα έβλεπα να διαβάζουν και να γράφουν, δεν το πίστευα. Αφού έλεγα: «Μέσα σ' όλες τις δυσκολίες, καταφέραμε τουλάχιστον να πετύχουμε το στόχο της πρώτης που είναι να αγαπήσουν τουλάχιστον το σχολείο πρώτον, να μάθουν να γράφουν, να διαβάζουν, και τις βασικές πράξεις: πρόσθεση και αφαίρεση. Έλεγα, εντάξει, τουλάχιστον τα βασικά τα πετύχαμε. Μπορεί να μην κάναμε όσα θα ήθελα να κάνουμε, πράγματα ευφάνταστα, προγράμματα κτλ., αλλά τουλάχιστον πετύχαμε αυτά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Με συγκίνηση, κάτι που ένιωσα περισσότερο στο τέλος όταν είδα ότι παρόλες τις δυσκολίες, τα παιδιά τα καταφέρανε. Αφού μου είχε βγει μετά και είχα γράψει και κάτι. Κάτι ότι παρόλες αυτές τις δυσκολίες, τελικά τα παιδιά αγάπησαν το σχολείο και διαβάζουν και γράφουν. Δηλαδή ήταν απίστευτη συγκίνηση ειλικρινά στο τέλος που τους άκουγα να διαβάζουν.. Και το ότι επιβιώσαμε βέβαια μετά από αυτό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

13. Χαρά που αγάπησαν το σχολείο

Ένα γεγονός ακόμη, το οποίο αποτέλεσε πηγή χαράς και ευχαρίστησης για τους εκπαιδευτικούς, ήταν η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων των μαθητών απέναντι στη σχολική διαδικασία.

Και επίσης και το άλλο που για μένα ήταν εξίσου σημαντικό, ήταν να αγαπήσουν το σχολείο, και μου το επεσήμαναν και οι γονείς του Κωστή, που ήταν το πρώτο πράγμα για το οποίο με ευχαρίστησαν, ότι φοβόταν πάρα πολύ γιατί ο Κωστής στο Νηπιαγωγείο δεν αγαπούσε το σχολείο, και σ' ευχαριστούμε που ο Κωστής αγάπησε το σχολείο. Για μένα αυτό και μόνο και ότι έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν, είναι πολύ σημαντικά.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

14. Άγχος για τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών

Καθώς όπως προαναφέρθηκε, σκοπό της έρευνας αποτελεί όχι η ωραιοποίηση και ο εκθειασμός της υφιστάμενης κατάστασης αλλά η όσο το δυνατόν αντικειμενική και αμερόληπτη παρουσίαση όλων των πτυχών, στο εξής θα αναφερθούμε στα σημεία εκείνα όπου οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις δυσκολίες και τον αρνητισμό που βίωσαν μέσα από αυτή την ιδιαίτερη εμπειρία τους.

Εδώ, η Μαρία αναφέρεται στο έντονο άγχος που αισθανόταν, καθώς διαρκώς αγωνιούσε για την υγεία και τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών της.

Τον πρώτο μήνα είχα πάρα πολύ άγχος γι' αυτό, για την επιβίωση, να είναι καλά τα παιδιά και να μη γίνει κάτι... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Προέκυπτε κάτι ανά παν δευτερόλεπτο. Οπότε το μεγαλύτερό μου άγχος κάθε μέρα, αφού έφευγα και έλεγα «Δόξα τω Θεώ, φύγαμε ζωντανοί». Αυτό. Γιατί ήταν πολύ έντονα τα θέματα ότι σηκωνότανε, πηδούσανε από τα θρανία, κρυβότανε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

15. Χωρίς βοήθεια

Έρμαιο της τύχης και των απρόβλεπτων συνθηκών αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι νιώθουν ότι δεν μπορούν να στηριχθούν πουθενά, αλλά πρέπει μόνοι τους να βρίσκονται σε διαρκή εγρήγορση, προσπαθώντας να ανακαλύψουν τρόπους και τεχνικές επιβίωσης.

Όταν εσύ τις πρώτες μέρες διαπίστωσες ότι είναι δύσκολα τα πράγματα μ' αυτά που μου περιγράφεις, πώς ένιωσες;

Κοίτα, ένιωσα αβοήθητη και ότι πρέπει μόνη μου να τα βγάλω πέρα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

[...] και ένιωθα ότι δεν ήξερα πώς θα βγει το υπόλοιπο της χρονιάς.. (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

16. Άγνοια κινδύνου όταν αναλαμβάνουν το Τμήμα

Καθώς ο θεσμός της συνεκπαίδευσης εισήχθη στα τυπικά σχολεία τα τελευταία χρόνια και οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν εμπειρία στην πλειονότητά τους, όταν αναλαμβάνουν το τμήμα στην αρχή της χρονιάς, δε γνωρίζουν τι τους περιμένει, γεγονός που ίσως ευθύνεται και για το ότι δεν αρνούνται να αναλάβουν το τμήμα.

Στην αρχή είχα λίγη άγνοια κινδύνου, γιατί δεν ήξερα τι θα συναντήσω... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

17. «Σκάσε και κολύμπα»

Η έλλειψη βοήθειας και συμβουλευτικής ήταν τόσο έντονη, έτσι ώστε η Φρόσω αποτύπωσε τα συναισθήματά της στη συγκεκριμένη φράση. Κολύμπι στα βαθιά, χωρίς τα απαραίτητα εφόδια και με όλο το βάρος της ευθύνης και των συνεπειών να βαραίνει τη δική τους πλάτη.

Η κατάσταση είναι δυστυχώς, και συγγνώμη που θα το πω, «σκάσε και κολύμπα». Και προς εμάς τους εκπαιδευτικούς, αλλά ουσιαστικά το κάνουν αυτό και στα παιδιά. «Αντε, μπες στην κοινωνία τώρα και ναι, υποτίθεται σε προετοιμάζουν πολύ καλά...» Και μετά έτσι τα στιγματίζουν παραπάνω

που είναι πιο απροετοίμαστα.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής, Α΄ Δημοτικού).

18. Ο εκπαιδευτικός του τμήματος δεν αισθάνεται υποχρεωμένος να αναλάβει αυτά τα παιδιά αφού δικαιούνται Παράλληλη Στήριξη

Η Μαρία μας ανέφερε ότι κανονικά είχε το δικαίωμα να μην αναλάβει τους μαθητές, οι οποίοι είχαν επίσημα διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ ότι επιτρέπεται να φοιτήσουν στο τυπικό σχολείο με τη συνοδεία εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης.

[...] κάτι που στο κάτω-κάτω, επειδή μου είχαν πει ότι χρειάζονται Παράλληλη Στήριξη τα παιδιά, δεν ήμουν και αρμόδια να το κάνω... αλλά δεν ξέραμε πότε ή αν θα έχουμε Παράλληλη Στήριξη... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

19. Εξουθένωση

Κατά τη διάρκεια της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης, η Μαρία μας ανέφερε ότι βίωσε συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι απαιτητικές συνθήκες εργασίας σε συνδυασμό με το πρωινό ξύπνημα, την κακή διατροφή λόγω έλλειψης χρόνου και τις πρόσθετες ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, την οδήγησε στη σταδιακή εγκατάλειψη των δυνάμεών της.

Μετά τον πρώτο μήνα, που πραγματικά γυρνούσα σπίτι και ήθελα ένα τρίωρο ύπνου για να ξεκουραστώ, μαζί με τις εργασίες του Μεταπτυχιακού, όλο αυτό ήταν πολύ εξοντωτικό και πολύ κουραστικό για μένα. Ένιωθα ότι δίνω όλη μου την ενέργεια στο σχολείο, πάνω από το 100%, στο σπίτι γυρνούσα ένα ράκος, και μετά είχα να ξεκουραστώ και να διαβάσω όσο προλάβαινα, και μετά το πρωί άντε πάλι την άλλη μέρα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Η σωματική αλλά κυρίως ψυχική κόπωση της Μαρίας, έγινε αντιληπτή και κατά τη συμμετοχική παρατήρηση, όταν κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης μέρας, εξέφρασε την αγανάκτησή της.

Η Μαρία με πλησιάζει και μου λέει: «Δύσκολη μέρα.»
Τελικά ο Κωστής σταματάει και η Αμανζήτ δεν το κάνει θέμα.
Γίνεται πολύ φασαρία και η Μαρία φωνάζει: «Σταματήστε πια, έχουμε ζαλιστεί από το πρωί. Δεν μπορεί κανείς να λειτουργήσει έτσι, θα τρελαθεί κανείς εδώ μέσα».
Τα παιδιά γενικά (και τα τυπικά), σηκώνονται, λένε άσχετα πράγματα, πετάγονται, μιλάνε, και όλο αυτό είναι πολύ κουραστικό... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 10η).

20. Εκνευρισμός από τη συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών

Η Μαρία μας ανέφερε ότι το αρχικό διάστημα, όπου ο Κωστής σηκωνόταν συνεχώς από τη θέση του, μιλούσε με δυνατή φωνή, έλεγε πράγματα που δε σχετίζονταν με το μάθημα, εκδήλωνε έντονη επιθετικότητα κτλ., της δημιουργούνταν έντονα συναισθήματα αντιπάθειας.

Στην αρχή με εκνεύριζε η συμπεριφορά του Κωστή και θυμάμαι μας είχε πει η κυρία Τρούλη, ότι τα παιδιά με Asperger, είναι τα πιο εκνευριστικά για τους δασκάλους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

21. Αδυναμία ελέγχου κατάστασης

Ιδίως το πρώτο διάστημα, οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν σε ποιες τεχνικές να καταφύγουν, πού να απευθυνθούν και ποιες μεθόδους να εφαρμόσουν έτσι ώστε να μπορέσουν να ανακτήσουν τον έλεγχο της τάξης.

Στην αρχή, τον πρώτο καιρό, πραγματικά έλεγε, δεν ξέρω πώς να το χειριστώ αυτό το πράγμα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

22. Η επιβίωση μέσα στην τάξη: μια μοναχική διαδικασία

Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις, που ο εκπαιδευτικός έβρισκε την απαραίτητη ανταπόκριση - κυρίως υπό τη μορφή ψυχολογικής συμπαράστασης - μέσα στην τάξη έπρεπε να σταθεί μόνος. Η ενίσχυση αυτή λειτουργούσε περισσότερο ως αποφόρτιση, ενώ μέσα στην αίθουσα, βρισκόταν μόνος του στην αρένα, δίνοντας αγώνα να κερδίσει τη μάχη.

Θα συζητούσαμε, θα μου έλεγαν τη γνώμη τους για το τι να κάνω... Αλλά κυρίως θα το μοιραζόμουν, αυτό εγώ χρειαζόμουν πολύ, γιατί μέσα στην τάξη ήμουν μόνη μου. Και μου το είχε πει και ο Διευθυντής, ότι «Εμείς ότι και να σου λέμε, εσύ μέσα στην τάξη είσαι μόνη σου. Εσύ τα τραβάς όλα, εμείς εδώ συζητάμε»... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

23. Πολύ μεγάλη ένταση

Η Μαρία ακόμα και κατά τη διάρκεια της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης αισθανόταν πονοκέφαλο και έντονα αρνητικά συναισθήματα, γυρνώντας πίσω τον χρόνο και ενθυμούμενη τις δυσκολίες που πέρασε. Η ίδια ένοιωθε ότι είχε αναλάβει καθήκοντα πιο απαιτητικά από όσο μπορούσε να αντέξει. Οι αντοχές της σταδιακά την εγκατέλειπαν, ενώ τη δυσκολία της κατάστασης επιβεβαίωναν και οι συνάδελφοί της, οι οποίοι όταν χρειαζόταν να την αναπληρώσουν, έβγαιναν εκτός ορίων.

Ακόμη όμως κι αυτό, που είχα κάποιον να το λέω έστω, μου ήταν πολύ σημαντικό. Ένα μέρος αποφορτιζόταν γιατί ήταν πολύ μεγάλη η ένταση. Γιατί τον πρώτο καιρό, ιδίως τον πρώτο μήνα, ήταν πώς να σου πω, σα να είχα βάλει στο κεφάλι μου 500 τόνους από πάνω... Δεν μπορώ να περιγράψω βασικά τα συναισθήματα, να και τώρα θα συγκινηθώ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Και όταν μου λένε συνάδελφοι που έτυχε να μπουν για μία ώρα ή για λίγο ότι βγήκα και δεν την πάλευα, ότι έγινε το κεφάλι μου καζάνι κτλ. Λέω «Μπορείτε να φανταστείτε τι ένιωθα εγώ, που είχα την ευθύνη της τάξης και τόσες ώρες κάθε μέρα;» και σου λέω έστω κι αυτό, το ότι μιλούσαμε στο τέλος που είχα τόση ανάγκη να το κάνω γιατί έβγαινα τρομερά φορτισμένη, ήταν για μένα μια σημαντική βοήθεια... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

24. Απόγνωση, σκέψεις ακόμα και για αλλαγή επαγγέλματος

Η καθημερινότητα της Μαρίας έφτασε να είναι τόσο δύσκολη, έτσι ώστε έκανε σκέψεις ακόμα και να στραφεί στην αλλαγή επαγγελματικού προσανατολισμού.

Βασικά επειδή το αγαπούσα πολύ, και όμως κάποιες φορές είχα σκεφτεί να αλλάξω επάγγελμα, γιατί έλεγα Παναγία μου, δεν είμαι εγώ γι' αυτό, αν είναι έτσι όλες οι τάξεις δεν ξέρω αν το αντέχω... Δηλαδή και εύχομαι κανείς άνθρωπος να μην το ζήσει, γιατί δεν μπορώ να περιγράψω τα συναισθήματα... (Κλινική Συνέντευξη με Μαρία, εκπαιδευτικό Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

25. Στενοχώρια λόγω απόστασης των οικείων προσώπων

Η υπηρετήση σε περιοχή μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας, επιβάρυνε τις ήδη δυσμενείς συνθήκες, αφού λόγω της απόστασης των οικείων προσώπων, η ενέργεια που διοχετευόταν στην τάξη, δεν αναπληρωνόταν.

Και δυσκόλευε βέβαια τα πράγματα το γεγονός ότι ήμουνα μόνη μου εδώ πέρα, δεν είχα κάποιον από την οικογένεια, ο σύντροφός μου ήταν μακριά. Σίγουρα έπαιξε το ρόλο του γιατί δεν είχα και κάποιον να ξεχαστώ μετά... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

26. Όνειρα με τους αυτιστικούς μαθητές

Η επιρροή που δέχονταν από τους αυτιστικούς μαθητές ήταν τόσο μεγάλη, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί έφταναν στο να βλέπουν ακόμα και όνειρα με πρωταγωνιστές τους μικρούς μαθητές.

Αφού στην αρχή έβλεπα και όνειρα με τα παιδιά. Τον Νίκο τον είχα δει, ότι καταφέραμε να επικοινωνήσουμε. Φαντάσου την έννοια και το άγχος που είχα να επικοινωνήσω μαζί τους. Είχα δει ότι ήρθε και μου είπε «Κυρία, διψάω...», κάτι τέτοιο... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

27. «Σα να μεγάλωσα πέντε χρόνια...»

Την αίσθηση ότι προστέθηκαν επιπλέον χρόνια αποκόμισε η Μαρία, αφού στο τέλος της χρονιάς, οι σωματικές και οι ψυχικές δυνάμεις της είχαν εξαντληθεί σε τέτοιο βαθμό, που ένιωθε μεγαλύτερη κατά μια πενταετία.

Αυτός ο μήνας ο πρώτος τι να πω, νομίζω πέντε χρόνια πήρα. Σα να μεγάλωσα πέντε χρόνια. Γενικά όλη η χρονιά ήτανε ζόρικη, αλλά και αυτός ο πρώτος μήνας καταλυτικός, γιατί μου εξάντλησε και τις δυνάμεις.... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

28. Επίδραση και στην υγεία: κομβία στο λαιμό από τις φωνές

Η αρνητική επιρροή που δέχονταν όμως οι εκπαιδευτικοί, δεν περιορίζονταν μόνο στον ψυχολογικό τομέα αλλά επεκτείνονταν και στον σωματικό. Εδώ η Μαρία μας περιγράφει ότι από τη συνεχή ύψωση της φωνής της για να μπορέσει να ακουστεί μέσα στην τάξη, έβγαλε κομβία στον λαιμό.

Γιατί έλεγα και τα άλλα παιδιά τι χρωστάνε να ακούνε τις φωνές μου; Και παρόλα αυτά η Χαρά που ήταν μέσα, μου έλεγε «Όχι, δε φωνάζεις». Κι έλεγα εγώ «Μα πώς, φωνάζω...» αλλά δε γινόταν Κατερίνα, είχε κλείσει η φωνή μου. Ήταν άπειρες φορές βραχνιασμένη και κλειστή, έβγαλα κομβία στο λαιμό, που αυτά είναι το ξεκίνημα για τους κάλους.. Αφού έλεγα, εντάξει ψυχολογικά χάλια, στο λαιμό θα κοντέψουμε να χάσουμε τη φωνή μας... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

29. Πόνος στα αυτιά από τις φωνές των αυτιστικών παιδιών

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο Κωστής έπασχε από κώφωση ελαφριάς μορφής, στοιχείο που τον οδηγούσε στο να μιλάει με μεγαλύτερη ένταση από τη φυσιολογική, προκειμένου να ακούει τη φωνή του. Το γεγονός αυτό δημιουργούσε δυσφορία στη Μαρία, η οποία ένιωθε ότι η ακοή της επιβαρυνόταν κάτω από αυτές τις συνθήκες.

Αφού έλεγα, εντάξει ψυχολογικά χάλια, στο λαιμό θα κοντέψουμε να χάσουμε τη φωνή μας, μετά μια ελαφριά κώφωση γιατί ο Κωστής τσίριζε πολλές φορές δίπλα στο αυτί μου, σε υψηλά ντεσιμπέλ. Το παιδί αυτό είχε κώφωση όπως ξέρεις, οπότε αναγκαζόταν να φωνάζει πιο πολύ για να τον ακούσω. Λογικό. Τελospάντων, αυτά Κατερίνα μου... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Τη Μαρία τη στενοχωρεί, που ο Κωστής λόγω κώφωσης (έχει 30% με γνωμάτευση γιατρού) φωνάζει δυνατά... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

30. Ένα βάρος στην πλάτη

Η Μαρία προσπαθώντας να μας κάνει να καταλάβουμε όσο γίνεται περισσότερο τις δυσκολίες που βίωσε όλη τη χρονιά, προβαίνει σε γλαφυρές περιγραφές, προκειμένου να οπτικοποιήσει τα συναισθήματά της. Παρακάτω μιλάει για τον εαυτό της, σαν ένα σκυφό άνθρωπο, που κουβαλάει ένα βάρος στην πλάτη του.

Συνολικά ήταν μια χρονιά πάρα πολύ δύσκολη, που αν το έκανα σα ζωγραφιά τώρα, θα με έκανα σαν άνθρωπο με σκυμμένο το μισό του σώμα, που να έχω πάνω μου βάρος, και να προχωράω. Μια χρονιά που όλα ήταν για να σε βαραίνουν, κι όλα να είναι έντονα μέσα σα συναισθήματα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

31. Ψυχοσωματική εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων

Φαίνεται ότι ο οργανισμός των εκπαιδευτικών αρνείται τόσο να θυμηθεί ξανά τις δύσκολες στιγμές, που η Μαρία αισθάνεται ότι τη διαπερνά ηλεκτρικό ρεύμα στην προσπάθεια ανάκλησης όλων αυτών των εμπειριών.

Και τώρα που το λέμε νιώθω μια ζαλάδα, ένα ρίγος να με διαπερνά... Ψυχοσωματικό ρε παιδί μου... Ενθυμούμενη όλα αυτά νιώθω και στο σώμα, σαν ηλεκτρισμό... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

32. Η πιο δύσκολη χρονιά, κούραση άλλων δέκα χρόνων

Η χρονιά αυτή διακρίνεται από τη Μαρία ως την πιο κουραστική όλων των χρόνων προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, αισθάνεται ότι οι γνώσεις που αποκόμισε και η σωματική κόπωση στην οποία υπεβλήθη ο οργανισμός της, ισοδυναμεί με μία επιπλέον δεκαετία εργασίας.

Ήταν η πιο δύσκολη χρονιά σου στην εκπαίδευση;

Ναι, απ' όλα τα οχτώ χρόνια υπηρεσίας μου. Υπερκαλύπτει μη σου πω τις προηγούμενες. Νιώθω ότι όλη την κούραση την πήρα αυτή τη χρονιά. Σα να δούλεψα άλλα δέκα χρόνια. Πραγματικά νιώθω ότι οτιδήποτε κι αν προκύψει, τι ποιο δύσκολο να μου ρθει... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

33. Ψυχοφθόρα διαδικασία η ανάληψη της απόλυτης ευθύνης από τον εκπαιδευτικό του τμήματος

Η Μαρία μας ανέφερε ότι στην προσπάθειά της να μην επιβαρύνει τους συναδέλφους, τους γονείς και τους αρμόδιους προϊσταμένους της, ανέλαβε την ολοκληρωτική ευθύνη να αντιμετωπίσει μόνη της την πολυδιάστατη αυτή κατάσταση. Εκ των υστέρων μετάνιωσε για αυτήν της την επιλογή αφού σταδιακά την οδήγησε σε συναισθηματική και σωματική κατάσταση, στη βίωση του συναισθήματος της αδικίας, καθώς και στη συνειδητοποίηση ότι έπρεπε εξ' αρχής να προβεί άμεσα σε καταμερισμό αρμοδιοτήτων.

Δηλαδή, θεωρώ λάθος, που προσπαθούσα εγώ να τα κάνω όλα μόνη μου. Μετά κάπως ενέπλεξα και περισσότερο τους γονείς, ό,τι γινόταν τους ενημέρωνα, γιατί δεν άντεχα κι εγώ βέβαια, αλλά δεν έπρεπε να φτάσω θεωρώ, στο αμην για να το κάνω, έπρεπε να προνοήσω. Τώρα πλέον, θα το έκανα από νωρίτερα. Δε θα έφτανα δηλαδή να μην αντέχω άλλο, να έρθουν τα πράγματα στα άκρα, για να ζητήσω βοήθεια. Θα έπρεπε να εντάξω νωρίτερα περισσότερους παράγοντες. Μα γονείς, συναδέλφους, δεν ήταν δικό μου το θέμα. Δηλαδή άλλος μπορεί να έλεγε ότι δεν αναλαμβάνω, ή ότι φεύγω... Αυτό μου λέγανε οι περισσότεροι όταν τους το έλεγα. Φεύγω, κανονίστε τα εσείς. Έπρεπε κάπως πιο πολύ, να μην τα πάρω όλα πάνω μου, και να μεταθέσω κάποιες ευθύνες που γινότανε... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Λάθος μου που ένιωθα ότι είναι δική μου δουλειά και ότι πρέπει εγώ να τα αντιμετωπίσω όλα. Αφού το κατάλαβα, πάλι καλά. Απλά ήταν πολύ ψυχοφθόρο για μένα, και κακώς πήρα εγώ όλη αυτή την ευθύνη πάνω μου. Ήταν αδικία στην ουσία... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

34. Προτίμηση ανάληψης τμήματος γενικής αγωγής και όχι Παράλληλης Στήριξης

Η ανάγκη διατήρησης του οργανισμού σε μια κατάσταση συνεχούς εγρήγορσης, ώθησε τη Χαρά στην απόφαση της διδασκαλίας σε γενικό τμήμα αντί της ανάληψης μαθητή ειδικής αγωγής, εάν της δινόταν η δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής.

Στο διάλειμμα η Χαρά μου λέει ότι θα προτιμούσε να δίδασκε σε κανονικό τμήμα, γιατί όταν το παιδί είναι υπερκινητικό την ακουμπάει συνέχεια και πρέπει συνεχώς να βρίσκεται σε μία κατάσταση επαναφοράς, όπως ο Δημήτρης, ενώ όταν είναι υποτονικό, όπως ο άλλος μαθητής της Δ΄ Δημοτικού, με τον οποίο μοιράζεται τις ώρες της Παράλληλης Στήριξης, πρέπει να τον τσιγκλάει και να τον παρακινεί συνέχεια... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 6η).

7.6. Σύνοψη αποτελεσμάτων της διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης

Προχωρώντας στην εξαγωγή συμπερασμάτων, ως προς την εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, φάνηκε από την έρευνα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν στην υπό μελέτη σχολική μονάδα είναι απόφοιτοι τμημάτων Γενικής Αγωγής, εκτός από την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, η οποία εκούσια παρακολούθησε πρόγραμμα εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή από το Διδασκαλείο.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί κατά το στάδιο επιλογής των σπουδών τους επέλεξαν τον τομέα της γενικής αγωγής, προσδοκώντας τη διδασκαλία στα αντίστοιχα τμήματα, χωρίς να έχουν υπόψη ότι ίσως κάποτε χρειαστεί να εκπαιδεύσουν μαθητές ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν αυτή την κατεύθυνση σπουδών ωθούμενοι από την αγάπη τους για το διδακτικό αντικείμενο, καθώς και την ανάγκη μεταλαμπάδευσης των γνώσεών τους στους μαθητές, αποφεύγοντας συνειδητά πολλές φορές τον τομέα της ειδικής αγωγής, έχοντας συνείδηση ότι πιθανόν να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους.

Όσον αφορά στην επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή, παρακολούθησαν ελάχιστα μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ενώ μετά την ολοκλήρωσή τους έπρεπε να επιδιώξουν μόνοι τους κάποια μορφή εξειδίκευσης μέσω της παρακολούθησης σεμιναρίων, προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών αλλά και συχνά μέσω της προσωπικής μελέτης και έρευνας, έχοντας ως κίνητρο τη συλλογή εξειδικευμένων γνώσεων, που θα τους βοηθήσουν να ερμηνεύσουν ορισμένες συμπεριφορές μέσα στην τάξη.

Σχετικά με την εμπειρία, που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως τώρα οι περισσότεροι είχαν στο τμήμα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ελαφριά μορφή αυτισμού. Ορισμένοι

έκαναν την πρακτική τους άσκηση σε κάποιο Φορέα ειδικής αγωγής ή είχαν εργαστεί εκεί για σύντομο χρονικό διάστημα.

Δεδομένων των συνθηκών οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν είναι σε θέση να αναλάβουν την εκπαίδευση μαθητών ειδικής αγωγής, αποποιούνται τις ευθύνες τους λόγω ελλιπούς κατάρτισης και θεωρούν υποχρέωση του Υπουργείου να εξασφαλίσει για αυτούς την απαραίτητη επιμόρφωση προτού τους αναθέσει την εκπαίδευση μαθητών ειδικής αγωγής.

Στο σημείο αυτό δημιουργείται ο προβληματισμός, ο οποίος άπτεται ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, με την αναφορά αυτή εννοούμε εάν είναι δέον να τοποθετούνται σε θέσεις συνεκπαίδευσης εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνειδητά έχουν επιλέξει να σπουδάσουν και να εργαστούν σε τμήματα γενικής αγωγής. Είναι δεοντολογικό το κράτος αυθαίρετα να αγνοεί τόσο τις επαγγελματικές τους προσδοκίες όσο και την ελλιπή κατάρτισή τους και να τους τοποθετεί σε θέσεις που αρμόζουν σε εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, απόφοιτους ειδικής αγωγής;

Για ποιο λόγο για παράδειγμα ένας απόφοιτος Τμήματος Γενικής Αγωγής, ο οποίος ονειρευόταν να αναλάβει το δικό του τμήμα μετά την αποφοίτηση, να κληθεί να εργαστεί ως εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης; Όπως φάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και την επιτόπια παρατήρηση, η κίνηση αυτή αντιβαίνει τόσο στις προσωπικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών όσο και στην απόδοση ενός επαγγελματικού αποτελέσματος. Με την τελευταία αναφορά εννοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε φέρουν ευθύνη για τις ελλείψεις που πιθανόν να εμφανίζονται στη δουλειά τους, καθώς δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις. Ποιος όμως θα αναλάβει την ευθύνη; Το ρητορικό αυτό ερώτημα αποτελεί και το μεγάλο αγκάθι της συνεκπαίδευσης, καθώς το κράτος θεωρεί υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς, ενώ εκείνοι επιρρίπτουν ευθύνες στο Υπουργείο, το οποίο επιμένει να τους τοποθετεί σε τέτοιες θέσεις, χωρίς να μεριμνήσει καν για την επιμόρφωσή τους.

Περνώντας στα ζητήματα θεσμικής κατάρτισης, και ως προς την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ανάληψη του τμήματος, θα θέλαμε να αναφέρουμε αρχικά ως αρνητικό στοιχείο ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα αρκετά χρόνια και γνώριζαν πρόσωπα και καταστάσεις αρνούσαν να επιλέξουν τα τμήματα που περιείχαν μαθητές ειδικής αγωγής. Συνειδητά επέλεξαν τα τμήματα που περιείχαν «ήσυχους» μαθητές και άφηναν τα υπόλοιπα για τους νέους συναδέλφους τους, οι οποίοι τελούσαν υπό άγνοια.

Έπειτα από αυτή την πρώτη διάκριση, θα θέλαμε να αναφερθούμε και σε μία δεύτερη που παρατηρήθηκε. Εκείνη της διαφοροποίησης της συμπεριφοράς από την πλευρά της Διεύθυνσης του σχολείου, μεταξύ των εκπαιδευτικών του τμήματος και των ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα, ως προς τους πρώτους ο Διευθυντής και η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης, τους προετοιμάζουν, τους μιλούν για τους μαθητές αυτές, τους δείχνουν ποια είναι και τους ενημερώνουν σχετικά με τις γνωματεύσεις, που έχουν στη διάθεσή τους.

Αντίθετα, ως προς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, δεν υπάρχει καμία μέριμνα. Αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικοί δεύτερης κατηγορίας, οι οποίοι δεν είναι αναγκαίο να γνωρίζουν λεπτομέρειες. Συχνά ανακαλύπτουν τους μαθητές ειδικής αγωγής «τυχαία» μέσα στο τμήμα τους λόγω της συμπεριφοράς τους ή αν είναι λίγο παραπάνω τυχεροί ενημερώνονται κατ' εξαίρεση από τον εκπαιδευτικό του τμήματος.

Αναμφισβήτητα το παραπάνω φαινόμενο είναι αρνητικό και μαρτυρά την έλλειψη ετοιμότητας του συστήματος να ανταποκριθεί επαγγελματικά στην είσοδο των μαθητών ειδικής αγωγής στα τυπικά σχολεία.

Συνεχίζοντας με την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν, σταθήκαμε ιδιαίτερα στο ρόλο μιας προσωπικότητας, που διαδραμάτισε κομβικό ρόλο στην επιτυχή

διεξαγωγή του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Αυτός δεν είναι άλλος από τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Και οι δύο εκπαιδευτικοί με τους οποίους ήρθαμε σε επαφή κατά τη διάρκεια της έρευνας (Α΄ και Β΄ Δημοτικού), παρόλο που ήταν απόφοιτοι τμημάτων γενικής αγωγής, εντούτοις προσπάθησαν να ανταπεξέλθουν στη νέα αυτή πρόκληση όσο πιο επαγγελματικά γινόταν.

Ιδίως όσον αφορά τη θέση του μέσα στην τάξη, παρουσιάστηκε στους μαθητές ως δεύτερος εκπαιδευτικός του τμήματος έτσι ώστε να γίνει πιο σύντομα αποδεκτός από τους μαθητές και να μη στιγματιστεί ο αυτιστικός μαθητής. Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, συνεργάζεται άψογα με τον εκπαιδευτικό του τμήματος, συμμετέχει στις συναντήσεις γονέων εκφράζοντας τη γνώμη του και προσφέρει βοήθεια όχι μόνο στον αυτιστικό μαθητή, που έχει αναλάβει αλλά και στο άλλο αυτιστικό παιδί και σε όλους τους μαθητές του τμήματος, συνδράμοντας στο έργο του εκπαιδευτικού του τμήματος και βοηθώντας τον στην επιβολή της πειθαρχίας.

Επίσης, αναπληρώνει τον εκπαιδευτικό του τμήματος όταν χρειάζεται, αλλάζοντας ρόλους, ενώ αναλαμβάνει ολοκληρωτικά τον αυτιστικό μαθητή, αποδεσμεύοντας έτσι τον εκπαιδευτικό από αυτή την έγνοια, αφήνοντάς τον να ασχοληθεί με τα υπόλοιπους μαθητές. Η βοήθειά του είναι τόσο σημαντική έτσι ώστε όταν χρειάζεται να απουσιάσει ο αυτιστικός μαθητής εμφανίζει αμέσως σημάδια παλινδρόμησης.

Μια ακόμη χαρακτηριστική προσωπικότητα είναι αυτή της εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η μόνη που διέθετε επίσημη εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, μέσω της παρακολούθησης του διετούς προγράμματος του Διδασκαλείου του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Η ύπαρξη εκπαιδευτικού Τμήματος Ένταξης είναι εξέχουσας σημασίας για την απρόσκοπτη εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης, αφού όπως προέκυψε παρέχει εξειδικευμένες συμβουλές και ψυχολογική υποστήριξη, παρίσταται στις συναντήσεις γονέων, μπαίνει μέσα στην αίθουσα και βοηθάει τον εκπαιδευτικό του τμήματος, παίρνει τους αυτιστικούς μαθητές στο Τμήμα Ένταξης, αποσυμφορίζοντας τον εκπαιδευτικό της τάξης και συνεργάζεται άψογα με τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης.

Καίριας σημασίας είναι αναμφισβήτητα και η αντιμετώπιση του όλου θέματος από τον Διευθυντή του Σχολείου. Στην υπό μελέτη περίπτωση, ο Διευθυντής ήταν απόλυτα συνεργάσιμος, γεμάτος κατανόηση, έδινε βαρύτητα στην ουσία και όχι στους τύπους, στήριζε ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς, παρενέβαινε διακριτικά όπου χρειαζόταν και παρευρισκόταν στις συναντήσεις γονέων.

Αναμφισβήτητα, η ύπαρξη στη θέση αυτή ενός ατόμου, που θα κινεί ομαλά τα νήματα, ξεπερνώντας τα εμπόδια, είναι απαραίτητη για την απρόσκοπτη εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

Προχωρώντας την εξαγωγή συμπερασμάτων, θα θέλαμε να σταθούμε στην αντιμετώπιση που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε τμήματα συνεκπαίδευσης από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Πώς χειρίστηκαν εκείνοι την όλη κατάσταση; Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί παρείχαν στους συναδέλφους τους την απαραίτητη υποστήριξη με χαρακτηριστική την κοινή απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων να απαλλαγούν από τις εφημερίες έτσι ώστε να υπάρχει ο χρόνος για την απαιτούμενη ανασυγκρότηση ανάμεσα στις διδακτικές ώρες.

Φαίνεται λοιπόν ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι εκτελούν άψογα την αποστολή τους, δίνοντας τον καλύτερό τους εαυτό. Μοναδική ασυμφωνία στην καλά αυτή συντονισμένη ομάδα αποτελεί ο Σχολικός Ψυχολόγος, ο οποίος κατείχε τον ρόλο του μόνο στα χαρτιά και όχι επί της ουσίας, αφού φάνηκε μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ότι απέφυγαν την επαφή μαζί του γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι θα συλλέξουν μόνο θεωρητική τοποθέτηση, ενώ εκείνοι είχαν ανάγκη από πρακτικές συμβουλές.

Ακόμα όμως κι εκείνοι που δε δίστασαν να τον πλησιάσουν, προσδοκώντας σε επιστημονικές λύσεις από το στόμα του ειδικού, το μόνο που εισέπραξαν ήταν στην ουσία ο «οίκτος» του και οι ευχές του για την ομαλή έκβαση των πραγμάτων. Φαίνεται λοιπόν ότι εάν θέλουμε να μιλάμε για μια οργανωμένη αντιμετώπιση του θεσμού της συνεκπαίδευσης, συντονισμένη από όλα τα πρόσωπα που εμπλέκονται, θα πρέπει όλοι να φέρονται επαγγελματικά και να μην παραμελεί τον ρόλο του κανένα από αυτούς.

Ως προς το δίλημμα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για την επιλογή σχολικής μονάδα, το γενικό συμπέρασμα που εξήχθη είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αισθήματα αποδοχής της διαφορετικότητας, και δέχονται την είσοδο των μαθητών ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο. Το μόνο που τους προβληματίζει είναι η ελλιπής υποδομή και οργάνωση του συστήματος, καθώς η καλή θέληση από μόνη της δεν αρκεί.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης όχι όμως άνευ όρων. Για να συμβεί αυτό θέτουν κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες αν δεν τηρούνται, δεν γίνεται εκ των πραγμάτων να εφαρμοστεί.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ύπαρξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, ήδη από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και για όσο διάστημα χρειαστεί. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες είναι η ένταξη του μαθητή στο τμήμα από την Α΄ Δημοτικού και όχι ενδιάμεσα για να δέσει αμέσως με την ομάδα, η λειτουργία του Τμήματος Ένταξης, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η εύρυθμη λειτουργία των ΚΕΔΔΥ, η ύπαρξη της απαιτούμενης κρατικής μέριμνας και ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και ως προς την ψυχολογική υποστήριξη, η φοίτηση των μαθητών ειδικής αγωγής σε ολιγομελή τμήματα, η παρακολούθηση των μαθητών αυτών και από θεραπευτές και εν γένει η ύπαρξη της απαραίτητης στήριξης από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα των ζητημάτων της θεσμικής κατάρτισης, θα αναφερθούμε στις σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Πρώτα απ' όλα να αναφέρουμε ότι όσον αφορά τους γονείς των τυπικών παιδιών έδειξαν υποδειγματική κατανόηση, χωρίς να παραπονεθούν ούτε στιγμή, ούτε να δημιουργήσουν το παραμικρό πρόβλημα. Σχετικά με τις σχέσεις των γονέων των αυτιστικών μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, εκεί υπήρξε μια διάκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών του τμήματος και των ειδικοτήτων.

Συγκεκριμένα, οι γονείς των αυτιστικών μαθητών συνεργάζονται άμογα με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος, εφαρμόζουν τις συμβουλές τους στο σπίτι, τους δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες, παρευρίσκονται όταν τους καλούν και επιβάλλουν την απαραίτητη πειθαρχία στο παιδί τους. Ενώ όμως κρατούν συμμαχική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς του τμήματος, επιδεικνύουν αδιαφορία ως προς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, αφού υπήρξαν και περιπτώσεις, που μας είπαν ότι δε γνωρίζουν καν τη φυσιογνωμία των γονέων.

Βέβαια, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να ερμηνευθεί από τη γενικότερη τάση απαξίωσης που επικρατεί απέναντι στα δευτερεύοντα μαθήματα, τα οποία θεωρούνται ως ένα βαθμό «δημιουργική απασχόληση» και όχι διδακτέα ύλη.

Η τρίτη υποενότητα, που αναπτύχθηκε στο παρόν κεφάλαιο, είναι αυτή των ζητημάτων ετοιμότητας, όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των κλινικών συνεντεύξεων και του αναστοχαστικού ημερολογίου της επιτόπιας παρατήρησης.

Στο υποκεφάλαιο αυτό επικεντρωθήκαμε αρχικά στις τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος και των ειδικοτήτων για την ορθότερη εκπαίδευση των αυτιστικών μαθητών. Ευχάριστη έκπληξη αποτέλεσε το γεγονός ότι παρόλο που δε διέθεταν εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής, εντούτοις αξιοποιώντας τις ευρύτερες γνώσεις τους, το ένστικτό τους, την εμπειρία και το παιδαγωγικό τους προφίλ, κατάφεραν να φέρουν εις πέρας το δύσκολο αυτό έργο.

Οι εκπαιδευτικοί πέρα από την ευελιξία, την ευρηματικότητα, την εκλογίκευση, τη σωστή κατανομή του χρόνου, την αυστηρή οριοθέτηση, τη θετική ενίσχυση, την αγάπη, την τρυφερότητα και την υπομονή, χρησιμοποίησαν και έμπρακτες τεχνικές, όπως είναι η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος, η γωνιά του παιχνιδιού, οι αναπνοές ηρεμίας και άλλες τεχνικές χαλάρωσης, η χρήση της κλεψύδρας, η οπτικοποίηση, η τήρηση της ρουτίνας, το κουκλοθέατρο, η κουβέρτα της ηρεμίας, τα αγγολυτικά μπαλάκι, καθώς και δραστηριότητες ψυχοκινητικής αγωγής.

Οι εκπαιδευτικοί είναι πράγματι αξιέπαινοι για την προσφορά αυτού του έργου, καθώς όπως προαναφέρθηκε θα μπορούσαν να καλυφθούν πίσω από την έλλειψη ειδίκευσης ή την ευθύνη για το σύνολο των μαθητών της τάξης και να παραμελήσουν την ιδιαίτερη εξατομικευση στις περιπτώσεις των αυτιστικών μαθητών.

Την προσπάθεια αυτή την πήγαν ένα βήμα ακόμα παραπέρα οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, οι οποίοι προσπάθησαν να βοηθήσουν τον Δημήτρη, όσο περισσότερο μπορούσαν. Χρησιμοποίησαν κι εκείνοι πρακτικές και αποδοτικές τεχνικές, όπως η ανάγνωση παραμυθιού, το «παιχνίδι» με τα χέρια, το τετράδιο επικοινωνίας, η θετική ενίσχυση, η χρήση της σωματικής επαφής, το παιχνίδι και η αξιοποίηση της τεχνολογίας. Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, εφάρμοσαν εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο δόμησαν με βάση τις ελλείψεις του μαθητή και τις συμβουλές των εκπαιδευτικών, των γονέων και των θεραπευτών του.

Βέβαια, εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι η αντιμετώπιση της κάθε κατάστασης εναπόκειται σε σημαντικό βαθμό στην ιδιοσυγκρασία του κάθε ανθρώπου και εν προκειμένω, του εκπαιδευτικού. Ο λόγος που γίνεται αυτή η αναφορά είναι ότι ενώ και οι δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης είχαν κοινή αφετηρία, εννοώντας με αυτό το αντικείμενο των σπουδών και την εμπειρία, εντούτοις σχηματίσαμε την εντύπωση ότι ο Ονούφρης ήταν πιο δραστήριος, ανίχνευε εις βάθος τις ανάγκες του Δημήτρη και προετοιμαζόταν περισσότερο πριν το μάθημα (όπως είναι η χρήση των κοινωνικών ιστοριών), ενδιαφερόταν να μάθει περισσότερα πράγματα για το παιδί μέσω της συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους θεραπευτές του, και δινόταν ολοκληρωτικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Το παραπάνω στοιχείο απεικονιζόταν και στη σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών και του Δημήτρη, όπου αναμφισβήτητα ήταν πολύ πιο ισχυρή στην περίπτωση του Ονούφρη, γεγονός για το οποίο συμφωνεί και η μητέρα του Δημήτρη, επιμένοντας μάλιστα στην εκ νέου συνεργασία μαζί του την επόμενη χρονιά.

Πέρα όμως από τη στοχευμένη αυτή συμπεριφορά απέναντι στα αυτιστικά παιδιά, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ιδιαίτερες τεχνικές και για την ομαλότερη αντιμετώπιση των τυπικών μαθητών. Η ενεργοποίηση αυτή των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερη αποδοτική, καθώς οι αντιδράσεις των τυπικών μαθητών όπως είναι η αποδοχή ή η απόρριψη των αυτιστικών συμμαθητών τους, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους λεπτούς χειρισμούς των εκπαιδευτικών.

Από αυτούς εξαρτάται εάν θα αναπτυχθούν συναισθήματα ζήλιας ή εάν θα τους κάνουν να αισθανθούν ισότιμα μέλη. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί παρόλο που δε διέθεταν ιδιαίτερες εξειδικευμένες γνώσεις ψυχολογίας ή παιδαγωγικής, εντούτοις κατάφεραν να επιφέρουν την προσδοκώμενη ισορροπία απέναντι στα δύο μέρη.

Φάνηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίχθηκαν κατά βάση στη συζήτηση και τον διάλογο μέσω της εκλογίκευσης της κατάστασης. Αρωγοί στην προσπάθειά τους στάθηκαν ιδιαίτερα οι τυπικοί μαθητές που παρουσίαζαν ώριμη συμπεριφορά, οι οποίοι απορροφούσαν τις εντάσεις, βοηθούσαν τους αυτιστικούς μαθητές στα μαθήματα, και αναλάμβαναν τον ρόλο του «βοηθού» του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν συνειδητά να μην παραμελήσουν τους τυπικούς μαθητές αλλά να ανταποκριθούν εξίσου στις ανάγκες τους επιδεικνύοντας το αντίστοιχο

ενδιαφέρον. Ακόμα αξιοποίησαν την ιδιαίτερη αυτή κατάσταση για να αναπτύξουν στους μαθητές μια συμπεριφορά αποδοχής της διαφορετικότητας, μέσα από την καλλιέργεια ενός κλίματος αγάπης και εμπιστοσύνης.

Ένας ακόμη τομέας, που μας απασχόλησε ήταν ο προβληματισμός εάν η παρουσία των αυτιστικών μαθητών μέσα στην τάξη επηρέαζε αρνητικά τους τυπικούς μαθητές. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε ούτε στον τομέα της συμπεριφοράς ούτε των γνωστικών αντικειμένων.

Όσον αφορά τη μαθησιακή πρόοδο, παρά το γεγονός ότι έμειναν ορισμένα κενά στη διδακτέα ύλη, εντούτοις η γενική αίσθηση ήταν θετική αφού οι βασικοί στόχοι επιτεύχθηκαν και οι μαθητές δεν έμειναν «πίσω».

Στο τομέα της συμπεριφοράς, υπήρχαν και πάλι οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές είτε παρασύρονταν είτε μιμούνταν την αρνητική συμπεριφορά των αυτιστικών μαθητών, αλλά η γενική αίσθηση που δημιουργήθηκε ήταν ότι οι μαθητές τελικά ωφελήθηκαν από τη συναναστροφή τους με τους αυτιστικούς συμμαθητές τους αφού ήδη από μικρή ηλικία εκτέθηκαν στην ποικιλομορφία που υφίσταται στη σημερινή κοινωνία και οδηγήθηκαν στην ανάπτυξη ορισμένων τεχνικών, για την αντιμετώπιση του κάθε ιδιαίτερου χαρακτήρα.

Τυπικοί και αυτιστικοί μαθητές έφτασαν να αναπτύξουν φιλικούς δεσμούς και να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανταλλαγής θετικών οφελών, τα οποία συνέβαλαν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην ωρίμανση της συμπεριφοράς και των δύο πλευρών.

Συνεχίζοντας, καθώς όπως προαναφέρθηκε στόχο μας δεν αποτελεί η ωραιοποιημένη παρουσίαση της κατάστασης αλλά αντίθετα όσο γίνεται η αμερόληπτη και αντικειμενική έκθεσή της, δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα και στις δυσκολίες, που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί.

Κύρια σημεία της κατηγορίας αυτής αποτέλεσαν τα χρονικά διαστήματα κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στο τμήμα τους χωρίς τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, έχοντας υπό την εποπτεία τους μεγάλο αριθμό μαθητών, όπου καλούνταν να διαχειριστούν μία σύνθετη κατάσταση, χωρίς την απαραίτητη εξειδίκευση. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι η ένταξη μαθητών ειδικής αγωγής στα τυπικά σχολεία χωρίς εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης είναι σχεδόν ανέφικτη.

Ένα ακόμη στοιχείο είναι η έλλειψη της απαραίτητης υποδομής, όπως είναι οι μικρές αίθουσες διδασκαλίας, οι οποίες δεν μπορούν να αξιοποιηθούν όπως θα ήθελαν από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να δημιουργήσουν τις γωνιές παιχνιδιού και χαλάρωσης, που θα ήθελαν. Φαίνεται λοιπόν ότι το χαρακτηριστικό αυτό μειώνει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

Κατά παρόμοιο τρόπο και οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, καθώς καλούνται να αναλάβουν υπηρεσία στα μέσα περίπου της σχολικής χρονιάς, όπου είναι δύσκολο τόσο να επιβάλλουν όρια στον μαθητή όσο και να καλύψουν τα κενά της διδακτέας ύλης. Η έλλειψη της σχετικής επιμόρφωσης αποτελεί αγκάθι και για αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών.

Τέλος, όσον αφορά στην επιρροή στην ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις. Στις θετικές ανήκουν η βίωση αισθήματος ικανοποίησης από την εργασία τους, η χαρά από την αποκόμιση μιας χρήσιμης εμπειρίας με βιωματικό τρόπο, η καθημερινή προσέλευση στο σχολείο με ευχάριστη διάθεση και η παραμέληση όλων των προσωπικών τους ζητημάτων μέσα από την αναζωογονητική επαφή με τα παιδιά, αντιμετώπιση της κατάστασης ως μίας πρόκλησης, καθώς και συγκίνηση για την πρόοδο των μαθητών.

Στις αρνητικές επιπτώσεις ανήκουν τα υψηλά επίπεδα άγχους που βίωναν οι εκπαιδευτικοί, η συνειδητοποίηση ότι καλούνται να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους χωρίς

καμία βοήθεια από το σύστημα, τα αρνητικά συναισθήματα της εξουθένωσης, του εκνευρισμού λόγω της συμπεριφοράς των αυτιστικών μαθητών, της αδυναμίας ανάκτησης ελέγχου, της μοναχικότητας, της στενοχώριας, της υπερέντασης, ακόμα και της απογοήτευσης.

Οι επιπτώσεις αυτές πέρα από τον αντίκτυπο που είχαν στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, κάποιες φορές εμφανίζονταν και στη σωματική τους υγεία, όπως είναι οι διαταραχές ύπνου, η υπερκόπωση, η επιρροή στην ακοή και τις φωνητικές χορδές και οι ζαλάδες.

Φάνηκε λοιπόν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν στη διαδικασία αυτή, εάν δεν τηρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις, υπάρχει η πιθανότητα να οδηγηθούμε σε ακραίες καταστάσεις, όπως είναι η διαταραχή της ψυχοσωματικής ακεραιότητας, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΤΥΠΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ

8.1. Εισαγωγή

Στόχο του παρόντος κεφαλαίου αποτελεί η εξέταση των αντιλήψεων, που διαμόρφωσαν οι τυπικοί μαθητές απέναντι στους αυτιστικούς συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, επιχειρείται αρχικά η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του κοινωνιομετρικού τεστ, το οποίο εφαρμόστηκε στο τμήμα φοίτησης των αυτιστικών μαθητών, κατά τη διάρκεια και των δύο ετών της έρευνας, με σκοπό τη διερεύνηση της αντιμετώπισης που συνάντησαν οι μαθητές ειδικής αγωγής, μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι απόψεις των τυπικών μαθητών όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των ιχνογραφικών έργων, που κλήθηκαν να αναπαραστήσουν, όσον αφορά στις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους αυτιστικούς συμμαθητές τους.

Η κεντρική έννοια που μας απασχόλησε, τόσο κατά τη συλλογή όσο και κατά την ανάλυση του συγκεκριμένου υλικού είναι ο βαθμός αποδοχής ή απόρριψης που βίωσαν οι δύο αυτιστικοί μαθητές μέσα στο γενικό σχολείο. Έγιναν αποδεκτοί από την πλειοψηφία των συμμαθητών τους ή περιθωριοποιήθηκαν; Πώς επηρέασε η παρουσία τους;

8.2. Η εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ

Το κοινωνιομετρικό τεστ εφαρμόστηκε στην τάξη, όπου φοιτούσαν τα δύο υποκείμενα έρευνας κατά τη λήξη της σχολικής χρονιάς της Α΄ Δημοτικού. Το τεστ εφαρμόστηκε στα 14 παιδιά της τάξης με την εξής ερώτηση: «Ποιον συμμαθητή σου θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου ή της γιορτής σου; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;» Οι μαθητές καλούνταν να δώσουν 3 ονόματα συμμαθητών τους, που ξεχωρίζουν. Στη συνέχεια, τους δινόταν κατευθείαν η ίδια ερώτηση με αρνητική διατύπωση. Δηλαδή «Ποιον συμμαθητή σου δε θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου ή της γιορτής σου; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;», όπου τα παιδιά έπρεπε να αναφέρουν 3 συμμαθητές τους για τους οποίους-για κάποιο λόγο- τρέφουν αισθήματα αντιπάθειας.

Για τον έλεγχο και την ορθότερη εγκυρότητα του αποτελέσματος δόθηκε στους 14 μαθητές άλλη μία ερώτηση διατυπωμένη καταφατικά και αποφατικά: «Με ποιον συμμαθητή σου θα ήθελες να πάτε μαζί διακοπές; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;» και «Με ποιον συμμαθητή σου δε θα ήθελες να πάτε μαζί διακοπές; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;» Το τεστ αυτό με την ίδια ακριβώς διπλή μορφή, εφαρμόστηκε και την επόμενη χρονιά, όταν οι μαθητές του τμήματος, 20 στον αριθμό τώρα, φοιτούσαν στη Β΄ Δημοτικού.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ το κοινωνιομετρικό τεστ είθισται να χορηγείται με τη μορφή ερωτηματολογίων, όπου οι μαθητές το συμπληρώνουν γραπτά μόνοι τους, μετά τις απαραίτητες διευκρινίσεις, στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν έγινε με αυτό τον τρόπο αλλά προφορικά, μέσω συζήτησης με τον κάθε μαθητή χωριστά, όπου οι απαντήσεις που δίνονταν σημειώνονταν στο φύλλο από εμένα. Ο λόγος που αυτή η μέθοδος εφαρμογής κρίθηκε η πλέον κατάλληλη, είναι διττός: Αφενός επειδή απευθυνόταν σε μαθητές πρώτης

σχολικής ηλικίας (Α΄ και Β΄ Δημοτικού), όπου οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης είναι ακόμα περιορισμένες και αφετέρου επειδή η διαδικασία της συμπλήρωσης αποτελούσε μία πρόσφορη αφορμή για συζήτηση με τους μαθητές, σε μια προσπάθεια βαθύτερης διερεύνησης των αιτιών που τους ωθούσαν να δώσουν τις συγκεκριμένες απαντήσεις. Με ενδιέφερε δηλαδή να εξετάσω τους λόγους –κυρίως στο μέρος της αποφαιτικής διατύπωσης-, όπου οι συμμαθητές είχαν αναπτύξει συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ τους.

Ένα ακόμα στοιχείο άξιο αναφοράς, είναι ότι ενώ το κοινωνιομετρικό τεστ συνήθως εφαρμόζεται για την ανίχνευση του δυναμικού όλου του τμήματος, στην παρούσα εργασία, παρόλο που με ενδιέφερε η συνολική εικόνα, εντούτοις προτεραιότητά μου αποτελούσε η εστίαση στην αντιμετώπιση των δύο συγκεκριμένων μαθητών – υποκειμένων της έρευνας από τους τυπικούς συμμαθητές τους και όχι η καθολική σχεσιοδυναμική του τμήματος. Αυτός υπήρξε και ο λόγος που τα δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ, αναλύθηκαν στο βαθμό που αφορούσαν τα δύο υπό μελέτη αυτιστικά παιδιά.

Παρακάτω ακολουθούν τέσσερις πίνακες, οι οποίοι απεικονίζουν συμβολικά τις απαντήσεις των μαθητών στις δύο διαδοχικές ερωτήσεις του εργαλείου έρευνας, τις δύο χρονιές και η ανάλυσή του σύμφωνα με τον προτεινόμενο τρόπο του Γρηγοριάδη (2008).

Πιο αναλυτικά ο εν λόγω μελετητής, κατατάσσει τους μαθητές σε 5 κατηγορίες κοινωνιομετρικού status ή δημοτικότητας ανάλογα με τον αριθμό των επιλογών που συγκεντρώνει από τους συμμαθητές τους. Έτσι έχουμε τον δημοφιλή μαθητή, ο οποίος συγκεντρώνει κατά βάση αρκετές θετικές επιλογές (π.χ. 6-0, 7-0, 5-1), τον μαθητή του Μέσου Όρου (Μ.Ο.), ο οποίος συγκεντρώνει συνήθως θετικές επιλογές, αλλά ενίοτε και κάποιες αρνητικές (π.χ. 3-1, 3-0, 4-2, κλπ), τον αντιφατικό μαθητή, ο οποίος συγκεντρώνει συνήθως αρκετές θετικές, αλλά και αρνητικές επιλογές (π.χ. 3-3, 4-3, 5-4, κλπ), τον παραμελημένο μαθητή, ο οποίος συνήθως συγκεντρώνει ελάχιστες ή καθόλου θετικές ή αρνητικές επιλογές (π.χ. 0-0, 0-1, 1-1, 1-0) και τον απορριπτόμενο, ο οποίος συγκεντρώνει κατά βάση αρκετές αρνητικές επιλογές (π.χ. 0-6, 0-7, 1-7, 1-6, 2-9).

8.2.1. Οι απαντήσεις του κοινωνιομετρικού τεστ

1.Α΄ Δημοτικού, 1^η ερώτηση

(«Ποιον συμμαθητή σου θα καλούσες / δε θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου ή της γιορτής σου; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;»)

	ΕΡΑΣΜΙΑ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΙΟΝΥΣΗΣ	ΝΙΚΗΤΑΣ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΡΗΓΟΡΗΣ	ΕΛΕΝΗ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	ΓΛΥΚΕΡΙΑ	ΑΡΜΑΝΤΟ	ΑΜΑΝΖΗΤ	ΟΡΓΚΙΤΟ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΚΩΣΤΗΣ	ΕΠΙΛΟΓΕΣ	ΑΠΟΡΡΙΨΕΙΣ	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ (14)
ΕΡΑΣΜΙΑ						-		+	+	-	+				3	2	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΓΙΑΝΝΗΣ					-			-	-	-		+			1	3	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΔΙΟΝΥΣΗΣ		-		+	+	+			-	+		+			5	2	ΔΗΜΟΦΙΛΗΣ
ΝΙΚΗΤΑΣ		-	+		+	+		+				-			4	2	Μ.Ο.
ΒΑΣΙΛΗΣ				+		+				+					3	0	ΔΗΜΟΦΙΛΗΣ
ΓΡΗΓΟΡΗΣ	-		+	-				-			-	+	+		3	4	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΕΛΕΝΗ				-		-									0	2	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΗ
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	+	-			-										1	2	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΓΛΥΚΕΡΙΑ	+	+						+			+		+		5	0	ΔΗΜΟΦΙΛΗΣ
ΑΡΜΑΝΤΟ	-	+		-	-		-					-	-		1	6	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΑΜΑΝΖΗΤ	+						-								1	1	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΟΡΓΚΙΤΟ		+					-		-	-			-		1	4	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ	-			+		-		-		+	+	-			3	4	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΚΩΣΤΗΣ			+		+						-	-	+		3	2	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΤΙ ΔΙΝΕΙ (+)	3	3	3	3	3	3	0	3	1	3	3	3	3	0			
ΤΙ ΔΙΝΕΙ (-)	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	0			

2. Α΄ Δημοτικού, 2^η Ερώτηση

«Με ποιον συμμαθητή σου θα ήθελες / δε θα ήθελες να πάτε μαζί διακοπές; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;»

	ΕΡΑΣΜΙΑ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΙΟΝΥΣΗΣ	ΝΙΚΗΤΑΣ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΡΗΓΟΡΗΣ	ΕΛΕΝΗ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	ΓΛΥΚΕΡΙΑ	ΑΡΜΑΝΤΟ	ΑΜΑΝΖΗΤ	ΟΡΓΚΙΤΟ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΚΩΣΤΗΣ	ΕΠΙΛΟΓΕΣ	ΑΠΟΡΡΙΨΕΙΣ	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ (14)
ΕΡΑΣΜΙΑ	-	-	-			-		+	+	-	+				3	4	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΓΙΑΝΝΗΣ	-	-			-	-	-	-		-					0	5	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΔΙΟΝΥΣΗΣ			-	+	+	+							+		4	0	ΔΗΜΟΦΙΛΗΣ
ΝΙΚΗΤΑΣ			+	-	+	+			-						3	1	Μ.Ο.
ΒΑΣΙΛΗΣ		+		+	-					+		-			3	1	Μ.Ο.
ΓΡΗΓΟΡΗΣ	-	+	+	+		-		-		+	-				4	3	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΕΛΕΝΗ		-				-	-	+				-	+		2	3	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	+		-					-			-				1	2	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΓΛΥΚΕΡΙΑ	+		-		-	-		+	-		+				3	4	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΑΡΜΑΝΤΟ				-		+			-	-		+	-		2	4	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΑΜΑΝΖΗΤ	+						-				-				1	1	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΟΡΓΚΙΤΟ		+					-					-			1	3	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ	-	-		-	-			-		+			-		1	5	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΚΩΣΤΗΣ			+	-	+						+	-	+		4	2	Μ.Ο.
ΤΙ ΔΙΝΕΙ (+)	3	3	3	3	3	3	0	3	1	3	3	1	3	0			
ΤΙ ΔΙΝΕΙ (-)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	0			

3.Β' Δημοτικού, 1^η ερώτηση

(«Ποιον συμμαθητή σου θα καλούσες / δε θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου ή της γιορτής σου; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;»)

	ΕΡΑΣΜΙΑ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΙΟΝΥΣΗΣ	ΝΙΚΗΤΑΣ	ΒΑΣΙΑΗΣ	ΠΕΤΡΟΣ	ΕΛΕΝΗ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	ΓΑΥΚΕΡΙΑ	ΑΡΜΑΝΤΟ	ΑΜΑΝΖΗΤ	ΣΠΥΡΟΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΚΩΣΤΗΣ	ΜΙΡΕΛΑ	ΜΥΡΤΩ	ΘΕΟΔΩΡΑ	ΘΕΚΛΑ	ΜΙΝΩΣ	ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ	ΕΠΙΛΟΓΕΣ	ΑΠΟΡΡΙΨΕΙΣ	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ (20)
ΕΡΑΣΜΙΑ				-				+	+	-											2	2	Μ.Ο.
ΓΙΑΝΝΗΣ			-	-	-	+	-	-													1	5	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΔΙΟΝΥΣΗΣ		-		+	+		+						+	+			-		+	+	7	2	ΔΗΜΟΦΙΛΗΣ
ΝΙΚΗΤΑΣ			+				+			+				+					+	+	6	0	ΔΗΜΟΦΙΛΗΣ
ΒΑΣΙΑΗΣ		-	+	+															+		3	0	Μ.Ο.
ΠΕΤΡΟΣ		+		-	-								+							+	3	3	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΕΛΕΝΗ														+		+	-				2	2	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	-											-					-	+			1	3	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΓΑΥΚΕΡΙΑ	+										+										3	1	Μ.Ο.
ΑΡΜΑΝΤΟ					-		-														0	4	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΑΜΑΝΖΗΤ							-								+		+				2	2	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΣΠΥΡΟΣ										-					-	-		-	-	-	0	7	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ						+		-		+	-	+						-		-	3	5	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΚΩΣΤΗΣ	-	+								+	-	+								-	4	3	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΜΙΡΕΛΑ	+										+					+	+	+			6	0	ΔΗΜΟΦΙΛΗΣ
ΜΥΡΤΩ															+			+			2	0	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΘΕΟΔΩΡΑ	+										+	-			+						4	1	Μ.Ο.
ΘΕΚΛΑ																+	+				3	0	Μ.Ο.
ΜΙΝΩΣ	-	-	+	+	+		+							-							4	3	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ		+			+	+						+									4	0	ΔΗΜΟΦΙΛΗΣ
ΤΙ ΔΙΝΕΙ (+)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
ΤΙ ΔΙΝΕΙ (-)	3	3	1	3	3	0	3	3	2	3	3	3	0	3	1	1	3	3	1	3			

4. Β' Δημοτικού, 2^η ερώτηση

«Με ποιον συμμαθητή σου θα ήθελες / δε θα ήθελες να πάτε μαζί διακοπές; Ποιον άλλο; Ποιον άλλο;»

	ΕΡΑΣΜΙΑ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΙΟΝΥΣΗΣ	ΝΙΚΗΤΑΣ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΠΕΤΡΟΣ	ΕΛΕΝΗ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	ΓΑΥΚΕΡΙΑ	ΑΡΜΑΝΤΟ	ΑΜΑΝΖΗΤ	ΣΠΥΡΟΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΚΩΣΤΗΣ	ΜΙΡΕΛΑ	ΜΥΡΤΩ	ΘΕΟΔΩΡΑ	ΘΕΚΛΑ	ΜΙΝΩΣ	ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ	ΕΠΙΛΟΓΕΣ	ΑΠΟΡΡΙΨΕΙΣ	ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ (20)
ΕΡΑΣΜΙΑ	■							+		-											1	1	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΓΙΑΝΝΗΣ		■		-	-	+	-	-		+											2	4	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΔΙΟΝΥΣΗΣ	-	-	■	+	+			-		+				+			-		+	+	6	4	Μ.Ο.
ΝΙΚΗΤΑΣ	-		+	■	+		+							+					+	+	6	1	Μ.Ο.
ΒΑΣΙΛΗΣ	-	-	+	+	■									+					+		4	2	Μ.Ο.
ΠΕΤΡΟΣ		+				■			-											+	2	1	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΕΛΕΝΗ							■		+							+	-				2	1	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ								■		-							-	+			1	2	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΓΑΥΚΕΡΙΑ				-				+	■		+										2	1	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΑΡΜΑΝΤΟ							-		-	■	-										0	3	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΑΜΑΝΖΗΤ	+								+		■						+				3	0	Μ.Ο.
ΣΠΥΡΟΣ							-					■		-	-	-		-	-	-	0	7	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ		+				+					-	-	■	-			-	-	-	-	2	5	ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΣ
ΚΩΣΤΗΣ		+			-						-	+		■			-			-	2	4	ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΣ
ΜΙΡΕΛΑ	+										+				■	+	+				4	0	ΔΗΜΟΦΙΑΗΣ
ΜΥΡΤΩ							+								+	■		+			3	0	Μ.Ο.
ΘΕΟΔΩΡΑ	+								+		+				+		■	+			5	0	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΘΕΚΛΑ				-				+		-					+	+	+	■			4	1	Μ.Ο.
ΜΙΝΩΣ		-	+	+	+		+	-		+				-							5	3	Μ.Ο.
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ						+															1	0	ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ
ΤΙ ΔΙΝΕΙ (+)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	0	3	3	3	3	3	3	3			
ΤΙ ΔΙΝΕΙ (-)	3	3	0	3	2	0	3	3	2	3	3	1	0	3	1	1	3	3	1	3			

8.2.2. Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ

8.2.2.1. Η περίπτωση του Δημήτρη

Ο Δημήτρης, στην Α΄ Δημοτικού συγκέντρωσε 3 θετικές και 4 αρνητικές ψήφους στην πρώτη ερώτηση, γεγονός που τον χαρακτηρίζει ως «αντιφατικό» μαθητή, ενώ στη δεύτερη ερώτηση, το σκορ του είναι 1-5 κατατάσσοντάς τον στους «απορριπτόμενους».

Στη Β΄ Δημοτικού συγκέντρωσε βαθμολογία 3-5 και 2-5 διαδοχικά σε κάθε ερώτηση, προσδίδοντάς του τους ίδιους ακριβώς χαρακτηρισμούς κατ' αντιστοιχία με αυτούς της προηγούμενης χρονιάς.

Το γεγονός ότι την ίδια χρονική στιγμή οι τυπικοί μαθητές κατατάσσουν τον αυτιστικό συμμαθητή τους μία στους αντιφατικούς και μία στους απορριπτόμενους, σημαίνει ότι ναι μεν υποφώσκει μία δυσαρέσκεια προς το πρόσωπό του, η οποία όμως δεν είναι ούτε καθολική, ούτε ξεκάθαρη για αυτούς τους ίδιους.

Οι κυριότερες απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά όταν κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την αρνητική επιλογή τους ήταν οι εξής:

1.Α΄ Δημοτικού, 1^η ερώτηση

Οι μαθητές δήλωσαν ότι δε θα καλούσαν τον Δημήτρη γιατί θα χαλούσε το πάρτι και θα λέρωνε το σπίτι, ενώ ανέφεραν ότι δεν τον θέλουν στην παρέα επειδή κάνει φασαρία και τους χτυπάει.

Γιατί θα χαλούσε το πάρτι... Τον είχα καλέσει στα γενέθλια της αδελφής μου και έκανε πολλή φασαρία... (Ερασμία, τρίτη επιλογή).

Γιατί όλο κάνει αταξίες και το σπίτι μου είναι ολοκάθαρο και θα το λερώσει... (Ελευθερία, πρώτη επιλογή).

Γιατί με σπρώχνει...με τραβάει από την μπλούζα...με πειράζει.. (Οργκίτο, πρώτη επιλογή).

Γιατί κάνει φασαρία... (Γρηγόρης, τρίτη επιλογή).

2. Α΄ Δημοτικού, 2^η ερώτηση

Οι μαθητές τον απέρριψαν λόγω των πειραγμάτων και των χτυπημάτων, της συνεχούς τάσης του για παιχνίδι και της εμφάνισης παιδαριώδους συμπεριφοράς.

Γιατί όλο κάνει βλακείες...όλο μας πειράζει...όλο παίζει μέσα στην τάξη. (Ερασμία, δεύτερη επιλογή).

Γιατί όλο κάνει αταξίες... (Ελευθερία, πρώτη επιλογή).

Γιατί θέλει πάντα να παίζει... (Νικήτας, τρίτη επιλογή).

Δε θέλω να έρθει ο Δημήτρης, που έχει πρόβλημα. Κάνει ό,τι κάνουνε και τα μωρά. Μια μέρα αυτός και ο Κωστής είχαν κατεβάσει το παντελόνι τους και το βρακί τους. Κι άλλη μια μέρα το ξανακάνανε, και τα παιδιά γελούσαν.. (Βασίλης, πρώτη επιλογή).

Γιατί καμιά φορά όταν παίζουμε μπάλα με σπρώχνει, μου δίνει μπουινές... (Γιάννης, δεύτερη επιλογή).

3.Β΄ Δημοτικού, 1^η ερώτηση

Οι μαθητές απάντησαν ότι δε θα τον καλούσαν για να μη δημιουργήσει φασαρία, ιδίως αν βρισκόταν μαζί με τον Κωστή και τον Σπύρο, για να μην τους λερώσει το δωμάτιο, καθώς και λόγω της ενοχλητικής του συμπεριφοράς (κλοπές και καταστροφές αντικειμένων, ξύλο).

Γιατί είναι κάπως κακό παιδί και για να μη γίνει φασαρία. Γιατί άμα καλούσα και τον Κωστή, μετά θα τσακωνόταν για κάτι εκεί πέρα. Με τον Κωστή μαλώνουν συνέχεια αλλά είναι και φίλοι. Μια μέρα ήμασταν στην τάξη και ήταν μια χαρά φίλοι, έπαιζαν. Και ήταν τελευταία ώρα και είχαμε Αγγλικά, και κάποια στιγμή άρχισε ο Δημήτρης να δέρνει τον Κωστή, και ο Κωστής τον Δημήτρη και μετά άρχισε να φωνάζει η κυρία και έγινε χαμός.... (Αμανζήτ, πρώτη επιλογή).

Γιατί αυτός με τρελαίνει και με κάνει πιο πολύ τρελό... (Κωστής, πρώτη επιλογή).

Γιατί μαζί με τον Σπύρο και τον Κωστή είναι οι χειρότεροι. Κάνουν αταξίες... (Θέκλα, δεύτερη επιλογή).

Γιατί μαζί με τον Κωστή και τον Σπύρο, θα μου κάνουν χάλια το δωμάτιο! Θα μου τα σπάσουν όλα!» (Γεράσιμος, τρίτη επιλογή).

Γιατί όλη την ώρα σπάει μολύβια, κλέβει, και ενοχλεί τους άλλους. Μια φορά μου είχε σπάσει ένα μολύβι... (Ελευθερία, πρώτη επιλογή).

4.Β' Δημοτικού, 2^η ερώτηση

Οι αρνητικές επιλογές προήλθαν λόγω της κοροϊδίας απέναντι τους, της φασαρίας και της αρνητικής επιρροής.

Όλο κάνει φασαρία... (Αμανζήτ, πρώτη επιλογή).

Γιατί είναι πολύ άτακτος... (Γεράσιμος, τρίτη επιλογή).

Γιατί με τρελαίνει... Μου λέει όλο «έλα να παίξουμε, έλα να παίξουμε»... Αλλά εγώ δεν τον έχω πια φίλο... (Κωστής, δεύτερη επιλογή).

Γιατί με μαλώνει και με κοροϊδεύει... (Σπύρος, πρώτη επιλογή).

Συμπερασματικά βλέπουμε λοιπόν ότι οι ενοχλητικές συμπεριφορές του Δημήτρη είναι οι αταξίες και η φασαρία, τα πειράγματα, η κοροϊδία και τα χτυπήματα, το παιχνίδι μέσα στην τάξη, η παιδαριώδης συμπεριφορά, η συνειδητοποίηση ότι μαζί με τον Κωστή δημιουργούν φασαρία μέσα στην τάξη, η αρνητική επιρροή που τους ασκεί και το σπάσιμο ή κλέψιμο των αντικειμένων τους.

8.2.2.2. Η περίπτωση του Κωστή

Το σκορ του Κωστή στην Α' Δημοτικού είναι 3-2 («αντιφατικός») στην 1^η ερώτηση και 4-2 στη 2^η («Μ.Ο»), ενώ στη Β' Δημοτικού συγκέντρωσε 4-3 («αντιφατικός») και 2-4 («αντιφατικός») σε καθμία από τις 2 ερωτήσεις αντίστοιχα.

Η βαθμολογία του Κωστή δείχνει ότι είναι μια προσωπικότητα που εγείρει συμπάθειες και αντιπάθειες. Οι κυριότερες απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά όταν κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την αρνητική επιλογή τους ήταν οι εξής:

1.Α΄ Δημοτικού, 1^η ερώτηση

Εδώ οι μαθητές δήλωσαν ότι θα απέφευγαν να καλέσουν τον Κωστή στο πάρτι για να μην τους το χαλάσει και επειδή εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά απέναντί τους με τραβήγματα μαλλιών, σπρωξιές και χτυπήματα.

Γιατί μου τραβάει τα μαλλιά, με σπρώχνει, με χτυπάει... (Οργκίτο, δεύτερη επιλογή).

Γιατί μπορεί να μου χαλούσε το πάρτι. Παλιά στο νηπιαγωγείο, είχα έναν συμμαθητή σαν τον Κωστή. Και όταν κάναμε πάρτι για τα γενέθλια ενός παιδιού στο σχολείο, αυτός δεν ήθελε να έρθει και καθόταν μόνος του έξω. Εγώ πιστεύω ότι ο Κωστής είναι φυσιολογικός, αλλά κάνει φασαρία και θέλει βοήθεια... (Αμανζήτ, τρίτη επιλογή).

2.Α΄ Δημοτικού, 2^η ερώτηση

Σε αυτή την ερώτηση οι μαθητές απάντησαν ότι ενοχλούνται από τα πειράγματα και τα χτυπήματα του Κωστή, καθώς και από την πολύ δυνατή φωνή με την οποία μιλάει μέσα στην τάξη.

Γιατί με πειράζει και με κλωτσάει... (Οργκίτο, δεύτερη επιλογή).

Γιατί γκαρίζει και μου έχει ξεκουφάνει τα αυτιά. Όταν νευριάζει, τσιρίζει... (Νικήτας, δεύτερη επιλογή).

3.Β΄ Δημοτικού, 1^η ερώτηση

Η πρόκληση φασαρίας, οι αταξίες σε συνδυασμό ιδιαίτερα με τον Σπύρο και τον Δημήτρη και το λέρωμα του δωματίου αποτελούν αιτίες για να μην καλέσουν τον Κωστή οι συμμαθητές τους στο πάρτι τους.

Γιατί κάνει κι αυτός φασαρία σαν τον Δημήτρη... (Αμανζήτ, δεύτερη επιλογή).

Γιατί μαζί με τον Σπύρο και τον Δημήτρη είναι οι χειρότεροι. Κάνουν αταξίες... (Θέκλα, τρίτη επιλογή).

Γιατί μαζί με τον Δημήτρη και τον Σπύρο, θα μου κάνουν χάλια το δωμάτιο! Θα μου τα σπάσουν όλα! (Γεράσιμος, δεύτερη επιλογή).

4.Β΄ Δημοτικού, 2^η ερώτηση

Εδώ οι μαθητές τον απορρίπτουν για τους ίδιους περίπου λόγους: τη φασαρία που δημιουργεί μόνος του αλλά και σε συνδυασμό με τους άλλους αυτιστικούς μαθητές, καθώς και την έλλειψη επικοινωνίας, αφού όταν του ζητάνε να καθίσει φρόνιμος, δεν τους ακούει.

Για τους ίδιους λόγους... (Αμανζήτ, δεύτερη επιλογή).

Γιατί όλο κάνει φασαρία με τον Σπύρο και τον Δημήτρη... (Θέκλα, τρίτη επιλογή).

Γιατί κάνει πολλή φασαρία... (Γεράσιμος, δεύτερη επιλογή).

Γιατί όταν του λέω κάτι δεν κάθεται καλά... (Βασίλης, πρώτη επιλογή).

Συνοψίζοντας, οι ενοχλητικές συμπεριφορές του Κωστή, που αναφέρουν οι συμμαθητές του είναι η επιθετικότητα εναντίον τους, τα πειράγματα και τα χτυπήματα, η γκρίνια και η υψηλή ένταση της φωνής του, καθώς και η φασαρία και οι αταξίες μέσα στην τάξη, που ταυτίζονται συνήθως με τους συμμαθητές τους Δημήτρη και Σπύρο.

8.2.3. Συμπεράσματα

Φαίνεται λοιπόν ότι ο Κωστής δε στοχοποιείται από τους συμμαθητές του σε έντονο βαθμό, κάτι που σε ορισμένες περιπτώσεις συμβαίνει με τον Δημήτρη, όχι όμως απόλυτα, αφού ιδιαίτερα εμφανείς είναι και οι φιλίες, ενώ στις περιπτώσεις που εκφράστηκε απόρριψη, ο Δημήτρης δεν αποτελούσε πάντα πρώτη επιλογή.

Δηλαδή αρκετοί από τους συμμαθητές που ανέφεραν το όνομα του Δημήτρη, στο αποφαστικό μέρος των ερωτήσεων, το είπαν ως δεύτερη ή τρίτη επιλογή. Από το γεγονός αυτό προκύπτει ότι οι 2 αυτοί μαθητές δεν είναι τα μαύρα πρόβατα της τάξης, που οι συμμαθητές τους δε θέλουν να βλέπουν. Ενοχλούνται κυρίως από τη φασαρία που δημιουργούν μέσα στην τάξη και από τα πειράγματα εναντίον τους, αλλά παρόλα αυτά έχουν αναπτύξει φιλικούς δεσμούς και θα τους δέχονταν στην πλειοψηφία τους στην παρέα τους.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το τμήμα της Α΄ Δημοτικού πέρα από τον Δημήτρη και τον Κωστή, τείνει να απορρίπτει τους αλλοδαπούς μαθητές όπως είναι ο Γιάννης, ο Αρμάντο και ο Οργκίτο, παιδιά αλβανικής καταγωγής, που δύσκολα πειθαρχούν στους κανόνες.

Στη Β΄ Δημοτικού, η τάση αυτή επαναλαμβάνεται, με την προσθήκη του Σπύρου, του τρίτου αυτιστικού μαθητή, που φαίνεται ότι είναι και η πιο δύσκολη περίπτωση του τμήματος.

Συμπερασματικά, οι μαθητές του τμήματος δε θέλουν στην παρέα τους άτομα που κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη, όπου στην κατηγορία αυτή συχνά εμπίπτουν άλλοι άτακτοι τυπικοί μαθητές και όχι πάντοτε οι αυτιστικοί.

8.3. Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων

8.3.1. Εισαγωγή

Μέσα από την οδηγία δημιουργίας δύο ιχνογραφημάτων και της συζήτησης με τους μαθητές, επιχειρήθηκε η προσπάθεια ανίχνευσης και συλλογής όσο περισσότερων στοιχείων μπορούσαν να συμβάλουν στη διαμόρφωση της αντίληψης περί της υφιστάμενης κατάστασης σε μια τάξη που βιώνει στην πράξη τον θεσμό της συνεκπαίδευσης.

Κι εδώ, κατά την άποψή μου συνέβη μία ανατροπή: Γιατί ακούγοντας κάποιος ότι σε μια τάξη 14 παιδιών, υπάρχουν δύο που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού και παρουσιάζουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, ίσως να ήταν προκατειλημμένος να συναντήσει αντιδράσεις από την πλευρά των τυπικών συμμαθητών τους συζητώντας μαζί τους: δυσαρέσκεια για τη φασαρία στην τάξη, για την «άνιση» μεταχείριση από την πλευρά της εκπαιδευτικού (από την άποψη παραχώρησης περισσότερων προνομίων), και δυσκολία στη συγκέντρωση με συνεπακόλουθη επιβράδυνση του ρυθμού μάθησης.

Συλλέγοντας όμως τα ιχνογραφήματα και συζητώντας με τους μαθητές, διαπίστωσα ότι οι παραπάνω συμπεριφορές, ναι μεν είναι υπαρκτές αλλά σε περιορισμένο βαθμό, ενώ στην πλειοψηφία τους οι τυπικοί μαθητές αποδέχονται τους αυτιστικούς συμμαθητές τους, εντάσσοντάς τους στην παρέα τους.

Συγκεκριμένα, το πρώτο έτος της έρευνας, 2013, στο ιχνογράφημα με οδηγία «Ζωγραφίστε τους μαθητές του τμήματός σας να κάνουν όλοι μαζί μια δραστηριότητα,

είτε μέσα στην τάξη, είτε εκτός», συμμετείχαν οι 12 από τους 14 μαθητές, καθώς ο Δημήτρης (υποκείμενο της έρευνας), που αντιπαθεί τη ζωγραφική, και ο Οργκίτο, ένας αντιδραστικός μαθητής, αρνήθηκαν να ζωγραφίσουν. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο Κωστής (υποκείμενο της έρευνας) αντί για την οδηγία που δόθηκε, επέλεξε μόνος του να ζωγραφίσει μία πόλη, δίνοντας έμφαση στις λεπτομέρειες, και στη συνέχεια αρνήθηκε να δώσει διευκρινίσεις (βλ.ιχνογράφημα 1).



Ιχνογράφημα 1. Μια πόλη (Κωστής, Α΄ Δημοτικού).

Επομένως, από τα 11 ιχνογραφήματα που συλλέχθηκαν, οι μαθητές σε 3 απεικόνισαν την τάξη την ώρα της Γυμναστικής να παίζει ποδόσφαιρο, σε 1 να κάνει ασκήσεις, σε 1 να παίζουν, σε 1 χορεύουν και σε 5 να είναι μέσα στην τάξη. Είναι χαρακτηριστικό λοιπόν, ότι σε όλα τα ιχνογραφήματα κατ' αρχήν συμπεριλαμβάνονται τα δύο αυτιστικά παιδιά, ακόμα και στις περιπτώσεις που τα παιδιά επέλεξαν να μη βάλουν όλους τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά φαίνεται να είναι μέρος της ομάδας, φυσιολογικά, χωρίς να τα παραμερίζουν ή να τα απομονώνουν, παρόλο που, όπως αναφέρουν, εμφανίζουν ορισμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο ιχνογράφημα, δόθηκε στους μαθητές η οδηγία «Ζωγραφίστε τους συμμαθητές σας Κωστή και Δημήτρη, έτσι όπως τους έχετε στο μυαλό σας», καθώς έχοντας ερευνήσει το επίπεδο αποδοχής των αυτιστικών μαθητών από τους τυπικούς, με ενδιαφέρε να δω πώς οι μαθητές αυτοί είναι αποτυπωμένοι στην αντίληψη των συμμαθητών τους. Τους εκλαμβάνουν ως φυσιολογικά παιδιά ή είναι κάποιες συμπεριφορές που τους κάνουν να δυσανασχετούν;

Οι μαθητές σε κάποιες περιπτώσεις τους απεικόνισαν να συμπεριφέρονται φυσιολογικά, όπως να κάθονται στο θρανίο και να παρακολουθούν το μάθημα, και σε κάποιες άλλες εστίασαν σε κάποιες ανεπιθύμητες συμπεριφορές, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Παρόμοιες τάσεις εμφανίστηκαν και στην επαναληπτική (πέμπτη) φάση της εφαρμογής του ιχνογραφήματος στη Β΄ Δημοτικού, όπου από τους 20 μαθητές του τμήματος, πήραν μέρος 17, καθώς 3 απουσίαζαν την ημέρα εφαρμογής του.

Από τους 17 μαθητές που συμμετείχαν, οι 3 ζωγράρισαν θέματα, που δε σχετίζονταν με την οδηγία. Μεταξύ αυτών ήταν το έργο του Δημήτρη, του υποκειμένου της έρευνας, ο οποίος ζωγράφησε μια εικόνα της καθημερινής ζωής.

Το ενδιαφέρον στοιχείο, που πρέπει να κρατήσουμε από αυτή τη συμπεριφορά του Δημήτρη, είναι η μεγάλη πρόοδος που σημειώνει από χρονιά σε χρονιά, καθώς δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στην Α΄ Δημοτικού δε δέχτηκε να ζωγραφίσει τίποτα, όταν δόθηκε η αντίστοιχη οδηγία. Στη Β΄ Δημοτικού όμως, έπειτα από την παρότρυνση του Ονούφρη, ασχολήθηκε με τη δραστηριότητα, χωρίς να παρεκκλίνει από το σύνολο της τάξης, στοιχείο βέβαια που αποκαλύπτει τη θετική επίδραση που ασκούσε πάνω του ο χαρισματικός αυτός εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, και για το ρόλο της εν λόγω κατηγορίας εκπαιδευτικών εν γένει (βλ.ιχνογράφημα 2).



Ιχνογράφημα 2. Σκηνές καθημερινής ζωής: μπάμιο στην πισίνα (Δημήτρης, Β΄ Δημοτικού).

Τι έχεις φτιάξει εδώ, θέλεις να μου πεις;

Εγώ, αμάξι, σπίτι, δρόμος, ήλιος.

Αυτό τι είναι; Αυτό που βουτάς και κάνεις βουτιά στην πισίνα;

Ναι.

Κι εδώ ποια παιδάκια είναι;

Εμένα, εγώ, εμένα.

Εγώ κι εσύ είμαστε;

Ναι. Πισίνα, σκάλα. (Συνέντευξη με τον Δημήτρη, Β΄ Δημοτικού).

Τα άλλα δύο έργα ανήκουν το ένα στον αυτιστικό μαθητή Σπύρο, ο οποίος ζωγράφησε απλά ένα ανθρώπινο κεφάλι, δίνοντας την ερμηνεία ότι ανήκει στον συμμαθητή του Γιάννη, ο οποίος είναι και ο καλύτερός του φίλος. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι επιδόσεις του βρίσκονται σε πολύ πρώιμο στάδιο, καθώς δεν αποδίδει με λεπτομέρεια τα χαρακτηριστικά του προσώπου, στοιχείο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (βλ.ιχνογράφημα 3).



Ιχνογράφημα 3. Ο καλύτερός μου φίλος Γιάννης (Σπύρος, Β΄ Δημοτικού).

Τι ζωγράφισες εδώ;

Τον Γιάννη.

Είναι ο καλύτερός σου φίλος;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Σπύρο, Β΄ Δημοτικού).

Το δεύτερο ιχνογράφημα ανήκει στη Θεοδώρα η οποία ζωγράφισε την ίδια με την Μυρτώ, συμμαθήτρια και φίλη της, να παίζουν το απόγευμα στο σπίτι (βλ.ιχνογράφημα 4).



Ιχνογράφημα 4. Παιχνίδι στο σπίτι με τη Μυρτώ (Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

Θέλεις να μου πεις τι έχεις ζωγραφίσει εδώ;

Είμαι με τις φίλες μου στο σπίτι και παίζουμε.

Ποια είναι αυτή η φίλη σου;

Η Μυρτώ.

Είστε πιασμένες χέρι-χέρι; Είναι η καλύτερή σου φίλη;

Ναι. (Συνέντευξη με τη Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

Τα 17 ιχνογραφικά έργα κατανεμήθηκαν θεματικά στα ίδια επίπεδα με αυτά της προηγούμενης χρονιάς, αφού οι μαθητές επέλεξαν ξανά τις κατηγορίες της γυμναστικής-ποδοσφαίρου (4 ιχνογραφήματα) και της τάξης (9).

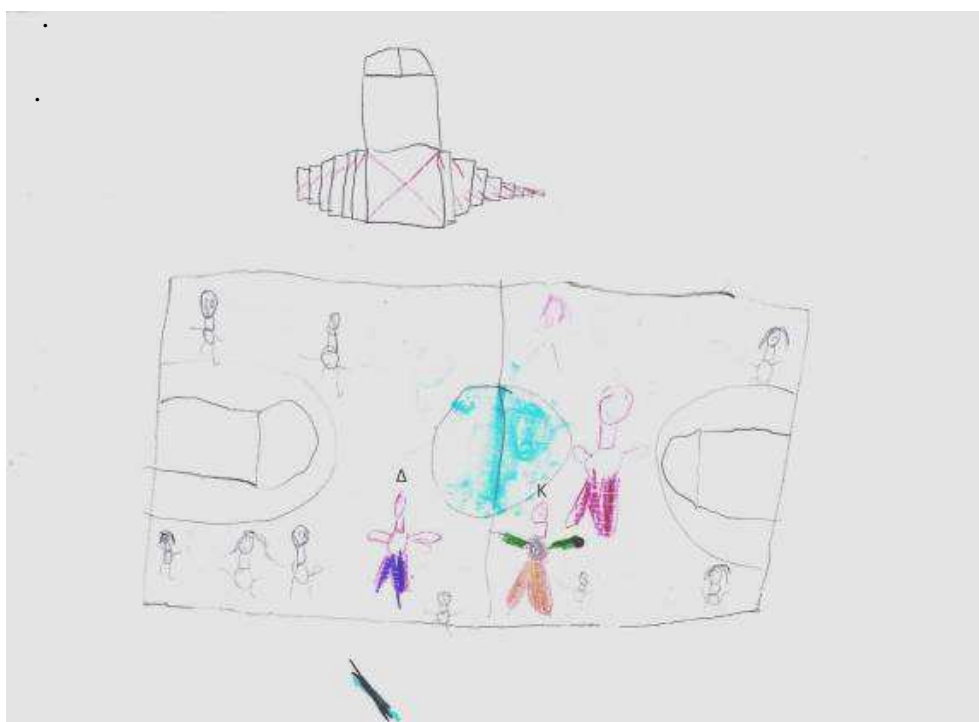
Να αναφέρουμε ακόμα ότι ως προς τη δεύτερη οδηγία, οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού ζωγράρισαν τα δύο παιδιά σε χωριστά ιχνογραφήματα, ενώ της Β΄ στο ίδιο. Καθώς οι κατηγορίες που προέκυψαν επαναλαμβάνονταν από χρονιά σε χρονιά και διαπλέκονταν ανάμεσα στα ιχνογραφικά έργα των δύο οδηγιών, επιλέξαμε τη συγκεντρωτική ανάλυση των 64 συνολικά ιχνογραφικών έργων, που συγκεντρώθηκαν, χωρίς να γίνεται διάκριση στο έτος ή την οδηγία που δόθηκε, καθώς σε όλα τα ιχνογραφήματα το ζητούμενο ήταν το ίδιο, δηλαδή η ανίχνευση του ποσοστού αποδοχής ή απόρριψης, που βιώνουν οι αυτιστικοί μαθητές από τους τυπικούς συμμαθητές τους, καθώς και οι αντιλήψεις που έχουν αναπτυχθεί για την ύπαρξή τους μέσα στο τμήμα τους.

Τέλος, θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι για την καλύτερη κατανόηση και πρόσληψη των ιχνογραφικών έργων από τους αναγνώστες, έχουμε σημειώσει το γράμμα «Δ» πάνω από τη φιγούρα που αναπαριστά τον Δημήτρη και το γράμμα «Κ» πάνω από τη φιγούρα που αναπαριστά τον Κωστή.

8.3.2. Οι κατηγορίες που προέκυψαν

8.3.2.1. Οι αυτιστικοί συμμαθητές ως μέλη της ποδοσφαιρικής ομάδας

Ένα από τα κυρίαρχα μοτίβα, τα οποία αναπτύχθηκαν κατά την αναπαράσταση των ιχνογραφικών έργων είναι αυτό των ποδοσφαιρικών αγώνων κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Στα ιχνογραφήματα αυτά οι αυτιστικοί μαθητές αποτελούν μέλη της ποδοσφαιρικής ομάδας και είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και αν δεν έχουν ζωγραφίσει όλους τους μαθητές της τάξης, εντούτοις έχουν συμπεριλάβει τα δύο υποκείμενα της έρευνας είτε στην ίδια είτε σε αντίπαλες ομάδες, συμφωνώντας ότι παρόλο που μερικές φορές δημιουργούν προβλήματα, εντούτοις είναι καλοί παίκτες και τους θέλουν στην ομάδα τους (βλ.ιχνογράφημα 5).



Ιχνογράφημα 5. Τα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο (Αρμάντο, Α΄ Δημοτικού).

Παρακάτω παρατίθενται όλα τα ιχνογραφικά έργα, που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (βλ.ιχνογραφήματα 6-10).



Ιχνογράφημα 6. Παιχνίδι στο γήπεδο (Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).



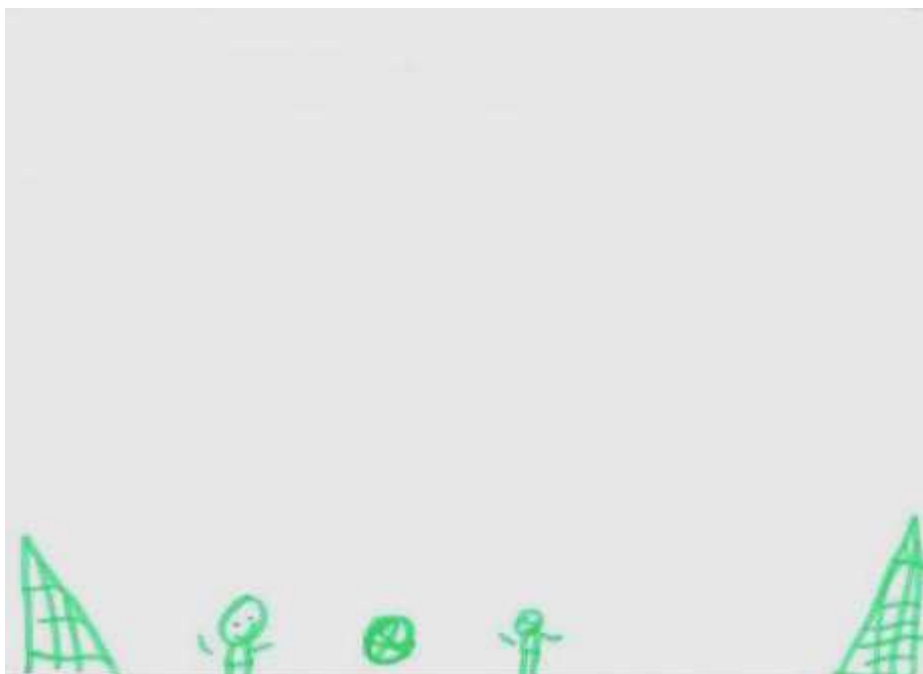
Ιχνογράφημα 7. Τα παιδιά παίζουν μπάλα (Νικήτας, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 8. Τα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο (Ελένη, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 9. Παίζουμε ποδόσφαιρο (Αρμάντο, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 10. Παίζω ποδόσφαιρο με τον Κωστή και τον Δημήτρη (Γιάννης, Β΄ Δημοτικού).

Κι αν σου έλεγα να τους ζωγραφίσεις πώς θα τους έφτιαχνες;

Ναι παίζω αγώνες, ποδόσφαιρο μαζί τους.

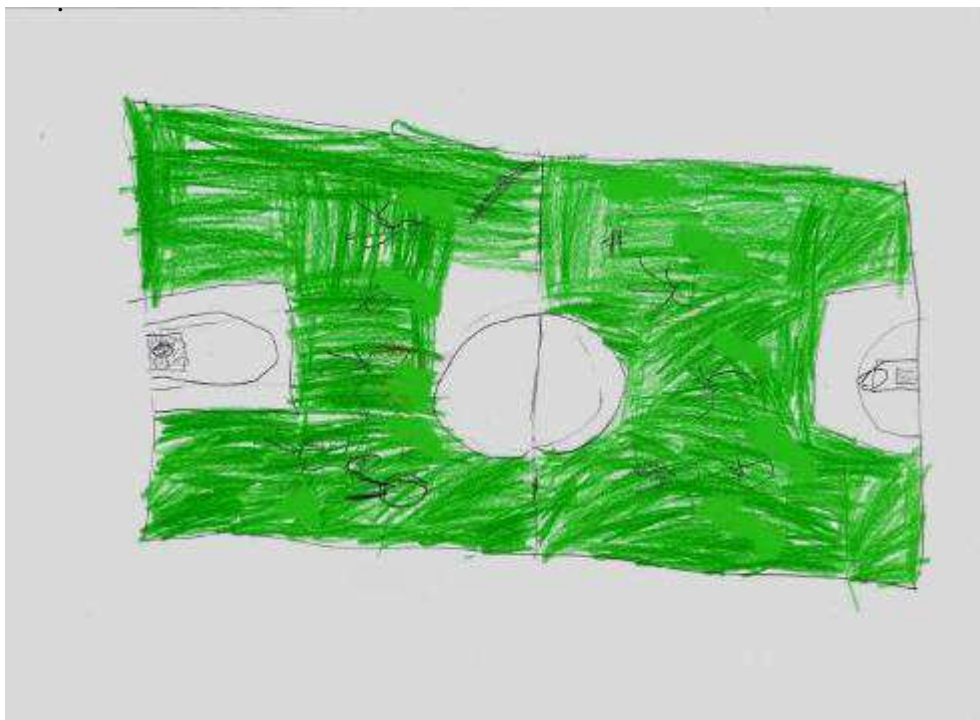
Παίζουν καλό ποδόσφαιρο;

Ναι.

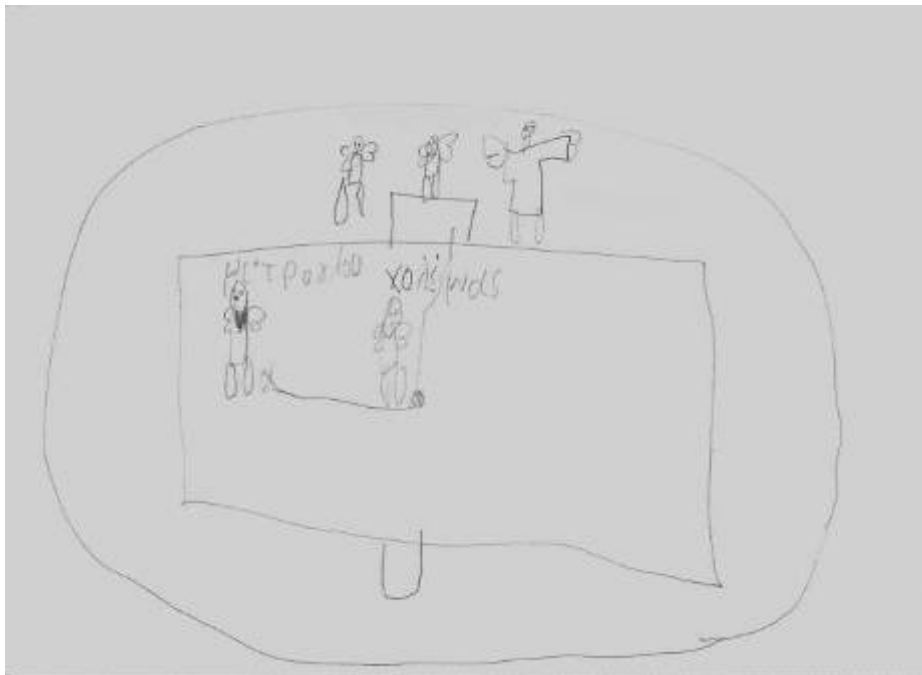
Τους έχεις στην ομάδα σου;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Β΄ Δημοτικού).

Στα ιχνογραφήματα της Β΄ Δημοτικού, που άπτονται του ίδιου θέματος, παρατηρήθηκαν και δύο έργα, στα οποία απεικονίζονται μεν οι μαθητές να παίζουν ποδόσφαιρο αλλά δεν συμπεριλαμβάνονται τα δύο αυτιστικά παιδιά (βλ.ιχνογραφήματα 11 & 12).



Ιχνογράφημα 11. Ποδόσφαιρο χωρίς τον Κωστή και τον Δημήτρη (Πέτρος, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 12. Ποδόσφαιρο με τους καλύτερούς μου φίλους (Βασίλης, Β΄ Δημοτικού).

Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί, καθώς ως προς το ιχνογράφημα 6, ο Πέτρος ανήκε στους μαθητές εκείνους, που προστέθηκαν εμβόλιμα στη Β΄ Δημοτικού, οπότε έχει αναπτύξει περισσότερους φιλικούς δεσμούς με τους συμμαθητές του από την Α΄ τάξη, τους οποίους απεικόνισε και στο ιχνογράφημα.

Σχετικά με το ιχνογράφημα 7, ο Βασίλης, παρόλο που ήταν συμμαθητής με τα υποκείμενα της έρευνας από την Α΄ Δημοτικού, εντούτοις αποφάσισε να ζωγραφίσει το παιχνίδι του ποδοσφαίρου με τα παιδιά, που κάθεται στην ίδια ομάδα στην τάξη.

Τα δύο αυτά στοιχεία, επιβεβαιώνουν τις αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη μιας πιο υγιούς δυναμικής του τμήματος, όταν οι μαθητές τοποθετούνται μαζί από την Α΄ Δημοτικού. Επίσης, δημιουργεί προβληματισμό ως προς τη διάταξη των θρανίων σε ομάδες, καθώς, παρά την αποτελεσματικότητά της στο διδακτικό αντικείμενο, ενδέχεται να ευνοείται η δημιουργία μικρο-ομάδων μέσα στην τάξη, η οποία διασπά το ευρύτερο κλίμα φιλίας και ενότητας.

Πάντως, παρόλο που οι μαθητές αποφάσισαν να μην εντάξουν τους αυτιστικούς συμμαθητές τους, εντούτοις κατά τη διάρκεια της συζήτησης μαζί τους, δεν προέκυψαν αρνητικά ή απορριπτικά συναισθήματα εναντίον τους αλλά περισσότερο μια τάση ουδετερότητας, σα να πρόκειται σαν κάποιους από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, που απλά δεν είναι οι αγαπημένοι τους.

Πέτρο, φέτος στο σχολείο είχατε και τον Κωστή και τον Δημήτρη. Πώς ήταν τα παιδιά αυτά μέσα στην τάξη;

Καλά.

Δεν έκαναν κάτι που σε ενοχλούσε;

Όχι.

Κάνατε παρέα;

Δεν κάναμε και πολλή παρέα.

Παίζετε το διάλειμμα;

Όχι πολύ. Με τον Γεράσιμο περισσότερο.

Στο ποδόσφαιρο παίζεις με τα άλλα παιδιά; Τον Κωστή και τον Δημήτρη;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Πέτρο, Β΄ Δημοτικού).

Ποιους έχεις βάλεις εδώ; Έχεις βάλεις κάποιους συμμαθητές;

Ναι. Τον Διονύση, τον Νικήτα, και τον Μίνωα.

Είναι τα παιδιά που κάθεστε μαζί;

Ναι.

Και γιατί διάλεξες να βάλεις αυτά τα παιδιά από όλη την τάξη;

Γιατί είμαστε οι καλύτεροι φίλοι.

Με τα άλλα παιδιά της τάξης κάνεις παρέα;

Ναι, αλλά αυτοί οι 3 είναι οι αγαπημένοι μου. (Συνέντευξη με τον Βασίλη, Β΄ Δημοτικού).

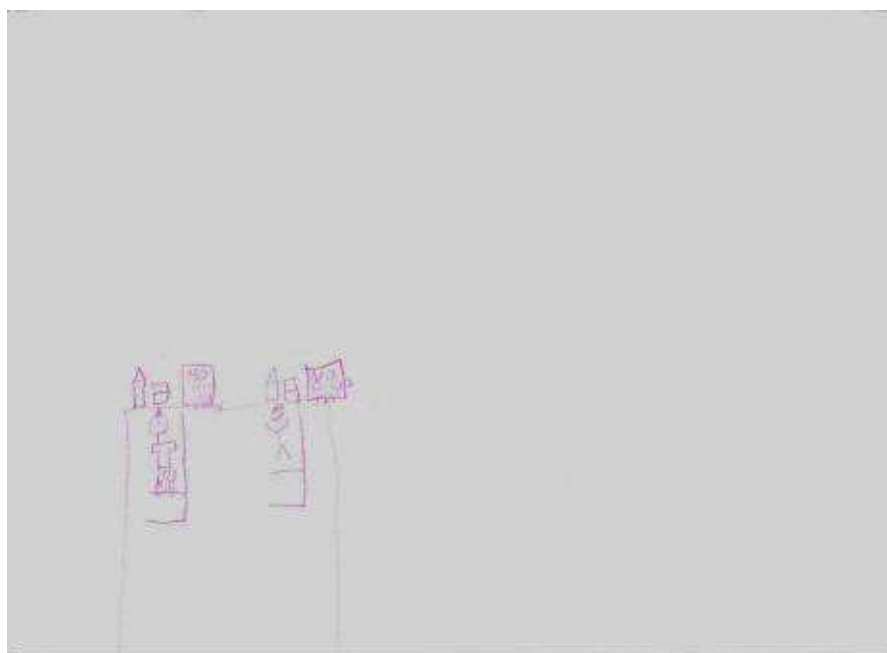
Πράγματι κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας παρατηρήθηκε ότι όντως οι μαθητές συμμετείχαν από κοινού σε αθλητικές δραστηριότητες παίζοντας είτε ποδόσφαιρο είτε άλλα παιχνίδια, στα οποία όμως όλα εντάσσονταν και οι αυτιστικοί μαθητές.

Τα παιδιά στη Γυμναστική παίζουν όλα μαζί «κυνηγούς». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 10η).

Τα παιδιά κάνουν ασκήσεις και μετά παίζουν μήλα. Ο Κωστής και ο Δημήτρης ζητούν από τη Δωροθέα να είναι έξω στα μήλα, να «τα πετάνε». Εκείνη τους το επιτρέπει και τα δύο παιδιά χαίρονται πολύ, πανηγυρίζουν και το «κολλάνε». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

8.3.2.2. Οι δύο φίλοι αυτιστικοί μαθητές

Φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν αντιληφθεί την ιδιαίτερη φιλία που συνδέει τους δύο αυτιστικούς μαθητές και συχνά συνδέουν την ύπαρξη των δυο τους. Έτσι, στα ιχνογραφήματα, οι μαθητές ζωγράρισαν τον ένα δίπλα στον άλλο, σα να αποτελούσαν μια ενιαία οντότητα στη συνείδησή τους (βλ.ιχνογραφήματα 13-22).



Ιχνογράφημα 13. Ο Κωστής και ο Δημήτρης μέσα στην τάξη (Νικήτας, Β΄ Δημοτικού).

Πώς έχεις φτιάξει τον Κωστή;

Να κάθετα.

Δεν κάνει κάτι που σε ενοχλεί; Τον έχεις φίλο;

Ναι. Και θα του βάλω δίπλα τον Δημήτρη. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Β΄ Δημοτικού).

Η μελέτη μέσα στην αίθουσα είναι το πιο συχνό μοτίβο που εμφανίζεται στις κοινές δραστηριότητες των δύο μαθητών, όπως φαίνεται και στα παρακάτω ιχνογραφήματα της ίδιας κατηγορίας.



Ιχνογράφημα 14. Ο Κωστής και ο Δημήτρης είναι φίλοι (Διονύσης, Α΄ Δημοτικού).

Τι έχεις φτιάξει σ' αυτή τη ζωγραφιά;

Ότι ο Κωστής και ο Δημήτρης είναι φίλοι, η κυρία κάνει μάθημα, και διαβάζουμε μέσα στην τάξη. (Συνέντευξη με τον Διονύση, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 15. Οι μαθητές κάνουν Γλώσσα (Γλυκερία, Β΄ Δημοτικού).

Και ποιους συμμαθητές έχεις βάλει; Όλους; Έχεις διαλέξει να βάλεις κάποιους;

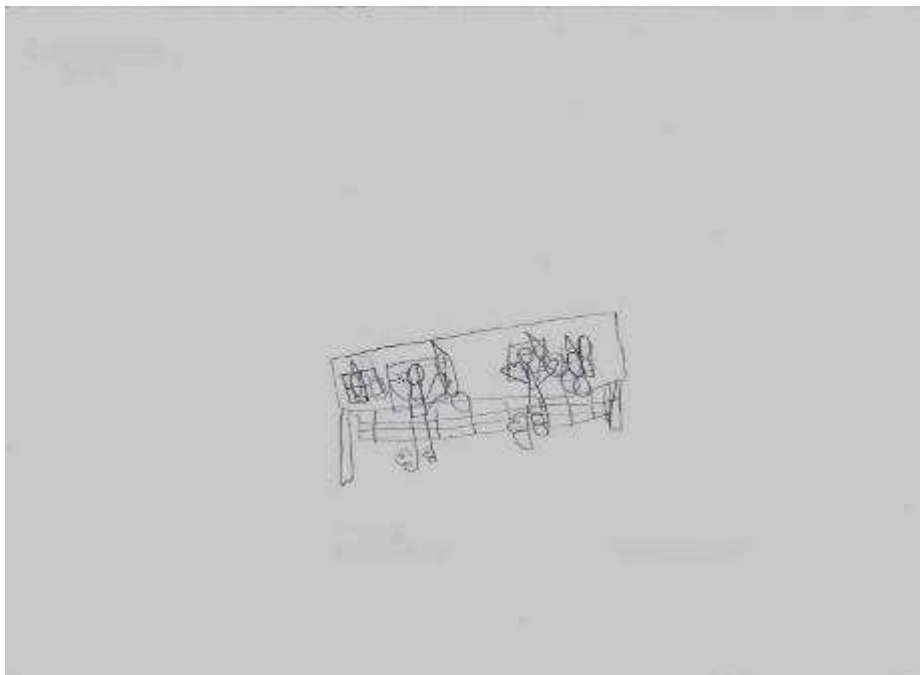
Ναι. Τον Κωστή, τον Δημήτρη.

Κάθονται μαζί αυτοί τα δύο παιδιά, ε;

Ναι.

Γιατί, είναι φίλοι;

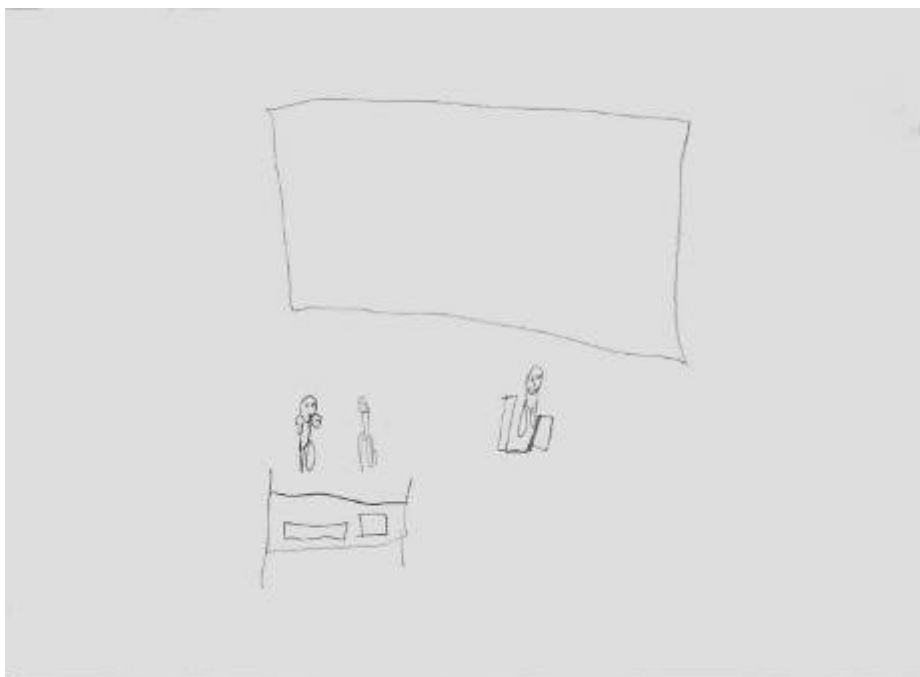
Ναι. (Συνέντευξη με τη Γλυκερία, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 16. Ο Κωστής και ο Δημήτρης κάθονται και διαβάζουν (Ελευθερία, Β΄ Δημοτικού).

Πώς τους έχεις φτιάξει;

Να κάθονται μαζί και να διαβάζουνε. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 17. Ο Κωστής και ο Δημήτρης κάθονται μαζί και διαβάζουν (Βασίλης, Β΄ Δημοτικού).

Τους έχεις βάλει να κάθονται μαζί;

Ναι, και να διαβάζουν.

Τα βρίσκουν μαζί; Τα βρίσκει ο Κωστής με τον Δημήτρη;

Ναι.

Δεν τσακώνονται;

Όχι.

Ούτε κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη;

Όχι. (Συνέντευξη με τον Βασίλη, Β΄ Δημοτικού).



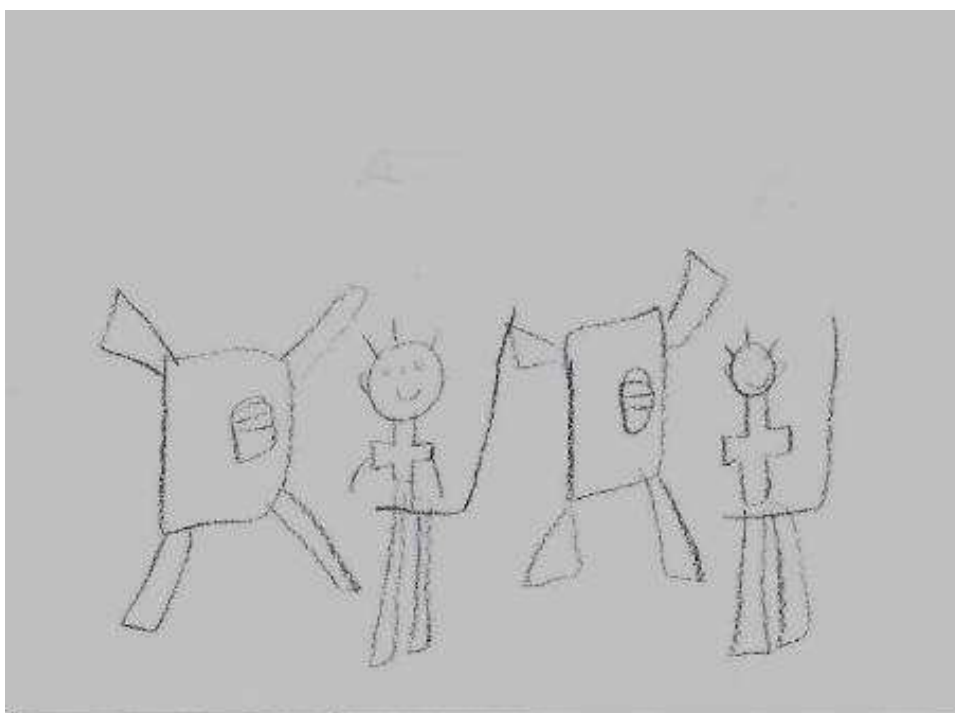
Ιχνογράφημα 18. Ο Κωστής και ο Δημήτρης προχωράνε στο σχολείο (Οργκίτο, Α΄ Δημοτικού).

Και τι έχεις ζωγραφίσει εδώ;

Το σχολείο.

Και πώς έχεις ζωγραφίσει τον Κωστή και τον Δημήτρη;

Να προχωράνε. (Συνέντευξη με τον Οργκίτο, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 19. Ο Κωστής και ο Δημήτρης κάνουν μάθημα (Θέκλα, Β΄ Δημοτικού).

Αν σου έλεγα να τους ζωγραφίσεις μέσα στην τάξη πώς θα τους έφτιαχνες;

Να κάνουν μάθημα. (Συνέντευξη με τη Θέκλα, Β΄ Δημοτικού).

Η φιλία αυτή που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στα δύο παιδιά και έχει γίνει κατανοητή από τους τυπικούς μαθητές, φάνηκε και από τα ιχνογραφικά έργα στα οποία όταν

απεικόνιζαν το σύνολο των μαθητών της τάξης, τους τοποθετούσαν δίπλα-δίπλα δίνοντας την ερμηνεία ότι βρίσκονται κοντά «επειδή είναι φίλοι».



Ιχνογράφημα 20. Τα παιδιά κάνουν μάθημα (Γλυκερία, Α΄ Δημοτικού).

Γιατί τους έβαλες να είναι μαζί;

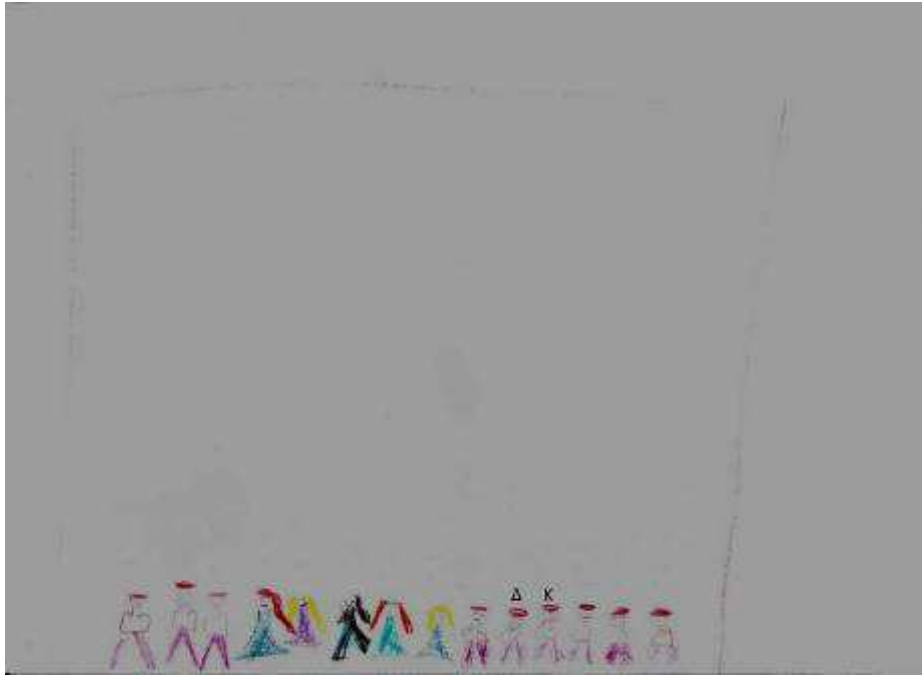
Γιατί είναι φίλοι και παίζουν συνεχώς μαζί στο διάλειμμα. (Συνέντευξη με τη Γλυκερία, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 21. Τα παιδιά παίζουν (Βασίλης, Α΄ Δημοτικού).

Γιατί τους έβαλες μαζί;

Γιατί είναι φίλοι. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 22. Τα παιδιά χορεύουν (Ερασμία, Α΄ Δημοτικού).

Γιατί έβαλες μαζί τον Κώστα και τον Δημήτρη;

Γιατί κάνουν παρέα. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Α΄ Δημοτικού).

Να αναφέρουμε ακόμα ότι ο Γρηγόρης, ο ξάδελφος του Δημήτρη, στην πρώτη οδηγία, αντί να ζωγραφίσει όλους τους συμμαθητές της τάξης του, επέλεξε να απεικονίσει μόνο αυτά τα δύο παιδιά, επειδή όπως ανέφερε είναι φίλοι (βλ.ιχνογράφημα 23).



Ιχνογράφημα 23. Ο Κωστής και ο Δημήτρης είναι φίλοι (Γρηγόρης, Α΄ Δημοτικού).

Γιατί ζωγράφισες μόνο αυτούς τους δύο;

Γιατί είναι φίλοι. (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη, Α΄ Δημοτικού).

Η ανάπτυξη αυτών των φιλικών δεσμών ανάμεσα στα δύο παιδιά ήταν πράγματι μια διάσταση που έλαβε η συνύπαρξή τους, παρά την όποιες δυσκολίες και ορθά

δημιουργήθηκε αυτή η εντύπωση στους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, οι δύο αυτιστικοί μαθητές συχνά εκδήλωναν τάσεις αλληλοβοήθειας, φροντίδας και αλτρουισμού μεταξύ τους.

Ο Δημήτρης έχει έρθει φρεσκοκουρεμένος και με όρεξη να κάνει πάλι τα παιχνιδάκια του με τη Χαρά. Έκανε την ορθογραφία του και το φυλλάδιο. Του το διόρθωσε η Χαρά και πήρε «Αριστα». Δείχνει χαρούμενος. Λέει: «Κωστή, θες να σε βοηθήσω να τα κάνεις;» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 14η).

Τα δύο αυτιστικά παιδιά έχουν πολύ καλή σχέση μεταξύ τους. Το διάλειμμα ο Δημήτρης διαμαρτυρόταν ότι πονάει ο λαιμός του και ο Κωστής του έλεγε φιλικά: «Πιες λίγο νεράκι...» Μετά αγόρασε τσοςτ και του έδωσε το μισό. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 15η).

8.3.2.3. Η αντιδικία ανάμεσα στους αυτιστικούς μαθητές

Πέρα όμως από τη μεταξύ τους φιλία, οι μαθητές αναφέρονται και στη κόντρα των αυτιστικών μαθητών, η οποία οδηγεί σε τσακωμούς και την επακόλουθη αναστάτωση μέσα στην τάξη. Και στο σημείο αυτό είναι χαρακτηριστικό αφενός ότι οι αναφορές δεν είναι συχνές και αφετέρου ότι όταν υπάρχουν είναι μειωμένης έντασης, με τη χρήση εκφράσεων όπως «καμιά φορά», «μια φορά», που δηλώνουν την αναγωγή σε μεμονωμένα περιστατικά και όχι σε μια κατ' εξακολούθηση συμπεριφορά.

Ο Κωστής και ο Δημήτρης πώς είναι μέσα στην τάξη;

Ε, καμιά φορά μαλώνουνε. Δέρνονται. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Β΄ Δημοτικού).

Και με τον Κωστή πώς είναι ο Δημήτρης μέσα στην τάξη;

Ε, μια φορά είχαν πέσει κάτω και είχαν πλακωθεί στο ξύλο. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Β΄ Δημοτικού).

Η Αμανζήτ στο ιχνογράφημά της, όπου απεικονίζει τους μαθητές να τρέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τοποθέτησε τους δύο αυτιστικούς μαθητές σε μακρινή απόσταση, γιατί όπως ανέφερε μαλώνουν μεταξύ τους και η δασκάλα τους χωρίζει (βλ. ιχνογράφημα 24).



Ιχνογράφημα 24. Τα παιδιά κάνουν ζέσταμα (Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού).

Τον Δημήτρη και τον Κωστή γιατί τους έβαλες εκεί;

Γιατί όταν είναι κοντά καμιά φορά στη Γυμναστική τσακώνονται. Πηγαίνουν έτσι, κουτουλάνε και πέφτει κάποιος.

Τι άλλο κάνουν τα παιδιά στη Γυμναστική; Ενοχλούν τους άλλους;

Όχι, μόνο μεταξύ τους μαλώνουν. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού).

Για τη μεταξύ τους ανταγωνιστική και εχθρική σχέση κάναμε λόγο πολλές φορές στα προηγούμενα κεφάλαια, αφού όπως είπαμε συχνά παρατηρήθηκαν έντονοι τσακωμοί ανάμεσά τους. Να μην ξεχνάμε μάλιστα ότι η μητέρα του Κωστή έφτασε στο σημείο να θέλει να του αλλάξει τμήμα για να τον απομακρύνει από την αρνητική επιρροή που του ασκούσε ο Δημήτρης.

Η διαμάχη αυτή μεταξύ των δύο μαθητών ήταν περισσότερο έντονη και εμφανής το πρώτο διάστημα φοίτησης στην Α΄ Δημοτικού, μέχρι τον Φεβρουάριο, πριν την έλευση της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξη, όπως αναφέρει η Μαρία, η εκπαιδευτικός του τμήματος.

Ωστόσο, τα δύο αυτά παιδιά μέχρι και τον Φεβρουάριο που θα σου πω μετά ότι ήρθε και η Χαρά, η παράλληλη Στήριξη, μαλώνανε πολύ μεταξύ τους. Υπήρχαν δηλαδή πολλές στιγμές έντασης. Αφού το λέγαμε και με τους άλλους δασκάλους, είναι δυνατόν να μαλώνουνε μεταξύ τους και όχι με τα άλλα παιδιά; Είχαν έντονες κόντρες... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

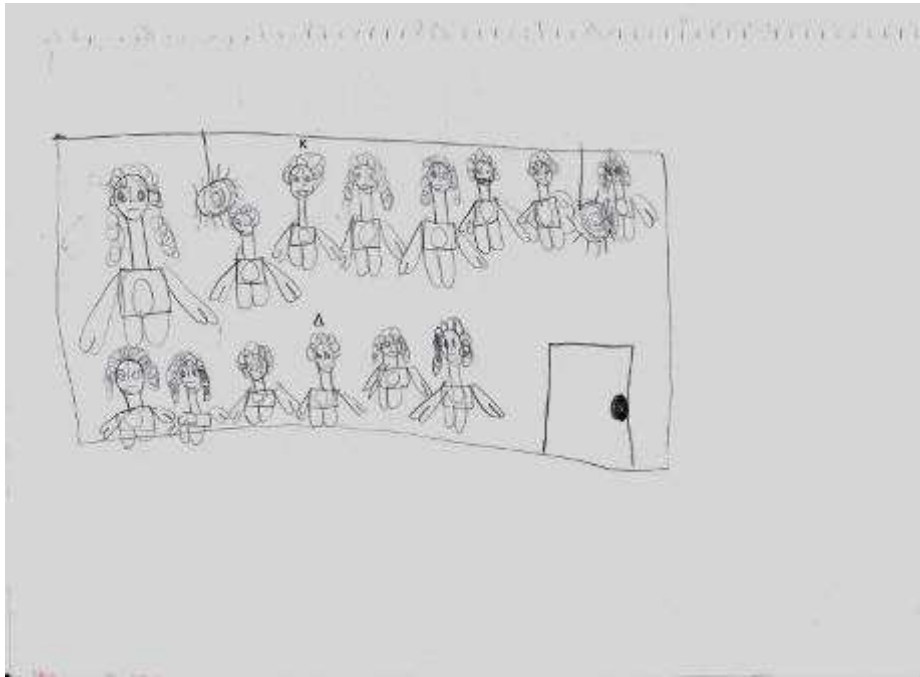
Αφού για τον Κωστή έλεγα ότι δεν έχω ξαναδεί τέτοια επιθετικότητα. Έβγαζε νύχια, γρατζουνούσε τους άλλους στο πρόσωπο.. Δηλαδή χτυπούσε τον πρώτο καιρό τόσο πολύ που αυτός και ο Δημήτρης φεύγανε με γρατζουνιές το μεσημέρι στο σπίτι. Έπαιρνα τους γονείς, τους τα΄ λεγα, και φεύγανε πάντα με γρατζουνιές τον πρώτο μήνα. Τότε ειδικά που ήταν και ο Νίκος, άσε χαμός. Αλλά και τον δεύτερο συνεχίστηκε αυτό. Μετά κάπως ηρεμήσανε...(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Γιατί τα δύο αντιστικά παιδιά χτυπιόταν και στα πλακάκια κάτω, τα χώριζα κι εγώ... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

Αργότερα λόγω τόσο της θετικής επίδρασης και της οριοθέτησης, που επιβλήθηκε από την εν λόγω εκπαιδευτικό, όσο και της ωρίμανσης της συμπεριφοράς τους στο πέρασμα του χρόνου, η συμπεριφορά αυτή σταδιακά μειώθηκε σε σημείο που να μην παρατηρηθεί σε έντονο βαθμό κατά τη διάρκεια της έρευνας, αφού προς το τέλος της Α΄ Δημοτικού, όπου υλοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, τα δύο παιδιά είχαν γίνει πια φίλοι.

8.3.2.4. Οι αντιστικοί μαθητές ως φυσιολογικά μέλη της ομάδας

Μια άλλη μεγάλη κατηγορία που προέκυψε είναι η απεικόνιση της τάξης και η ένταξη σε αυτήν των δύο αντιστικών μαθητών όπως ακριβώς και με όλους τους υπόλοιπους, χωρίς να υπάρχει καμία ένδειξη ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν ιδιαίτερη ή διαφορετική συμπεριφορά από τον μέσο όρο των συμμαθητών τους (βλ.ιχνογράφημα 26).



Ιχνογράφημα 25. Τα παιδιά κάνουν μάθημα (Ελένη, Α΄ Δημοτικού).

Τι έχεις φτιάξει;

Τα παιδιά της τάξης.

Τι τα έχεις ζωγραφίσει να κάνουν;

Μάθημα. (Συνέντευξη με την Ελένη, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 26. Όλα τα παιδιά της τάξης (Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

Πήγε καλά η χρονιά φέτος;

Ναι.

Είχες μήπως πρόβλημα με κάποιο παιδί;

Όχι. (Συνέντευξη με τη Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

Στο συγκεκριμένο ιχνογραφικό έργο (ιχνογράφημα 26), προκαλεί εντύπωση η χωριστή αναπαράσταση αγοριών και κοριτσιών της τάξης, η οποία, όπως μας ανέφερε η Θεοδώρα έγινε λόγω των πειραγμάτων που δέχονται από την επιθετική συμπεριφορά των αγοριών. Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί μία ένδειξη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με

τη σχεσιοδυναμική, που έχει αναπτυχθεί μέσα στην τάξη, αν και δε θα πρέπει να αγνοήσουμε ότι το συγκεκριμένο κορίτσι είναι μικρόσωμο και εσωστρεφές, οπότε για αυτό όσως να εκδηλώνει φόβο για το αντίθετο φύλο.

Έχεις βάλει χωριστά τα αγόρια και χωριστά τα κορίτσια. Γιατί;

Για να μην ενοχλούν τα αγόρια τα κορίτσια.

Γιατί, τα πειράζουν;

Ναι. (Συνέντευξη με τη Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

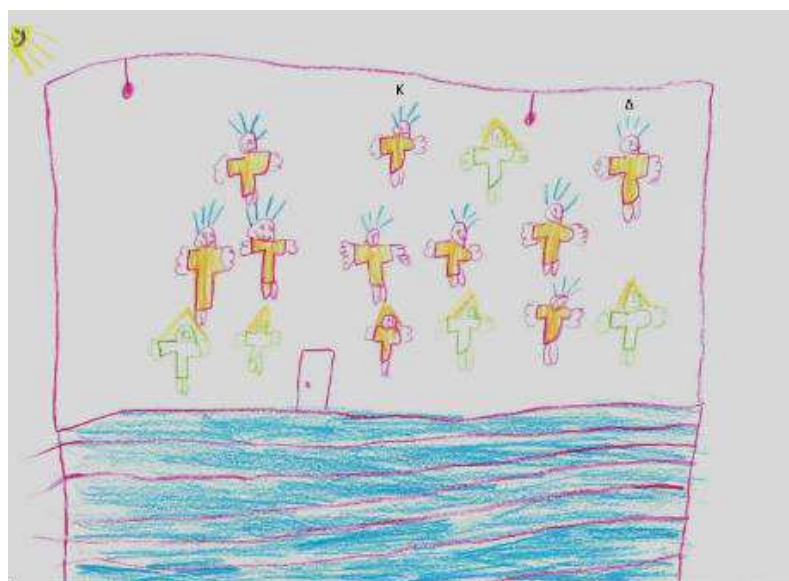
Παρακάτω παρατίθενται και άλλα ιχνογραφικά έργα, που ανήκουν στην ίδια κατηγορία (βλ.ιχνογραφήματα 27-30).



Ιχνογράφημα 27. Τα παιδιά μέσα στην τάξη (Γιάννης, Α΄ Δημοτικού).

Τι έχεις κάνει;

Τα παιδιά μέσα στην τάξη. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 28. Όλα τα παιδιά είναι φίλοι (Διονύσης, Α΄ Δημοτικού).

Τι ζωγράφισες τα παιδιά να κάνουν;

Ότι είναι όλοι μαζί φίλοι. (Συνέντευξη με τον Διονύση, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 29. Οι μαθητές κάνουν μάθημα (Γιάννης, Β΄ Δημοτικού).

Τι έφτιαξες εδώ;

Τους συμμαθητές μου.

Να κάνετε μάθημα;

Ναι.

Πώς είναι τα πράγματα στην τάξη;

Καλά. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Β΄ Δημοτικού).



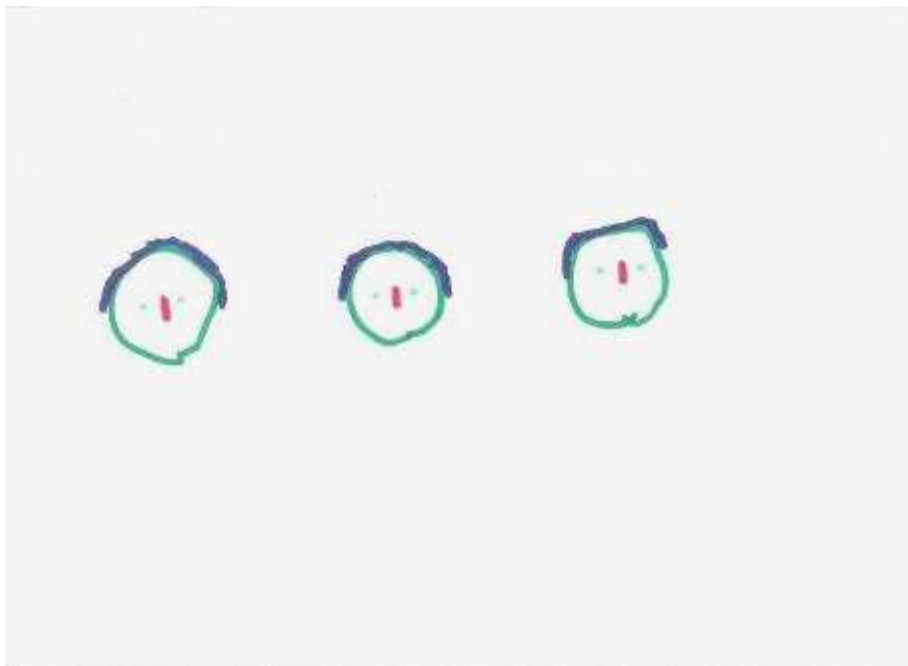
Ιχνογράφημα 30. Η τάξη μου την ώρα που τα παιδιά κάνουν έξω Γυμναστική (Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).

Έχεις ζωγραφίσει την τάξη;

Ναι, έκανα εδώ την πόρτα μας και ζωγράφισα που ήμασταν έξω και κάναμε Γυμναστική. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).

Ο Σπύρος, ο αυτιστικός μαθητής που εντάχθηκε στο τμήμα στη Β΄ Δημοτικού ζωγράφισε τους μαθητές μαζί με τον εαυτό του, φυσιολογικά να κάνουν μάθημα μέσα στην τάξη. Εντύπωση προκαλεί κι εδώ ο ελλειπτικός τρόπος αναπαράστασης των

ιχνογραφικών του έργων, αναπαριστώντας τα άτομα μόνο με το πρόσωπό τους (βλ.ιχνογράφημα 31).



Ιχνογράφημα 31. Εγώ, ο Κωστής και ο Δημήτρης κάνουμε μάθημα (Σπύρος, Β΄ Δημοτικού).

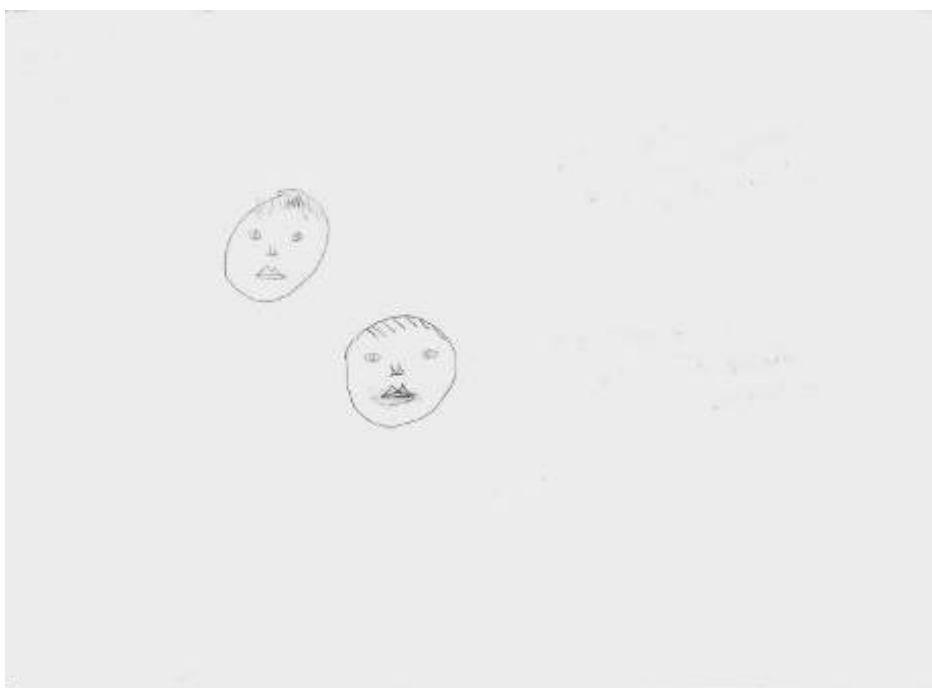
Είστε εσείς οι 3 μέσα στην τάξη;

Ναι.

Και τι κάνετε;

Διαβάζουμε. (Συνέντευξη με τον Σπύρο, Β΄ Δημοτικού).

Με τον ίδιο τρόπο τους απεικόνισε και η Αμανζήτ, δηλώνοντας ότι είναι πολύ καλά παιδιά (βλ.ιχνογράφημα 32).



Ιχνογράφημα 32. Ο Κωστής και ο Δημήτρης είναι πολύ καλά παιδιά (Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).

Τα παιδιά δηλώνουν ότι οι αυτιστικοί συμμαθητές τους συμπεριφέρονται φυσιολογικά και δεν εμφανίζουν κάποια ενοχλητική συμπεριφορά. Υπήρξαν λοιπόν μαθητές οι οποίοι όταν ρωτήθηκαν ευθέως αρνήθηκαν κατηγορηματικά την οποιαδήποτε υποψία πρόκλησης φασαρίας μέσα στην τάξη από τους αυτιστικούς μαθητές, στοιχείο που δηλώνει ότι στη συνείδησή τους αποτελούν ισότιμα και όχι αποκλίνοντα μέλη της ομάδας.

Πήγε καλά η χρονιά φέτος;

Ναι.

Είχες μήπως πρόβλημα με κάποιο παιδί;

Όχι. (Συνέντευξη με τη Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

Πέτρο, φέτος στο σχολείο είχατε και τον Κωστή και τον Δημήτρη. Πώς ήταν τα παιδιά αυτά μέσα στην τάξη;

Καλά.

Δεν έκαναν κάτι που σε ενοχλούσε;

Όχι. (Πέτρος, Β΄ Δημοτικού).

Μέσα στην τάξη πώς είναι ο Δημήτρης ο Κωστής;

Ήσυχοι. (Ελένη, Β΄ Δημοτικού).

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, υπήρξαν πολλές στιγμές που παρακολούθησαμε τους αυτιστικούς μαθητές να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης όπως και οι τυπικοί συμμαθητές τους, να ακούν τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών, να κάνουν ήσυχα τα μαθήματά τους και εν γένει να φέρονται φυσιολογικά.

Κάποια στιγμή, γύρω στις 8:50 καλούν τα παιδιά να πάνε στην αίθουσα του Γυμναστηρίου, να παρακολουθήσουν 1 παρουσίαση σχετικά με την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών, από μία διατροφολόγο που είχε έρθει. Μετά θα τους μοίραζαν μπανάνες. Τα δύο παιδιά παρακολουθούν ήρεμα, χωρίς να χαλούν τη συνοχή της ομάδας... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

8.3.2.5. Η πρόοδος κατά τη διάρκεια της χρονιάς και από χρονιά σε χρονιά

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τους μαθητές ρωτήθηκαν εάν τα αυτιστικά παιδιά έχουν σημειώσει πρόοδο κατά τη μαθητική τους πορεία. Στην Α΄ Δημοτικού, οι μαθητές δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι όλα όσα περιγράφουν συνέβαιναν σε μεγαλύτερο βαθμό στην αρχή της χρονιάς, και τώρα έχουν βελτιωθεί έως εκλείψει τελείως αυτές οι αντιδράσεις.

Αυτά τα κάνανε όλη τη χρονιά;

Στην αρχή περισσότερο. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Α΄ Δημοτικού).

Είναι όρθιος συνήθως ο Δημήτρης;

Στην αρχή ήτανε. (Συνέντευξη με τη Γλυκερία, Α΄ Δημοτικού).

Η διαφορά αυτή στη συμπεριφορά των παιδιών φάνηκε κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης έχοντας ως μέτρο σύγκρισης τις ώρες που η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης απουσίαζε από την τάξη. Τότε ο Δημήτρης συμπεριφερόταν ανώριμα, όπως στην αρχή, ενώ όταν επέστρεφε, άλλαζε αμέσως η συμπεριφορά του.

Ο Δημήτρης στην αρχή είναι ανήσυχος: Η Μαρία τους λέει να βγάλουν τα βιβλία τους, κι αυτός χαζεύει και σπρώχνεται με τους συμμαθητές του. Αργότερα, με μια μικρή καθυστέρηση έρχεται η Χαρά, και τώρα ο Δημήτρης αλλάζει αμέσως: Κάθεται, δε σηκώνεται καθόλου, κάνει τις ασκήσεις. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 8η).

Η ίδια ερώτηση έγινε στους μαθητές και στη Β΄ Δημοτικού, όπου κατά γενική

ομολογία απάντησαν ότι οι συμμαθητές τους ήταν πολύ πιο συνεργάσιμοι τη χρονιά αυτή.

Και πότε ήταν πιο ήσυχοι, φέτος ή πέρυσι;
Φέτος. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Β΄ Δημοτικού).

Σε σύγκριση με πέρυσι;
Φέτος είναι καλύτερα. (Συνέντευξη με την Ελένη, Β΄ Δημοτικού).

Αν θυμηθείς πώς ήταν πέρυσι τα πράγματα είναι το ίδιο και φέτος;
Όχι, έχουν ηρεμήσει. (Συνέντευξη με την Γλυκερία, Β΄ Δημοτικού).

Βασίλη, πώς πήγε η χρονιά φέτος με τον Κωστή και τον Δημήτρη;
Ε, εντάξει, όχι πολύ καλά. Μεσαία.

Μέτρια, ε;
Ναι, μέτρια.

Σε σύγκριση με πέρυσι;
Φέτος καλύτερα.

Είναι πιο ήσυχα δηλαδή τα παιδιά φέτος; Παρακολουθούν στο μάθημα;
Όχι και πολύ αλλά είπε η κυρία χθες στον Κωστή ότι παρακολουθεί.

Δεν κάνουν κάτι που σε ενοχλεί;
Όχι. (Συνέντευξη με τον Βασίλη, Β΄ Δημοτικού).

Πώς είναι ο Δημήτρης και ο Κωστής φέτος στη συμπεριφορά τους; Θέλεις να μου πεις;
Πέρυσι ήταν έτσι λίγο ζωνηροί, και αυτές τις μέρες τώρα, δεν είναι πολύ έτσι. Είναι ο κος Ονούφρης και τους βοηθάει, και είναι κάπως έτσι καλά.

Αυτή τη χρονιά δηλαδή είναι καλύτερα τα πράγματα;
Ναι, δεν κάνουν πολλή φασαρία, δε χτυπάνε τα παιδιά. Αυτή τη χρονιά είναι ήσυχα παιδιά. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).

Κι αν θυμηθείς και την περυσινή χρονιά;
Πέρυσι έκαναν πιο πολλή φασαρία. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Β΄ Δημοτικού).

Και πότε ήταν καλύτεροι πέρυσι ή φέτος;
Φέτος τα πήγαν πιο καλά. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Β΄ Δημοτικού).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι τα αυτιστικά παιδιά εξελίσσονται και ωριμάζουν και ότι η ενοχλητική αυτή συμπεριφορά δεν αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό τους αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τη συνθήκες και την ηλικία. Η συναισθηματική αυτή ωρίμανση φάνηκε και κατά τη συμμετοχική παρατήρηση, όπου τα δύο παιδιά συμπεριφέρονταν πολύ πιο συγκροτημένα σε σύγκριση με την Α΄ Δημοτικού.

Ο Δημήτρης φαίνεται ότι έχει οριοθετηθεί περισσότερο. Ο Ονούφρης του έχει βάλει κανόνες. Δε σηκώνεται, δε νευριάζει, είναι ήσυχος και χαρούμενος. Φαίνεται ότι τον αγαπάει, και ότι μεταξύ τους έχουν μια ιδιαίτερη σχέση... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Ο Κωστής ήρθε και μου έπιασε συζήτηση. Μου έλεγε ότι με θυμάται από πέρυσι και ότι την αδελφή του τη λένε Νάγια. Φαίνεται ότι η αντίληψή του έχει βελτιωθεί και ότι κουβεντιάζει πιο εύκολα. Έχει βλεμματική επαφή. Πέρυσι δε με πλησίαζε καθόλου... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 2η).

8.3.2.6. Στασιμότητα- καμία πρόοδος στη Β΄ Δημοτικού

Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί για την πρόοδο των μαθητών ήταν μεμονωμένοι και προέρχονταν από ζωνηρούς μαθητές, που είχαν αναπτύξει προσωπική αντιζηλία με τα αυτιστικά παιδιά, όπως είναι ο αλβανικής καταγωγής Γιάννης.

Ο Κωστής και ο Δημήτρης είναι ήσυχοι; Εσύ κάθεται και κοντά τους. Είναι πιο ήσυχοι από πέρυσι;

Όχι πολύ.

Τι κάνουνε;

Πολλά πράγματα.

Κάνουνε φασαρία;

Ναι.

Και ενοχλούν τα άλλα παιδιά;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Β΄ Δημοτικού).

Φαίνεται ότι οι αναφορές αυτού του τύπου προέρχονται από συναισθήματα εμπάθειας των τυπικών μαθητών προς τους αυτιστικούς συμμαθητές τους, αφού, όπως προαναφέρθηκε στο παραπάνω υποκεφάλαιο, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης διαπιστώσαμε ότι αντικειμενικά οι δύο μαθητές είχαν σημειώσει πρόοδο τόσο στο γνωστικό αντικείμενο, όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς.

8.3.2.7. Ο καταλυτικός ρόλος του Ονούφρη

Όπως προαναφέρθηκε στο έκτο κεφάλαιο, η έλευση του Ονούφρη, δάσκαλου Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη, στην αρχή της Β΄ Δημοτικού λειτούργησε ως σωτήρια λέμβος για το τμήμα, συμβάλλοντας τα μέγιστα στην πρόοδο του Δημήτρη πρωτίστως, τον οποίο είχε αναλάβει επίσημα αλλά και του Κωστή, ο οποίος καθόταν δίπλα του και επωφελούνταν από την παρουσία του.

Η θέση και ο ρόλος του μέσα στην τάξη συνέβαλε στην εν γένει ομαλή λειτουργία του τμήματος, στοιχείο που αναγνωρίζουν οι μαθητές, αναφέροντας ότι τα αυτιστικά παιδιά ήταν ήσυχα φέτος χάρη στην παρουσία του κυρίου Ονούφρη (βλ. ιχνογραφήματα 33-36). Είναι χαρακτηριστικό ότι παρόλο που και πέρυσι υπήρχε εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, η Χαρά, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαφορά στις επιδόσεις των δασκάλων, συγκρίνουν και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο κος Ονούφρης είχε πιο αποτελεσματική επιρροή στους μαθητές. Εδώ επανέρχεται το ζήτημα του ανδρικού προτύπου, το οποίο επιδρά καλύτερα στον Δημήτρη, όπως είχε αναφέρει και η μητέρα του, η Παναγιώτα, κατά τη διεξαγωγή της κλινικής συνέντευξης.

Ήταν πιο ήσυχοι από πέρυσι;

Ναι. Επειδή είχαν τον κύριο Ονούφρη, γι' αυτό. Γιατί παλιά δεν τον είχανε.

Πέρυσι που είχαν την κα Χαρά;

Ε, έκαναν λίγη φασαρία.

Αλλά φέτος καλύτερα, ε;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Β΄ Δημοτικού).

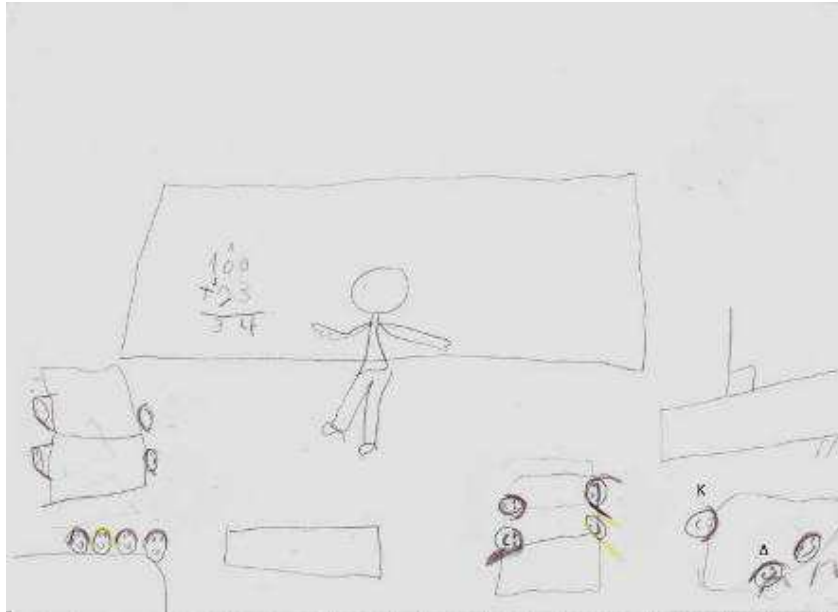
Είναι ο κος Ονούφρης και τους βοηθάει, και είναι κάπως έτσι καλά. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 33. Ο Κωστής και ο Δημήτρης κάνουν μάθημα με τον κο Ονούφρη (Πέτρος, Β΄ Δημοτικού).

Κι αν σου έλεγα να ζωγραφίσεις τον Κωστή και τον Δημήτρη μέσα στην τάξη πώς θα τους έφτιαχνες;

Θα τους έκανα να κάνουν μάθημα. Αυτός είναι ο Δημήτρης και αυτός είναι ο κος Ονούφρης. Αυτός είναι ο Κωστής. (Συνέντευξη με τον Πέτρο, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 34. Ο Δημήτρης με τον κο Ονούφρη και τον Κωστή (Ερασμία, Β΄ Δημοτικού).

Και πώς είναι ο Δημήτρης φέτος με τον κύριο Ονούφρη;

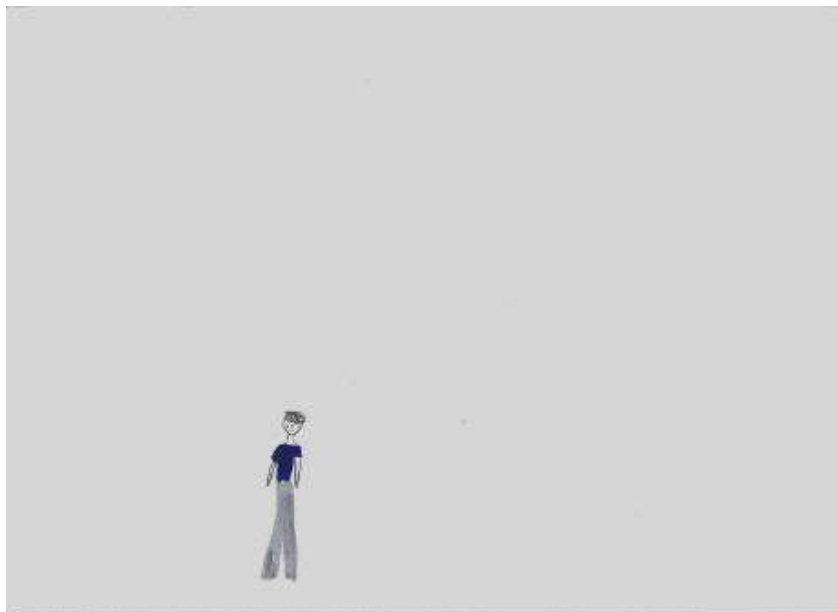
Ωραίος. Βοηθάει τα παιδιά.

Ο κύριος Ονούφρης;

Ναι.

Και ο Δημήτρης πώς είναι μέσα στην τάξη;

Ήσυχος. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 35. Ο Δημήτρης είναι χαρούμενος γιατί έχει τον κύριο Ονούφρη (Γλυκερία, Β΄ Δημοτικού).

Πώς τον έχεις ζωγραφίσει τον Δημήτρη;

Χαρούμενο.

Γιατί τον ζωγράφισες έτσι; Συνήθως είναι χαρούμενος;

Ναι.

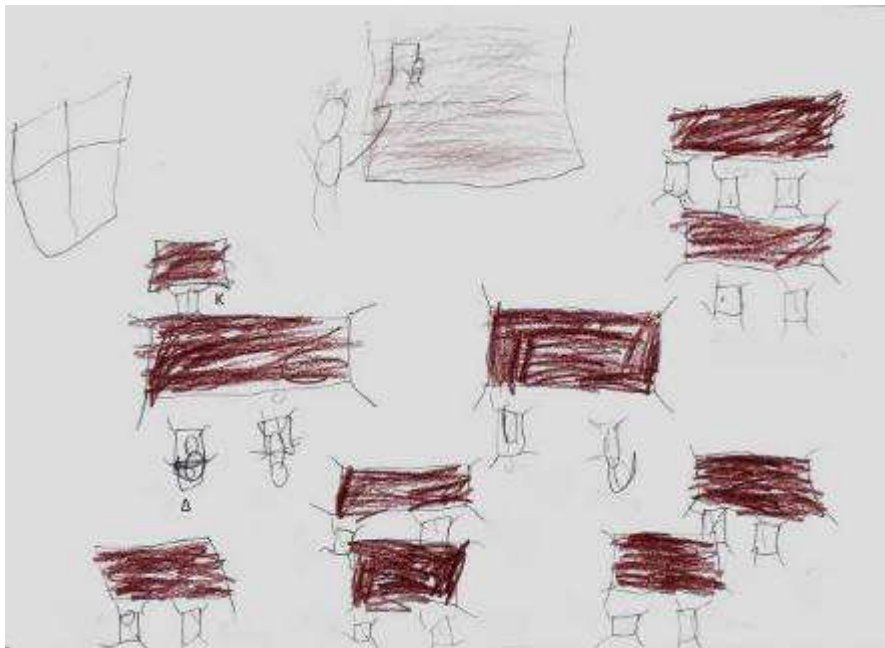
Τι κάνει δηλαδή;

Του αρέσει να είναι με τον κύριο Ονούφρη.

Τα πάνε καλά;

Ναι. (Συνέντευξη με την Γλυκερία, Β΄ Δημοτικού).

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και το ιχνογράφημα του Κωστή της Β΄ Δημοτικού (βλ. ιχνογράφημα 36), ο οποίος έκανε μια ρεαλιστική απεικόνιση της τάξης του. Στο έργο του έχει προσθέσει τον Δημήτρη να κάθεται δίπλα στον κο Ονούφρη και εκεί κοντά έχει προσθέσει και τον εαυτό του. Στο ιχνογράφημά του παρατηρούμε τη χαρακτηριστική λεπτομέρεια με την οποία αποδίδει τα έργα του, αφού στον πίνακα έχει βάλει τους μαθητές να παίζουν «κρεμάλα».



Ιχνογράφημα 36. Η τάξη μου (Κωστής, Β΄ Δημοτικού).

Η θετική επιρροή του Ονούφρη στη συμπεριφορά του Δημήτρη κυρίως, αλλά και του Κωστή κέντρισε συχνά την προσοχή μας κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, καθώς η αλλαγή που επέφερε η παρουσία του ήταν ιδιαίτερα αισθητή.

Ο Κωστής ρωτάει τον Ονούφρη σε ποια σελίδα είναι η ανάγνωση, και του απαντάει. Εξακολουθεί να δείχνει στον Δημήτρη και να συζητάνε. Ο Κωστής από δίπλα, παρακολουθεί κι αυτός... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

8.3.2.8. Η φιλία τυπικών και αυτιστικών παιδιών

Η συμπάθεια και η αποδοχή των τυπικών μαθητών προς τους αυτιστικούς εκφράστηκε με θετικές αναφορές, όπως είναι η επιθυμία της ένταξης στην ίδια ποδοσφαιρική ομάδα ή σε κοινές αθλητικές δραστηριότητες. (βλ. ιχνογραφήματα 5-11).

Κι αν σου έλεγα να τους ζωγραφίσεις πώς θα τους έφτιαχνες;

Ναι παίζω αγώνες, ποδόσφαιρο μαζί τους.

Παίζουν καλό ποδόσφαιρο;

Ναι.

Τους έχεις στην ομάδα σου;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Β΄ Δημοτικού).

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές επιλέγουν να τους εντάξουν στο ιχνογράφημά τους, ακόμα και αν δεν περιλαμβάνουν σε αυτό το σύνολο των συμμαθητών τους, στοιχείο ενδεικτικό της αποδοχής στο πρόσωπό τους (βλ. ιχνογράφημα 37).



Ιχνογράφημα 37. Ζέσταμα με τους φίλους μου στη Γυμναστική (Γεράσιμος, Β΄ Δημοτικού).

Θέλεις να μου πεις τι έχεις φτιάξει;

Τα παιδιά που τρέχουνε.

Κάνουνε ζέσταμα στη Γυμναστική;

Ναι.

Ποια παιδιά έχεις ζωγραφίσει;

Εμένα, τον Πέτρο, τον Διονύση, τον Νικήτα, τον Βασίλη, τον Κωστή, τον Δημήτρη, τον Σπύρο, τη Θεοδώρα και τη Μιρέλλα.

Αυτά είναι τα παιδιά που κάνεις πιο πολύ παρέα;

Ε, παίζω και με τους άλλους. (Συνέντευξη με τον Γεράσιμο, Β΄ Δημοτικού).

Η αγάπη και η αποδοχή των αυτιστικών μαθητών από πλευράς των τυπικών συμμαθητών τους, καταγράφηκε συχνά στο αναστοχαστικό ημερολόγιο κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης

Η Μαρία τους ρωτάει τι θέλουν να δουν και ο Δημήτρης φωνάζει δυνατά επαναλαμβάνοντας συνεχώς «Όποιος θέλει Νικόλα, χέρι! Όποιος θέλει Νικόλα, χέρι!», εννοώντας όποιος θέλει να δει τον «Μικρό Νικόλα» (του αρέσει πολύ), να σηκώσει χέρι.

Τα παιδιά συμφωνούν μαζί του, δεν τον αποπαίρνουν, και τελικά βλέπουν τον Μικρό Νικόλα». (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Άλλος ένας τρόπος αποτύπωσης της ανάπτυξης φιλικών δεσμών ανάμεσα στις δύο πλευρές είναι η αμφίπλευρη ανταλλαγή «δώρων» και το μοίρασμα των προσωπικών αντικειμένων, όπως είναι τα παιχνίδια τους, οι μαρκαδόροι και το κολατσιό τους.

Είναι χαρούμενος ο Δημήτρης εδώ; Γελάει;
Όταν του λέω ότι θα του δώσω τάπες, χαίρεται πολύ.
(Συνέντευξη με τον Νικήτα, Β΄ Δημοτικού, βλ. ιχνογράφημα 13).

Τι κάνει δηλαδή;
Πετάει τα αρκουδάκια... Αλλά κάποιες φορές μας δίνει και τα χρώματά του.
Μοιράζεται τα πράγματά του δηλαδή;
Ναι. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Θα ήθελες να είναι και του χρόνου στην τάξη σου;
Ναι.
Έχετε γίνει φίλοι τώρα, ε;
Ναι, γιατί ο Κωστής μου δίνει μπισκότα. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Α΄ Δημοτικού).

Πράγματι, η γενναιόδωρη αυτή διάθεση προσφοράς τόσο από πλευράς των αυτιστικών, όσο και των τυπικών μαθητών, παρατηρήθηκε συχνά κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης. Στο παρακάτω απόσπασμα, ο Κωστής προτίθεται να δανείσει το μολύβι του στη συμμαθήτριά του.

Μετά η Αμανζήτ ψάχνει μολύβι. Ρωτάει η Μαρία: «Ποιος θα της δανείσει;» Ο Κωστής προσφέρεται και η Μαρία τον επιβραβεύει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 7η).

8.3.2.9. Παράπονα των τυπικών μαθητών

Δε λείπουν όμως και οι φορές που οι τυπικοί μαθητές αναφέρονται, είτε μέσω των ιχνογραφημάτων είτε μέσω της συζήτησης μαζί τους, στις συμπεριφορές εκείνες των αυτιστικών παιδιών που «ενοχλούν» και διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Τα χαρακτηριστικά αυτά που επισημαίνουν τα παιδιά είναι τα ακόλουθα:

1. «Οι κούκλες»

Τα λούτρινα αρκουδάκια, που η εκπαιδευτικός της Α΄ Δημοτικού χρησιμοποίησε ως τεχνική αποφόρτισης στη γωνιά του παιχνιδιού, και παρέμειναν και στη Β΄, καθώς οι μαθητές δεν άλλαξαν αίθουσα, έφεραν πολλές φορές αντίθετα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα, λειτουργώντας είτε ως αντικείμενο περισπασμού της συγκέντρωσής τους στο μάθημα, είτε ως αιτία μεταξύ τους προστριβών διεκδικώντας τα και οι δύο παράλληλα (βλ. ιχνογραφήματα 38-40).



Ιχνογράφημα 38. Ο Κωστής και ο Δημήτρης μαλώνουν για το αρκουδάκι (Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού).

Πώς έχεις ζωγραφίσει τον Δημήτρη; Τον έχεις ζωγραφίσει να κάνει κάτι;
Ναι. Τσακώνεται με τον Κωστή για το αρκουδάκι. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού).

Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και τα παρακάτω ιχνογραφικά έργα (39-40).



Ιχνογράφημα 39. Ο Κωστής και ο Δημήτρης παίζουν με τις κούκλες (Αρμάντο, Β΄ Δημοτικού).

Αν σου έλεγα να μου τους ζωγραφίσεις, πώς θα τους έφτιαχνες;

Να παίζουν με τις κούκλες.

Αυτό το κάνουν συχνά φέτος;

Ναι.

Την ώρα του μαθήματος;

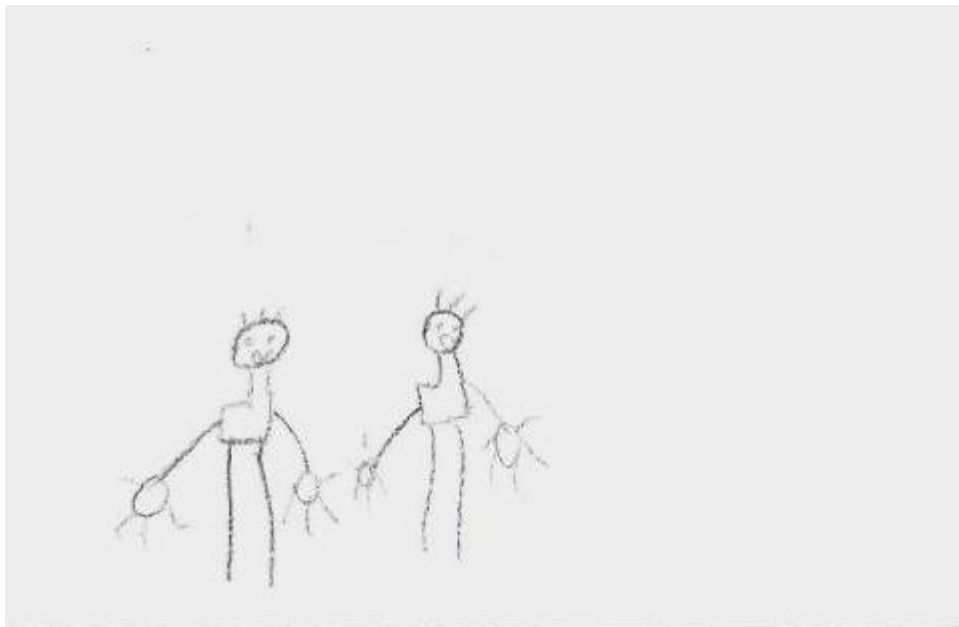
Όχι, τότε το κάνουν λίγες φορές. Στο διάλειμμα συνήθως.

Είναι ενοχλητικό αυτό;

Εμένα δε μ' ενοχλεί.

Τα αγαπάς τα παιδιά, τα κάνεις παρέα;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 40. Ο Κωστής και ο Δημήτρης κρατάνε τα κουκλάκια και κунηγιούνται (Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

Κι αν σου έλεγα να τους ζωγραφίσεις, πώς θα τους έφτιαχνες; Πώς τους έχεις μέσα στο μυαλό σου;

Ναι παίζουνε, να παλεύουνε, να παίζουνε αρκουδάκια και να παλεύουνε μαζί με τα αρκουδάκια. (Συνέντευξη με τη Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

Αναφορές στα λούτρινα παιχνίδια έγιναν και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους μαθητές, όπου ανέφεραν ότι την ώρα του μαθήματος παίζουν και δεν προσέχουν στο μάθημα.

Και τι κάνουν συνήθως μέσα στην τάξη;

Λίγες φορές μαλώνουνε. Παίζουνε με τις κούκλες. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Β΄ Δημοτικού).

Τι κάνουν δηλαδή, μπορείς να μου περιγράψεις;

Σηκώνονται, παίζουν με τα κουκλάκια και δεν προσέχουν στο μάθημα. (Συνέντευξη με τη Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού).

Κι αν σου έλεγα να τους ζωγραφίσεις, πώς θα τους έφτιαχνες; Πώς τους έχεις μέσα στο μυαλό σου;

Να παίζουνε, να παλεύουνε, να παίζουνε αρκουδάκια και να παλεύουνε μαζί με τα αρκουδάκια. (Συνέντευξη με τη Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

Ήταν πολλές οι στιγμές που προβληματιστήκαμε σχετικά με την αποτελεσματικότητα της χρήσης των λούτρινων παιχνιδιών μέσα στην τάξη, καθώς, παρατηρήσαμε ότι πράγματι αντί να συμβάλουν στην αποφόρτιση, γινόταν αιτία για δημιουργία φασαρίας και προστριβών.

Γενικά είναι αφηνιασμένα. Ο Δημήτρης και ο Κωστής είναι στο πίσω μέρος της τάξης και παίζουν με τα λούτρινα. Βγάζουν κραυγές σα να πολεμάνε. Είναι πολύ ενοχλητικό όλο αυτό. Η Μαρία τους μιλάει αλλά δεν ακούνε. Με πλησιάζει και μου λέει: «Να πάρεις μία γεύση πώς ήταν στην αρχή τα πράγματα. Αυτό κάνανε συνέχεια, ενοχλούσε ο ένας τον άλλο. Τελικά την ακούν, κάθονται όλοι και βλέπουν ταινία... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 11η).

2. Το παιχνίδι

Άλλο ένα στοιχείο, που φαίνεται ότι ενόχλησε τους τυπικούς μαθητές είναι το παιχνίδι των αυτιστικών συμμαθητών τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συνήθως στη γωνιά του παιχνιδιού αλλά και εκτός (βλ.ιχνογράφημα 41).



Ιχνογράφημα 41. Τα δύο παιδιά παίζουν στη γωνιά του παιχνιδιού την ώρα του μαθήματος (Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού).

Κι αν σου έλεγα να τους ζωγραφίσεις, πώς θα τους έφτιαχνες;
Να παίζουν μέσα στην τάξη. (Συνέντευξη με τη Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής και ο Δημήτρης πώς είναι μέσα στην τάξη;
Καλοί μόνο που μερικές φορές παίζουνε. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Β΄ Δημοτικού).

Πολλές φορές παρατηρήσαμε τους αυτιστικούς μαθητές να σηκώνονται από τη θέση τους στη διάρκεια του μαθήματος και να πηγαίνουν στη γωνιά του παιχνιδιού.

Ο Δημήτρης, επειδή λείπει η Χαρά, δεν κάθεται ούτε στιγμή στη θέση του. Είναι στη γωνιά του παιχνιδιού και κοιτάει τις εικόνες ενός παραμυθιού... Ο Δημήτρης εξακολουθεί να είναι όρθιος και να ξεφυλλίζει παραμύθια χωρίς να κάθεται καθόλου στη θέση του... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

3. Η παιδαριώδης - ανώριμη συμπεριφορά (οι «βλακείες»)

Η εκδήλωση συμπεριφοράς, που δεν αντιστοιχεί στη βιολογική τους ηλικία προβληματίζει τους τυπικούς μαθητές, οι οποίοι εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους. (βλ. ιχνογράφημα 40).

Θα τους φτιάξω στο διάλειμμα που κάνουνε τις βλακείες. Νομίζουν πως είναι δυνατοί και τέτοια. Είναι ο Δημήτρης και ο Κωστής που κυνηγιούνται. (Συνέντευξη με τη Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

4. Οι τσακωμοί και η φασαρία

Αναμφισβήτητα, η πρόκληση φασαρίας και θορύβου μέσα στην τάξη διαταράσσουν τη συγκέντρωση των μαθητών

Έχετε λοιπόν στην τάξη τον Δημήτρη, τον Κωστή και τον Σπύρο. Πώς είναι τα παιδιά αυτά στην τάξη;

Μερικές φορές κάνουν φασαρία. Φασαρία κάνουν συνέχεια. Ο Δημήτρης χτυπάει τον Σπύρο και φωνάζει. (Συνέντευξη με τον Γεράσιμο, Β΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης με τον Κωστή πώς είναι μέσα στην τάξη;
Κάποιες φορές κάνουν φασαρία. (Συνέντευξη με τον Γεράσιμο, Β΄ Δημοτικού).

Αν σου έλεγα να φτιάξεις τον Κωστή και τον Δημήτρη μέσα στην τάξη, πώς θα τους έκανες; Πώς τους έχεις στο μυαλό σου;

Να κάνουν φασαρία. (Συνέντευξη με τον Γεράσιμο, Β΄ Δημοτικού).

Ναι γιατί έρχονται και στα θρανία των παιδιών και φωνάζουν, παίζουν με τα κουκλάκια μπροστά στα θρανία κι εμείς δεν μπορούμε να δούμε στον πίνακα. (Συνέντευξη με τη Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού).

Η φασαρία, που προκαλούσαν μέσα στην τάξη οι δύο αυτιστικοί μαθητές ήταν ένα στοιχείο, που αναφέρθηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τις μητέρες των αυτιστικών παιδιών, ενώ παρατηρήθηκε έντονα κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης.

Ο Κωστής είναι νοηλικός, αργεί να δώσει τετράδιο ορθογραφίας και ο Δημήτρης του λέει: «Άντε βρε αγόρι μου, άντε!». Γίνεται φασαρία και η Εμμανουέλα λέει: «Αρχίσαμε κουβεντούλα πάλι;» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

5. Οι τσακωμοί με τον Σπύρο

Η ένταξη στο τμήμα της Β΄ Δημοτικού ενός ακόμη αυτιστικού μαθητή, του Σπύρου φαίνεται ότι μόνο αρνητικές συνέπειες είχε αφού αναστάτωσε τόσο τους δύο ήδη υπάρχοντες αυτιστικούς μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς και τους τυπικούς μαθητές, δυσχεραίνοντας το εκπαιδευτικό έργο.

Απλά πειράζουν λίγο τον Σπύρο, που κάθεται μαζί μου. Μόνο αυτό κάνουν αλλά ο Σπύρος δεν τους έχει κάνει κάτι. Τον λένε μπέμπη κι αυτά. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).

Μέσα στην τάξη έχετε και τον Κωστή και τον Δημήτρη. Πώς είναι αυτά τα παιδιά;
Συνήθως κάνουν αταξίες, δέρνουν τα άλλα παιδιά και ειδικά τον Σπύρο. (Συνέντευξη με τη Θεοδώρα, Β΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης είναι πολύ καλό παιδί. Μόνο είναι λίγο με τον Σπύρο που τσακώνονται συνέχεια. Αλλά εγώ πάντα τους σταματάω. Επειδή κάθομαι δίπλα με τον Σπύρο, του λέω, Δημήτρη μην τον πειράζεις, κάθισε στη θέση σου, και μετά πηγαίνει, εντάξει, και μετά ξανάρχεται κι αυτά.

Αρα εσένα, πώς έχει μείνει ο Δημήτρης στο μυαλό σου;

Πολύ καλό παιδί, μόνο να αλλάξει λίγο τη συμπεριφορά του με τον Σπύρο. Να μην τσακώνονται. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).

Καθώς η συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, λόγω τόσο της παρουσίας του Ονούφρη, όσο και της ωρίμανσης της συμπεριφοράς των παιδιών, οι τσακωμοί αυτοί ήταν σχεδόν ανεπαίσθητοι και δεν υπάρχουν συχνές αναφορές στις σημειώσεις μας. Ωστόσο, σχετικές αναφορές για την ένταση του φαινομένου αυτού στο ξεκίνημα της χρονιάς, έγιναν και από την Παναγιώτα, τη μητέρα του Δημήτρη, όσο και από την Εμμανουέλα, τη δασκάλα του τμήματος της Β΄ Δημοτικού.

[...] μας κάλεσε η κυρία του Τμήματος Ένταξης, σε μια συνάντηση για τον Δημήτρη μου, τον Κωστή, και ένα άλλο παιδί που ήρθε φέτος (ο Σπύρος), και ήθελε να μας πει ότι παίζουν επικίνδυνα έξω, σπρώχνει το ένα το άλλο, και ότι όλη αυτή η ενέργεια κάπου πρέπει να βγει. Φαντάσου ότι τα κυνηγούσαν και δεν μπορούσαν να τα χωρίσουν... (Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα).

Από κει και πέρα τους εξηγούσα ότι έκαναν ότι έκαναν και ειδικά αυτά τα παιδιά για τα οποία μιλάμε τώρα Κωστής, Δημήτρη, και το άλλο το παιδί, ο Σπύρος, έκαναν ότι έκαναν και μετά όταν έρχονταν αντιμέτωποι με τις συνέπειες, όταν έμπαινε ο Διευθυντής μέσα ή όταν πήγαιναν στο γραφείο, εκεί κλάματα, οδυρμοί.. (Κλινική Συνέντευξη με την Εμμανουέλα, Εκπαιδευτικό Τμήματος Β΄ Δημοτικού).

6. Μη αποδοχή ήττας

Η αδυναμία διαχείρισης της ήττας είναι ένα στοιχείο ακόμα που φαίνεται ότι έχει εντυπωθεί στη συνείδηση των μαθητών, ως ένα χαρακτηριστικό τους. Παρακάτω ένας μαθητής περιγράφει ένα περιστατικό τσακωμού, που προκλήθηκε λόγω της ήττας σε ποδοσφαιρικό αγώνα κατά τη διάρκεια της Φυσικής Αγωγής.

Μια μέρα ο Δημήτρης χτύπησε τον Κωστή στο κεφάλι και μετά μαλώσανε. Είχαμε Γυμναστική και αυτοί είχαν 10 κι εμείς 11, και αυτοί έλεγαν «εμείς νικήσαμε», και μετά άρχισαν και φώναζαν και οι δύο. Και μαλώσανε. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Α΄ Δημοτικού).

Το στοιχείο αυτό αποτελεί ένα κατεξοχήν χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των

αυτιστικών μαθητών, όπως παρατηρήσαμε και καταγράψαμε επανειλημμένα. Στο παρακάτω απόσπασμα, ο Κωστής αρνείται πεισματικά να παραδεχτεί ότι χτύπησε τη συμμαθήτριά του, έστω και κατά λάθος.

Ο Κωστής κατά λάθος, χτυπάει την Αμανζήτ με την τσάντα του και τρέχει αίμα, αλλά δεν το παραδέχεται για να ζητήσει συγγνώμη, παρόλο που η Αμανζήτ δεν το κάνει θέμα. Λέει ο Κωστής: «Ψέματα το λέει, δεν το έκανα εγώ, αυτή μόνη της το έκανε με τον μαρκαδόρο». Δε θέλει να τον κατηγορήσουν και δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 14η).

8.3.2.10. Η ερμηνεία της συμπεριφοράς τους ως «αρρώστιας»

Ορισμένοι ώριμοι τυπικοί μαθητές, όταν ρωτήθηκαν για ποιο λόγο συμπεριφέρονται έτσι οι αυτιστικοί μαθητές απάντησαν ότι πρόκειται για μια «αρρώστια» από την οποία βασανίζονται και λόγω αυτής εκδηλώνουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει κάποια αναπτυξιακή διαταραχή την οποία όμως δεν μπορούν ούτε να ερμηνεύσουν ούτε να την προσδιορίσουν. Την περιγράφουν ως αδυναμία συγκέντρωσης ή απλά ως συμπτώματα εμπύρετης κατάστασης.

Γιατί να το κάνει αυτό ο Δημήτρης;

Γιατί δεν του αρέσει το σχολείο και θέλει να παίζει. Και γιατί έχει αρρωστήσει λίγο.

Τι αρρώστια είναι αυτή;

Δεν μπορεί να φύγει αυτή η αρρώστια. Κρατάει για πολλές μέρες.

Τι μπορεί να είναι αυτό;

Δεν ξέρω.

Κάτι που δεν τον αφήνει να σκεφτεί, ας πούμε;

Ναι.

.....

Ο Κωστής τώρα έχει γίνει πολύ κακός.

Α... Φωνάζει, γελάει δυνατά, ε;

Γκαρίζει...

Γιατί πιστεύεις ότι τα κάνει αυτά; Έχει κι αυτός κάτι σαν τον Δημήτρη;

Ναι. Και μια φορά του είχα πιάσει το κεφάλι του, και ήταν λίγο ζεστό, και λέω μήπως είχε πυρετό.

Αλλά μετά του πέρασε. Κι άμα τον ακουμπάμε στο εμβόλιο νευριάζει γιατί νομίζει ότι πάει το αίμα του, πάει το εμβόλιο... (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Α΄ Δημοτικού).

Επίσης, η Αμανζήτ ένα πολύ ώριμο και έξυπνο κορίτσι ινδικής καταγωγής, φαίνεται ότι καταλαβαίνει ότι ο Δημήτρης παρουσιάζει κάποια νοητική διαταραχή, που τον εμποδίζει να λειτουργήσει όπως οι συμμαθητές του. Σε αυτή τη δυσλειτουργία αποδίδει όλη τη συμπεριφορά του.

Γιατί ο Δημήτρης δεν ξέρω τι έχει πάθει αλλά δεν καταλαβαίνει καλά-καλά και... αυτό. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού).

8.3.2.11. Τεχνικές – στρατηγικές αντιμετώπισης εκ μέρους των παιδιών

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τους μαθητές, προέκυψε και η κατηγορία εκείνη των τεχνικών, που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν τις δυστροπίες των αυτιστικών συμμαθητών τους.

1. Η αναφορά στη δασκάλα

Η πρώτη είναι η καταφυγή στη δασκάλα της τάξης και η μετάθεση του

προβλήματος στο πρόσωπό της, προσδοκώντας σε μια ενδεχόμενη επίλυσή του.

Μας πειράζει όλους.

Κι εσείς τι κάνετε γι' αυτό;

Το λέμε στην κυρία. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Α' Δημοτικού).

Τι σου κάνει ο Κωστής;

Με πειράζει. Μου παίρνει τα μολύβια.

Κι εσύ τι κάνεις γι' αυτό;

Το λέω στην κυρία. (Συνέντευξη με τον Οργκίτο, Α' Δημοτικού).

Και τι κάνετε όταν συμβαίνει αυτό;

Το λέμε στην κυρία. Εγώ όλη την ώρα σχεδόν αλλά και οι άλλοι. (Μυρτώ, Β' Δημοτικού).

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, συχνά οι τυπικοί μαθητές φάνηκε να δυσανασχετούν και να εκφράζουν παράπονα στη δασκάλα του τμήματος, είτε για τη φασαρία, που προκαλούσαν οι αυτιστικοί μαθητές, είτε για την ιδιαίτερη συμπεριφορά, που απολάμβαναν. Παρακάτω, τους βλέπουμε να διαμαρτύρονται, να παροτρύνουν την εκπαιδευτικό να τηλεφωνήσει στη μητέρα του, καθώς και να ψέγουν ως αρνητική συμπεριφορά το παιχνίδι με την πλαστελίνη.

Κάποια παιδιά δυσανασχετούν με τη φασαρία. Κάνουν γκριμάτσες, διαμαρτύρονται ότι πονάει το κεφάλι τους. Ο Δημήτρης δίνει μπουνιές στο θρανίο και τώρα ενοχλεί...» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β' Δημοτικού, Ημέρα 3η).

Η Μαρία μαλώνει τον Κωστή. Του λέει: «Θέλεις να βγω έξω να πάρω τηλέφωνο τη μαμά σου ή να φωνάξω τον κύριο Λάμπρο;» Δύο συμμαθητές φωνάζουν: «Ναι κυρία, πάρε τη μαμά του, πάρε τη μαμά του!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 5η).

Μετά του λέει: «Θέλεις να σου δώσω πλαστελίνη να φτιάξεις ένα φίδι να ξεχαστείς;». Δέχεται. Συμφωνεί. Ηρεμεί. Η τεχνική πιάνει. Τα άλλα παιδιά ελαφρώς διαμαρτύρονται. Λέει ο Νικήτας: «Μα κυρία, δε φτάνει που δε διαβάζουν, τους δίνετε και πλαστελίνη;». Ο Νίκος ο Παπαδάκης λέει: «Κυρία, κι εγώ βαριέμαι.. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α' Δημοτικού, Ημέρα 17η).

Η Μαρία, η εκπαιδευτικός του τμήματος της Α' Δημοτικού, ανέφερε επίσης ότι στην αρχή ιδίως, συναντούσε έντονες αντιδράσεις από τους τυπικούς μαθητές για τα πειράγματα και τη φασαρία των αυτιστικών μαθητών.

Και ο Δημήτρης κοινωνικοποιήθηκε πιο πολύ. Ξέχασα να σου πω, ότι στην αρχή μέχρι τα Χριστούγεννα, ήταν κλεισμένος στον εαυτό του. Δηλαδή, δεν έπαιζε με τους άλλους, τους έσπρωχνε, και οι άλλοι γκρίνιαζαν: «Κυρία ο Δημήτρης με πειράζει...» (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, εκπαιδευτικό Τμήματος Α' Δημοτικού).

2. Η «παραχώρηση» στο όνομα της φιλίας

Υπάρχουν και οι περιπτώσεις, που η ωριμότητα των μαθητών προκαλεί εντύπωση και θαυμασμό, αφού όπως μας ανέφεραν κάποιες φορές διαχειρίζονταν τις καταστάσεις με μεγάλη διάκριση και προέβαιναν σε υποχωρήσεις, μόνο και μόνο για να μην έρθουν σε ρήξη με τους συμμαθητές τους.

Κι εσείς τους είπατε ότι κέρδισαν αυτοί για να μη φωνάζουν;

Ναι.

Γιατί; Τους έχετε φίλους και τους αγαπάτε;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Α' Δημοτικού).

3. Οι συμβουλές – νουθεσίες

Οι πιο ώριμοι μαθητές ανέφεραν ότι όταν τους βλέπουν να παρεκτρέπονται επεμβαίνουν και με ωραίο τρόπο προσπαθούν να τους επαναφέρουν.

Ο Δημήτρης είναι πολύ καλό παιδί. Μόνο είναι λίγο με τον Σπύρο που τσακώνονται συνέχεια. Αλλά εγώ πάντα τους σταματάω. Επειδή κάθομαι δίπλα με τον Σπύρο, του λέω, Δημήτρη μην τον πειράζεις, κάθισε στη θέση σου, και μετά πηγαίνει, εντάξει, και μετά ξανάρχεται κι αυτά.

Εσύ τους συμβουλεύεις δηλαδή;

Ναι. Γιατί μπορεί να χτυπήσει σοβαρά και μετά να πάει στο νοσοκομείο. Και μπορεί να χτυπήσει πολύ δυνατά και να έχει πρόβλημα. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).

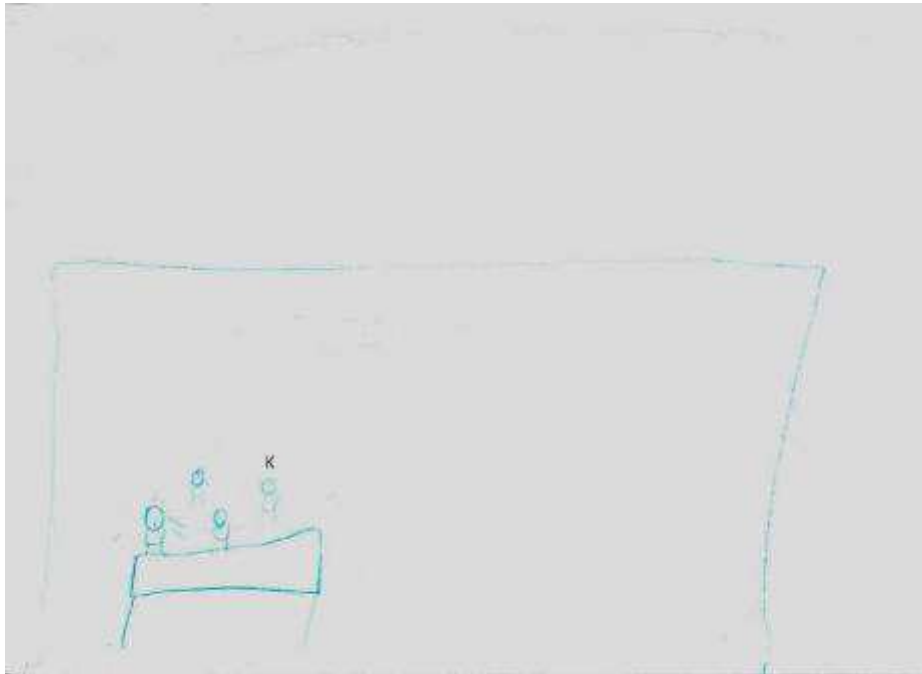
Η Αμανζήτ, η μαθήτριά που ανέφερε το στοιχείο αυτό στη συνέντευξή της, καθόταν για αρκετό διάστημα δίπλα στον Κωστή, βοηθώντας τον στα μαθήματα και επαναφέροντάς τον όταν παρεκτρεπόταν.

Τώρα που είναι ήρεμος ο Κωστής, η διπλανή του, η Αμανζήτ τον βοηθάει[...]. Η διπλανή του Κωστή, η Αμανζήτ του μιλάει ήρεμα, του δείχνει πού να γράφει όταν θέλει να γράψει κάτι.... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

Όταν ο Κωστής παρεκτρέπεται, η διπλανή του, η Αμανζήτ δυσανασχετεί, του λέει να σταματήσει... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η).

8.3.2.12. Συμμαθητές και την επόμενη χρονιά

Φαίνεται λοιπόν ότι παρά τις όποιες δυσκολίες, αναπτύχθηκαν ισχυροί φιλικοί ανάμεσα στα παιδιά, ώστε δέχονται να είναι στο ίδιο τμήμα και την επόμενη χρονιά. Εδώ ο Γιάννης επέλεξε να ζωγραφίσει τους συμμαθητές του να είναι μαζί και στη Β΄ Δημοτικού (βλ. ιχνογράφημα 42).



Ιχνογράφημα 42. Τα παιδιά είναι μαζί στη Β΄ Δημοτικού (Γιάννης, Α΄ Δημοτικού).

Και τι έχεις ζωγραφίσει;

Τα παιδιά που είναι μέσα στο άλλο σχολείο.

Ποιο είναι το άλλο σχολείο;

Η Β΄

Τα παιδιά λοιπόν πάνε Β΄ Δημοτικού;

Ναι.

Θα ήθελες να είστε μαζί και του χρόνου δηλαδή, ε;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Α΄ Δημοτικού).

Παρόμοιες αναφορές επιθυμίας παραμονής στο ίδιο τμήμα έγιναν από την πλειοψηφία των μαθητών που ρωτήθηκαν.

Θα ήθελες να είναι μαζί σου και του χρόνου;

Ναι.

Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο μαζί του;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη, Α΄ Δημοτικού).

Είστε φίλοι;

Ναι.

Θα ήθελες να είναι και του χρόνου στην τάξη σου;

Ναι. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Α΄ Δημοτικού).

Του χρόνου θα ήθελες να είναι πάλι στο τμήμα σας ο Κωστής και ο Δημήτρης;

Ναι. Δε θέλω να χάσω τους φίλους μου!!! (με ενθουσιασμό). (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού).

8.3.2.13. Η επιθυμία αλλαγής τμήματος

Βέβαια, καθώς όπως έχει αναφερθεί πολλές φορές, σκοπός μας δεν είναι η παρουσίαση μίας ωραιοποιημένης κατάστασης αλλά η όσο γίνεται η αντικειμενική παράθεση όλων των στοιχείων, που συλλέχτηκαν, δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε και σε ορισμένες αναφορές σχετικά με την άρνηση συνύπαρξης των μαθητών στο ίδιο τμήμα με τα αυτιστικά παιδιά κατά τη Β΄ Δημοτικού.

Εσύ κάνεις παρέα με τον Κωστή;

Λίγο.

Θα ήθελες να είστε μαζί και του χρόνου;

Θα ήθελα να πάει σε άλλη τάξη, όπως και ο Δημήτρης. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Θα' θελες του χρόνου να είστε μαζί, στο ίδιο τμήμα;

Όχι. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Α΄ Δημοτικού).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι ερμηνείες, που αποδίδουν τα παιδιά, καθώς αυτές δεν αποδίδονται πάντοτε στην εμπάθεια ενάντια στους αυτιστικούς μαθητές. Εδώ η Ελευθερία δηλώνει ότι ακόμη και αν θα ήθελε να είναι μαζί τους, δεν μπορεί καθώς οι αυτιστικοί μαθητές πρέπει να επαναλάβουν την τάξη κατά τη δική της άποψη.

Θα ήθελες να είναι μαζί σας και του χρόνου;

Λίγο. Αλλά στην άλλη τάξη που θα πήγαινα, δε θα είχαμε περάσει. Θα είναι ξανά στην Πρώτη.

Γιατί; Δεν τα έχουν μάθει καλά;

Όχι. Ειδικά ο Δημήτρης. Σηκώνεται και γυρίζει την ώρα του μαθήματος... (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Εντύπωση προκαλεί και η άποψη της Γλυκερίας, ενός πολύ ώριμου παιδιού, η οποία φαίνεται να αντιλαμβάνεται ότι αν οι αυτιστικοί μαθητές τοποθετηθούν σε διαφορετικά τμήματα θα έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις, καθώς όσο βρίσκονται μαζί δημιουργείται ένα αρνητικό δίπολο, παρασύροντας ο ένας τον άλλο.

Του χρόνου, θα ήθελες να είναι στο ίδιο τμήμα μαζί σου;

Ένας από τους δύο. Γιατί και οι δύο μαζί κάνουν φασαρία.
Αν τους χωρίσουν δηλαδή θα είναι καλύτεροι;
Ναι. (Συνέντευξη με την Γλυκερία, Α΄ Δημοτικού).

8.3.2.14. Η σύγκριση μεταξύ τους

Οι μαθητές φαίνεται ότι είχαν κατατάξει και τους δύο στην κατηγορία των «ζωηρών» παιδιών, και όταν ερωτούνταν ασχετικά με την επίδοσή τους μέσα στην τάξη, προέβαιναν σε συγκρίσεις περί του ποιος είναι περισσότερο ή λιγότερο άτακτος.

Πώς είναι ο Κωστής μέσα στην τάξη;

Καλός.

Είναι ήσυχος;

Λίγο καλύτερος από τον Δημήτρη. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Α΄ Δημοτικού).

Πώς ήταν τα παιδιά αυτά φέτος; Έκαναν φασαρία;

Ο Δημήτρης έκανε φασαρία. (Συνέντευξη με τη Γλυκερία, Β΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης πώς είναι μέσα στην τάξη;

Καλός αυτός.

Πιο καλός από τον Κωστή;

Ναι.

Σε σύγκριση με πέρυσι;

Φέτος ο Κωστής κάνει περισσότερη φασαρία. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Β΄ Δημοτικού).

Πηγαίνουν στη γωνιά του παιχνιδιού την ώρα του μαθήματος;

Ναι. Και μερικές φορές ο Κωστής προσέχει αλλά ο Δημήτρης όχι.
(Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού). (βλ. ιχνογράφημα 41).

Μέσα από τη σύγκριση αυτή προκύπτει ότι ο Δημήτρης όχι μόνο είναι πιο άτακτος από τον Κωστή αλλά ενώ εκείνος κάνει μεγάλες προσπάθειες για να συνεργαστεί με τη δασκάλα, πηγαίνει και τον παρασύρει σε παιχνίδι.

Ο Κωστής έχει κάνει με την κυρία κάποια συμφωνία, την τηρεί ο Κωστής και δεν παίζει μαζί με τον Δημήτρη. Κι άμα του φωνάξει η κυρία του Κωστή και μετά ο Δημήτρης του πει: «Θέλεις να παίξουμε κουκλάκια;», θα του πει: «Όχι, κάνουμε μάθημα». Αλλά αυτό το έχει κάνει μόνο μία φορά.
(Συνέντευξη με τον Νικήτα, Α΄ Δημοτικού).

Τους έχεις βάλει μαζί;

Ναι.

Γιατί συνήθως πηγαίνει ο ένας και μετά ο άλλος;

Ναι, έτσι γίνεται. Αλλά ο Κωστής είναι πιο ήσυχος. Κι αυτός είναι ο Δημήτρης, γιατί αυτός πηγαίνει συνήθως πρώτος και παίζει με τα αρκουδάκια κι αυτός είναι ο Κωστής που πηγαίνει μετά.
(Συνέντευξη με τη Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού). (βλ. ιχνογράφημα 41).

8.3.2.15. Οι αυτιστικοί μαθητές εκτός ομάδας

Στη Β΄ Δημοτικού παρατηρήθηκε το φαινόμενο κατά το οποίο οι αυτιστικοί μαθητές δεν συμπεριλαμβάνονται στο σύνολο των μαθητών. Βέβαια η κίνηση αυτή χρήζει βαθύτερης ερμηνείας, καθώς η παράλειψη αυτή δε συμβαίνει πάντοτε εξαιτίας της απόρριψης των αυτιστικών μαθητών.

Συγκεκριμένα, η Μυρτώ η οποία ανήκει στους μαθητές που μπήκαν εμβόλιμα στη Β΄ Δημοτικού απεικόνισε την τάξη την ώρα της Μουσικής βάζοντας τυχαία ορισμένα παιδιά, στα οποία δε συμπεριλαμβάνονται τα δύο υποκείμενα της έρευνας (βλ. ιχνογράφημα 43).



Ιχνογράφημα 43. Τα παιδιά κάνουν Μουσική (Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού).

Ποια παιδιά έχεις βάλει;

Δεν ξέρω.

Τα έχεις βάλει τυχαία;

Ναι. (Συνέντευξη με τη Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού).

Σίγουρα αυτή η τυχαία παράλειψη απεικόνισης των αυτιστικών μαθητών δε θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως απόρριψη, καθώς πολλοί ακόμη μαθητές δε συμπεριλαμβάνονται. Περισσότερο θα μπορούσε να εκληφθεί ως αδιαφορία προς το πρόσωπό τους. Στη συνέντευξη που ακολούθησε για την ερμηνεία του ιχνογραφήματος (43), η ίδια δήλωσε δυσαρεστημένη με τη συμπεριφορά των δύο παιδιών λόγω της φασαρίας που προκαλούν μέσα στην τάξη, εμποδίζοντάς τους να παρακολουθήσουν.

Φέτος είχατε στην τάξη τον Κωστή και τον Δημήτρη. Πώς ήταν αυτά τα παιδιά;

Καλά, μόνο που φωνάζουν.

Κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη;

Ναι.

Τι κάνουν δηλαδή, μπορείς να μου περιγράψεις;

Σηκώνονται, παίζουν με τα κουκλάκια και δεν προσέχουν στο μάθημα.

Ο κος Ονούφρης τους βοηθάει;

Ναι αλλά και πάλι φωνάζουν.

Και είναι ενοχλητικό αυτό;

Ναι γιατί έρχονται και στα θρανία των παιδιών και φωνάζουν, παίζουν με τα κουκλάκια μπροστά στα θρανία κι εμείς δεν μπορούμε να δούμε στον πίνακα.

Παρόλα αυτά τα παιδιά αυτά τα έχετε στην παρέα σας, παίζετε μ' αυτά τα παιδιά;

Όχι. (Συνέντευξη με τη Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού).

Σε δύο ακόμη ιχνογραφήματα δε συμπεριλαμβάνονται οι αυτιστικοί μαθητές, μολονότι προέρχονται από παιδιά που ήταν μαζί από την Α΄ Δημοτικού.. Η ερμηνεία βέβαια είναι απλή και δίνεται από τους ίδιους τους δημιουργούς, καθώς στο πρώτο (βλ. ιχνογράφημα 44) η μαθήτρια απλά «κουράστηκε» και αποφάσισε να αναπαραστήσει μόνο εκείνη και την καλύτερή της φίλη μέσα στην τάξη, αντί να απεικονίσει και τους 20 μαθητές.

Στο δεύτερο (βλ. ιχνογράφημα 45) ο μαθητής επέλεξε να προσθέσει τους αγαπημένους του ποδοσφαιριστές και τους μαθητές που κάθονται μαζί στην ομάδα στην τάξη, καθώς όπως είπε είναι οι καλύτεροί τους φίλοι. Εδώ, όπως προαναφέρθηκε τίθεται ξανά το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της διάταξης των θρανίων σε ομάδες, καθώς ευνοείται η δημιουργία ισχυρών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της, εις βάρος του συνόλου.

Δεν πρόσθεσε τον Δημήτρη και τον Κωστή αλλά ανέφερε ότι είναι φίλοι και λόγω του κυρίου Ονούφρη έχουν προοδεύσει σε σύγκριση με πέρυσι.



Ιχνογράφημα 44. Εγώ και η Γλυκερία στην τάξη (Ελευθερία, Β΄ Δημοτικού).

Γιατί ζωγράφισες μόνο εσένα και τη Γλυκερία;

Γιατί κουράστηκαν τα χέρια μου και δεν μπορούσα να ζωγραφίσω άλλο.

Αλλά τα πηγαίνεις καλά με όλα τα παιδιά της τάξης;

Ναι.

Ο Κωστής και ο Δημήτρης πώς είναι μέσα στην τάξη;

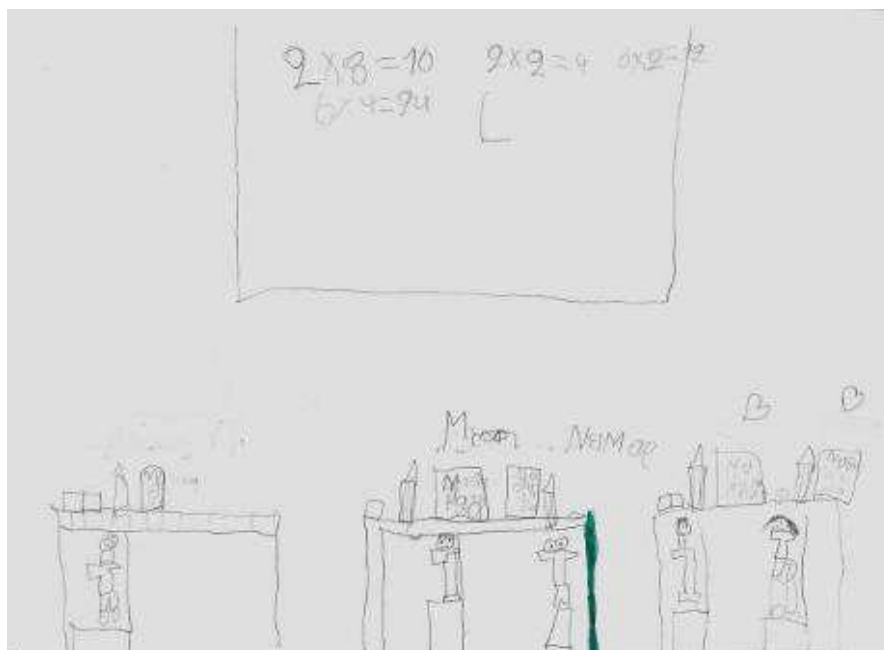
Καλοί μόνο που μερικές φορές παίζουνε.

Κι αν θυμηθείς και την περυσινή χρονιά;

Πέρυσι έκαναν πιο πολλή φασαρία.

Εσύ τους αγαπάς, τους θέλεις στην παρέα σου;

Ναι. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Β΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 45. Η τάξη κάνει Μαθηματικά (Νικήτας, Β΄ Δημοτικού).

Γιατί δεν έβαλες τον Κωστή και τον Δημήτρη;

Έβαλα τα παιδιά που κάνουμε πιο πολλή παρέα.

Ο Κωστής και ο Δημήτρης πώς ήταν φέτος μέσα στην τάξη;

Ο Δημήτρης καλός αλλά κι ο Κωστής, κι αυτός καλός.

Ήταν πιο ήσυχοι από πέρυσι;

Ναι. Επειδή είχαν τον κύριο Ονούφρη, γι' αυτό. Γιατί παλιά δεν τον είχανε.

Αλλά φέτος καλύτερα, ε;

Ναι. Ο Κωστής τώρα είναι μαζί μας, κάθεται και ζωγραφίζουμε. Στην ομάδα μας. Και αύριο θα κάτσει. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Β΄ Δημοτικού).

8.3.2.16. Η απόρριψη των αυτιστικών παιδιών

Σπάνιες αναφορές έγιναν στα ιχνογραφήματα για ολική απόρριψη των μαθητών, καθώς κατά μέσο όρο δήλωναν ότι παρά την ενοχλητική συμπεριφορά τους, αποτελούν μέλη της ομάδας. Στις περιπτώσεις, που συναντάμε τέτοιες αναφορές, προέρχονται από τους μαθητές, που ενσωματώθηκαν στο τμήμα κατά τη Β΄ Δημοτικού, στοιχείο που επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό των εκπαιδευτικών ότι η συνεκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμόζεται από την Α΄ τάξη του Δημοτικού, διαφορετικά δύσκολα θα συνυπάρξουν αρμονικά όλα τα μέλη.

Παρόλα αυτά τα παιδιά αυτά τα έχετε στην παρέα σας, παίζετε μ' αυτά τα παιδιά;

Όχι. (Συνέντευξη με τη Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού, βλ. ιχνογράφημα 43).

Όπως αναφέρθηκε αρκετές φορές, κατά τη συμμετοχική παρατήρηση σχηματίσαμε την άποψη ότι οι αυτιστικοί μαθητές έγιναν αποδεκτοί από το σύνολο και δε βίωσαν συναισθήματα απόρριψης. Τυχόντα περιστατικά αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις, που εκφράζουν μια δυσαρέσκεια απέναντι στην ενοχλητική τους συμπεριφορά και όχι ολοκληρωτική απόρριψη της προσωπικότητάς τους.

Παρακάτω παρατίθενται δύο αποσπάσματα, που περιγράφουν την αποδοχή που έχαιραν οι αυτιστικοί μαθητές τόσο ως προς την πρόοδο και τις ικανότητές τους στο γνωστικό αντικείμενο, όσο και ως προς τη συμπεριφορά τους.

Ο Κωστής ζητάει να βγει στον πίνακα και λύνει σωστά την άσκηση. Ένας συμμαθητής του λέει: «Αυτός είναι πολύ καλός στα Μαθηματικά». Το αναγνωρίζουν. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 9η).

Ο Δημήτρης κάνει γκριμάτσες και κινήσεις με τα χέρια, σηκώνεται και πάει σε διπλανές τετράδες, λέει με ενθουσιασμό ότι ο μπαμπάς του, του έφτιαξε ένα αεροπλάνο. Τα παιδιά τον αποδέχονται, δεν τον αποπαίρνουν... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

8.3.2.17. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον Κωστή

Συλλέγοντας τα ιχνογραφήματα που έφτιαξαν οι μαθητές για τους αυτιστικούς συμμαθητές τους και συζητώντας μαζί τους προέκυψαν οι εξής διαπιστώσεις για τον Κωστή.

8.3.2.17.1. Παρατηρήσεις των παιδιών

Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος, που οι μαθητές παρατηρούν τη συμπεριφορά των αυτιστικών μαθητών, αποτυπώνοντας στοιχεία της στα ιχνογραφήματα. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κατηγορίες που προέκυψαν.

1. Αντίληψη των ιδιαίτερων κλίσεών του

Κατά την απεικόνιση του Κωστή, οι μαθητές συχνά τον ζωγραφίζουν να ασχολείται με κάτι που φαίνεται ότι τον ενδιαφέρει πολύ.

α) οι δεινόσαυροι, τα «πολεμικά», το παιχνίδι

Εδώ οι μαθητές τον ζωγραφίζουν να παίζει και να ασχολείται με τους δεινόσαυρους, θέμα που ανέφερε συχνά μέσα στην τάξη, με τους υπολογιστές, ενώ δηλώνουν ότι του αρέσει πολύ να κάνει πολεμικές κινήσεις (βλ.ιχνογράφημα 46).



Ιχνογράφημα 46. Ο Κωστής με δεινόσαυρο και υπολογιστή (Βασίλης, Α΄ Δημοτικού).

Τι έχεις ζωγραφίσει εδώ;

Ναι ο Κωστής, στην καρέκλα του. Και του έχω βάλει κι έναν δεινόσαυρο.

Τον έχεις βάλει να κάθεται στο θρανίο του;

Ναι. Αυτός έχει υπολογιστή στο σπίτι του, γι' αυτό τον έβαλα να έχει κι εδώ.

Και γιατί έκανες τον δεινόσαυρο;

Γιατί του αρέσουν οι δεινόσαυροι. Και του αρέσουν και τα πολεμικά.

Και τι άλλο έχεις καταλάβει ότι του αρέσει;

Ναι παίζει... Τίποτα άλλο. Αυτά τα τρία. (Συνέντευξη με τον Βασίλη, Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής εδώ;

Είναι χαρούμενος.

Γιατί είναι χαρούμενος;

Γιατί του αρέσει ο πόλεμος. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού, βλ. ιχνογράφημα 38).

Στην αδυναμία που έτρεφε ο Κωστής σε ό,τι σχετιζόταν με τους δεινόσαυρους, είχε αναφερθεί και η Μαρία, η εκπαιδευτικός του τμήματος της Α΄ Δημοτικού.

[...] και ακόμα μια αδυναμία σε ότι είχε να κάνει με δεινοσαύρους... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

β) η κούνια

Ο Γρηγόρης ζωγράφισε τον Κωστή να κάνει κούνια, καθώς όπως μας λέει είχε παρατηρήσει ότι στο παιχνίδι του στην παιδική χαρά έκανε μόνο κούνια (βλ. ιχνογράφημα 47).



Ιχνογράφημα 47. Ο Κωστής κάνει **μόνο** κούνια (Γρηγόρης, Α΄ Δημοτικού).

Και τι τον έχεις ζωγραφίσει να κάνει;

Κούνια.

Εδώ στο σχολείο κάνει κούνια;

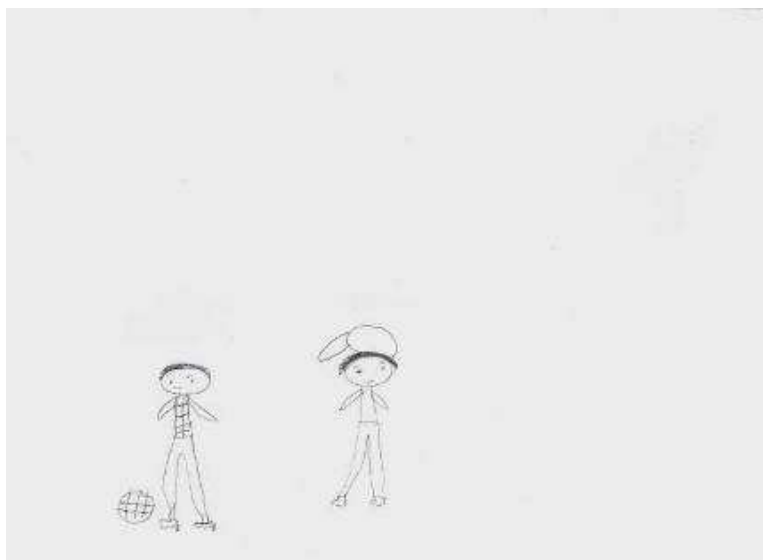
Όχι, στην παιδική χαρά.

Και γιατί τον έχεις ζωγραφίσει έτσι;

Γιατί του αρέσει. Τον είχα δει στην παιδική χαρά και έκανε μόνο κούνια. (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη, Α΄ Δημοτικού).

γ) το ποδόσφαιρο

Στα ιχνογραφήματα αποτυπώθηκε επίσης η αγάπη και το ενδιαφέρον του Κωστή για τον αθλητισμό (βλ. ιχνογράφημα 48).



Ιχνογράφημα 48. Ο Κωστής παίζει μπάλα και ο Δημήτρης φοράει καπέλο. Ερασμία, Β΄ Δημοτικού.

Κι αν σου ζητούσαν να μου τους ζωγραφίσεις μέσα στην τάξη, πώς θα τους έφτιαχνες;
Θα του κάνω και καπέλο του Δημήτρη γιατί φοράει συνήθως.
Τον Κωστή πώς τον έχεις φτιάξει;
Να παίζει μπάλα. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Β΄ Δημοτικού).

2. Παρατήρηση της «εμμονής»

Το ιχνογράφημα 47, μας δίνει επιπλέον και την πληροφορία ότι οι μαθητές παρατηρούν την τάση για επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά των συμμαθητών τους, χαρακτηριστικό, που φαίνεται και στον τίτλο που αποδόθηκε στο ιχνογράφημα.

Και τι τον έχεις ζωγραφίσει να κάνει;
Κούνια.

.....
Και γιατί τον έχεις ζωγραφίσει έτσι;
Γιατί του αρέσει. Τον είχα δει στην παιδική χαρά και έκανε μόνο κούνια.

.....
Εδώ τι τίτλο να βάλουμε στη ζωγραφιά;
Ο Κωστής κάνει μόνο κούνια. (Γρηγόρης, Α΄ Δημοτικού).

Να αναφέρουμε εδώ ότι πέρα από την αδυναμία, που εκδήλωνε ο Κωστής σε ορισμένους τομείς, όπως είναι οι δεινόσαυροι για παράδειγμα, δεν παρατηρήθηκε κάποια άλλη ιδιαίτερη τάση για επαναλαμβανόμενη ή στερεοτυπική συμπεριφορά. Η θέση αυτή του Γρηγόρη πιθανόν να προέρχεται από συναισθήματα εμπάθειας στο πρόσωπό του.

3. Παρατήρηση των τεχνικών που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός

α) η συμφωνία

Ο Νικήτας στο ιχνογράφημά του απεικόνισε τον Κωστή να «τηρεί τη συμφωνία» με τη δασκάλα, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά στον τίτλο του ιχνογραφήματός του, προκαλώντας εντύπωση για τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται ακόμα και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διαχειριστούν την κατάσταση.



Ιχνογράφημα 49. Ο Κωστής τηρεί τη συμφωνία με τη δασκάλα (Νικήτας, Α΄ Δημοτικού).

Πού τον έχεις ζωγραφίσει τον Κωστή;

Μέσα στην τάξη. Που κάθεται στο θρανίο του.[...] Ο Κωστής έχει κάνει με την κυρία κάποια συμφωνία, την τηρεί ο Κωστής και δεν παίζει μαζί με τον Δημήτρη. Κι άμα του φωνάξει η κυρία του Κωστή και μετά ο Δημήτρης του πει: «Θέλεις να παίξουμε κουκλάκια;», θα του πει: «Όχι, κάνουμε μάθημα». Αλλά αυτό το έχει κάνει μόνο μία φορά.

Μόνο μία φορά κράτησε τη συμφωνία;

Ναι.

Αν έπρεπε να βάλεις έναν τίτλο στη ζωγραφιά σου, ποιος θα ήταν αυτός;

Ο Κωστής τηρεί τη συμφωνία. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Α΄ Δημοτικού).

Οι εκπαιδευτικοί, ιδίως η Μαρία η δασκάλα της Α΄ Δημοτικού πράγματι χρησιμοποιούσε την τεχνική της «συμφωνίας» ως δέλεαρ για να πείσει τον Κωστή να συνεργαστεί, προσφέροντάς του συνήθως ως αντάλλαγμα κάποια υλική αμοιβή.

Σε λίγο λέει η Μαρία στον Κωστή: «Θα κάνουμε μία συμφωνία. Κάθε φορά που θα γράφεις τη λέξη που λέμε, θα σου δίνω τις κηρομπογιές να κάνεις μια ωραία ζωγραφιά.» Το δέχεται, το τηρεί [...] Το κόλπο πάνει και ο Κωστής συνεργάζεται.... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 5η)

8.3.2.17.2. Ο «φυσιολογικός» Κωστής

Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν σχετικά απάντησαν ότι ο Κωστής δεν έχει κανένα χαρακτηριστικό, που να τον κάνει να αποκλίνει από τους υπόλοιπους μαθητές και ότι συμπεριφέρεται φυσιολογικά. Ο Κωστής απεικονίζεται να κάνει μάθημα μέσα στην τάξη όπως και οι τυπικοί μαθητές και όταν ερωτούνται ευθέως δεν αναφέρουν κανένα αρνητικό στοιχείο (βλ. ιχνογραφήματα 50-51).



Ιχνογράφημα 50. Ο Κωστής μέσα στην τάξη (Ερασμία, Α΄ Δημοτικού).

Που είναι ο Κωστής στη ζωγραφιά;

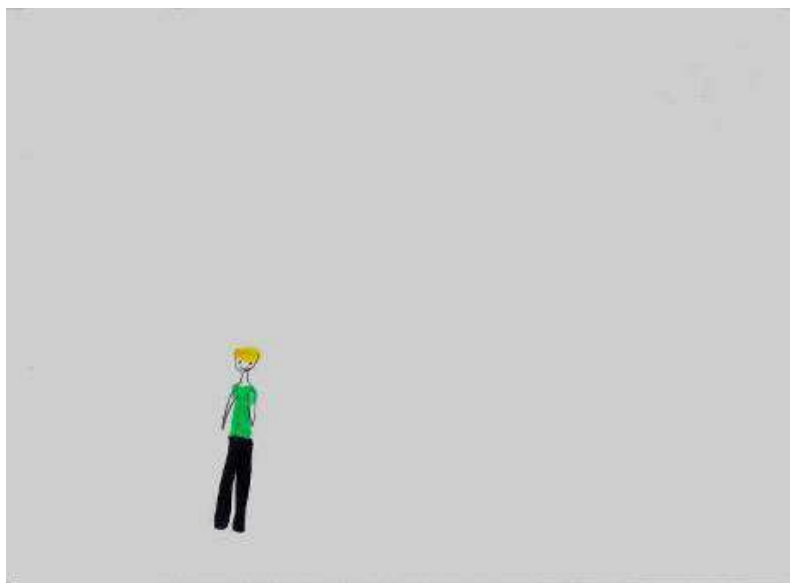
Εδώ. Κι εδώ είναι ο Νικήτας.

Γιατί ζωγράφισες τον Νικήτα;

Γιατί κάθεται δίπλα του.

Πού τον έχεις ζωγραφίσει τον Κωστή;

Ναι κάθετα στην καρέκλα του. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 51. Ο Κωστής είναι χαρούμενος (Γλυκερία, Β΄ Δημοτικού).

Και τον Κωστή τον έκανα χαρούμενο.

Πώς είναι μέσα στην τάξη;

Είναι ήσυχος.

Πιο ήσυχος από πέρυσι; Έχει γίνει ήσυχο παιδί;

Ναι.

Δε σας ενοχλεί πια δηλαδή, ε;

Όχι.

Και είναι και καλός μαθητής;

Ναι.

Εσύ θα τα ήθελες αυτά τα παιδιά στην παρέα σου;

Ναι. (Συνέντευξη με τη Γλυκερία, Β΄ Δημοτικού).

Εκτός από τα ιχνογραφικά έργα θετικές απαντήσεις για τη συμπεριφορά του Κωστή μέσα στην τάξη δόθηκαν από τους μαθητές και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όπου είτε δηλώνεται κατηγορηματικά ότι φέρεται φυσιολογικά είτε ότι η φασαρία που προκαλεί κυμαίνεται στα όρια της λογικής και δεν είναι ενοχλητική για τους υπόλοιπους.

Και πώς είναι ο Κωστής; Είναι ήσυχος; Κάνει φασαρία;

Ήσυχος.

Φωνάζει δυνατά κάποιες φορές;

Λίγο.

Αλλά δε σε ενοχλεί;

Όχι.

Είστε φίλοι;

Ναι.

Θα ήθελες να είναι και του χρόνου στην τάξη σου;

Ναι. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Α΄ Δημοτικού).

Γιατί ο Δημήτρης δεν ξέρω τι έχει πάθει αλλά δεν καταλαβαίνει καλά - καλά και... αυτό. Αλλά ο Κωστής είναι κανονικός και πρέπει να διαβάζει. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής πώς είναι μέσα στην τάξη;

Καλός.

Δεν κάνει φασαρία;

Όχι. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Α΄ Δημοτικού).

Πράγματι ο Κωστής τόσο στο τέλος της Α΄ Δημοτικού όσο και κατά τη φοίτηση στη Β΄ παρουσίασε μεγάλη πρόοδο και στο γνωστικό αντικείμενο και στον τομέα της συμπεριφοράς. Η περίοδος που φερόταν φυσιολογικά ήταν μεγαλύτερης διάρκειας από την αποκκλίνουσα συμπεριφορά, η οποία εμφανιζόταν ως εξαίρεση. Παρακάτω παρατίθεται ένα απόσπασμα από την ημέρα, που μοίρασαν φρούτα στους μαθητές. Ενώ η μπανάνα του Κωστή δεν είχε αυτοκόλλητο, το αποδέχτηκε αμέσως χωρίς να εκνευριστεί.

Κάποιες μπανάνες είχαν πάνω ένα αυτοκόλλητο με ένα κωδικό, που έδινε πληροφορίες για την προέλευση της μπανάνας βάζοντάς τον στο διαδίκτυο. Η μπανάνα του Κωστή δεν είχε αυτοκόλλητο. Το λέει μία φορά αλλά επανέρχεται γρήγορα, δεν επιμένει. Το αποδέχεται... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

8.3.2.17.3. Ανεπιθύμητες – ενοχλητικές συμπεριφορές του Κωστή

Συχνά στα ιχνογραφήματα αποτυπώθηκαν τα στοιχεία εκείνα, που ενοχλούν τους μαθητές, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια.

1. Σηκώνεται όρθιος

Κάποιοι μαθητές τον ζωγράφισαν να περιφέρεται όρθιος μέσα στην τάξη, καθώς όπως είπαν του αρέσει να σηκώνεται και να γράφει στον πίνακα, συμπεριφορά που εκδήλωσε βέβαια περισσότερο στην αρχή της Α΄ Δημοτικού, βελτιώνοντάς την στη συνέχεια (βλ.ιχνογράφημα 52).



Ιχνογράφημα 52. Ο Κωστής όρθιος μέσα στην τάξη (Αρμάντο, Α΄ Δημοτικού).

Αυτή είναι η ζωγραφιά που έκανες για τον Κωστή. Τον έχεις βάλει μέσα στην τάξη;

Ναι.

Είναι όρθιος;

Ναι.

Γιατί τον έχεις βάλει όρθιο;

Γιατί τις περισσότερες φορές του αρέσει να παίζει με τον πίνακα, να ζωγραφίζει.

Την ώρα του μαθήματος;

Ναι.

Του αρέσει να σηκώνεται δηλαδή και να πηγαίνει να γράφει στον πίνακα;
Ναι. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Α΄ Δημοτικού).

Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και τα παρακάτω δύο ιχνογραφικά έργα (βλ.ιχνογραφήματα 53-54).



Ιχνογράφημα 53. Ο Κωστής μέσα στην τάξη είναι συνήθως όρθιος (Γλυκερία, Α΄ Δημοτικού).

Τον Κωστή πώς τον έχεις ζωγραφίσει;

Να είναι όρθιος.

Είναι όρθιος συνήθως;

Στην αρχή ήτανε. (Συνέντευξη με τη Γλυκερία, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 54. Ο Κωστής όρθιος στην τάξη (Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής πράγματι διακατεχόταν από ανησυχία και αδυναμία παραμονής για πολλή ώρα στην καρέκλα του, συμπεριφορά που παρόλο που όπως αναφέρθηκε περιορίστηκε σταδιακά, εντούτοις υπήρχαν φορές που εξακολουθούσε να την εκδηλώνει.

Ο Κωστής όση ώρα διαβάζουν οι άλλοι, έχει μια ανησυχία, σηκώνεται, κάθεται στο πάτωμα, παίζει με τα μολύβια του, βγάζει διάφορους ήχους – κραυγές. Η Μαρία του λέει χαμηλόφωνα: «Κωστή, κάθισε παιδί μου».

(Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η.)

2. Φωνάζει

Η δυνατή φωνή του Κωστή είτε επειδή διαμαρτύρεται είτε επειδή γενικά μιλάει με υψηλή ένταση (λόγω και του ποσοστού κώφωσης), είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ενοχλεί τους τυπικούς μαθητές.

Και κάποιες φορές μας μαλώνει όλους.

Φωνάζει σε όλη την τάξη δηλαδή;

Ναι.

Γιατί;

Γιατί λέει ότι θέλει να πάει με την κα Θεοδώρα (δασκάλα Τμήματος Ένταξης)

Γενικά σηκώνεται την ώρα του μαθήματος;

Ναι κάθε μέρα. Μας πειράζει όλους. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Α΄ Δημοτικού).

Ο Κωστής πώς είναι μέσα στην τάξη;

Κάνει φασαρία.

Τι κάνει;

Φωνάζει δυνατά. (Συνέντευξη με την Ελένη, Α΄ Δημοτικού).

Όπως προαναφέρθηκε, ο Κωστής παρουσίαζε κώφωση σε ποσοστό 30%, γεγονός που τον οδηγούσε στην ύψωση της φωνής του, όπως μας πληροφόρησε και η Μαρία, η εκπαιδευτικός του τμήματος της Α΄ Δημοτικού, η οποία εξέφραζε επανειλημμένα τη δυσαρέσκειά της από την κατάσταση αυτή.

Αφού έλεγα, εντάξει ψυχολογικά χάλια, στο λαιμό θα κοντέψουμε να χάσουμε τη φωνή μας, μετά μια ελαφριά κώφωση γιατί ο Κωστής τσίριζε πολλές φορές δίπλα στο αυτί μου, σε υψηλά ντεσιμπέλ. Το παιδί αυτό είχε κώφωση όπως ξέρεις, οπότε αναγκαζόταν να φωνάζει πιο πολύ για να τον ακούσω. Λογικό. ...

(Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

Στις σελίδες του αναστοχαστικού ημερολογίου είναι πολλές οι καταγραφές που αναφέρονται στην αναστάτωση που δημιουργούνταν στην τάξη από τις δυνατές φωνές του Κωστή.

[...] Στην επιστροφή προς το θρανίο του (είχε πάει να ξύσει το μολύβι), δείχνει τη μύτη στους συμμαθητές του και φωνάζει: «Κοίτα πόσο μυτερή είναι!!!!!» Η φωνή του είναι τσιριχτή, διαπεραστική, με ενοχλεί κι εμένα την ίδια... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

3. Σύρσιμο θρανίων

Ο Γρηγόρης ανέφερε ακόμα ότι ο Κωστής μετακινεί τα θρανία προκαλώντας θόρυβο μέσα στην τάξη.

Και πώς είναι ο Κωστής μέσα στην τάξη; Είναι ήσυχος; Κάνει φασαρία;

Κάνει φασαρία.

Τι κάνει; Μπορείς να μου περιγράψεις;

Φωνάζει... Κουνάει τα τραπέζια.... (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη, Α΄ Δημοτικού).

Παρόμοια περιστατικά δεν παρατηρήθηκαν, αλλά η Μαρία κατά τη διάρκεια της κλινικής συνέντευξης μας πληροφόρησε ότι ειδικά στην αρχή ο Κωστής όταν εκνευριζόταν έβγαине εκτός εαυτού και εκτόξευε αντικείμενα.

4. Κλέψιμο μολυβιών

Για κλοπές αντικειμένων και συγκεκριμένα μολυβιών έκαναν λόγο ορισμένοι μαθητές.

Τι σου κάνει ο Κωστής;

Με πειράζει. Μου παίρνει τα μολύβια. (Συνέντευξη με τον Οργκίτο, Α΄ Δημοτικού).

Γενικά τι κάνει ο Κωστής μέσα στην τάξη;

Κλέβει.

Έκλεψε πράγματα;

Έκλεψε του Πέτρου το μολύβι και λέει τώρα ο Κωστής ότι δεν το έκλεψε. (Συνέντευξη με τη Θέκλα, Β΄ Δημοτικού).

Οι αναφορές αυτές αποτελούν μάλλον «πειράγματα» του Κωστή απέναντι στους συμμαθητές του στο πλαίσιο της διάσπασης προσοχής, και σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για κλεπτομανία παθολογικής μορφής.

5. Τα «αρκουδάκια»

Φάνηκε τελικά ότι η χρήση των λούτρινων παιχνιδιών είχε περισσότερες αρνητικές από ότι θετικές συνέπειες, καθώς όπως αποδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από όλες τις φάσεις της έρευνας, χρησιμοποιούνταν περισσότερο ως παιχνίδι παρά για αποφόρτιση (βλ. ιχνογραφήματα 38-40).

Τι κάνει δηλαδή;

Πετάει τα αρκουδάκια... (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Κι άμα του φωνάζει η κυρία του Κωστή και μετά ο Δημήτρης του πει: «Θέλεις να παίξουμε κουκλάκια;», θα του πει: «Όχι, κάνουμε μάθημα». (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Α΄ Δημοτικού).

6. Οι μπίλιες

Το παιχνίδι με τις μπίλιες κατακρίθηκε επίσης από τους μαθητές, καθώς όπως φάνηκε αποσπούσε τον Κωστή από τη συγκέντρωσή του ιδιαίτερα στα δευτερεύοντα μαθήματα.

Και ο Κωστής;

Τώρα έχει ησυχάσει. Προσέχει στο μάθημα. Πριν δεν πρόσεχε στα Αγγλικά. Έκανε ό,τι να' ναι. Παίζανε μπίλιες όλοι. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Β΄ Δημοτικού).

Εντάξει κι ο Κωστής είναι πολύ καλό παιδί. Κι αυτός έχει τα ίδια πράγματα, χτυπάει μερικές φορές τα παιδιά, τσακώνονται για τις μπίλιες. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού).

Η συμπεριφορά αυτή, καθώς εκδηλώθηκε περισσότερο στην αρχή της Β΄ Δημοτικού, δεν παρατηρήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Στο ζήτημα αυτό αναφέρθηκε όμως η Φαίδρα, η μητέρα του Κωστή, η οποία κατέκρινε τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

Αισθητικής Αγωγής της Β΄ Δημοτικού, να παραλείψει να την ενημερώσει σχετικά με το γεγονός ότι ο Κωστής παίζει με τις μπίλιες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Και έτυχε και περνούσε εκείνη την ώρα ο δάσκαλος των Εικαστικών και λέει «Α, ο Κωστής; Ο Κωστής δεν κάνει τίποτα. Από την αρχή της χρονιάς άντε να έχει κάνει δύο ή τρεις φορές εργασία. Παίζει με τις μπίλιες». Κι εγώ τα πήρα, αλλά τώρα εκείνη τη στιγμή τι να πω; Πάω σπίτι και του λέω «Ρε Κωστή, συγγνώμη, πας στο σχολείο για να παίζεις μπίλιες»; Και ο δάσκαλος γιατί δε με είχε ενημερώσει; (Κλινική Συνέντευξη με τη Φαίδρα, μητέρα του Κωστή).

7. Η εμπαικτική συμπεριφορά

Αναμφισβήτητα η προσβλητική συμπεριφορά δε γίνεται εύκολα ανεκτή σε κανένα πλαίσιο. Έτσι, και οι μαθητές δήλωσαν ότι ενοχλούνται όταν ο Κωστής τους κοροϊδεύει.

Ο Κωστής είναι λίγο κακό παιδί, γιατί κάνει φασαρία, μας κοροϊδεύει. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Β΄ Δημοτικού).

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης φάνηκε πράγματι ότι ο Κωστής εκδηλώνει αρκετά συχνά λεκτική επιθετικότητα απέναντι στους τυπικούς συμμαθητές του.

Όταν οι συμμαθητές του μιλάνε αργά, ο Κωστής διαμαρτύρεται και φωνάζει δυνατά: «Μωρέ, τόσο λίγη είναι η φωνή σου, μίλα πιο δυνατά!» (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

8. Η επιθετική συμπεριφορά

Η έντονη επιθετικότητα του Κωστή, η οποία εκδηλώνεται με χτυπήματα εναντίον των άλλων μαθητών, εκτός από προσβλητική για την προσωπικότητά τους είναι και επικίνδυνη για τη σωματική τους ακεραιότητα.

Φέτος στο τμήμα σας έχετε τον Δημήτρη και τον Κωστή. Πώς είναι αυτά τα δύο παιδιά μέσα στην τάξη;

Ο Κωστής σήμερα έδειρε τον Πέτρο.

Γιατί τον χτύπησε;

Δεν ξέρω. (Συνέντευξη με τη Θέκλα, Β΄ Δημοτικού).

Εντάξει κι ο Κωστής είναι πολύ καλό παιδί. Κι αυτός έχει τα ίδια πράγματα, χτυπάει μερικές φορές τα παιδιά, τσακόνονται για τις μπίλιες. Καλός είναι δηλαδή, μόνο να μη χτυπάει παιδιά κι αυτός.

Τι άλλο θα έλεγες για τον Κωστή;

Τις πιο πολλές φορές είναι απομονωμένος, κι όταν θυμώνει αρχίζει και χτυπάει παιδιά, και κλαίει, και γίνεται φασαρία μετά. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).

Η αδυναμία του Κωστή να ελέγξει τον θυμό του παρατηρήθηκε αρκετά συχνά κατά τη διάρκεια της έρευνας με αρκετά περιστατικά εκρήξεων και έντονης επιθετικότητας.

Ο Κωστής ενώ σήμερα είναι σχετικά ήρεμος, τον ακουμπάει κάποια στιγμή κατά λάθος η διπλανή του στο εμβόλιο, που έχει κάνει στο μπράτσο. Του Κωστή του έρχεται να τη χτυπήσει πάρα πολύ, παρόλα αυτά, συγκρατείται και τη χτυπάει ελαφριά στο κεφάλι, όχι με μανία. Ακόμα, για να διοχετεύσει το θυμό του, κλωτσάει την τσάντα της. Η Αμανζήτ δε νευριάζει, αλλά βάζει τα κλάματα.

(Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 17η).

Στο ευαίσθητο αυτό σημείο της συμπεριφοράς του Κωστή, αναφέρθηκε με έντονο προβληματισμό και η μητέρα του Φαίδρα, η οποία φάνηκε να πιστεύει ότι το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί το βασικό μειονέκτημα της προσωπικότητας του παιδιού της, το οποίο χρήζει βελτίωσης.

8.3.2.17.4. Ο «αντικοινωνικός» Κωστής

Η Αμανζήτ αναφέρθηκε και στις τάσεις απομόνωσης του Κωστή, καθώς και στις δυσκολίες προσαρμογής και κοινωνικοποίησής του.

Τις πιο πολλές φορές είναι απομονωμένος, κι όταν θυμώνει αρχίζει και χτυπάει παιδιά, και κλαίει, και γίνεται φασαρία μετά... (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β΄ Δημοτικού).

Η εικόνα που σχηματίσαμε είναι ότι ο Κωστής δεν παρουσίαζε τόσο τάσεις απομόνωσης με τη μορφή της αποστροφής της ανθρώπινης επαφής και της αποστροφής ή της αδυναμίας σύναψης φιλικών δεσμών με τους συμμαθητές του. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης δηλαδή, δεν παρουσίασε την εικόνα ενός παιδιού, που καθόταν μόνο του σε μια γωνία. Αντίθετα, χανόταν στο πλήθος και με μια πρώτη ματιά δε διέκρινες ότι το παιδί αυτό έχει κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα.

Ο λόγος που οι συμμαθητές του αναφέρθηκαν σε αυτό το χαρακτηριστικό είναι ίσως επειδή ο Κωστής εκδήλωνε απτική αμυντικότητα και έντονη επιθετικότητα, στοιχεία που πιθανόν να τους έκαναν να συμπεράνουν ότι τους αποστρέφεται. Για την άρνηση της σωματικής επαφής, που εμφάνιζε ο Κωστής μίλησε και η Μαρία.

[...]ο Κωστής δεν ήθελε να τον αγγίξεις καθόλου... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Α΄ Δημοτικού).

8.3.2.18. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον Δημήτρη

Στην περίπτωση του Δημήτρη συναντήσαμε περισσότερες αρνητικές αναφορές, καθώς όπως προαναφέρθηκε, στη συνείδηση των μαθητών, ο Δημήτρης έχει αποτυπωθεί ως ένα πιο ζωντανό παιδί από τον Κωστή. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κατηγορίες, που προέκυψαν.

8.3.2.18.1. Ανεπιθύμητες – ενοχλητικές συμπεριφορές του Δημήτρη

Αρκετοί μαθητές στα ιχνογραφήματά τους, αναφέρθηκαν στις συμπεριφορές εκείνες του Δημήτρη, που τους ενοχλούν και στέκονται εμπόδιο στην παρακολούθηση των μαθημάτων.

1. Στη γωνιά του παιχνιδιού

Ο Αρμάντο απεικόνισε τον Δημήτρη στη γωνιά του παιχνιδιού, δηλώνοντας ότι κατά την ώρα του μαθήματος, πηγαίνει εκεί και παίζει με τα λούτρινα αρκουδάκια (βλ. ιχνογράφημα 55).



Ιχνογράφημα 55. Ο Δημήτρης στη γωνιά του παιχνιδιού (Αρμάντο, Α΄ Δημοτικού).

Πού τον έχεις ζωγραφίσει τον Δημήτρη;

Εκεί (δείχνει με το δάχτυλό του τη γωνιά του παιχνιδιού).

Γιατί τον έβαλες εκεί;

Αφού πάει και κάθεται και παίζει με τα κουκλάκια. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Β΄ Δημοτικού).

Στο ίδιο μοτίβο και η Ελευθερία, όταν της ζητήθηκε να απεικονίσει τον Δημήτρη, τον τοποθέτησε στη γωνιά του παιχνιδιού (βλ. ιχνογράφημα 56).



Ιχνογράφημα 56. Παιχνίδι στη γωνιά του παιχνιδιού (Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Πού τον έχεις ζωγραφίσει;

Στην τάξη. Στη γωνιά του παιχνιδιού. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Πράγματι ο Δημήτρης λόγω της διάσπασης ελλειμματικής προσοχής και της υπερκινητικότητας δεν μπορούσε να καθίσει στο θρανίο του αρκετή ώρα. Συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος σηκωνόταν και κατευθυνόταν προς τη γωνιά του παιχνιδιού.

Ο Δημήτρης, επειδή λείπει η Χαρά, δεν κάθεται ούτε στιγμή στη θέση του. Είναι στη γωνιά του παιχνιδιού και κοιτάει τις εικόνες ενός παραμυθιού... Η ώρα περνάει κι ο Δημήτρης εξακολουθεί να είναι όρθιος και να ξεφυλλίζει παραμύθια χωρίς να κάθεται καθόλου στη θέση του.. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε και από τη Μαρία, η οποία συμπλήρωσε ότι επρόκειτο για μια τεχνική που χρησιμοποιούσε προκειμένου ο Δημήτρης να αποκτήσει κίνητρα και ενδιαφέροντα, τα οποία θα τον κρατούσαν μέσα στην τάξη, έστω και με αυτόν τον τρόπο.

Του Δημήτρη πολλές φορές του επέτρεπα να κάτσει στη γωνιά του παιχνιδιού και να γράψει κάτι από κει γιατί δεν μπορούσε να κάτσει πολλή ώρα στο θρανίο και το καταλάβαινα κι εγώ, και με τη διάσπαση και με τα υπόλοιπα... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

2. Το παιχνίδι με τον Κωστή

Τα παιχνίδια με τον Κωστή την ώρα του μαθήματος και η φασαρία, που προκαλούνταν διατάρασσαν τη συγκέντρωση των μαθητών.

Πώς είναι η σχέση σου με τον Δημήτρη; Πώς ήταν εκείνος όλη τη χρονιά;

Λίγο καλός. Άμα δεν έπαιζε την ώρα του μαθήματος θα ήταν καλός.

Κι αυτό γιατί σε ενοχλούσε; Έκανε φασαρία;

Ναι. Με τον Κωστή. Παίζανε.

Και σας εμπόδιζε να προσέξετε;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Α΄ Δημοτικού).

Το φαινόμενο αυτό ήταν πιο έντονο στην αρχή της Α΄ Δημοτικού. Εντούτοις, ακόμα και μέχρι το τέλος, δεν έλειπαν τα περιστατικά όπου οι δύο αυτιστικοί μαθητές έπαιζαν και μάλωναν μεταξύ τους την ώρα του μαθήματος.

Γενικά είναι αφηνιασμένα. Ο Δημήτρης και ο Κωστής είναι στο πίσω μέρος της τάξης και παίζουν με τα λούτρινα. Βγάζουν κραυγές σα να πολεμάνε. Είναι πολύ ενοχλητικό όλο αυτό. Η Μαρία τους μιλάει αλλά δεν ακούνε. Με πλησιάζει και μου λέει: «Να πάρεις μία γεύση πώς ήταν στην αρχή τα πράγματα. Αυτό κάνανε συνέχεια, ενοχλούσε ο ένας τον άλλο. Τελικά την ακούν, κάθονται όλοι και βλέπουν ταινία. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 11η).

3. Τα «αρκουδάκια»

Το κατ' εξοχήν όμως χαρακτηριστικό του Δημήτρη, που αναφέρθηκε από αρκετούς μαθητές και αποτυπώθηκε στα ιχνογραφήματά τους ήταν το παιχνίδι με τα λούτρινα αρκουδάκια. Οι μαθητές ανταποκρινόμενοι στην οδηγία να απεικονίσουν τον συμμαθητή τους, όπως τον έχουν στο μυαλό τους, τον ζωγράφισαν να κρατάει στα χέρια του τα λούτρινα παιχνίδια, δίνοντας μάλιστα και τον αντίστοιχο τίτλο στη ζωγραφιά τους (βλ. ιχνογραφήματα 38-40 & 57).

Αυτό έχεις ζωγραφίσει κι εδώ; Να παίξει με τα κουκλάκια του;

Ναι.

Τι τίτλο θα έβαζες δηλαδή στη ζωγραφιά σου;

Ο Δημήτρης που παίζει με τα κουκλάκια. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Α΄ Δημοτικού, ιχνογράφημα 55).

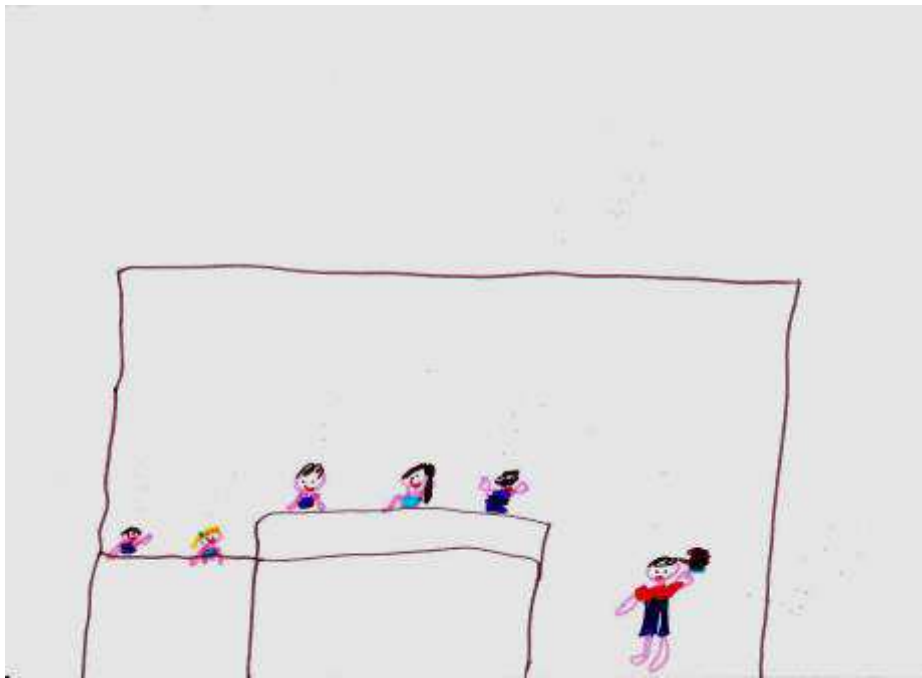
Τον Δημήτρη πώς θα τον έφτιαχνες;

Ότι κρατάει ένα παιχνίδι.

Είναι κάποιο συγκεκριμένο;

Ναι τα αρκουδάκια που έχουμε μέσα στην τάξη. (Συνέντευξη με τη Μυρτώ, Β΄ Δημοτικού, βλ. ιχνογράφημα 41).

Η τάση αυτή ήταν περισσότερο έκδηλη στην αρχή της χρονιάς της Α΄ Δημοτικού, ενώ σταδιακά προς το τέλος, καθώς και την επόμενη χρονιά, εξαλείφθηκε. Ωστόσο, το διάστημα αυτό που ήταν περισσότερο έντονη, οι μαθητές εξέφρασαν παράπονα ότι ενοχλούνταν.



Ιχνογράφημα 57. Ο Δημήτρης παίζει με τα λούτρινα μέσα στην τάξη (Γλυκερία, Α΄ Δημοτικού).

Τι έχεις ζωγραφίσει εδώ;

Τον Δημήτρη να παίζει με τα κουκλάκια του.

Το κάνει συχνά αυτό ο Δημήτρης;

Ναι.

Το έκανε από την αρχή της χρονιάς;

Ναι.

Τώρα προς το τέλος είναι πιο ήσυχος;

Λίγο. (Συνέντευξη με τη Γλυκερία, Α΄ Δημοτικού).

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιχνίδια αυτά συχνά έχαναν τον παιδαγωγικό σκοπό για τον οποίο τοποθετήθηκαν μέσα στην τάξη, και αντί να λειτουργούν επικουρικά στο έργο της δασκάλας, το δυσχέραιναν, προκαλώντας προστριβές ανάμεσα στους μαθητές μέσω της διεκδίκησής τους.

Πώς έχεις ζωγραφίσει τον Δημήτρη; Τον έχεις ζωγραφίσει να κάνει κάτι;

Ναι. Τσακώνεται με τον Κωστή για το αρκουδάκι. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Α΄ Δημοτικού, βλ. ιχνογράφημα 38).

Έτσι, ενώ αρχικά επιλέχθηκαν ως ένα μέσο αποφόρτισης, στη συνέχεια εξελέχθησαν ως μια αιτία περισπασμού και προστριβών.

10:25 : Η Χαρά λείπει και ο Δημήτρης έχει κουραστεί πια, ανεβαίνει πάνω στην καρέκλα, του μιλάει η Μαρία, ακούει για λίγο, κάθεται, αλλά σε λίγο παρεκτρέπεται πάλι. Μετά σηκώνεται, πάει στη γωνιά του παιχνιδιού, παίρνει λούτρινα, παίζει στο θρανίο, σηκώνεται, τα πετάει ψηλά. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 6η).

4. Πάνω στα θρανία και τις καρέκλες

Άλλη μια εικόνα, που έχει δημιουργηθεί στους μαθητές είναι αυτή του Δημήτρη πάνω στα θρανία και τις καρέκλες της τάξης (βλ. ιχνογράφημα 58).



Ιχνογράφημα 58. Ο Δημήτρης πάνω στην καρέκλα (Γεράσιμος, Β΄ Δημοτικού).

Πώς τον έκανες;

Πάνω σε μία καρέκλα. (Συνέντευξη με τον Γεράσιμο, Β΄ Δημοτικού).

Και τι κάνει γενικά ο Δημήτρης μέσα στην τάξη;

Ανεβαίνει πάνω στα τραπέζια, ενοχλεί τα παιδιά που κάνουν μάθημα με τα κουκλάκια. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Α΄ Δημοτικού).

Ένας μαθητής μάλιστα τον ζωγράφησε να κλαίει επειδή έπεσε από την καρέκλα. Εδώ θα πρέπει βέβαια να λάβουμε υπόψη ότι η αναφορά προέρχεται από τον Γρηγόρη, τον ξάδελφο του Δημήτρη, που όπως προαναφέρθηκε εκδήλωνε έντονη ζήλια στο πρόσωπό του (βλ. ιχνογράφημα 59).



Ιχνογράφημα 59. Ο Δημήτρης κλαίει γιατί έπεσε από το θρανίο (Γρηγόρης, Α΄ Δημοτικού).

Αυτή είναι η ζωγραφιά που έκανες για τον Δημήτρη, τον ξάδελφό σου;

Πού τον έχεις ζωγραφίσει;

Μέσα στην τάξη.

Τι τον έχεις βάλει να κάνει;

Ναι κλαίει.

Γιατί τον έχεις φτιάξει έτσι;

Γιατί έπεσε από το θρανίο. (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη, Α΄ Δημοτικού).

Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί μία ακόμα από τις ενοχλητικές συμπεριφορές, που εμφάνιζε ο Δημήτρης, οι οποίες ήταν ιδιαίτερα πιο έντονες στην αρχή της χρονιάς και μειώθηκαν σημαντικά προς το τέλος. Εντούτοις, σε κάποιες περιπτώσεις, ειδικά όταν απουσίαζε ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, ο Δημήτρης παλινδρομούσε.

10:25 : Η Χαρά λείπει και ο Δημήτρης έχει κουραστεί πια, ανεβαίνει πάνω στην καρέκλα, του μιλάει η Μαρία, ακούει για λίγο, κάθεται, αλλά σε λίγο παρεκτρέπεται πάλι... (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 6η).

4. Επιθετική συμπεριφορά

Τα χτυπήματα του Δημήτρη απέναντι στους συμμαθητές του δεν αναπαραστάθηκαν στα ιχνογραφήματα, αλλά αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους μαθητές στο πλαίσιο της ερμηνείας των ιχνογραφημάτων τους.

Ο Δημήτρης πώς είναι μέσα στην τάξη;

Είναι λίγο χάλια.

Γιατί τι κάνει;

Μια μέρα μου είχε δώσει μια μπουνιά.

Το κάνει συχνά αυτό; Να χτυπάει τα άλλα παιδιά;

Ναι.

Και μέσα στο μάθημα πώς είναι;

Λίγο φρόνιμος.

Τι κάνει;

Χτυπάει τα παιδιά με το μολύβι. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Α΄ Δημοτικού).

Βέβαια η συμπεριφορά αυτή μετριάζεται αφού περιγράφηκε από μεμονωμένες περιπτώσεις, σε κάποιες από τις οποίες αναφέρθηκε ότι αυτή ήταν μια συμπεριφορά που εκδήλωνε ο Δημήτρης στην αρχή της χρονιάς, περιορίζοντάς την σταδιακά.

Έκανε κάτι ο Δημήτρης όλη τη χρονιά που δε σου άρεσε; Που σε δυσκόλεψε;

Ναι με δυσκόλεψε που με έριχνε, και με χτυπούσε εδώ, στο χέρι μου.

Στην αρχή ή όλη τη χρονιά;

Ε, στην αρχή, τότε που ήταν μικρός.

Τους πρώτους μήνες του σχολείου;

Όχι, την πρώτη μέρα!

Α, την πρώτη μέρα μόνο! Μετά βελτιώθηκε; Έγινε πιο καλός;

Ναι.

Και γίνετε φίλοι;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Βασίλη, Α΄ Δημοτικού).

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, δε σχηματίσαμε την εντύπωση ότι ο Δημήτρης είναι επιθετικό παιδί. Μπορεί να δυσκολεύεται να διαχειριστεί τον θυμό του αλλά δε χτυπάει τους συμμαθητές του. Τα παιδιά πιθανόν να εισέπραξαν αυτή τη συμπεριφορά λόγω της αδυναμίας που εμφάνιζε ο Δημήτρης, ειδικά το πρώτο διάστημα, να προσεγγίσει τα παιδιά και να αναπτύξει μαζί τους φιλικούς δεσμούς.

Την προσέγγιση αυτή έθεσε και η Παναγιώτα, η μητέρα του Δημήτρη, η οποία ερμήνευσε τη συμπεριφορά του κατά παρόμοιο τρόπο.

Ο Δημήτρης δεν ήξερε, ας πούμε, να προσεγγίσει ένα παιδί. Δηλαδή ο Δημήτρης μπορεί να ακουμπούσε ένα παιδί για να το προσεγγίσει αλλά εκείνο το έβλεπε σα να το σπρώχνει....(Κλινική Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα του Δημήτρη).

6. Όρθιος μέσα στην τάξη

Η δυσκολία του Δημήτρη να καθίσει στην καρέκλα του για πολύ ώρα λόγω της υπερκινητικότητας που εμφάνιζε, αποσπούσε την προσοχή των τυπικών παιδιών (βλ. ιχνογραφήματα 55-56).

Την ώρα του μαθήματος είναι ήσυχος;

Ναι, αλλά κάποιες φορές στη Μελέτη είναι άτακτος.

Τι κάνει;

Σηκώνεται από τη θέση του και τριγυρνάει γύρω-γύρω.

Και σας ενοχλεί αυτό;

Λίγο. (Συνέντευξη με τη Γλυκερία, Β΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης, παρόλο που οριοθετήθηκε αρκετά σε αυτό το κομμάτι, εντούτοις μέχρι το τέλος της χρονιάς, σηκωνόταν από τη θέση του όποτε δεν ήταν δίπλα του ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης.

Ο Δημήτρης, επειδή λείπει η Χαρά, δεν κάθεται ούτε στιγμή στη θέση του. Είναι στη γωνιά του παιχνιδιού και κοιτάει τις εικόνες ενός παραμυθιού...Η ώρα περνάει κι ο Δημήτρης εξακολουθεί να είναι όρθιος και να ξεφυλλίζει παραμύθια χωρίς να κάθεται καθόλου στη θέση του.. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 4η).

7. Εκτόξευση αντικειμένων

Ο Κωστής μίλησε για την επικίνδυνη εκτόξευση αντικειμένων μέσα στην τάξη. Βέβαια δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι η αναφορά αυτή προέρχεται από τον Κωστή στη Β΄ Δημοτικού, χρονιά δηλαδή κατά την οποία ο ίδιος και η οικογένειά του κρατούσαν ψυχρή στάση απέναντι στον Δημήτρη, πιστεύοντας ότι εκείνος παρασύρει τον Κωστή.

Ο Δημήτρης πάντα πετάει τα μολύβια, κάνει, δείχνει... (Συνέντευξη με τον Κωστή, Β΄ Δημοτικού).

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης δεν έπεσε στην αντίληψή μας κάποια συμπεριφορά τέτοιου τύπου. Η αναφορά αυτή ερμηνεύεται τόσο από την εμπάθεια, που έτρεφε ο Κωστής στο πρόσωπό του Δημήτρη όσο και από το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου ο Δημήτρης με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, είχε οριοθετηθεί σε σημαντικό βαθμό.

8.3.2.18.2. Ο «αντικοινωνικός Δημήτρης»

Αναφέρθηκαν και περιπτώσεις, όπου οι μαθητές δήλωσαν ότι κάνουν προσπάθειες να τον προσεγγίσουν αλλά εκείνος είναι απόμακρος.

Εσύ είσαι φίλη με τον Δημήτρη;

Αφού δε με παίζει.

Εσύ δηλαδή θέλεις να παίζετε αλλά εκείνος δε σε παίζει;

Ναι. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Η συμπεριφορά αυτή του Δημήτρη ήταν πιο αισθητή στην αρχή της χρονιάς, κατά το στάδιο της προσαρμογής, περίοδο κατά την οποία δε γνώριζε πώς να προσεγγίσει και να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να απομονώνεται. Η εκπαιδευτικός του τμήματος της Α΄ Δημοτικού αναφέρει ότι σταδιακά μείωσε το μοναχικό παιχνίδι και ανέπτυξε φιλικούς δεσμούς με τα άλλα παιδιά, σε σημείο να τον θεωρεί η ίδια το πιο κοινωνικό παιδί της τάξης.

Και ο Δημήτρης κοινωνικοποιήθηκε πιο πολύ. Ξέχασα να σου πω, ότι στην αρχή μέχρι τα Χριστούγεννα, ήταν κλεισμένος στον εαυτό του. Δηλαδή, δεν έπαιζε με τους άλλους, τους έσπρωχνε, και οι άλλοι γκρίνιαζαν, «Κυρία ο Δημήτρης με πειράζει», πήγαινε στη γωνιά του παιχνιδιού, αυτή την εμμονή που είχε με τα κουκλάκια και έπαιζε μόνος του, τα χτυπούσε απλά, δεν ήταν και παιχνίδι αυτό. Μετά αυτό σταδιακά άλλαξε, μη σου πω ότι έγινε ο πιο κοινωνικός απ' όλους. Να θέλει να κάνει παρέα, να λέει «Εγώ, φίλος, είσαι φίλος μου», να λέει του άλλου, τον έπιανε, τον αγκάλιαζε. Πραγματικά ο Δημήτρης εξελίχθηκε πολύ στην κοινωνικότητά του... (Κλινική Συνέντευξη με τη Μαρία, Εκπαιδευτικός Τμήματος Α΄ Δημοτικού).

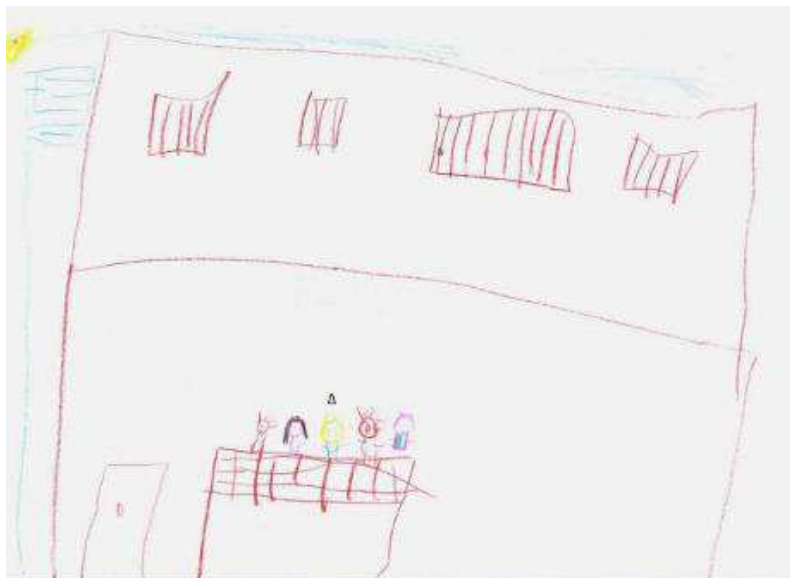
Οι περιγραφές αυτές ενισχύονται από τα στοιχεία που συλλέχτηκαν κατά την επιτόπια έρευνα, όπου παρατηρήσαμε έναν Δημήτρη χαρούμενο, που νοιαζόταν τους συμμαθητές του, μοιραζόταν τα πράγματά του και προσαρμοζόταν στις οδηγίες των εκπαιδευτικών του.

«Ένας μαθητής ζητάει γόμα και ο Δημήτρης προσφέρεται να του δώσει. Φωνάζει: «Εεεεεε!!!!». Η Χαρά παρεμβαίνει και του επισημαίνει ότι φωνάζουμε τους άλλους με το όνομά τους. Ο Δημήτρης την ακούει, τον φωνάζει «Βασίλη», κι εκείνος γυρίζει, παίρνει τη γόμα και τον ευχαριστεί. Γενικά μοιράζεται, είναι ευχάριστος και χαμογελαστός, έχει βλεμματική επαφή. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 8η).

8.3.2.18.3. Ο «φυσιολογικός» Δημήτρης

Σε αρκετά ιχνογραφήματα οι μαθητές αναπαράστησαν τον Δημήτρη ως ένα φυσιολογικό μέλος της ομάδας, που δεν κάνει τίποτα το διαφορετικό από τον μέσο όρο των συμμαθητών του.

Ο Γιάννης ζωγράφησε κανονικά την ομάδα των παιδιών που κάθονται κοντά, βάζοντας μέσα και τον Δημήτρη, ως ένα ισότιμο μέλος με την ίδια ακριβώς συμπεριφορά. Όλοι μαζί κάνουν τα μαθήματά τους, χωρίς κανένα περισπασμό (βλ. ιχνογράφημα 60).



Ιχνογράφημα 60. Τα παιδιά της ομάδας μου κάνουν μάθημα (Γιάννης, Α΄ Δημοτικού).

Πού είναι ο Δημήτρης εδώ, μέσα στη ζωγραφιά;

Εδώ.

Και τα άλλα παιδιά ποια είναι;

Η Ερασμία, η Γλυκερία, ο Κωστής κι εγώ.

Και τι έχεις ζωγραφίσει εδώ;

Είναι η ομάδα μου. Τα παιδιά που καθόμαστε μαζί στην τάξη.

Κι αν βάζαμε έναν τίτλο;

Τα παιδιά κάθονται και κάνουν τα μαθήματα. Γράφουνε. Κάνουνε τα Μαθηματικά. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Α΄ Δημοτικού).

Παρακάτω παρατίθενται τα ιχνογραφικά έργα, που υπάγονται στην ίδια κατηγορία (βλ. ιχνογραφήματα 61-63).



Ιχνογράφημα 61. Ο Δημήτρης μέσα στην τάξη (Ερασμία, Α΄ Δημοτικού).

Πού τον έχεις ζωγραφίσει τον Δημήτρη;

Εδώ. Κι αυτή είμαι εγώ και η Γλυκερία.

Τι τίτλο θα έβαζες στη ζωγραφιά σου;

Ο Δημήτρης μέσα στην τάξη. (Συνέντευξη με την Ερασμία, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 62. Ο Δημήτρης στο σχολείο (Νικήτας, Α΄ Δημοτικού).

Πού τον έχεις ζωγραφίσει τον Δημήτρη;

Εδώ, στο σχολείο.

.....

Είναι κάτι στη συμπεριφορά του που σε ενοχλεί και θέλεις να το αλλάξει;

Όχι.

Θα ήθελες να είναι και του χρόνου στην τάξη σου;

Ναι.

Τι τίτλο θα έβαζες στη ζωγραφιά σου;

Ο Δημήτρης στο σχολείο. (Συνέντευξη με τον Βασίλη, Α΄ Δημοτικού).



Ιχνογράφημα 63. Ο Δημήτρης παίζει στο σπίτι του (Ελένη, Α΄ Δημοτικού).

Πού τον έχεις ζωγραφίσει τον Δημήτρη;

Στο σπίτι του.

Και τι άλλο έχεις φτιάξει;

Λουλούδια και μία μέλισσα.

Τι τίτλο θα έβαζες στη ζωγραφιά σου;

Ο Δημήτρης παίζει.

Πώς είναι ο Δημήτρης στο σχολείο; Είναι ήσυχος; Κάνει φασαρία;

Είναι ήσυχος.

Δε σε ενοχλεί;

Όχι. (Συνέντευξη με την Ελένη, Α΄ Δημοτικού).

Ακόμα και στις περιπτώσεις, που οι μαθητές ρωτήθηκαν ευθέως για τη συμπεριφορά του Δημήτρη και είχαν το περιθώριο να εκφραστούν ελεύθερα, οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν ότι δεν παρουσιάζει κάποια συμπεριφορά, που να αποκλίνει από αυτή των συμμαθητών του.

Πώς είναι ο Δημήτρης στο σχολείο; Είναι ήσυχος; Κάνει φασαρία;

Είναι ήσυχος.

Δε σε ενοχλεί;

Όχι. (Συνέντευξη με την Ελένη, Α΄ Δημοτικού).

Ο Δημήτρης πώς είναι μέσα στην τάξη;

Καλός. (Συνέντευξη με τη Θέκλα, Β΄ Δημοτικού).

Και τώρα είναι κάτι στη συμπεριφορά του που σε ενοχλεί και θέλεις να το αλλάξει;

Όχι. (Συνέντευξη με τον Βασίλη, Α΄ Δημοτικού).

Μέσα στην τάξη κάνει φασαρία;

Εμένα δε μ' ενοχλεί. (Συνέντευξη με τον Διονύση, Α΄ Δημοτικού).

Θετικές αναφορές καταγράφηκαν ακόμα και για το βαθμό κοινωνικότητας του Δημήτρη, ενώ αναφέρθηκε ότι μετά το πρώτο δύσκολο διάστημα της Α΄ Δημοτικού ηρέμησε και συμπεριφερόταν φυσιολογικά.

Ο Δημήτρης γενικά κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά;

Ναι. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Και ο Δημήτρης πώς είναι;

Χαμογελαστός.

Και μέσα στο μάθημα πώς είναι;

Είναι λίγο φρόνιμος.

Στην αρχή έκανε περισσότερη φασαρία;

Ναι, αλλά μετά ηρέμησε. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Α΄ Δημοτικού).

Ιδιαίτερα κατά τη συμμετοχική παρατήρηση στη Β΄ Δημοτικού, όπου ο Δημήτρης, όπως προαναφέρθηκε ανέπτυξε μια ιδιαίτερα δυνατή σχέση με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης, τον Ονούφρη, αλλά και λόγω της ωρίμανσης της συμπεριφοράς του, παρουσίαζε την εικόνα ενός παιδιού, που δεν παρέκκλινε από τον μέσο όρο.

Ο Δημήτρης φαίνεται ότι έχει οριοθετηθεί περισσότερο. Ο Ονούφρης του έχει βάλει κανόνες. Δε σηκώνεται, δε νευριάζει, είναι ήσυχος και χαρούμενος. Φαίνεται ότι τον αγαπάει, και ότι μεταξύ τους έχουν μια ιδιαίτερη σχέση. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 1η).

Όταν δίνω την οδηγία για το ιχνογράφημα, ο Δημήτρης αρχικά αρνείται, στη συνέχεια όμως με την κατάλληλη παρότρυνση του Ονούφρη, το κάνει. Πέρυσι δε δεχόταν με τίποτα να συνεργαστεί, και τελικά δεν το έκανε. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 2η).

Ο Δημήτρης μόλις γράφει την ορθογραφία, έχει το νου του να δώσει το τετράδιο στο κορίτσι που τα μαζεύει. Φαίνεται ότι έχει ενστερνιστεί κάποιους κανόνες. (Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2013-2014, Β΄ Δημοτικού, Ημέρα 3η).

8.3.2.18.4. Ανάπτυξη φιλικών δεσμών

Ο Δημήτρης λοιπόν εντάχθηκε στην ομάδα και αυτή η αποδοχή από τους συμμαθητές τους αποτυπώθηκε με την εκδήλωση κινήσεων φιλικής αγάπης από τη μεριά των τυπικών παιδιών προς τον Δημήτρη, όπως είναι το μοίρασμα του φαγητού και παιχνιδιών της αρεσκείας του (βλ. ιχνογράφημα 64).



Ιχνογράφημα 64. Ο Δημήτρης είναι χαρούμενος γιατί τρώει την τυρόπιτα που του έδωσα (Νικήτας, Α΄ Δημοτικού).

Αν έπρεπε να βάλεις έναν τίτλο στη ζωγραφιά σου, ποιος θα ήταν αυτός;

Ο Δημήτρης είναι χαρούμενος.

Και γιατί είναι χαρούμενος;

Γιατί τον ρώτησα μια φορά αν θέλει τυρόπιτα, μου χαμογέλασε, με αγκάλιασε, και ήταν χαρούμενος.

Αυτή τη στιγμή έχεις ζωγραφίσει εδώ;

Ναι. Που ήταν στο τραπέζι και την έτρωγε. Αλλά ξέχασα και δεν έκανα την τυρόπιτα. (Συνέντευξη με τον Νικήτα, Α΄ Δημοτικού).

Είναι χαρούμενος ο Δημήτρης; Γελάει;

Όταν του λέω ότι θα του δώσω τάπες, χαίρεται πολύ.

(Συνέντευξη με τον Νικήτα, Β΄ Δημοτικού, βλ. ιχνογράφημα 13).

Οι αμφίπλευροι δεσμοί φιλίας και αγάπης, που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους αυτιστικούς και τους τυπικούς μαθητές μέσω της αποδοχής και του μοιράσματος αντικειμένων, παρατηρήθηκαν συχνά και καταγράφηκαν.

Ο Κωστής δίνει τα μολύβια του στον διπλανό του, λέγοντας: «Στα χαρίζω». Κι έπειτα σηκώνεται, ψάχνει ψαλίδι, κόβει τη γόμα του στα δύο και δίνει τη μισή στο διπλανό του...

(Ημερολόγιο Ερευνητή, Σχ. έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Ημέρα 13η).

8.3.3. Αντιφάσεις

Μελετώντας την ερμηνεία, που έδωσαν οι μαθητές στα ιχνογραφήματά τους αλλά και όσων ανέφεραν κατά τη διάρκεια της συζήτησης μαζί τους, παρατηρεί κανείς ότι έπεσαν σε ορισμένες αντιφάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια. Τα στοιχεία αυτά στην ουσία συμβάλλουν στη μείωση της βαρύτητας που έχουν οι αρνητικές αναφορές των μαθητών απέναντι στα αυτιστικά παιδιά.

1. Φιλία παρά τις ενοχλήσεις

Μπορεί οι μαθητές να δηλώνουν ότι ενοχλούνται από τη φασαρία, που δημιουργείται μέσα στην τάξη από τους αυτιστικούς μαθητές και να προβαίνουν σε γλαφυρές περιγραφές περιστατικών όπως είναι τα χτυπήματα και το παιχνίδι με τα λούτρινα αρκουδάκια αλλά παρόλα αυτά όταν ερωτούνται εάν τους έχουν φίλους απαντούν θετικά.

Εσύ τι σχέση έχεις με τον Δημήτρη; Είστε φίλοι; Τσακώνεστε;

Ε, μερικές φορές με ενοχλεί που πάει και παίζει με τα κουκλάκια. Αλλά τις περισσότερες φορές είμαστε φίλοι.

Τον αγαπάς δηλαδή, τον θέλεις στην παρέα;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Α΄ Δημοτικού).

Κάνουνε φασαρία;

Ναι.

Και ενοχλούν τα άλλα παιδιά;

Ναι.

Εσύ τους κάνεις παρέα; Τους έχεις φίλους;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Γιάννη, Α΄ Δημοτικού).

Χαρακτηριστικό απόσπασμα αυτής της κατηγορίας είναι η περιγραφή του Γρηγόρη, ο οποίος ενώ δηλώνει ξεκάθαρα ότι ενοχλείται από τη φασαρία του Δημήτρη, στο τέλος βάζει ως τίτλο στο ιχνογράφημα του «ο Δημήτρης είναι καλό παιδί».

Είναι κάτι που το κάνει συχνά ο Δημήτρης αυτό;

Ναι. Παίζουν με τον Κωστή.

Το κάνουν πάντα;

Μερικές φορές.

Στην αρχή της χρονιάς το έκανε πιο συχνά;

Ναι.

Και γινότανε φασαρία στην τάξη;

Ναι.

Κι αυτό σε ενοχλούσε;

Ναι.

Τι τίτλο θα έβαζες στη ζωγραφιά σου;

Ο Δημήτρης είναι καλό παιδί. (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη, Α΄ Δημοτικού).

2. Συμμαθητές και του χρόνου παρά την ενοχλητική συμπεριφορά

Αλλού μπορεί να δήλωναν ξεκάθαρα ότι η φασαρία που δημιουργείται μέσα στην τάξη είναι πολύ ενοχλητική αλλά όταν ερωτούνταν εάν θέλουν να είναι στο ίδιο τμήμα και την επόμενη χρονιά, απαντούσαν θετικά.

Και αυτό είναι ενοχλητικό;

Ναι.

Το κάνει συνέχεια;

Λίγο.

Παρόλα αυτά τον αγαπάς; Είστε φίλοι; Θα' θελες να είστε και του χρόνου μαζί;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη, Α' Δημοτικού).

Τι έχεις να πεις για τον Κωστή; Είναι ήσυχος; Ενοχλεί τα άλλα παιδιά; Κάνει φασαρία;
Κάνει φασαρία.

Στη Β' Δημοτικού θα ήθελες να είναι και ο Κωστής στο τμήμα σου;

Ναι. (Συνέντευξη με τη Γλυκερία, Α' Δημοτικού).

3. Δηλώνουν ότι κάνουν μεν φασαρία αλλά ότι δεν ενοχλούνται από αυτή

Μία ακόμη αντίφαση αποτελεί η αναφορά των μαθητών ότι ναι μεν κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη τα αυτιστικά παιδιά, αλλά ότι οι ίδιοι δεν ενοχλούνται από αυτή. Εδώ ο Αρμάντο ναι μεν τους έχει καταχωρήσει στη συνείδησή του ως δύο παιδιά που παίζουν με τα αρκουδάκια μέσα στην τάξη, αλλά όταν ερωτάται αν αυτό είναι ενοχλητικό απαντά σα να πρόκειται για μια απόλυτα φυσιολογική συμπεριφορά, που δεν τον επηρεάζει, εκδηλώνοντας μάλιστα και συναισθήματα αγάπης και φιλίας στο πρόσωπο των παιδιών.

Αν σου έλεγα να μου τους ζωγραφίσεις, πώς θα τους έφτιαχνες;

Να παίζουν με τις κούκλες.

Είναι ενοχλητικό αυτό;

Εμένα δε μ' ενοχλεί.

Τα αγαπάς τα παιδιά, τα κάνεις παρέα;

Ναι. (Συνέντευξη με τον Αρμάντο, Α' Δημοτικού).

Αρα εσένα, πώς σου έχει μείνει ο Δημήτρης στο μυαλό σου;

Πολύ καλό παιδί, μόνο να αλλάξει λίγο τη συμπεριφορά του με τον Σπύρο. Να μην τσακώνονται. Θα τον ζωγράφιζα δηλαδή ένα καλό παιδί, που δε θα' θελα να μην τσακώνεται με τον Σπύρο. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β' Δημοτικού).

Κι ο Κωστής;

Εντάξει κι ο Κωστής είναι πολύ καλό παιδί. Κι αυτός έχει τα ίδια πράγματα, χτυπάει μερικές φορές τα παιδιά, τσακώνονται για τις μπιλίες. Καλός είναι δηλαδή, μόνο να μη χτυπάει παιδιά κι αυτός. (Συνέντευξη με την Αμανζήτ, Β' Δημοτικού).

4. Δηλώνουν ταυτόχρονα τα αρνητικά και τα θετικά των δύο παιδιών

Μια τελευταία κατηγορία αποτελεί η σύγχυση των μαθητών για το αν τελικά τα δύο αυτιστικά παιδιά είναι φυσιολογικά ή αποκλίνουντα. Εδώ η Ελευθερία δηλώνει ταυτόχρονα για τον Δημήτρη ότι ναι μεν πετάει τα αρκουδάκια αλλά τους δίνει και τους μαρκαδόρους του. Είναι ενοχλητικός ναι, αλλά του αρέσει να μοιράζεται δε.

Τι κάνει δηλαδή ο Δημήτρης;

Πετάει τα αρκουδάκια... Αλλά κάποιες φορές μας δίνει και τα χρώματά του.

Μοιράζεται δηλαδή.

Ναι.

Αλλά κάποιες φορές είναι άτακτος;

Ναι. Και μας ενοχλεί. (Συνέντευξη με την Ελευθερία, Α' Δημοτικού).

8.3.4. Συμπεράσματα

Όπως προέκυψε λοιπόν από την ανάλυση των ιχογραφημάτων και τη συνέντευξη με τους τυπικούς μαθητές, η γενική αίσθηση που αποκομίσαμε είναι ότι έχουν αποδεκτεί τους αυτιστικούς συμμαθητές τους και δεν τους έχουν αποβάλλει από την ομάδα.

Οι μαθητές εκφράζουν σε γενικές γραμμές παράπονα για την ιδιαίτερη συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών και όχι θυμό, κακία, εμπάθεια για την προσωπικότητά τους. Τα δύο παιδιά περιλαμβάνονται κατά μέσο όρο στα ιχνογραφήματα της πρώτης οδηγίας, στοιχείο που δηλώνει ότι θεωρούνται ισότιμα μέλη της ομάδας, δημιουργώντας έτσι την πεποίθηση στους μαθητές ότι πρέπει να τα απεικονίσουν.

Σημείο συνάντησης των δύο πλευρών αποτελούν τα αθλήματα, αφού οι μαθητές εμφανίζονται κατά κόρον να αποτελούν μέλη της ποδοσφαιρικής ομάδας. Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι η αντικρουόμενη σχέση φιλίας και έχθρας που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους δύο αυτιστικούς μαθητές και έχει εντυπωθεί στη συνείδηση των τυπικών μαθητών. Πολύ συχνά τους απεικονίζουν δίπλα-δίπλα δίνοντας την ερμηνεία ότι τους τοποθέτησαν εκεί επειδή είναι φίλοι, ενώ στο πλαίσιο της συζήτησης ανέφεραν ότι συχνά οι δυο τους τσακώνονται δημιουργώντας φασαρία μέσα στην τάξη.

Στα παράπονα για τους αυτιστικούς μαθητές, τα οποία προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης μαζί τους περιλαμβάνονται το παιχνίδι με τα λούτρινα κουκλάκια, το παιχνίδι την ώρα του μαθήματος, η εκδήλωση ανώριμης, παιδαριώδους συμπεριφοράς οι μεταξύ τους τσακωμοί, η πρόκληση φασαρίας μέσα στην τάξη και η αδυναμία διαχείρισης της ήττας.

Όσον αφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν αυτές τις ενοχλητικές συμπεριφορές των συμμαθητών τους, απάντησαν ότι είτε απευθύνονται στη δασκάλα του τμήματος, είτε κρατούν υποχωρητική στάση αφήνοντας το να περάσει, στο όνομα της μεταξύ τους φιλίας.

Όταν ρωτήθηκαν για ποιο λόγο συμπεριφέρονται έτσι τα παιδιά αυτά, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν άγνοια, ενώ οι πιο ώριμοι απέδωσαν την ιδιαιτερότητα αυτή σε μια «ασθένεια», που δεν μπορούν να προσδιορίσουν, κατανοούν όμως ότι σχετίζεται με νόσηση και τον τρόπο σκέψης.

Σπάνιες είναι οι απορριπτικές αναφορές, ενώ κατά μέσο όρο οι μαθητές δηλώνουν ότι αγαπούν τα αυτιστικά παιδιά, κάνουν παρέα μαζί τους, είναι φίλοι και επιθυμούν να είναι συμμαθητές και την επόμενη χρονιά. Δηλώνουν ακόμη ότι επιδιώκουν να είναι στην ίδια ποδοσφαιρική ομάδα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ότι ανταλλάσσουν δώρα μεταξύ τους. Εντύπωση προκαλεί ότι κατανοούν την πρόοδο που σημείωσαν τόσο από την αρχή της Α΄ Δημοτικού μέχρι το τέλος, όσο και κατά τη μετάβασή τους από την Α΄ στη Β΄, καθώς και τη σημαντική συμβολή του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης στην πρόδοό τους.

Φαίνεται ακόμη ότι οι δύο αυτιστικοί μαθητές έχουν εντυπωθεί στη συνείδηση των τυπικών ως ένα και όταν ερωτούνται για την συμπεριφορά του ενός απαντούν συγκρίνοντάς τον με τον άλλο. Προκύπτει και η γενική πεποίθηση ότι ο Δημήτρης είναι πιο άτακτος από τον Κωστή, παρασύροντάς τον να κάνει φασαρία την ώρα του μαθήματος.

Σχετικά με το ιχνογράφημα αναπαράστασης του Κωστή προκαλεί εντύπωση η παρατηρητικότητα των μαθητών, οι οποίοι ανέφεραν τα σημεία εκείνα που έχουν εντοπίσει ότι άπτονται των ενδιαφερόντων του όπως είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οι δεινόσαυροι και τα πολεμικά παιχνίδια.

Οι μαθητές παρατηρούν και αποτυπώνουν στα ιχνογραφικά έργα ακόμη χαρακτηριστικά σημεία της συμπεριφοράς του Κωστή, όπως είναι η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, καθώς και των τεχνικών διαχείρισης που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός, όπως είναι η σύναψη συμφωνίας μαζί του.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές απάντησαν ότι ο Κωστής φέρεται απόλυτα φυσιολογικά, χωρίς να παρουσιάζει καμία συμπεριφορά που να τον κάνει να διαφέρει από τον μέσο όρο των συμμαθητών του, ενώ όσοι ανέφεραν κάποια στοιχεία που τους ενοχλούν αυτά ήταν οι δυνατές φωνές, το σύρσιμο των θρανίων, το κλέψιμο των

αντικειμένων, το παιχνίδι την ώρα του μαθήματος, η επιθετική συμπεριφορά εναντίον τους και η τάση του για απομόνωση.

Αναφορικά με την περίπτωση του Δημήτρη οι μαθητές δήλωσαν ότι ενοχλούνται από το γεγονός ότι σηκώνεται την ώρα του μαθήματος, παίζει με τον Κωστή, αποτραβιέται στη γωνιά του παιχνιδιού, ανεβαίνει πάνω στα θρανία και τις καρέκλες, περιφέρεται όρθιος μέσα στην τάξη, χτυπάει τους συμμαθητές του, εκτοξεύει αντικείμενα και εκδηλώνει αντικοινωνική συμπεριφορά.

Όμως σε αρκετές περιπτώσεις όταν ρωτήθηκαν οι μαθητές, απάντησαν ότι ο Δημήτρης είναι απόλυτα φυσιολογικός και δεν παρουσιάζει καμία αρνητική ένδειξη στη συμπεριφορά του, ενώ οι ίδιοι έχουν αναπτύξει φιλικούς δεσμούς μαζί του μέσω του μοιράσματος αντικειμένων.

ΜΕΡΟΣ IV

ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

9.1. Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιώντας διάφορα ερευνητικά εργαλεία, όπως είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη, το κοινωνιομετρικό τεστ και το ιχνογράφημα, θελήσαμε να εξετάσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εφαρμόζεται ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των τυπικών μαθητών. Από το υλικό που συλλέξαμε από τις έξι φάσεις διεξαγωγής της έρευνάς, οδηγηθήκαμε στην εξαγωγή ορισμένων βασικών συμπερασμάτων επί του θέματος, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

9.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Συνοψίζοντας τα δεδομένα που συλλέξαμε κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας σχετικά με το θεσμό της συνεκπαίδευσης, θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι όλα τα εμπλεκόμενα μέλη συνεργάστηκαν αρμονικά, δίνοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. Έτσι, υλικό συλλέχθηκε μέσα από τις ημι-δομημένες κλινικές συνεντεύξεις με 6 εκπαιδευτικούς, από αντίστοιχο είδος συνεντεύξεων με 2 μητέρες αυτιστικών μαθητών και από τα αποτελέσματα που έδωσε η εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ και των ιχνογραφημάτων στους μαθητές της Α΄ και της Β΄ τάξης, που φοιτούσαν οι αυτιστικοί μαθητές. Τα δεδομένα συμπληρώθηκαν από το περιεχόμενο του αναστοχαστικού ημερολογίου.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την εις βάθος ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων καθώς και της εφαρμογής της μεθόδου της τριγωνοποίησης.

9.2.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τη δυνατότητα φοίτησης των αυτιστικών μαθητών στο γενικό σχολείο

Αναφορικά με το ζήτημα αυτό, το οποίο υπήρξε ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνάς μας, επιχειρήθηκε μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων με τις μητέρες και τους εκπαιδευτικούς των αυτιστικών μαθητών, καθώς και του αναστοχαστικού ημερολογίου να απαντηθούν τα σχετικά ερωτήματα που είχαν συμπεριληφθεί στον ερευνητικό σχεδιασμό.

Ένα λοιπόν από τα κύρια ερωτήματα ήταν η μελέτη της συμπεριφοράς των αυτιστικών μαθητών μέσα στην τάξη, όσον αφορά στην ομαλή ενσωμάτωσή τους ή μη, χωρίς να παρακωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι αυτό καθίσταται εφικτό μόνο με τη βασική προϋπόθεση ύπαρξης εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, ο οποίος αναλαμβάνει αποκλειστικά τον αυτιστικό μαθητή. Η εκπαιδευτικός του τμήματος ανέφερε ότι το διάστημα πριν την έλευση του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, διαδραματιζόνταν σκηνές, που οδηγούσαν την κατάσταση εκτός ελέγχου, όπως είναι μαθητές σε αλλοφροσύνη να πηδάνε από το ένα

θρανίο στο άλλο ή να κρύβονται από κάτω. Όταν υπάρχει εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, οι ενοχλητικές συμπεριφορές των αυτιστικών μαθητών αφενός μειώνονται, αφετέρου η έντασή τους είναι πολύ μικρότερη και υπάγεται στο πλαίσιο της «φυσιολογικής» φασαρίας που δημιουργείται μέσα σε κάθε σχολική τάξη, χωρίς να εμποδίζεται η ομαλή εξέλιξη του μαθήματος. Οι αυτιστικοί μαθητές δηλαδή, απλά διαδραματίζουν τον ρόλο των «ζωηρών» παιδιών της τάξης.

Αναφορικά με τη συμπίεση με τους τυπικούς μαθητές στον γνωστικό τομέα, φάνηκε ότι δεν υπάρχει σημαντικός βαθμός απόκλισης ανάμεσα στις δύο πλευρές. Οι αυτιστικοί μαθητές διαθέτουν το απαιτούμενο νοητικό δυναμικό, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να αφομοιώνουν την ύλη της τάξης στην οποία φοιτούν. Οι αδυναμίες που παρουσιάζουν, μοιάζουν περισσότερο με μαθησιακές δυσκολίες και οφείλονται στη διάσπαση προσοχής και όχι στη νοητική υστέρηση. Με την παροχή της απαραίτητης εκπαιδευτικής βοήθειας, όπως είναι ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, η φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης, η απογευματινή μελέτη με ειδικό παιδαγωγό, η στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και η παρακολούθηση συνεδριών λογοθεραπείας και – όπου χρειάζεται- εργοθεραπείας, οι αυτιστικοί μαθητές μπορεί να υστερούν ελαφρώς σε σύγκριση με τους τυπικούς αλλά κατακτούν τους βασικούς στόχους της διδακτέας ύλης κάθε χρονιάς χωρίς να δημιουργούν συνθήκες διδασκαλίας δύο ταχυτήτων.

Φάνηκε άλλωστε ότι οι αυτιστικοί μαθητές, αφού περάσουν το πρώτο δύσκολο διάστημα προσαρμογής, προοδεύουν και εξελίσσονται στον γνωστικό τομέα, υιοθετώντας τεχνικές, που διευκολύνουν τη μάθηση, τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α΄ Δημοτικού, όσο και κατά τη μετάβασή τους στη Β΄.

Σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση των αυτιστικών μαθητών, είδαμε στο θεωρητικό μέρος ότι κυριαρχεί η άποψη σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρία ωφελούνται τόσο ως προς τον γνωστικό όσο και ως προς τον κοινωνικό τομέα, αφού τα κοινωνικά πρότυπα που προβάλλουν οι τυπικοί μαθητές, επιδρούν θετικά στη συμπεριφορά, τη μέθοδο εργασίας, αλλά και τις γνώσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Anderson, Klassen & George 2007: 137) Η πεποίθηση αυτή κερδίζει και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων των μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι εκφράζουν την άποψη ότι τα παιδιά τους διδάσκονται τα ενδεδειγμένα για την ηλικία τους πρότυπα συμπεριφοράς χωρίς ειδική διδασκαλία, περιορίζοντας ταυτόχρονα τη σχέση εξάρτησης από το οικογενειακό περιβάλλον (Power-deFur & Orelove, 1996: 5).

Οι απόψεις αυτές είδαμε ότι επιβεβαιώνονται στην πράξη αφού έγινε αντιληπτό ότι οι αυτιστικοί μαθητές ωφελούνται τα μέγιστα μέσα από τη συμμετοχή τους σε τμήμα συνεκπαίδευσης. Οι ανώριμες συμπεριφορές όπως είναι οι φωνές, το παιχνίδι μέσα στην τάξη, η άρνηση εισόδου μέσα στο τμήμα, η περιφορά μέσα στην τάξη κτλ. δεν είναι παγιωμένες αλλά αντιμετωπίζονται μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, μειώνονται σταδιακά και αραιώνουν σε σημαντικό βαθμό έτσι ώστε να μην είναι πια ιδιαίτερες ενοχλητικές. Ως προς το δεύτερο σκέλος της παραπάνω διαπίστωσης, είδαμε ότι η Παναγιώτα, η μητέρα του Δημήτρη επέλεξε και επιδίωξε τη φοίτηση του Δημήτρη στο γενικό έναντι του ειδικού σχολείου, με μοναδικό γνώμονα την άσκηση θετικής επιρροής στον τομέα της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής και ανάπτυξης, μέσω της συναναστροφής του με συνομήλικα τυπικά παιδιά, παρόλο που στο ειδικό σχολείο ενδεχομένως να γινόταν αποδέκτης μιας πιο εξειδικευμένης διδασκαλίας, προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Ως προς την εξέταση της δυνατότητας προαγωγής και φοίτησης τόσο στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού, όσο και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παρά την έκφραση ορισμένων επιφυλάξεων από πλευράς των εκπαιδευτικών, στην πλειοψηφία τους συνηγόρησαν ότι μπορεί να αντιμετωπίσουν κάποιες δυσκολίες, ιδιαίτερα κατά την

περίοδο της εφηβείας. Με την κατάλληλη όμως βοήθεια και οπωσδήποτε με την ύπαρξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, μπορούν να φτάσουν να ολοκληρώσουν με άνεση το Δημοτικό και ενδεχομένως να καταφέρουν να αποφοιτήσουν ακόμα και από την τελευταία βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικού Λυκείου ή να επιλέξουν μια κατεύθυνση της αρεσκείας τους στο Επαγγελματικό Λύκειο.

Στην κατηγορία αυτή εξετάστηκαν ακόμα και οι ιδιαίτερες κλίσεις, που ενδέχεται να εμφανίζουν οι αυτιστικοί μαθητές και που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν λειτουργώντας βοηθητικά στην εξέλιξή τους μέχρι την ενήλικη ζωή. Τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα αισιόδοξα, αφού οι μαθητές όχι μόνο διαθέτουν «ταλέντα» αλλά επιπρόσθετα τα ανακαλύπτουν μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του τυπικού σχολείου, στοιχείο αποκαλυπτικό για τη συμβολή του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην εξέλιξη των ατόμων με αναπηρία. Έτσι, ο Δημήτρης ανακάλυψε ότι έχει χάρισμα στη Γυμναστική και την Πληροφορική, ενώ ο Κωστής ότι είναι ένας άριστος ζωγράφος. Ακόμη, όπως προτείνουν οι εκπαιδευτικοί, η αξιοποίηση των χαρισμάτων αυτών μπορεί να αποδώσει πολλαπλά οφέλη στην εξέλιξη των αυτιστικών μαθητών. Η ενασχόληση μαζί τους μπορεί να αποτελέσει διέξοδο στα προβλήματα της εφηβείας, όπως είναι η έκφραση μέσω της ζωγραφικής, καθώς και η εκτόνωση της υπερκινητικότητας και της υπερβολικής ενέργειας μέσω του αθλητισμού. Πέρα όμως από αυτή τη διάσταση, μπορεί να συμβάλει ακόμη, στη χάραξη επαγγελματικού προσανατολισμού στην ενήλικη ζωή και τον βιοπορισμό μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών ή της συμμετοχής σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Άλλωστε, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι ο θεσμός της συνεκπαίδευσης δεν εναπόκειται μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν είναι το ζητούμενο του μόνο η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών. Κυρίαρχο ρόλο στο πλαίσιο αυτό κατέχει η ίδια η κοινωνία, η οποία οφείλει να υποστηρίζει και να εμπνυχώνει αυτές τις πρακτικές (Brown & Shearer, 2004: 139), μέσα στις οποίες εντάσσονται η κοινωνική πρόνοια, η υγεία και ο επαγγελματικός προσανατολισμός (Σούλης, 2002: 330), αντιμετώπιση βέβαια που απαιτεί μια κοινωνία ώριμη, η οποία σέβεται και υιοθετεί βασικές θεμελιώδεις αρχές, δικαιώματα και υποχρεώσεις, διαδικασία που τις περισσότερες φορές δυστυχώς συντελείται με πολύ αργούς ρυθμούς (Δελλασούδας, 2005: 202-203).

9.2.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση

Στην κατηγορία αυτή επιχειρήθηκε η ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης, μέσα από την ανάλυση των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων, καθώς και των δεδομένων του αναστοχαστικού ημερολογίου, όπως προέκυψαν μέσα από την καθημερινή τήρηση σημειώσεων πεδίου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: σε ζητήματα εκπαιδευτικής κατάρτισης, θεσμικού πλαισίου και ετοιμότητας, τα οποία παρουσιάζονται λεπτομερώς παρακάτω.

9.2.2.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαιδευτικής κατάρτισης

Ένα από τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της υποενότητας αυτής ήταν η εξέταση του ακαδημαϊκού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν σε τμήματα όπου εφαρμόζεται ο θεσμός της συνεκπαίδευσης. Ο λόγος που δόθηκε αυτή η διάσταση στην έρευνά μας, είναι επειδή, όπως προαναφέρθηκε και στο κυρίως μέρος της εργασίας, επιχειρείται η αντικειμενική έκθεση των συνθηκών και όχι η παρουσίαση μιας ωραιοποιημένης κατάστασης. Με την παραπάνω διατύπωση εννοούμε ότι αποτελεί πεποίθησή μας ότι δεν αρκεί να επευφημούμε τις αποφάσεις του αρμόδιου Υπουργείου

περί εφαρμογής ενταξιακής πολιτικής, αλλά θα πρέπει να εξετάζουμε την ουσία των πραγμάτων: αν δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει σε κάτι τέτοιο και αν προσφέρεται ουσιαστικό και παραγωγικό έργο.

Έπειτα από αυτή τη σύντομη εισαγωγή και υπενθύμιση του πλαισίου εντός του οποίου κινείται η παρούσα έρευνα, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών. Μέσω την ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων, φάνηκε λοιπόν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν στην υπό μελέτη σχολική μονάδα είναι απόφοιτοι τμημάτων Γενικής και όχι Ειδικής Αγωγής, χωρίς περαιτέρω εξειδικευμένη στο αντικείμενο επιμόρφωση, εκτός από την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, η οποία εκούσια παρακολούθησε διετές πρόγραμμα εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή, στο Διδασκαλείο του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Σχετικά με την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής, είτε κατά τη διάρκεια, είτε μετά το πέρας των ακαδημαϊκών σπουδών τους, παρακολούθησαν ελάχιστα μαθήματα κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο, ενώ μετά την ολοκλήρωσή τους έπρεπε να επιδιώξουν μόνοι τους κάποια μορφή εξειδίκευσης μέσω της παρακολούθησης σεμιναρίων, προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών αλλά και συχνά μέσω της προσωπικής μελέτης και έρευνας, έχοντας ως κίνητρο τη συλλογή εξειδικευμένων γνώσεων, που θα τους βοηθήσουν να ερμηνεύσουν ορισμένες συμπεριφορές μέσα στην τάξη. Να συμπληρώσουμε εδώ ότι από τους έξι εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργαστήκαμε, μόνο η Μαρία ήταν εγγεγραμμένη σε Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, που άπτονταν του αντικειμένου, ενώ οι υπόλοιποι είχαν απλά παρακολουθήσει περιστασιακά ορισμένα σχετικά σεμινάρια.

Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα αποθαρρυντικό, αφού για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις του έργου του και να εφοδιαστεί με νέους τρόπους και μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων, είναι αναγκαία η θεωρητική του κατάρτιση και η διαρκής επιμόρφωση και εξειδίκευσή του (Gibb et al., 1997: 246), με επιθυμητό χρόνο έναρξης αυτής το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να εφαρμόζεται άμεσα στις εκάστοτε περιπτώσεις μαθητών, που φοιτούν στην τάξη τους (Anderson, Klassen & George 2007: 140· Center et al., 1985: 149).

Για να είναι μάλιστα αποδοτική η μορφή αυτή επιμόρφωσης και να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, δε θα πρέπει να είναι στείρα, βασιζόμενη μόνο στη θεωρία, αλλά να συνοδεύεται από ωφέλιμες προσεγγίσεις και πρακτικές, όπως είναι η αναστοχαστική διδασκαλία, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και η εκπαίδευση με μελέτες περίπτωσης. Αναγκαία είναι επίσης η ύπαρξη του ανάλογου υποστηρικτικού πλαισίου, χαρακτηριστικά του οποίου αποτελούν η ευκολία εφαρμογής της προς υιοθέτηση μεθόδου, η δυνατότητα εφαρμογής στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και η αποφυγή της ριζικής ανατροπής της υφιστάμενης κατάστασης (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011: 17-18).

Κατανοώντας τη βαρύνουσα σημασία της συμβολής της επιμόρφωσης, η οποία δεν πρέπει απλά να πραγματοποιείται αλλά να έχει συγκεκριμένη μορφή, χρόνο υλοποίησης και εφαρμογές, αντιλαμβανόμαστε τις σημαντικές ελλείψεις στον τομέα της εξειδίκευσης, που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό προσωπικό, που καλείται να αναλάβει τη διδασκαλία σε τμήματα συνεκπαίδευσης.

Δεδομένων των συνθηκών λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να αναλάβουν την εκπαίδευση μαθητών ειδικής αγωγής, αποποιούνται τις ευθύνες τους λόγω ελλιπούς κατάρτισης και θεωρούν υποχρέωση του Υπουργείου να εξασφαλίσει για αυτούς την απαραίτητη επιμόρφωση προτού τους αναθέσει την εκπαίδευση μαθητών ειδικής αγωγής.

Ως προς τις προσδοκίες εργασίας που είχαν ως απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν μεν γνώση για την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στις σχολικές τάξεις, αλλά προσδοκούσαν ότι θα δίδασκαν σε τμήμα

γενικής αγωγής και όχι στο πρόγραμμα εξατομικευμένης στήριξης ή σε τμήμα, στο οποίο θα φοιτούσαν μαθητές με αναπηρία. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που επέλεξαν στο μηχανογραφικό τους το τμήμα Γενικής Αγωγής, διαφορετικά θα φοιτούσαν απευθείας στο τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ο κύριος αντίλογος των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το θέμα είναι ότι όση καλή διάθεση κι αν έχουν, από όσα αισθήματα αποδοχής της διαφορετικότητας και υποστήριξης της ισότιμης αντιμετώπισης ατόμων με αναπηρία και αν διακατέχονται, δυστυχώς δεν επαρκούν, αφού δεν είναι εξειδικευμένοι για να αναλάβουν τη διδασκαλία μαθητών ειδικής αγωγής, παίρνοντας μάλιστα και τη σημαντική ευθύνη για τη σωματική τους ακεραιότητα. Επέλεξαν τον τομέα της Γενικής Αγωγής, προσδοκώντας τη διδασκαλία στα αντίστοιχα τμήματα, χωρίς να έχουν υπόψη ότι ίσως κάποτε χρειαστεί να εκπαιδεύσουν μαθητές ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν διάλεξαν αυτήν την κατεύθυνση σπουδών, ωθούμενοι από την αγάπη τους για το διδακτικό αντικείμενο, καθώς και την ανάγκη μεταλαμπάδευσης των γνώσεών τους στους μαθητές, αποφεύγοντας συνειδητά πολλές φορές τον τομέα της ειδικής αγωγής, έχοντας συνείδηση ότι πιθανόν να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους. Δεν έλειψαν βέβαια και οι περιπτώσεις, που δήλωσαν ότι η εμπειρία τους αυτή αποτελεί μια δημιουργική πρόκληση που θα ήθελαν να την επαναλάβουν, όπως στην περίπτωση της Εμμανουέλας, ή ότι θα προτιμούσαν να εργαστούν ξανά στην Παράλληλη Στήριξη έναντι του τμήματος γενικής, όπως στην περίπτωση του Ονούφρη.

Προχωρώντας με τα ερωτήματα της έρευνας, ως προς τις προηγούμενες εμπειρίες τους με αυτιστικούς μαθητές ή εν γένει με άτομα με αναπηρία, είτε εντός είτε εκτός σχολικής αίθουσας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ως τώρα οι περισσότεροι είχαν στο τμήμα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με ελαφρά νοητική υστέρηση ή ελαφριά μορφή αυτισμού. Ορισμένοι έκαναν την πρακτική τους άσκηση κατά τη διάρκεια των Σπουδών σε κάποιο Φορέα ειδικής αγωγής ή είχαν εργαστεί εκεί για σύντομο χρονικό διάστημα.

Σε μια προσπάθεια άσκησης κριτικής, παρατηρούμε ότι δημιουργείται ο προβληματισμός, ο οποίος άπτεται ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, με την αναφορά αυτή εννοούμε εάν είναι δέον να τοποθετούνται σε θέσεις συνεκπαίδευσης εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνειδητά έχουν επιλέξει να σπουδάσουν και να εργαστούν σε τμήματα γενικής αγωγής. Είναι δεοντολογικό το κράτος αυθαίρετα να αγνοεί τόσο τις επαγγελματικές τους προσδοκίες όσο και την ελλιπή κατάρτισή τους και να τους τοποθετεί σε θέσεις που αρμόζουν σε εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, απόφοιτους ειδικής αγωγής;

Για ποιο λόγο για παράδειγμα ένας απόφοιτος Τμήματος Γενικής Αγωγής, ο οποίος ονειρευόταν να αναλάβει το δικό του τμήμα μετά την αποφοίτηση, να κληθεί να εργαστεί ως εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης; Βέβαια, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και το γεγονός ότι κάποιες φορές η επιλογή αυτή γίνεται για βιοποριστικούς λόγους εν γνώσει του εκπαιδευτικού, ο οποίος κατά τη συμπλήρωση της αίτησης αναπληρωτών ίσως να δήλωσε ότι επιθυμεί να εργαστεί σε δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, γνωρίζοντας ότι οι θέσεις στη Γενική Εκπαίδευση είναι πλέον περιορισμένες και εγκυμονεί ο κίνδυνος να μην εργαστεί καθόλου όλη τη σχολική χρονιά.

Ακόμη όμως και αν προσμετρήσουμε και αυτή την παράμετρο, η τοποθέτηση αυτή εξακολουθεί να αντιβαίνει τόσο στις προσωπικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών όσο και στην απόδοση ενός επαγγελματικού αποτελέσματος. Με την τελευταία αναφορά εννοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε φέρουν ευθύνη για τις ελλείψεις που πιθανόν να εμφανίζονται στη δουλειά τους, καθώς δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις. Ποιος όμως θα αναλάβει την ευθύνη; Το ρητορικό αυτό ερώτημα αποτελεί και το μεγάλο αγκάθι της συνεκπαίδευσης, καθώς το κράτος θεωρεί υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς, ενώ εκείνοι επιρρίπτουν

ευθύνες στο Υπουργείο, το οποίο επιμένει να τους τοποθετεί σε τέτοιες θέσεις, χωρίς να μεριμνήσει καν για την επιμόρφωσή τους.

Τέλος, τα παραπάνω αποτελέσματα μας κάνουν ακόμη να προβληματιστούμε πάνω στο γεγονός για το πώς μπορούμε να μιλάμε για εξειδικευμένη εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση και για επιτυχή εφαρμογή και λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία, όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό που αναλαμβάνει την εκπαίδευσή τους δε διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις επί του αντικειμένου.

9.2.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα θεσμικής κατάρτισης

Στην υποενότητα αυτή, προσπαθώντας να εξετάσουμε αρχικά τις συνθήκες προετοιμασίας, που προηγήθηκαν πριν την ανάληψη του τμήματος από τους εκπαιδευτικούς, θα θέλαμε να αναφέρουμε ως αρνητικό στοιχείο, ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα αρκετά χρόνια και γνώριζαν πρόσωπα και καταστάσεις, αρνούσαν να επιλέξουν τα τμήματα που περιείχαν μαθητές ειδικής αγωγής, επιλέγοντας συνειδητά εκείνα που περιείχαν «ήσυχους» μαθητές, αφήνοντας τις δύσκολες περιπτώσεις στους νέους εκπαιδευτικούς, που τελούσαν υπό άγνοια.

Έπειτα από αυτή την πρώτη διάκριση, θα θέλαμε να αναφερθούμε και σε μία δεύτερη που παρατηρήθηκε. Εκείνη της διαφοροποίησης της συμπεριφοράς από την πλευρά της Διεύθυνσης του σχολείου, μεταξύ των εκπαιδευτικών του τμήματος και των ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα, ως προς τους πρώτους ο Διευθυντής και η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης, τους προετοιμάζουν, τους μιλούν για τους μαθητές αυτούς, τους δείχνουν ποιοι είναι και τους ενημερώνουν σχετικά με τις γνωματεύσεις, που έχουν στη διάθεσή τους.

Αντίθετα, ως προς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, δεν υπάρχει καμία μέριμνα. Αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικοί δεύτερης κατηγορίας, οι οποίοι δεν είναι αναγκαίο να γνωρίζουν λεπτομέρειες. Συχνά ανακαλύπτουν τους μαθητές ειδικής αγωγής «τυχαία» μέσα στο τμήμα τους λόγω της συμπεριφοράς τους ή αν είναι λίγο παραπάνω τυχεροί, ενημερώνονται κατ' εξαίρεση από τον εκπαιδευτικό του τμήματος.

Αναμφισβήτητα, το παραπάνω φαινόμενο είναι αρνητικό και μαρτυρά την έλλειψη ετοιμότητας του συστήματος να ανταποκριθεί επαγγελματικά στην είσοδο των μαθητών ειδικής αγωγής στα τυπικά σχολεία, ενώ παράλληλα συμπληρώνει την έρευνα και με ορισμένα πρόσθετα στοιχεία σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ως προς τους οποίους μας δημιουργήθηκε η αίσθηση ότι αντιμετωπίζονται ελαφρώς απαξιωτικά, τόσο από τον σύλλογο διδασκόντων, όσο και από τους γονείς των μαθητών.

Από τη διερεύνηση ζητημάτων θεσμικής κατάρτισης, δε θα μπορούσε να απουσιάζει και η εξέταση του ρόλου που διαδραμάτισαν κομβικά πρόσωπα, τα οποία εμπλέκονται ενεργά στην ομαλή λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

Ξεκινώντας αρχικά από τη μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, θα θέλαμε όχι απλά να αναφέρουμε αλλά να τονίσουμε και να υπογραμμίσουμε ότι η ύπαρξή του είναι κυριολεκτικά εκ των ων ουκ άνευ. Χωρίς την παρουσία του δεν μπορούμε να μιλάμε για εφαρμοσμένη συνεκπαίδευση, αλλά απλά για συνύπαρξη, η οποία μάλιστα περισσότερο βλάπτει το σύνολο, παρά ωφελεί, όπως συνέβη και κατά το πρώτο διάστημα της Α΄ Δημοτικού, πριν την έλευσή του. Βλέπουμε λοιπόν ότι ως ένα βαθμό επαληθεύεται η πεποίθηση, σύμφωνα με την οποία η διαδικασία αυτή δεν έχει κανένα αποτέλεσμα και αποφέρει μηδενικό όφελος στους μαθητές με αναπηρία, όταν παίρνει τη μορφή της απλής συνύπαρξης και δε συνοδεύεται από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, αφού οι μαθητές δεν κατακτούν ούτε τους γνωστικούς στόχους, ούτε τις απαραίτητες για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων κοινωνικές δεξιότητες (Roll, 1997: 181).

Δεν είναι όμως μόνο η πρακτική διάσταση του θέματος. Η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών δίνει καθημερινά σώμα και ψυχή για να επιτύχει το βέλτιστο αποτέλεσμα για τον μαθητή, που έχει αναλάβει, ακόμη κι αν δε διαθέτει τα απαραίτητα εφόδια, αφού και οι δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης με τους οποίους ήρθαμε σε επαφή κατά τη διάρκεια της έρευνας (Α΄ και Β΄ Δημοτικού), παρόλο που ήταν απόφοιτοι τμημάτων γενικής αγωγής, εντούτοις προσπάθησαν να ανταπεξέλθουν στη νέα αυτή πρόκληση όσο πιο επαγγελματικά μπορούσαν.

Ιδίως όσον αφορά τη θέση του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης μέσα στην τάξη, παρουσιάστηκε ως δεύτερος εκπαιδευτικός του τμήματος και όχι ως προσωπικός δάσκαλος του Δημήτρη, έτσι ώστε να γίνει πιο σύντομα αποδεκτός από τους μαθητές, να μη στιγματιστεί ο αυτιστικός μαθητής και να αποφευχθεί η δημιουργία συναισθημάτων ζήλιας προς το πρόσωπό του. Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, συνεργαζόταν άψογα με τον εκπαιδευτικό του τμήματος, συμμετείχε στις συναντήσεις γονέων εκφράζοντας τη γνώμη του και προσέφερε βοήθεια όχι μόνο στον αυτιστικό μαθητή, που είχε αναλάβει, τον Δημήτρη, αλλά και στο άλλο αυτιστικό παιδί, τον Κωστή, καθώς και σε όλους τους μαθητές του τμήματος, συνδράμοντας στο έργο του εκπαιδευτικού, και βοηθώντας τον στην επιβολή της πειθαρχίας. Βλέπουμε λοιπόν ότι επιβεβαιώνεται η άποψη του Ainscow (2004: 274-276) ότι οι αλλαγές που πραγματοποιούνται με σκοπό τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης των μαθητών με αναπηρία μέσα στην τάξη, έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των συγκεκριμένων παραγόντων για όλους τους μαθητές.

Φάνηκε ακόμη ότι από τη συνύπαρξη όλων των μαθητών επωφελούνται και οι μαθητές εκείνοι που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις και ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως να έχουν διαγνωστεί ή να χρήζουν εξατομικευμένης παρέμβασης. Οι ειδικές τεχνικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στο τμήμα συνεκπαίδευσης, η σαφήνεια της διδασκαλίας του και η συνεχής ανατροφοδότηση, λειτουργούν υποστηρικτικά για αυτή τη μερίδα μαθητών, που διευκολύνεται στην προσπάθειά της να παρακολουθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Power-deFur & Orelove, 1996: 6). Έτσι είδαμε τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης να βοηθάει τόσο τον Κωστή, τον άλλο αυτιστικό μαθητή, στον οποίο όμως δεν υπήρχε η πρόβλεψη από το ΚΕΔΔΥ για εξατομικευμένη υποστήριξη, όσο και άλλους μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν είτε μαθησιακές δυσκολίες είτε παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, όπως είναι οι «ζωηροί» μαθητές αλβανικής καταγωγής, που συχνά δημιουργούσαν αναστάτωση μέσα στην τάξη.

Επίσης, αναπληρώνει τον εκπαιδευτικό του τμήματος όταν χρειάζεται, αλλάζοντας ρόλους, όπως είναι για παράδειγμα η διδασκαλία μίας διδακτικής ώρας, εάν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αδιαθεσία, και η παροχή Παράλληλης Στήριξης στον αυτιστικό μαθητή από τον εκπαιδευτικό του τμήματος. Επιπλέον, αναλαμβάνει ολοκληρωτικά τον αυτιστικό μαθητή, αποδεσμεύοντας έτσι τον εκπαιδευτικό από αυτή την έγνοια, αφήνοντάς τον να ασχοληθεί με τα υπόλοιπους μαθητές. Η βοήθειά του είναι τόσο σημαντική, έτσι ώστε όταν χρειάζεται να απουσιάσει για κάποιο διάστημα, ο αυτιστικός μαθητής εμφανίζει αμέσως σημάδια παλινδρόμησης, βρίσκοντας «ένα άλλο παιδί» κατά την επιστροφή του.

Φάνηκε ακόμη ότι ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης αναλαμβάνει και τον ρόλο της αναπροσαρμογής και διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή με αναπηρία (Lovey, 1998: 85), αφού είδαμε ότι οι ασκήσεις προσαρμόζονταν είτε ως προς το περιεχόμενο είτε ως προς τον ρυθμό προκειμένου να λειτουργούν προς όφελος του Δημήτρη, ακολουθώντας τις απαραίτητες ενέργειες διαφοροποίησης στους τομείς του περιεχομένου της διδασκαλίας, της μαθησιακής διαδικασίας, του τρόπου αναπαράστασης των προϊόντων της μάθησης και του διδακτικού πλαισίου, λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα μαθησιακά

ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ μάθησης του συγκεκριμένου αυτιστικού μαθητή (Ματσαγγούρας, 2008: 118).

Επιπρόσθετα, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης είχαν σκοπό την αξιοποίηση των ταλέντων, των έμφυτων κλίσεων και των διαφορετικών δυνατοτήτων του αυτιστικού μαθητή που είχαν αναλάβει (Σούλης, 2002: 327-330), όπως είναι η αξιοποίηση των κλίσεων του Δημήτρη στη χρήση των υπολογιστών και τα αθλήματα, παρέχοντάς του έτσι τη δυνατότητα να κατακτήσει τους ίδιους γνωστικούς στόχους με τους τυπικούς συμμαθητές του.

Στο πλαίσιο της εξατομικευμένης διδασκαλίας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, πέρα από την πρόοδο στο γνωστικό αντικείμενο, η οποία δε θα πρέπει να παραγκωνίζεται αλλά να κατέχει εξέχοντα ρόλο, διδάσκοντας τους μαθητές βασικές έννοιες, όπως είναι η ανάληψη και η υπεύθυνη διεκπεραίωση αυτών, η οριοθέτηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους απέναντι στους άλλους, καθώς και η προετοιμασία τους για ενεργή και δυναμική παρέμβαση στις εξελίξεις της κοινωνικής ζωής στο μέλλον (Σούλης, 2002: 328). Έτσι είδαμε τον Ονούφρη να βασίζεται πολύ σε αυτό το κομμάτι τόσο μέσω της διδασκαλίας των κοινωνικών ιστοριών, όσο και μέσω της προβολής των σχετικών βίντεο με κοινωνικά διδάγματα στην αίθουσα των υπολογιστών.

Αναφορικά με την πολύτιμη συμβολή της αξιοποίησης των κοινωνικών ιστοριών, η Μαυροπούλου (2011:10) αναφέρει ότι έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η χρήση τους συμβάλλει στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας, καθώς και στην αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και μεταβάσεων, όπως και στη μείωση δύσκολων συμπεριφορών.

Προχωρώντας με την παρουσίαση του ρόλου των εμπλεκόμενων προσώπων, θα σταθούμε σε μια ακόμη χαρακτηριστική προσωπικότητα, αυτή της εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η μόνη που διέθετε επίσημη εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, μέσω της παρακολούθησης του διετούς προγράμματος του Διδασκαλείου του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Η ύπαρξη εκπαιδευτικού Τμήματος Ένταξης είναι εξέχουσας σημασίας για την απρόσκοπτη εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης, αφού, όπως προέκυψε, παρέχει εξειδικευμένες συμβουλές και ψυχολογική υποστήριξη, παρίσταται στις συναντήσεις των γονέων, μπαίνει μέσα στην αίθουσα και βοηθάει τον εκπαιδευτικό του τμήματος, παίρνει τους αυτιστικούς μαθητές στο Τμήμα Ένταξης αποσυμφορίζοντας τον εκπαιδευτικό της τάξης και συνεργάζεται άψογα με τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης.

Περνώντας στο ρόλο του Διευθυντή του σχολείου, γίνεται κατανοητό ότι η στάση του είναι εξέχουσας σημασίας, καθώς αποτελεί το πρόσωπο το οποίο «κινεί τα νήματα» της σχολικής μονάδας. Στην υπό μελέτη περίπτωση, ο Διευθυντής ήταν απόλυτα συνεργάσιμος, γεμάτος κατανόηση, έδινε βαρύτητα στην ουσία και όχι στους τύπους, στήριζε ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς, παρενέβαινε διακριτικά όπου χρειαζόταν και παρευρισκόταν στις συναντήσεις των γονέων.

Ως βασική προτεραιότητα έθετε πάντοτε το καλό των μαθητών, για αυτό τον είδαμε να φέρεται με διάκριση κατά περίπτωση, όπως για παράδειγμα η άδεια στον αυτιστικό μαθητή Δημήτρη να επισκέπτεται την αίθουσα υπολογιστών ή να πηγαίνει βόλτα στην αυλή μαζί με τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, όταν βρισκόταν σε ένταση και αδυνατούσε να παρακολουθήσει το μάθημα. Βλέπουμε λοιπόν ότι η στάση του Διευθυντή συνάδει με αυτήν που περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως δέουσα αντιμετώπιση, δηλαδή της ανάληψης του ρόλου ενός ατόμου που εμπνέει, εμπυχώνει και κατευθύνει την όλη διαδικασία, προσβλέποντας ταυτόχρονα σε μια αποδοτική συνεργασία όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ainscow, 1997a: 44-47· Ainscow, 2004: 268).

Το μόνο σημείο, το οποίο ίσως έχρηζε παραπάνω προσοχής είναι η ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών του τμήματος με αυτούς των ειδικοτήτων, όσον αφορά στην ενημέρωσή τους σχετικά με την ύπαρξη μαθητών με αναπηρία μέσα στην τάξη, στοιχείο το οποίο συμφωνεί με την «κατηγορία» που αποδίδεται κατά καιρούς στο πρόσωπό του περί μη συνδρομής του δύσκολου έργου των εκπαιδευτικών (Valeo, 2008: 15-16).

Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί δε θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν, εάν δεν είχαν τη συνδρομή σύσσωμου του συλλόγου διδασκόντων, καθώς για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τις πρακτικές συνεκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός κλίματος εμπύχωσης και υποστήριξης προς το πρόσωπό τους από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς ο συναισθηματικός τους κόσμος και ο βαθμός ικανοποίησης από την όλη διαδικασία, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών (Barton, 2004: 64-65).

Τα αποτελέσματα είναι θετικά, καθώς φάνηκε ότι η απαραίτητη αυτή στήριξη παρασχέθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό δείγμα αποτελεί η κοινή απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων να απαλλάξει από τις εφημερίες τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τμήμα συνεκπαίδευσης, έτσι ώστε να υπάρχει ο χρόνος για την απαιτούμενη ανασυγκρότηση ανάμεσα στις διδακτικές ώρες. Η στήριξη αυτή όμως πήρε και άλλες μορφές, όπως είναι η βοήθεια μέσα στην τάξη, είτε για την επιβολή της πειθαρχίας, είτε ως αναπλήρωση όταν υπήρχε η ανάγκη προσωρινής απουσίας, η ενσυναίσθηση και κατανόηση στο πρόσωπό τους, η ανταλλαγή καλών πρακτικών και εν γένει η δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος, που μπορεί να εκφραζόταν ακόμη και με απλές αλλά πολύ βοηθητικές ενέργειες, όπως είναι η συζήτηση στο γραφείο των δασκάλων στα διαλείμματα, η οποία λειτουργούσε ως μέσο αποφόρτισης για την αποβολή του άγχους και της πίεσης, και συνέβαλε στην ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της επόμενης σχολικής ώρας.

Η παραπάνω διαπίστωση είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική και αισιόδοξη, αφού μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα ασφάλειας και στήριξης από το σχολικό περιβάλλον, είναι σε θέση και οι ίδιοι να καλλιεργήσουν ένα σχολικό ήθος σε όλους τους μαθητές με βασικούς πυλώνες τη συνεργασία και την υποστήριξη, όχι μόνο στη διαδικασία της μάθησης αλλά και σε αυτή της κοινωνικοποίησης (Watkins, 2003: 13), ανταποκρινόμενοι θετικά και αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα και την αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών μέσα στην τάξη (Watkins, 2003: 19).

Κι ενώ μέχρι στιγμής φάνηκε ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι εκτελούν άψογα την αποστολή τους, δίνοντας τον καλύτερό τους εαυτό, μοναδική ασυμφωνία στην καλά αυτή συντονισμένη ομάδα αποτελεί ο Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος κατείχε τον τίτλο του μόνο στα χαρτιά και όχι επί της ουσίας, αφού φάνηκε μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, ότι απέφυγαν την επαφή μαζί του γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι θα γίνουν αποδέκτες μιας τυπικής θεωρητικής τοποθέτησης, ενώ εκείνοι είχαν ανάγκη από πρακτικές συμβουλές.

Ακόμα όμως κι εκείνοι που δε δίστασαν να τον πλησιάσουν, προσδοκώντας σε επιστημονικές λύσεις από το στόμα του ειδικού, το μόνο που εισέπραξαν ήταν στην ουσία ο «οίκτος» του και οι ευχές του για την ομαλή έκβαση των πραγμάτων. Φαίνεται λοιπόν ότι εάν θέλουμε να μιλάμε για μια οργανωμένη αντιμετώπιση του θεσμού της συνεκπαίδευσης, συντονισμένη από όλα τα πρόσωπα που εμπλέκονται, θα πρέπει όλοι να φέρονται επαγγελματικά και να μην παραμελεί τον ρόλο του κανένα από αυτούς. Ιδιαίτερα για τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου θα πρέπει να προβληματιστούμε ακόμη περισσότερο, καθώς βλέπουμε ότι το κράτος κάνει μεν ενέργειες για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο τυπικό σχολείο, αλλά από την άλλη δε διαθέτει το απαιτούμενο

σύστημα, τη λειτουργία δηλαδή θεσμικών δομών, που θα μπορέσουν να στηρίξουν αυτή την κίνηση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν τη διδασκαλία σε τμήματα συνεκπαίδευσης με μόνο σύμμαχο την καλή τους θέληση, χωρίς να υπάρχει κάποιο οργανωμένο σύστημα, που να συντονίζει την κατάσταση, στο οποίο θα μπορούν να προσφύγουν για παροχή συμβουλών και στήριξης.

Όσον αφορά στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς τόσο των αυτιστικών όσο και των τυπικών μαθητών, να αναφέρουμε αρχικά ότι οι γονείς των τυπικών παιδιών έδειξαν υποδειγματική κατανόηση, χωρίς να εκφράσουν κανένα παράπονο ούτε να δημιουργήσουν το παραμικρό πρόβλημα. Ήταν απόλυτα συνεργάσιμοι και δεν έκαναν καμία νύξη περί αρνητικής επιρροής των αυτιστικών μαθητών στα παιδιά τους, είτε στον τομέα της συμπεριφοράς, είτε της μάθησης. Αντίθετα αναγνώριζαν το δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών και τις υπεράνθρωπες προσπάθειες που κατέβαλαν, εκφράζοντας συχνά τα συναισθήματα αυτά κατανόησης και συμπαραστάσης μέσω ευχαριστηρίων και συγχαρητηρίων εκφράσεων προς το πρόσωπό τους.

Σχετικά με τις σχέσεις των γονέων των αυτιστικών μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, εκεί παρατηρήθηκε μια διάκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών του τμήματος και των ειδικοτήτων, όχι όμως με τη μορφή κακής συνεργασίας ή εκδήλωσης παραπόνων αλλά με τη μορφή αδιαφορίας και έλλειψης οποιασδήποτε μορφής συνεργασίας.

Συγκεκριμένα, οι γονείς των αυτιστικών μαθητών φάνηκε ότι συνεργάζονται άσπογα με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος, εφαρμόζουν τις συμβουλές τους στο σπίτι, τους δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του παιδιού τους και τη συμπεριφορά του στο σπίτι, παρευρίσκονται όταν τους καλούν και επιβάλλουν την απαραίτητη πειθαρχία στο παιδί τους. Ενώ όμως κρατούν συμμαχική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς του τμήματος, επιδεικνύουν αδιαφορία ως προς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, αφού υπήρξαν και περιπτώσεις, που μας είπαν ότι δε γνωρίζουν καν τη φυσιογνωμία των γονέων. Βέβαια, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να ερμηνευθεί από τη γενικότερη τάση απαξίωσης που επικρατεί απέναντι στα δευτερεύοντα μαθήματα, τα οποία θεωρούνται ως ένα βαθμό «δημιουργική απασχόληση» και όχι διδακτέα ύλη, και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δυστυχώς έχουν παρόμοια αντιμετώπιση από το σύνολο σχεδόν των γονέων των μαθητών με αναπηρία ή μη, σε όλους τους τύπους και σε όλες τις σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος, ένας από τους βασικούς πυλώνες, που θα αποτελέσουν μια στέρεα βάση για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης είναι η λέξη-κλειδί «συνεργασία», εφαρμοσμένη προς όλες τις κατευθύνσεις, κυρίως όμως στο ρόλο του Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος δρα μεσολαβητικά εξισορροπώντας τις σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Συνεργασία χρειάζεται όμως ακόμα και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Lipsky & Gartner, 1996: 782). Η επιθυμητή λοιπόν αυτή συνεργασία με εξαίρεση τη μοναδική παραφωνία της απουσίας του Σχολικού Συμβούλου, επετεύχθη στο μέγιστο βαθμό.

Ολοκληρώνοντας την υποενότητα αυτή με την παρουσίαση των παραγόντων που συμβάλλουν υπό τη μορφή προϋποθέσεων στην ένταξη και την αποδοχή των μαθητών ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο, να αναφέρουμε αρχικά ότι το γενικό συμπέρασμα που εξήχθη είναι ότι όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αισθήματα αποδοχής της διαφορετικότητας, και δέχονται την είσοδο των μαθητών ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο. Κανείς εκπαιδευτικός δεν άφησε ούτε την παραμικρή υποψία εμπάθειας πάνω σε αυτό το ζήτημα. Καθώς όμως οι εκπαιδευτικοί δεν κρίνονται από τις προθέσεις τους αλλά εκ του αποτελέσματος, και δεν αρκεί μόνο η καλή διάθεση αφού το ζητούμενο είναι αφενός τα θετικά παιδαγωγικά αποτελέσματα και αφετέρου η διαφύλαξη της

σωματικής ακεραιότητας των μαθητών, οφείλουμε να εξετάσουμε ορισμένα πολύ σημαντικά θεσμικά ζητήματα.

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης όχι όμως άνευ όρων. Για να συμβεί αυτό θέτουν κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες εάν δεν τηρούνται, δε γίνεται εκ των πραγμάτων να εφαρμοστεί, καθώς οι απόψεις τους διακατέχονται από έντονο προβληματισμό και κριτική σχετικά με την ελλιπή υποδομή και οργάνωση του συστήματος.

Ένα πρώτο ζήτημα, που αναφέρθηκε ήταν ο ενδελεχής έλεγχος από την πλευρά των ΚΕΔΔΥ, σχετικά με την επιλογή των μαθητών με αναπηρία, που κρίνονται κατάλληλοι και παραπέμπονται να φοιτήσουν σε τμήματα γενικής αγωγής. Δε θα πρέπει δηλαδή να θεωρείται αυθαίρετα αυτονόητο ότι όλοι οι μαθητές ειδικής αγωγής έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν ομαλά και να εξελιχθούν μέσα στο τυπικό σχολείο. Ο πρώτος παράγοντας που πρέπει να ελέγχεται είναι αν το παιδί είναι επιδεκτικό μαθήσεως.

Για παράδειγμα, ο αυτιστικός μαθητής Νίκος, ο οποίος δεν αποτέλεσε υποκείμενο της έρευνας, αλλά έτυχε να φοιτά στο ίδιο τμήμα με τα δύο αυτιστικά παιδιά τον πρώτο μήνα της Α΄ Δημοτικού, ήρθε από το ειδικό σχολείο στην ηλικία των 8 χρόνων, γράφτηκε στην Α΄ για μάθει γραφή και ανάγνωση, αλλά μέχρι το τέλος της χρονιάς δεν μπόρεσε να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες. Την επόμενη χρονιά γράφτηκε στην Δ΄ Δημοτικού, απλά για να δέχεται τη θετική επίδραση των συμμαθητών του στον τομέα της κοινωνικοποίησης αν και ακόμα και σε αυτόν τον τομέα εμφάνισε δυσδιάκριτη έως ανύπαρκτη πρόοδο.

Βέβαια, καθώς παρεισφρέουν λεπτά θέματα ηθικής και υποκειμενικότητας περί του τι είναι δέον και τι μη, δεν είμαστε εμείς σε θέση να πούμε ότι ο Κωστής και ο Δημήτρης επειδή εξελίχθηκαν και στους δύο τομείς εγκρίνονται για να φοιτήσουν στο τυπικό σχολείο, ενώ ο Νίκος που έμεινε στάσιμος, θα πρέπει να παραπεμφθεί στο ειδικό. Όχι, σε καμία περίπτωση. Το μόνο που θέλουμε να επισημάνουμε με αυτή την αναφορά είναι ότι για μια αποδοτική συνεκπαίδευση στο τυπικό σχολείο, η βάση είναι ο μαθητής να είναι επιδεκτικός μαθήσεως: να αντιλαμβάνεται – έστω και υπό προϋποθέσεις-, να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, να επικοινωνεί, να αλλάζει, να μορφώνεται και να μεταμορφώνεται σε ένα ολοένα και πιο ώριμο παιδί.

Έπειτα από την απαιτούμενη αυτή δεκτικότητα από πλευράς των μαθητών ειδικής αγωγής, ένας ακόμη παράγοντας που πρέπει να τηρηθεί είναι η αποφυγή συσσώρευσης πολλών αυτιστικών μαθητών σε ένα τμήμα. Το θεμιτό είναι να υπάρχει ένας σε κάθε τάξη. Οι λόγοι είναι θεσμικοί και πρακτικοί. Όπως πληροφορηθήκαμε μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, βάσει Νομοθεσίας δεν επιτρέπεται η ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης μέσα στο ίδιο τμήμα. Αυτό σημαίνει ότι αν έχει εγκριθεί για το ένα παιδί, το άλλο ακόμη και αν δικαιούται, τον στερείται με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Ένας ακόμη λόγος που προτείνεται να χωρίζονται οι αυτιστικοί μαθητές σε διαφορετικά τμήματα είναι η αρνητική επιρροή που ασκεί ο ένας στον άλλο: είδαμε τον Κωστή και τον Δημήτρη να πιάνονται στα χέρια και να χτυπιούνται βίαια, να παρασύρει ο ένας τον άλλο, να παίζουν, να ανταγωνίζονται. Η εκπαιδευτικός της Α΄ Δημοτικού μας είπε ακόμα ότι το διάστημα που βρισκόταν και ο Νίκος στην τάξη, ήταν πολύ πιο δύσκολα τα πράγματα και η εκπαιδευτικός της Β΄ μας μίλησε για τους άγριους τσακωμούς των δύο παιδιών με τον Σπύρο, τον άλλο αυτιστικό μαθητή. Φαίνεται λοιπόν ότι οι αυτιστικοί μαθητές αναπτύσσουν μεταξύ τους έναν κώδικα επικοινωνίας, που τους ωθεί σε ακραίες ενέργειες εις βάρος και των ίδιων και των συμμαθητών τους.

Έναν επιπλέον λόγο αποτελεί η αποφυγή της εξουθένωσης του εκπαιδευτικού, ο οποίος όσους περισσότερους αυτιστικούς μαθητές έχει στο τμήμα του, σε τόσα επιπλέον κομμάτια πρέπει να διαιρεθεί, προκειμένου να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του για να τον βοηθήσει τόσο στα μαθήματα όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες. Πόσο μάλλον όταν

πρέπει να διαχειριστεί και την αντίθεση αυτή «συννομοταξία» τους, καταβάλλοντας υπεράνθρωπες προσπάθειες για την επιβολή της πειθαρχίας μέσα στην τάξη. Επομένως, για όλους τους παραπάνω λόγους συνίσταται ο διαχωρισμός των αυτιστικών μαθητών σε χωριστά τμήματα, πάντοτε βέβαια στο πλαίσιο του εφικτού και στον βαθμό, που μπορεί να υλοποιηθεί. Αν μιλάμε, για παράδειγμα, για ένα μικρό επαρχιακό σχολείο, που έχει μόνο ένα τμήμα για κάθε τάξη αλλά παραπάνω αυτιστικούς μαθητές, εκεί φαίνεται ότι τα περιθώρια επιλογών στενεύουν.

Συνεχίζοντας με την ανάλυση των απαραίτητων προϋποθέσεων, φάνηκε ότι άνθρωπο-κλειδί για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος αποτελεί ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης. Είδαμε τον Δημήτρη να μεταβάλλεται σε ένα εντελώς διαφορετικό παιδί μετά την άφιξή του, αφού έχει μεν μια πολύ καλή βάση αλλά χρειάζεται κάποιον δίπλα του να τον κινητοποιεί και να τον βοηθάει στην αυτορύθμισή του. Η εξέλιξη στη συμπεριφορά του και στο μαθησιακό επίπεδο όταν βρίσκεται κοντά του είναι εμφανής, ενώ όσες φορές απουσίαζε ο εκπαιδευτικός, αμέσως ο Δημήτρης παλινδρομούσε. Η ύπαρξή του είναι απαραίτητη: Η μητέρα βασίζεται πάνω του, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αν τον έχει μπορεί να ολοκληρώσει ακόμα και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ ο Δημήτρης κοντά του πραγματοποιεί άλματα προόδου. Όλα τα δεδομένα, συνηγορούν ότι η άφιξή του θα πρέπει να πραγματοποιείται κατά την έναρξη του σχολικού έτους και όχι στο μέσον της χρονιάς, να αναλαμβάνει τον μαθητή όλες τις διδακτικές ώρες και όχι μόνο στα κύρια μαθήματα, και να παραμένει κοντά του για όσο διάστημα χρειαστεί, ακόμη και αν αυτό σημαίνει όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης.

Άλλοι σημαντικοί παράγοντες είναι η ένταξη του μαθητή με αναπηρία στο τμήμα γενικής αγωγής από την αρχή της Α΄ Δημοτικού και όχι ενδιάμεσα ή στις επόμενες τάξεις, προκειμένου να ενταχθεί αμέσως στην ομάδα, η οποία ίσως να τον εκλάβει ως ένα λίγο διαφορετικό αλλά πάντως ισότιμο μέλος της και όχι ως ξένο σώμα. Το σημείο αυτό ειπώθηκε αρχικά από τη Δωροθέα, την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, κάνοντας μάλιστα και μια επιτυχή παρομοίωση από τον χώρο του αθλητισμού, λέγοντας ότι στην κωπηλασία πρέπει να επιλέξεις την ομάδα εξ' αρχής γιατί έστω και ασυνείδητα επικοινωνούν μεταξύ τους και βρίσκουν τους ρυθμούς τους, ενώ εάν βάλεις έστω και ένα άτομο στην πορεία, είναι αδύνατο να συγχρονιστούν. Πέρα όμως από την πολύ εύστοχη επισήμανση της Γυμνάστριας, το στοιχείο αυτό αποτελεί και προσωπική διαπίστωση, όταν κατά τη διεξαγωγή της πέμπτης επαναληπτικής φάσης της έρευνας επισκεφτήκαμε ξανά τη σχολική μονάδα την επόμενη χρονιά, όπου οι μαθητές πήγαιναν Β΄ Δημοτικού.

Εκεί πράγματι, τόσο κατά την παρατήρηση όσο και μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, που είχαν συγκεντρωθεί μέσω των μεθοδολογικών εργαλείων του κοινωνιομετρικού τεστ και του ιχνογραφήματος, φάνηκε ότι οι μαθητές που είχαν ενταχθεί στο τμήμα στη Β΄ Δημοτικού, και δεν ήταν μαζί με τους υπόλοιπους από την Α΄, δυσκολεύονταν πολύ περισσότερο να αποδεχτούν τους αυτιστικούς μαθητές, είτε εκδηλώνοντας περισσότερα παράπονα και δείχνοντας λιγότερη κατανόηση από τους υπόλοιπους για τη συμπεριφορά τους, είτε κρατώντας παγερή στάση, κάνοντας παρέα με τους περυσινούς συμμαθητές τους, αδιαφορώντας για τα αυτιστικά παιδιά.

Άλλες σημαντικές προϋποθέσεις, που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι η λειτουργία του Τμήματος Ένταξης, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η εύρυθμη λειτουργία των ΚΕΔΔΥ, η παρακολούθηση των μαθητών αυτών και από θεραπευτές κατά τις απογευματινές ώρες (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία) και η φοίτηση των μαθητών ειδικής αγωγής σε ολιγομελή τμήματα.

Το σημείο αυτό ειπώθηκε και από τη Φαίδρα, τη μητέρα του Κωστή, η οποία επέκρινε την ύπαρξη 20 μαθητών στο τμήμα, παρατηρήθηκε όμως και κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς στην Α΄ Δημοτικού, όπου ήταν 14 μαθητές η εκπαιδευτικός μπορούσε να εστιάσει και να εξατομικεύσει τη διδασκαλία της με περισσότερη άνεση στο κάθε

παιδί, ενώ στη Β΄ Δημοτικού με τους 20 μαθητές, αυτό ήταν σχεδόν ακατόρθωτο να συμβεί, ενώ παράλληλα δημιουργούνταν περισσότερη φασαρία μέσα στην τάξη και οι μαθητές ήταν δύσκολο να προσέξουν.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ακόμα ότι η ύπαρξη της απαιτούμενης κρατικής μέριμνας και ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και ως προς την ψυχολογική υποστήριξη, καθώς και η παροχή της απαραίτητης στήριξης από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου αποτελούν αναγκαίες συνθήκες. Άλλωστε, εάν θέλουμε να μιλάμε για μια αποδοτική μορφή συνεκπαίδευσης θα πρέπει να προσαρμοστούν σε αυτά τα νέα δεδομένα πολλές επιμέρους πτυχές του παιδαγωγικού πλαισίου, όπως είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα, αλλά και εν γένει η εκπαιδευτική πολιτική και οι κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις γύρω από την αναπηρία (Σούλης, 2002: 330). Η εκ βάθρων αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, έτσι ώστε μέσω των απαιτούμενων μεταρρυθμίσεων, οι απαραίτητες ενέργειες να μπορούν να υλοποιηθούν σε μία στέρεα νομική βάση είναι απαραίτητη, προκειμένου το όλο εγχείρημα να υποστηριχθεί από ένα σωστά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Barton, 2004: 58).

Φάνηκε λοιπόν ότι από τα τέσσερα μοντέλα συνεκπαίδευσης, που προτείνει ο Norwich (2000: 21-25), οι εκπαιδευτικοί κλίνουν περισσότερο προς την επιλογή του τρίτου, δηλαδή αυτού της «επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες», αφού δέχονται με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο με την ύπαρξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, εξατομικευμένου προγράμματος, Τμήματος Ένταξης και άλλων θεραπειών αλλά δε συμφωνούν με την κατάργηση των ειδικών σχολείων, αφού πεποίθησή τους αποτελεί ότι η αξιολόγηση και η σωστή παραπομπή σε ειδικό ή τυπικό σχολείο αντίστοιχα είναι κομβικής σημασίας. Οι μαθητές που δε διαθέτουν το απαραίτητο υπόβαθρο, δεν μπορούν να προοδεύσουν στο τυπικό σχολείο αλλά αντίθετα παρεμποδίζεται η ακαδημαϊκή πρόοδος και η κοινωνική συμπεριφορά των τυπικών παιδιών.

Εντύπωση πάντως προκαλεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν στην απαραίτητη χρηματοδότηση και την εύρεση χρηματικών πόρων από πλευράς του κράτους, προϋπόθεση που συναντάται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, προκειμένου να εξασφαλιστεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Watkins, 2003: 9). Βέβαια, το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπόψη ότι η υπό μελέτη περίπτωση αφορούσε στη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή του αυτισμού, όπου υπάγεται στις νοητικές αναπηρίες. Έτσι δεν απαιτείται η αγορά εξειδικευμένου εξοπλισμού όπως είναι για παράδειγμα οι χάρτες αφής για μαθητές με προβλήματα όρασης ή εξειδικευμένα συστήματα μετάδοσης ήχου για μαθητές με προβλήματα ακοής.

9.2.2.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα ετοιμότητας

Μία ακόμη υποενότητα είναι αυτή των ζητημάτων ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των κλινικών συνεντεύξεων και του αναστοχαστικού ημερολογίου της επιτόπιας παρατήρησης. Ένα από τα βασικά ερωτήματα αυτής της ομάδας ήταν η διερεύνηση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τόσο απέναντι στους αυτιστικούς, όσο και τους τυπικούς μαθητές.

Ευχάριστη έκπληξη αποτέλεσε το γεγονός ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δε διέθεταν εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής, εντούτοις αξιοποιώντας τις ευρύτερες γνώσεις τους, το ένστικτό τους, την εμπειρία, την αγάπη τους για τα παιδιά, το παιδαγωγικό τους προφίλ και στοιχεία του ευρύτερου ανθρωπιστικού αξιακού τους συστήματος, κατάφεραν να φέρουν εις πέρας το δύσκολο αυτό έργο.

Οι εκπαιδευτικοί πέρα από την ευελιξία, την ευρηματικότητα, την εκλογίκευση, τη σωστή κατανομή του χρόνου, την αυστηρή οριοθέτηση, τη θετική ενίσχυση, την αγάπη, την τρυφερότητα και την υπομονή, χρησιμοποίησαν και έμπρακτες τεχνικές προς τους αυτιστικούς μαθητές, όπως είναι η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος, η γωνιά του παιχνιδιού, οι αναπνοές ηρεμίας και άλλες τεχνικές χαλάρωσης, η χρήση της κλεψύδρας, η οπτικοποίηση, η τήρηση της ρουτίνας, το κουκλοθέατρο, η κουβέρτα της ηρεμίας και τα αγγολυτικά μπαλάκια, καθώς και δραστηριότητες ψυχοκινητικής αγωγής.

Οι περισσότερες από αυτές τις τεχνικές, ανήκουν στους προτεινόμενους τρόπους εκπαίδευσης αυτιστικών μαθητών, όπως παρουσιάζονται από τη Μαυροπούλου (2011: 91-110). Είδαμε λοιπόν ότι η Μαρία προέβη στις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις αναδιοργάνωσης του χώρου (Μαυροπούλου, 2011: 92) μέσω της αλλαγής της διάταξης των θρανίων και τον περιορισμό των ερεθισμάτων, που θα μπορούσαν να προκαλέσουν τη διάσπαση της προσοχής των αυτιστικών μαθητών.

Ακόμη χώρισε την αίθουσα σε «ζώνες», όπως είναι η «γωνιά του παιχνιδιού» και η «γωνιά της ηρεμίας», παρά τη στενότητα του χώρου, προσπαθώντας μάλιστα να εκπαιδεύσει τους μαθητές στη χρήση τους, η οποία λαμβάνει παιδαγωγική διάσταση όταν δε γίνεται αυθαίρετα αλλά όταν ο μαθητής μαθαίνει σταδιακά να επιλέγει πότε θα χρησιμοποιήσει αυτούς τους χώρους, συνειδητοποιώντας τον σκοπό και τη λειτουργία τους (Μαυροπούλου, 2011: 92).

Ως προς την οπτικοποίηση, είδαμε ότι αξιοποιήθηκε από τη Μαρία με τη χρήση ενός συγκεκριμένου χρώματος τετραδίου για κάθε δραστηριότητα, καθώς και με την ανάρτηση του εβδομαδιαίου προγράμματος. Οι εικόνες χρησιμοποιήθηκαν επίσης κατά κόρον στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων της Γλώσσας και των Μαθηματικών για την επεξήγηση των εννοιών. Η Μαυροπούλου (2011: 96) αναφέρει σχετικά ότι η τεχνική αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη του λόγου, της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων παιχνιδιού και των δεξιοτήτων μετάβασης σε άλλες δραστηριότητες, ενώ η θετική της επίδραση στη συμπεριφορά και τη μάθηση των αυτιστικών μαθητών συνδέεται με την ανάγκη τους για σταθερότητα, οργάνωση και προβλεψιμότητα.

Μία ακόμη τεχνική, που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί είναι η αξιοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων των αυτιστικών μαθητών, τα οποία τοποθετούνταν στο επίκεντρο της θεματικής οργάνωσης του υλικού τους και της σύνδεσης των μαθημάτων με άλλες δραστηριότητες. Η Μαρία συχνά αξιοποίησε την αγάπη του Κωστή για τους δεινόσαυρους ή το ενδιαφέρον του για τα καλλιτεχνικά, προκειμένου να κεντρίσει την προσοχή του. Απώτερο σκοπό της χρήσης αυτής της τεχνικής αποτελεί η διευκόλυνση της μνημονικής επεξεργασίας και της κατανόησης των αυτιστικών μαθητών, που δείχνουν λιγότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες (Μαυροπούλου, 2011: 95-96).

Οι εκπαιδευτικοί είναι πράγματι αξιέπαινοι για την προσφορά αυτού του έργου, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, θα μπορούσαν να καλυφθούν πίσω από την έλλειψη ειδικευσης ή την ευθύνη για το σύνολο των μαθητών της τάξης και να παραμελήσουν την ιδιαίτερη εξατομίκευση στις περιπτώσεις των αυτιστικών μαθητών.

Την προσπάθεια αυτή την πήγαν ένα βήμα ακόμα παραπέρα οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, οι οποίοι προσπάθησαν να βοηθήσουν τον Δημήτρη, όσο περισσότερο μπορούσαν. Χρησιμοποίησαν κι εκείνοι πρακτικές και αποδοτικές τεχνικές, όπως η ανάγνωση παραμυθιού, το «παιχνίδι» με τα χέρια, το τετράδιο επικοινωνίας, η θετική ενίσχυση, η χρήση της σωματικής επαφής, το παιχνίδι και η αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Ειδικά για τη χρήση της τεχνολογίας, όπου όπως είδαμε ο Δημήτρης εμφάνιζε ιδιαίτερη κλίση και ο Ονούφρης αξιοποιούσε την εκδήλωση ενδιαφέροντος σε αυτόν τον τομέα για την εφαρμογή δραστηριοτήτων κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής, έχει παρατηρηθεί ότι παρέχει σημαντικά οφέλη σε τομείς όπως το λειτουργικό λεξιλόγιο, η

επικοινωνία, η θεωρία του νου, η αναγνώριση συναισθημάτων, η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και η κοινωνική κατανόηση, τομείς στους οποίους ο Δημήτρης χρειαζόταν βελτίωση (Μαυροπούλου, 2011: 99). Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει στη μείωση των εμποδίων και των αποκλεισμών, που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, στην αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην πρόσβαση σε ένα εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ εμπόδια αποτελούν συνήθως η έλλειψη πρόσβασης, η περιορισμένη χρηματοδότηση και η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Μπούτσκου, 2010: 270).

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, εφάρμοσαν εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο δόμησαν με βάση τις ελλείψεις του μαθητή και τις συμβουλές των εκπαιδευτικών, των γονέων και των θεραπειών του, ακολουθώντας τη διαδικασία του εντοπισμού των ικανοτήτων του μαθητή πριν το στάδιο της επιλογής ή κατασκευής του, έτσι ώστε να μπορεί να ολοκληρώνει χωρίς βοήθεια την αυτόνομη εργασία που του ανατίθεται. Επιπρόσθετα, οι αναδυόμενες δεξιότητές του Δημήτρη αποτέλεσαν τη βάση για το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην εξατομικευμένη διδασκαλία «ένας προς έναν» (Μαυροπούλου, 2011: 92).

Ο Ονούφρης χρησιμοποίησε ακόμη τη μορφή της συστηματικής διδασκαλίας, η οποία ξεκινάει με την απόσπαση της προσοχής του μαθητή, και συνεχίζει με την παρουσίαση των οδηγιών από τον εκπαιδευτικό για να καταλήξει στην επιβράβευση ή τη διόρθωση της συμπεριφοράς του ανάλογα με την αντίδραση του μαθητή στο συγκεκριμένο ερέθισμα (Μαυροπούλου, 2011: 106). Η διαδικασία αυτή παρατηρήθηκε κατά κόρον αφού ο Ονούφρης «δελέαζε» αρχικά τον Δημήτρη με ένα ερέθισμα για να τραβήξει την προσοχή του, στη συνέχεια του παρουσίαζε τις οδηγίες της άσκησης και τον βοηθούσε στην επίλυσή της, και τέλος εκδήλωνε την αντίστοιχη αντίδραση ανάλογα με τις επιδόσεις του.

Παρόλο που δε χρησιμοποιήθηκαν συστήματα οπτικής μάθησης, τα οποία ενδείκνυται για την εκπαίδευση αυτιστικών μαθητών, όπως είναι το TEACCH και το PECS (Μαυροπούλου, 2011: 100-101· Στρογγυλός, 2010: 259), εντούτοις εντάχθηκαν στη διδασκαλία τα σύμβολα, συνδράμοντας έτσι στην ομαλότερη ένταξη των αυτιστικών μαθητών στο πρόγραμμα του σχολείου, στην κατανόηση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη ή το σπίτι, και τη μείωση της ανασφάλειας για το «τι θα συμβεί μετά», περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τα επίπεδα σύγχυσης και άγχους για το άμεσο μέλλον (Στρογγυλός, 2010: 256).

Επιχειρήθηκε ακόμα η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των αυτιστικών μαθητών μέσω του μοναχικού ή συνεργατικού παιχνιδιού, όχι όμως με τη χρήση κατασκευαστικού υλικού (Lego), όπως προτείνει η Μαυροπούλου (2011: 98) αλλά μέσω άλλου τύπου απλών παιχνιδιών, όπως είναι τα λούτρινα ζώακια και τα εκπαιδευτικά παζλ.

Βέβαια, εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι η αντιμετώπιση της κάθε κατάστασης εναπόκειται σε σημαντικό βαθμό στην ιδιοσυγκρασία του κάθε ανθρώπου και εν προκειμένω, του εκπαιδευτικού. Ο λόγος που γίνεται αυτή η αναφορά είναι ότι ενώ και οι δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης είχαν κοινή αφετηρία, εννοώντας με αυτό το αντικείμενο των σπουδών τους και την εμπειρία τους, εντούτοις σχηματίσαμε την εντύπωση ότι ο Ονούφρης, ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης του Δημήτρη στη Β΄ Δημοτικού, ήταν πιο δραστήριος, ανίχνευε εις βάθος τις ανάγκες του Δημήτρη και προετοιμαζόταν περισσότερο πριν από το μάθημα (όπως είναι η χρήση των κοινωνικών ιστοριών), ενδιαφερόταν να μάθει περισσότερα πράγματα για το παιδί μέσω της συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους θεραπευτές του και δινόταν ολοκληρωτικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Το παραπάνω στοιχείο απεικονιζόταν και στη σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών και του Δημήτρη, όπου αναμφισβήτητα ήταν πολύ πιο ισχυρή στην

περίπτωση του Ονούφρη, γεγονός με το οποίο συμφωνεί και η μητέρα του Δημήτρη, επιμένοντας μάλιστα στην εκ νέου συνεργασία μαζί του την επόμενη χρονιά.

Προτού ολοκληρώσουμε την αναφορά στις τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των αυτιστικών μαθητών, θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι προσδοκώντας σε μια αποδοτικότερη μορφή εκπαίδευσης, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη και να εφαρμόσουν τις μεθόδους που προτείνει η *Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση* μέσα από το πρίσμα της ερμηνείας του αυτισμού ως διαταραχής της πρωτογενούς δι-υποκειμενικότητας.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν αρχικά τον χώρο εργασίας τους εντός ενός πολυαισθητηριακού πλαισίου, όπου εκτός από τον κατάλληλο φωτισμό και χρωματισμό, καθώς και την πολυεπίπεδη διαρρύθμιση, θα υπάρχουν και τα κατάλληλα εργαλεία, όπως παιχνίδια, βιβλία, υλικά εικαστικής και γλυπτικής δημιουργίας και υλικά που προσφέρει η φύση, το σύνολο των οποίων έχει επιλεγεί κατόπιν ενδεδειγμένης μελέτης για την προώθηση της δημιουργικής φαντασίας και της συναισθηματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 865).

Μπορεί να αξιοποιηθεί ακόμα ο εξωτερικός χώρος, αφού το φυσικό περιβάλλον βρίθκει ερεθισμάτων, τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα κινητοποίησης ολόκληρου του σώματος και των αισθήσεων. Προτείνεται πολλές από τις συναντήσεις με τα παιδιά να λάβουν χώρα μέσα σε αυτό (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 866).

Άλλες τεχνικές είναι τα παιχνίδια στην άμμο, που προσφέρονται για χαλάρωση αλλά και για ενεργοποίηση της αίσθησης της αφής τόσο στα χέρια όσο και σε ολόκληρο το σώμα (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 866), τα παιχνίδια με το νερό, που προσφέρονται ιδιαίτερα για τον αυτισμό για μείωση των στερεοτυπιών, αντίληψη των μερών του σώματος και χρήση αυτών, καθώς και ανάπτυξη του συμβολικού και λειτουργικού παιχνιδιού (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 869), η εφαρμογή εικαστικών δραστηριοτήτων με ποικίλα υλικά (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 869), η χρήση της κούκλας και της μάσκας (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 874) και τέλος οι βασισμένες στις τέχνες του χορού και της μουσικής ψυχοπαιδαγωγικές θεραπευτικές προσεγγίσεις (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000β: 874).

Πέρα από τη στοχευμένη αυτή συμπεριφορά απέναντι στα αυτιστικά παιδιά, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ιδιαίτερες τεχνικές και για την ομαλότερη αντιμετώπιση των τυπικών μαθητών. Η ενεργοποίηση αυτή των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερη αποδοτική, καθώς οι αντιδράσεις των τυπικών μαθητών όπως είναι η αποδοχή ή η απόρριψη των αυτιστικών συμμαθητών τους, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους λεπτούς χειρισμούς των εκπαιδευτικών.

Από αυτούς εξαρτάται εάν θα αναπτυχθούν συναισθήματα ζήλιας ή εάν θα τους κάνουν να αισθανθούν ισότιμα μέλη. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί παρόλο που δε διέθεταν ιδιαίτερες εξειδικευμένες γνώσεις ψυχολογίας ή παιδαγωγικής, εντούτοις κατάφεραν να επιφέρουν την προσδοκώμενη ισορροπία απέναντι στα δύο μέρη.

Φάνηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια εύρεσης τεχνικών αντιμετώπισης των τυπικών μαθητών, στηρίχθηκαν κατά βάση στη συζήτηση και τον διάλογο μέσω της εκλογίκευσης της κατάστασης. Αρωγοί στην προσπάθειά τους στάθηκαν ιδιαίτερα οι τυπικοί μαθητές που παρουσίαζαν ώριμη συμπεριφορά, οι οποίοι απορροφούσαν τις εντάσεις, βοηθούσαν τους αυτιστικούς μαθητές στα μαθήματα και αναλάμβαναν τον ρόλο του «βοηθού» του εκπαιδευτικού.

Οι ώριμοι αυτοί μαθητές, όπως ήταν η Αμανζήτ, ο Νικήτας και ο Βασίλης, συχνά τοποθετούνταν εσκεμμένα από τους εκπαιδευτικούς δίπλα στον Κωστή, τον αυτιστικό μαθητή, που δεν είχε εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, για να τον βοηθούν στα μαθήματα, να τον συμβουλεύουν, να τον επαναφέρουν όταν παρεκτρέπεται και να

δέχονται με περισσότερη υπομονή, κατανόηση και ωριμότητα την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά του. Το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε και καταγράφηκε κατά κόρον στις σημειώσεις μας.

Οι έρευνες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η επίδραση που δέχονται οι αυτιστικοί μαθητές, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με συνομήλικα άτομα τυπικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα θετική. Προτείνεται μάλιστα η παρακολούθηση προγράμματος συστηματικής εκπαίδευσης προηγουμένως. Παρόλο όμως που κάτι τέτοιο δε συνέβη στην εξεταζόμενη περίπτωση, εντούτοις φάνηκε ότι τα παιδιά λειτούργησαν ως πρότυπο για τις επιθυμητές συμπεριφορές και παρείχαν βοήθεια, προτροπές και ενισχύσεις. Αναφέρεται μάλιστα ότι περισσότερο κατάλληλα για την ανάληψη αυτού του είδους ρόλων είναι τα κορίτσια λόγω της θετικής τους στάσης και της προστατευτικής τους συμπεριφοράς (Μαυροπούλου, 2011: 107), όπως είδαμε να συμβαίνει με την ινδικής καταγωγής μαθήτριά Αμανζήτ, η οποία καθόταν δίπλα στον Κωστή «νουθετώντας» τον και επαναφέροντάς τον στον σωστό δρόμο.

Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν συνειδητά να μην παραμελήσουν τους τυπικούς μαθητές αλλά να ανταποκριθούν εξίσου στις ανάγκες τους επιδεικνύοντας το αντίστοιχο ενδιαφέρον. Ακόμα αξιοποίησαν την ιδιαίτερη αυτή κατάσταση για να αναπτύξουν στους μαθητές μια συμπεριφορά αποδοχής της διαφορετικότητας, μέσα από την καλλιέργεια ενός κλίματος αγάπης και εμπιστοσύνης.

Ένας ακόμη τομέας, που μας απασχόλησε ήταν ο προβληματισμός εάν η παρουσία των αυτιστικών μαθητών μέσα στην τάξη επηρέαζε αρνητικά τους τυπικούς μαθητές. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε ούτε στον τομέα της συμπεριφοράς, ούτε του γνωστικού αντικείμενου.

Όσον αφορά στη μαθησιακή πρόοδο, παρά το γεγονός ότι έμειναν ορισμένα κενά στη διδακτέα ύλη, εντούτοις η γενική αίσθηση ήταν θετική αφού οι βασικοί στόχοι επιτεύχθηκαν και οι μαθητές δεν έμειναν «πίσω». Άλλωστε, όπως έχει αποδειχθεί οι τυπικοί μαθητές μάλλον ωφελούνται παρά ζημιώνονται, καθώς τα διαμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα, οι τροποποιημένες μέθοδοι διδασκαλίας και η παρουσία εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, συμβάλλουν στη διευκόλυνση της όλης διαδικασίας (Anderson, Klassen & George 2007: 137· McCarty, 2006: 7· Power-deFur & Orelove, 1996: 5).

Στον τομέα της συμπεριφοράς, υπήρχαν και πάλι οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές είτε παρασύρονταν είτε μιμούνταν την αρνητική συμπεριφορά των αυτιστικών μαθητών, αλλά η γενική αίσθηση που δημιουργήθηκε ήταν ότι οι μαθητές τελικά ωφελήθηκαν από τη συναναστροφή τους με τους αυτιστικούς συμμαθητές τους, αφού ήδη από μικρή ηλικία εκτέθηκαν στην ποικιλομορφία που υφίσταται στη σημερινή κοινωνία και οδηγήθηκαν στην ανάπτυξη ορισμένων τεχνικών, για την αντιμετώπιση του κάθε ιδιαίτερου χαρακτήρα αργότερα στην ενήλικη ζωή τους.

Ως προς το κομμάτι της κοινωνικοποίησης δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρία που φοιτούν σε τμήματα συνεκπαίδευσης, αναπτύσσουν αισθήματα αλληλεγγύης, εκδηλώνουν ενδιαφέρον προς τον συνάνθρωπο, αποκτούν επίγνωση των δυσκολιών των συμμαθητών τους με αναπηρία, καλλιεργούν πιο αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν να παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη όπου υπάρχει ανάγκη, δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση και αποδοχή των ατομικών διαφορών και αναπτύσσουν ισχυρή αυτοεκτίμηση, καθώς και μεγαλύτερη ικανότητα να δημιουργούν φιλίες (Anderson, Klassen & George, 2007: 137· McCarty, 2006: 7· Power-deFur & Orelove, 1996: 5).

Φάνηκε λοιπόν ότι τα οφέλη στον συναισθηματικό τομέα είναι ιδιαίτερα σημαντικά και για τις δύο πλευρές, αφού ενισχύοντας το αίσθημα του «ανήκειν», διευκολύνεται η διαδικασία της μάθησης, καθώς οι μαθητές με αναπηρία αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος

της κοινότητας και ότι ανήκουν στον πραγματικό κόσμο, ενώ παράλληλα ευνοείται η δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και μη (Kunc, 1992: 30· Shaffner & Buswell, 2004: 299). Τυπικοί και αυτιστικοί μαθητές έφτασαν να αναπτύξουν φιλικούς δεσμούς και να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανταλλαγής θετικών οφελών, τα οποία συνέβαλαν στην αμφοτέρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην ωρίμανση της συμπεριφοράς και των δύο πλευρών.

Βέβαια, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι για την επίτευξη μιας επιτυχημένης και σταθερής μορφής κοινωνικοποίησης δεν επαρκεί απλά η συναναστροφή των μαθητών με αναπηρία με τους τυπικούς συμμαθητές τους στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, καθώς αν θέλουμε να μιλάμε για ουσιαστικά και απτά αποτελέσματα, θα πρέπει να ενισχυθούν οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινότητα και να ληφθούν πρόσθετα μέτρα για την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αφού έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με αναπηρία δε διατηρούν μετά την αποφοίτησή τους τις φιλικές σχέσεις, που ανέπτυξαν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μειώνοντας έτσι τα μακροπρόθεσμα οφέλη της συνεκπαίδευσης (Brown & Shearer, 2004: 143).

Συνεχίζοντας, καθώς όπως προαναφέρθηκε στόχο μας δεν αποτελεί η ωραιοποιημένη παρουσίαση της κατάστασης αλλά αντίθετα όσο γίνεται η αμερόληπτη και αντικειμενική έκθεσή της, δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα και στον τομέα των δυσκολιών, που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί.

Κύρια σημεία της κατηγορίας αυτής αποτέλεσαν τα χρονικά διαστήματα κυρίως στην έναρξη της Α΄ Δημοτικού, μέχρι τον Φεβρουάριο, κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στο τμήμα τους χωρίς τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, έχοντας υπό την εποπτεία τους μεγάλο αριθμό μαθητών, όπου καλούνταν να διαχειριστούν μία σύνθετη κατάσταση, χωρίς την απαραίτητη εξειδίκευση. Η απουσία εξατομικευμένης υποστήριξης από έμπειρο και εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό μέσα στη σχολική αίθουσα, καθώς και από ειδικότητες του χώρου, όπως είναι οι λογοθεραπευτές και οι εργοθεραπευτές, αποτελεί άλλωστε και το βασικό επιχείρημα των επικριτών του θεσμού της συνεκπαίδευσης (McCarty, 2006: 8).

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να συμφωνούν και με την άποψη ότι χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης δημιουργείται έντονος θόρυβος και φασαρία μέσα στην τάξη από τους μαθητές με αναπηρία, αποσπώντας έτσι την προσοχή των τυπικών μαθητών και παρεμποδίζοντας την πρόοδό τους στο γνωστικό αντικείμενο, ενώ η αυξημένη προσοχή και ο χρόνος, που πρέπει να αφιερώσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος στους μαθητές με αναπηρία, προκειμένου να τους παρακινήσουν ή να τους επαναφέρουν τους οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας (Anderson, Klassen & George, 2007: 137-141). Έπειτα από τις παραπάνω διατυπώσεις, συμπεραίνεται λοιπόν ότι η ένταξη μαθητών ειδικής αγωγής στα τυπικά σχολεία χωρίς εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης είναι ανέφικτη.

Ένα ακόμη στοιχείο είναι η έλλειψη της απαραίτητης υποδομής, όπως είναι οι μικρές αίθουσες διδασκαλίας, οι οποίες δεν μπορούν να αξιοποιηθούν όπως θα ήθελαν από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να δημιουργήσουν τις γωνιές παιχνιδιού και χαλάρωσης, που θα ήθελαν. Το χαρακτηριστικό αυτό μειώνει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ η ανάγκη δημιουργίας της κατάλληλης υποδομής των σχολικών μονάδων μέσω της εξάλειψης των αρχιτεκτονικών και άλλων εμποδίων, έτσι ώστε να προάγεται η αυτονομία των μαθητών με αναπηρία μέσω της εξασφάλισης της ελεύθερης κινητικότητας τους και της ικανότητας αυτοεξυπηρέτησης, θεωρείται μία από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του θεσμού (Δελλασούδας, 2005: 2012-2013).

Κατά παρόμοιο τρόπο και οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, καθώς καλούνται να αναλάβουν υπηρεσία στα μέσα περίπου της

σχολικής χρονιάς, όπου είναι δύσκολο τόσο να επιβάλουν όρια στον μαθητή όσο και να καλύψουν τα κενά της διδακτέας ύλης. Η έλλειψη της σχετικής επιμόρφωσης αποτελεί αγκάθι και για αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών.

Τέλος, όσον αφορά στην επιρροή στην ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις. Στις θετικές ανήκουν η βίωση συναισθημάτων χαράς και ικανοποίησης από την εργασία τους, η ευχαρίστηση από την αποκόμιση μιας χρήσιμης εμπειρίας με βιωματικό τρόπο, η καθημερινή προσέλευση στο σχολείο με ευχάριστη διάθεση και η παραμέληση όλων των προσωπικών τους ζητημάτων μέσα από την αναζωογονητική επαφή με τα παιδιά, η αντιμετώπιση της κατάστασης ως μίας πρόκλησης, καθώς και η βίωση συναισθημάτων συγκίνησης για την πρόοδο των μαθητών.

Φάνηκε λοιπόν ότι μία κατηγορία αποτελεί η μερίδα αυτή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρά τη σωματική κόπωση και τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας, αναπτύσσουν δεξιότητες όπως είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και η εύρεση νέων, εναλλακτικών και δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, ενώ παράλληλα εκδηλώνουν ενδιαφέρον σε θέματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, προθυμία η οποία αυξάνεται αναλογικά με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Power-deFur & Orelove, 1996: 65-6).

Στις αρνητικές επιπτώσεις ανήκουν τα υψηλά επίπεδα άγχους που βίωναν οι εκπαιδευτικοί, η συνειδητοποίηση ότι καλούνται να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους χωρίς καμία βοήθεια από το σύστημα, η βίωση των αρνητικών συναισθημάτων της εξουθένωσης, του εκνευρισμού λόγω της συμπεριφοράς των αυτιστικών μαθητών, της αδυναμίας ανάκτησης ελέγχου, της μοναχικότητας, της στενοχώριας, της υπερέντασης, ακόμα και της απογοήτευσης.

Οι επιπτώσεις αυτές πέρα από τον αντίκτυπο που είχαν στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, κάποιες φορές εμφανίζονταν και στη σωματική τους υγεία, όπως είναι οι διαταραχές ύπνου, η υπερκόπωση, η επιρροή στην ακοή από τις δυνατές φωνές των μαθητών, ιδίως του Κωστή, ο οποίος επειδή έπασχε από κώφωση σε ποσοστό 30% μιλούσε πολύ δυνατά, η επίδραση στις φωνητικές χορδές λόγω της συνεχούς ύψωσης της φωνής για λόγους επιβολής της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, και τέλος οι ζαλάδες λόγω του εξαντλητικού ωραρίου, της έλλειψης χρόνου για την προσωπική φροντίδα του εαυτού, όπως η σωστή διατροφή για παράδειγμα, η συσσωρευμένη κόπωση κ.ά.

Δε θα πρέπει άλλωστε να ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης θα πρέπει να αφιερώνουν επιπλέον χρόνο, για την προετοιμασία της διδασκαλίας και την επικοινωνία με την οικογένεια, καθώς και με τους ειδικούς θεραπευτές και το εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου, σχετικά με την περίπτωση του κάθε μαθητή με αναπηρία (Anderson, Klassen & George, 2007: 137-141), καθήκοντα που έρχονται να επιβαρύνουν ακόμα παραπάνω το δύσκολο έργο του.

Φάνηκε λοιπόν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν και ενεπλάκησαν στη διαδικασία αυτή, εάν δεν τηρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις, υπάρχει η πιθανότητα να οδηγηθούμε σε ακραίες καταστάσεις, όπως είναι η διαταραχή της ψυχοσωματικής ακεραιότητας, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

9.2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις των τυπικών μαθητών για τη συνεκπαίδευση

Τα αποτελέσματα της κατηγορίας αυτής προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των κοινωνιομετρικών τεστ, των ιχνογραφικών έργων και των σημειώσεων του αναστοχαστικού ημερολογίου. Ένα πρώτο ερώτημα, που μελετήθηκε ήταν εάν το είδος των σχέσεων που αναπτύχθηκε μεταξύ αυτιστικών και τυπικών μαθητών χαρακτηρίζεται από τάσεις αποδοχής ή απόρριψης.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση του κοινωνιομετρικού τεστ αρχικά ο Κωστής γίνεται αποδεκτός σε μεγάλο βαθμό, ενώ δυσαρέσκεια εκφράζεται σε κάποιες περιπτώσεις για τον Δημήτρη. Η τάση αυτή όμως δεν είναι ούτε γενική ούτε απόλυτη και σε καμία περίπτωση δεν ερμηνεύεται ως απόρριψη, αφού η γενική αίσθηση που σχηματίσαμε είναι η αποδοχή των αυτιστικών μαθητών από την ομάδα.

Η δυσαρέσκεια αυτή παίρνει περισσότερο τη μορφή παραπόνων απέναντι σε κάθε μαθητή που προκαλεί φασαρία μέσα στην τάξη και δεν αποτελεί άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας, αφού στην ίδια κατηγορία εντάχθηκαν και άλλοι αλλοδαποί μαθητές όπως είναι ο Γιάννης, ο Αρμάντο και ο Οργκίτο, παιδιά αλβανικής καταγωγής, που δύσκολα πειθαρχούσαν στους κανόνες.

Στοιχείο αποτελεί επίσης το γεγονός ότι στο αποφαστικό μέρος των ερωτήσεων, στις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν τα ονόματα των αυτιστικών μαθητών, δεν ήταν πάντοτε η πρώτη αλλά η δεύτερη ή τρίτη επιλογή. Από το γεγονός αυτό προκύπτει ότι οι 2 αυτοί μαθητές δεν είναι τα μαύρα πρόβατα της τάξης, που οι συμμαθητές τους δε θέλουν να τους βλέπουν. Ενοχλούνται κυρίως από τη φασαρία που δημιουργούν μέσα στην τάξη και από τα πειράγματα εναντίον τους, αλλά παρόλα αυτά έχουν αναπτύξει φιλικούς δεσμούς και θα τους δέχονταν στην πλειοψηφία τους στην παρέα τους.

Στη Β΄ Δημοτικού, η τάση αυτή επαναλαμβάνεται, με την προσθήκη του Σπύρου, του τρίτου αυτιστικού μαθητή, που φαίνεται ότι είναι και η πιο δύσκολη περίπτωση του τμήματος. Εδώ να αναφέρουμε ότι συναντάμε ξανά το φαινόμενο κατά το οποίο οι μαθητές που προστέθηκαν εμβόλιμα στη Β΄ Δημοτικού, τείνουν να εκδηλώνουν μια πιο απορριπτική ή αδιάφορη στάση απέναντι στους αυτιστικούς μαθητές.

Η ίδια αίσθηση προκαλείται και από την ανάλυση των ιχνογραφημάτων, όπου οι μαθητές εκφράζουν σε γενικές γραμμές παράπονα για την ιδιαίτερη συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών και όχι θυμό, κακία, εμπάθεια για την προσωπικότητά τους.

Τα δύο παιδιά περιλαμβάνονται κατά μέσο όρο σε όλα τα ιχνογραφήματα με οδηγία την απεικόνιση των μαθητών της τάξης, στοιχείο που δηλώνει ότι θεωρούνται ισότιμα μέλη της ομάδας, δημιουργώντας έτσι την πεποίθηση στους μαθητές ότι πρέπει να τα απεικονίσουν.

Σημείο συνάντησης των δύο πλευρών αποτελούν τα αθλήματα, αφού οι μαθητές εμφανίζονται κατά κόρον να αποτελούν μέλη της ποδοσφαιρικής ομάδας. Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι η αντικρουόμενη σχέση φιλίας και έχθρας που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους δύο αυτιστικούς μαθητές και έχει εντυπωθεί στη συνείδηση των τυπικών μαθητών. Πολύ συχνά τους απεικονίζουν δίπλα-δίπλα δίνοντας την ερμηνεία ότι τους τοποθέτησαν εκεί επειδή είναι φίλοι, ενώ στο πλαίσιο της συζήτησης ανέφεραν ότι συχνά οι δυο τους τσακώνονται δημιουργώντας φασαρία μέσα στην τάξη.

Στις συμπεριφορές εκείνες που ενοχλούν τους τυπικούς μαθητές όπως προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ελεύθερης συζήτησης μαζί τους περιλαμβάνονται το παιχνίδι με τα λούτρινα κουκλάκια, το παιχνίδι την ώρα του μαθήματος, η εκδήλωση ανώριμης, παιδαριώδους συμπεριφοράς, οι μεταξύ τους τσακωμοί, η πρόκληση φασαρίας μέσα στην τάξη και η αδυναμία διαχείρισης της ήττας.

Όσον αφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν αυτές τις ενοχλητικές συμπεριφορές των συμμαθητών τους, απάντησαν ότι είτε απευθύνονται στη δασκάλα του τμήματος, είτε κρατούν υποχωρητική στάση αφήνοντας το να περάσει, στο όνομα της μεταξύ τους φιλίας.

Όταν ρωτήθηκαν για ποιο λόγο συμπεριφέρονται έτσι τα παιδιά αυτά, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν άγνοια, ενώ οι πιο ώριμοι απέδωσαν την ιδιαιτερότητα αυτή σε μια «ασθένεια», που δεν μπορούν να προσδιορίσουν, κατανοούν όμως ότι σχετίζεται με τη νόηση και τον τρόπο σκέψης.

Σπάνιες είναι οι απορριπτικές αναφορές, ενώ κατά μέσο όρο οι μαθητές δηλώνουν ότι αγαπούν τα αυτιστικά παιδιά, κάνουν παρέα μαζί τους, είναι φίλοι και επιθυμούν να είναι συμμαθητές και την επόμενη χρονιά. Δηλώνουν ακόμη ότι επιδιώκουν να είναι στην ίδια ποδοσφαιρική ομάδα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ότι ανταλλάσσουν δώρα μεταξύ τους. Εντύπωση προκαλεί ότι κατανοούν την πρόοδο που σημείωσαν τόσο από την αρχή της Α΄ Δημοτικού μέχρι το τέλος, όσο και κατά τη μετάβασή τους από την Α΄ στη Β΄, καθώς και τη σημαντική συμβολή του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης στην πρόδό τους.

Φαίνεται ακόμη ότι οι δύο αυτιστικοί μαθητές έχουν εντυπωθεί στη συνείδηση των τυπικών ως μία μονάδα και όταν ερωτούνται για την συμπεριφορά του ενός, απαντούν συγκρίνοντάς τον με τον άλλο. Προκύπτει και η γενική πεποίθηση ότι ο Δημήτρης είναι πιο άτακτος από τον Κωστή, παρασύροντάς τον να κάνει φασαρία την ώρα του μαθήματος.

Σχετικά με το ιχνογράφημα αναπαράστασης του Κωστή προκαλεί εντύπωση η παρατηρητικότητα των μαθητών, οι οποίοι ανέφεραν τα σημεία εκείνα που έχουν εντοπίσει ότι άπτονται των ενδιαφερόντων του όπως είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οι δεινόσαυροι και τα πολεμικά παιχνίδια.

Οι μαθητές παρατηρούν και αποτυπώνουν στα ιχνογραφικά έργα ακόμη, χαρακτηριστικά σημεία της συμπεριφοράς του Κωστή, όπως είναι η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, καθώς και των τεχνικών διαχείρισης που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός, όπως είναι η σύναψη συμφωνίας μαζί του.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές απάντησαν ότι ο Κωστής φέρεται απόλυτα φυσιολογικά, χωρίς να παρουσιάζει καμία συμπεριφορά που να τον κάνει να διαφέρει από τον μέσο όρο των συμμαθητών του, ενώ όσοι ανέφεραν κάποια στοιχεία που τους ενοχλούν αυτά ήταν οι δυνατές φωνές, το σύρσιμο των θρανίων, το κλέψιμο των αντικειμένων, το παιχνίδι την ώρα του μαθήματος, η επιθετική συμπεριφορά εναντίον τους και η τάση του για απομόνωση.

Αναφορικά με την περίπτωση του Δημήτρη οι μαθητές δήλωσαν ότι ενοχλούνται από το γεγονός ότι σηκώνεται την ώρα του μαθήματος, παίζει με τον Κωστή, αποτραβιέται στη γωνιά του παιχνιδιού, ανεβαίνει πάνω στα θρανία και τις καρέκλες, περιφέρεται όρθιος μέσα στην τάξη, χτυπάει τους συμμαθητές του, εκτοξεύει αντικείμενα και εκδηλώνει αντικοινωνική συμπεριφορά.

Όμως σε αρκετές περιπτώσεις όταν ρωτήθηκαν οι μαθητές, απάντησαν ότι ο Δημήτρης είναι απόλυτα φυσιολογικός και δεν παρουσιάζει καμία αρνητική ένδειξη στη συμπεριφορά του, ενώ οι ίδιοι έχουν αναπτύξει φιλικούς δεσμούς μαζί του μέσω του μοιράσματος αντικειμένων.

9.2.4. Οι αντιλήψεις των μητέρων για τη συνεκπαίδευση

Ζητούμενο της συγκεκριμένης υποενοότητας αποτέλεσε αρχικά η διερεύνηση του είδους συνεργασίας που αναπτύχθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των αυτιστικών μαθητών και εν γένει της βαρύνουσας σημασίας που έχει η στάση που κρατάει η οικογένεια, όπως προέκυψε μέσα από την ανάλυση των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων των μητέρων και των εκπαιδευτικών, καθώς και του αναστοχαστικού ημερολογίου.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, φάνηκε λοιπόν ότι ο τρόπος που χειρίζεται την κατάσταση η οικογένεια, επηρεάζει σημαντικά την πορεία της συνεκπαίδευσης των αυτιστικών μαθητών στο τυπικό σχολείο. Συγκεκριμένα, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι όσο νωρίτερα η μητέρα αποδεχτεί ότι το παιδί της χρήζει ιδιαίτερης βοήθειας και αρχίσει να δραστηριοποιείται, τόσο περισσότερο το ωφελεί.

Πιο αναλυτικά, είδαμε ότι όσο καιρό η Παναγιώτα βασανιζόταν από σκέψεις αυτομεμψίας, κατηγορώντας τον εαυτό της για ό,τι συνέβη, και η ίδια υπέφερε και τον Δημήτρη παραμελούσε. Μόλις ξεκίνησε να ψάχνει να βρει διέξοδο για όλο αυτό που της συνέβαινε, βοηθώντας πρώτα τον εαυτό της μέσα από την παρακολούθηση συνεδριών συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας, την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, την ανταλλαγή απόψεων και τη σύναψη φιλικών δεσμών με άλλες μητέρες αυτιστικών παιδιών, καθώς και την εν γένει αλλαγή κοσμοθεωρίας, τότε αμέσως ήταν σε θέση να προσφέρει και στον Δημήτρη, συνεργαζόμενη άριστα με τους θεραπευτές του και αφιερώνοντάς του πολύ χρόνο για παιγνιώδεις ασκήσεις.

Το ίδιο και η Φαίδρα, η οποία τηρεί ένα πολύ αυστηρό προφίλ, προσπαθώντας να μάθει στον Κωστή να σέβεται και να τηρεί τους κανόνες, να έχει όρια, να αναλαμβάνει τις ευθύνες και τις συνέπειες των πράξεών του, να τηρεί ένα καθημερινό πρόγραμμα και να γενικά να τον προετοιμάσει όσο γίνεται καλύτερα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής.

Φάνηκε λοιπόν ότι οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν μέσω της αφιέρωσης του απαιτούμενου χρόνου στα παιδιά τους, είτε για παιχνίδι, είτε για νουθεσίες, οριοθέτηση και μελέτη, αφού είναι πολύ σημαντικό τα μαθήματα που διδάσκονται το πρωί, να τα μελετούν επαρκώς το απόγευμα. Η Φαίδρα μας είπε ότι ασχολείται επισταμένα με το διάβασμα του Κωστή, ενώ η Παναγιώτα έχει φροντίσει να αναθέσει τη μελέτη του Δημήτρη σε μια ειδική παιδαγωγό.

Επίσης, όσο περισσότερες θεραπευτικές συνεδρίες μπορούν να προσφέρουν στο παιδί τόσο το καλύτερο, αφού είδαμε την εμφανή εξέλιξη του Δημήτρη μέσα από την εργοθεραπεία και τη λογοθεραπεία, καθώς και τη βελτίωση της άρθρωσης του Κωστή μέσω της εξάλειψης του τραυλισμού.

Τέλος, η μέριμνα των γονέων να εντάξουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες και ομάδες, βοηθάει σημαντικά στην ομαλότερη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και στην ανάπτυξη πιο υγιών σχέσεων με τους τυπικούς συμμαθητές τους. Είδαμε τα οφέλη που αποκόμισαν ο Δημήτρης από το κολυμβητήριο και ο Κωστής από την ένταξή του σε ομάδα μπάσκετ.

Ως προς τις απόψεις τους σχετικά με το θεσμό της συνεκπαίδευσης, η γενικότερη αίσθηση που αποκομίσαμε είναι θετική, καθώς φάνηκε ότι χαίρονται που τα παιδιά τους φοιτούν στο τυπικό σχολείο, αφού την επιλογή του ειδικού την έχουν απορρίψει, μένοντας ευχαριστημένοι από τη δουλειά των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, η Παναγιώτα μας είπε ότι προτιμάει το τυπικό έναντι του ειδικού σχολείου, αφού εκεί, έπειτα από επιτόπια επίσκεψη διαπίστωσε ότι ακόμα και αν διαθέτει εξειδικευμένο προσωπικό, εντούτοις δεν μπορεί να παρέχει στον Δημήτρη όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή του.

Σίγουρα προτιμάει τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης έναντι του Τμήματος Ένταξης, αφού ο πρώτος παρέχει στο παιδί εξατομικευμένο πρόγραμμα. Είναι ευχαριστημένη από τη δουλειά και των δύο εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης, πιστεύει όμως ότι ο Δημήτρης λειτουργεί καλύτερα έχοντας ως πρότυπο εκπαιδευτικό του ίδιου φύλου, για αυτό θα επιθυμούσε να συνεχίσει και στις επόμενες τάξεις με τον Ονούφρη, χωρίς να εκφράζει κάποιο παράπονο για την προηγούμενη εκπαιδευτικό.

Και οι δύο μητέρες αναγνώρισαν την υπεράνθρωπη προσπάθεια που κατέβαλαν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος και μιλούν με θετικά σχόλια για το πρόσωπό τους. Η Φαίδρα τις χαρακτηρίζει «ηρωίδες», ενώ η Παναγιώτα θυμάται πολλές φορές να έχει κλείσει ο λαιμός της Μαρίας, της εκπαιδευτικού της Α΄ Δημοτικού από την προσπάθειά της να επιβάλει την πειθαρχία μέσα στην τάξη.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η Παναγιώτα μας έδωσε την εντύπωση ότι είχε περισσότερη ανάγκη να μιλήσει για την ιστορία της και για όλα αυτά που πέρασε μέχρι να

φτάσει ως εδώ, δίνοντας πολλές λεπτομέρειες για τον ψυχισμό της. Για τον λόγο αυτό δε στάθηκε ιδιαίτερα στον θεσμό της συνεκπαίδευσης, αφού ιδιαίτερα στη Β΄ Δημοτικού ήταν πολύ ευχαριστημένη από τη συνεργασία της με τον Ονούφρη και τη σχέση που ανέπτυξε με τον Δημήτρη.

Από την άλλη η Φαίδρα εξέφρασε μια δυσαρέσκεια. Γνώμη μας αποτελεί η διαπίστωση ότι καθώς η οικογένεια αυτή είναι υψηλότερου μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου, και καθώς αναμφισβήτητα ο Κωστής είναι σε καλύτερο επίπεδο από τον Δημήτρη, η ίδια αντιλαμβάνεται τον Κωστή ως ένα φυσιολογικό παιδί, που υπό κάποιες συνθήκες εμφανίζει μια ελαφρώς αποκλίνουσα συμπεριφορά. Ήδη αναφέρθηκε ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης στις ερωτήσεις μας σχετικά με τη συμπεριφορά του Κωστή, έδινε συχνά την απάντηση «κάνει ό, τι κάνουν και τα άλλα παιδιά», προκειμένου να μη φανεί ότι υπάρχει κάποιο εγγενές πρόβλημα αλλά ότι αυτό είναι απόρροια της αρνητικής επίδρασης του εκάστοτε περιβάλλοντος που βρίσκεται ο Κωστής.

Έχοντας λοιπόν αυτή την πεποίθηση η Φαίδρα, κατά την προσωπική μας πάντοτε εκτίμηση, απαρίθμησε μια σειρά από αρνητικές συμπεριφορές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των συμμαθητών του Κωστή, τις οποίες θεωρεί υπεύθυνες για τον αρνητισμό του Κωστή, αφού άλλωστε εκείνη τον οριοθετεί στο σπίτι αλλά μόλις πάει σχολείο, τα ξεχνάει όλα.

Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που ψέγει η Φαίδρα είναι αρχικά η επιβολή τιμωριών και η άσκηση ψυχολογικής βίας που εφάρμοζαν οι Νηπιαγωγοί του Κωστή. Συνεχίζοντας στη δημοτική εκπαίδευση, στο στόχαστρο μπαίνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, στους οποίους καταμαρτυρεί ελλιπή μέτρα για τη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών, καθώς και επιπόλαιη, ανεύθυνη και αντιεπαγγελματική στάση, αφού τα άφησαν να παίζουν με τις μπίλιες την ώρα της Αισθητικής Αγωγής με κίνδυνο να τις καταπιούν. Τους καταλογίζει ακόμα αδιαφορία κινητοποίησης του Κωστή να συμμετάσχει ή έστω να προβούν στην απαραίτητη ενημέρωση στο πρόσωπό της και επικρίνει την τάση τους να επαναπαύονται και να κάνουν μάθημα με τους φρόνιμους μαθητές, αφήνοντας τους πιο ζωηρούς να παίζουν στον υπολογιστή, αντί να προσπαθούν να τους εντάξουν, όπως συνέβη στο μάθημα των Αγγλικών.

Τοποθετείται επίσης εναντίον των υλικών αμοιβών, όπως είναι τα αυτοκόλλητα που έδινε η εκπαιδευτικός της Β΄ Δημοτικού, καθώς πιστεύει ότι περισσότερο ζημιώνουν παρά ωφελούν τα παιδιά, γενόμενα αιτία προστριβών και εμποδίζοντας την ωρίμανσή τους, αφού δεν τα φέρνουν προ των ευθυνών τους αλλά τους παρέχουν ευτελή κίνητρα, κάτι που δε θα συναντήσουν στην ενήλικη ζωή τους.

Στρεφόμενη στην επίδραση του Κωστή από τους συμμαθητές του, θεωρεί ότι αιτία της συμπεριφοράς του αυτής αποτελεί η αρνητική επιρροή του Δημήτρη, αφού ο Κωστής όταν δεν είναι μαζί συμπεριφέρεται πολύ διαφορετικά. Επιθυμία της ήταν η αλλαγή τμήματος ήδη από τη Β΄ Δημοτικού, κάτι που δε συνέβη, αλλά που θα επιμείνει περισσότερο να γίνει την επόμενη χρονιά.

Ανάγοντας τη συζήτηση σε θεσμικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η Φαίδρα μας ανέφερε ότι δε συμφωνούσε με την ύπαρξη πολυμελών τμημάτων, στοιχείο που θεωρούσε ως αιτία πολλών αρνητικών επιπτώσεων, αφού η εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να δώσει την απαραίτητη προσοχή που χρειαζόταν κάθε παιδί. Επίσης, θα επιθυμούσε την ύπαρξη Σχολικού Ψυχολόγου, έτσι ώστε να μπορεί να τον εμπιστευθεί λαμβάνοντας συμβουλές για το συμφέρον του παιδιού της, ενώ επεσήμανε ακόμα ότι αν ήταν εφικτό θα προτιμούσε ο Κωστής να φοιτούσε σε κάποιο σχολείο του εξωτερικού, για να έχει καλύτερες παροχές, ενδεχόμενο που σκέφτονταν σοβαρά κατά το παρελθόν και περνάει από το μυαλό τους ακόμα και σήμερα αφού εδώ «το σύστημα αδρανεύει».

Να αναφέρουμε ότι ένα κοινό χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε και από τις δύο οικογένειες, μάλιστα ως πεποίθηση και των δύο πατέρων, ήταν η καχύποπτη στάση έναντι

των θεραπειών, τους οποίους θεωρούν απατεώνες, που προσπαθούν να τους εκμεταλλευτούν πλουτίζοντας μέσα από την αγωνία τους να βοηθήσουν το παιδί τους.

Τέλος, ως προς τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι μητέρες, αυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στις ενέργειες που κάνουν για να βοηθήσουν τον εαυτό τους και στις κινήσεις στις οποίες καταφεύγουν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Αναφορικά με τις πρώτες παρατηρήθηκε ότι συνήθεις τεχνικές αποτελούν η συζήτηση με τον παιδοψυχολόγο του παιδιού τους, η συμμετοχή σε θεραπευτικές ομάδες όπως είναι οι συνεδρίες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας και η συζήτηση του προβλήματός τους μέσα σε αυτές, η αλλαγή στάσης ζωής και ο δημιουργικός αναστοχασμός πάνω σε βασικά ζητήματα αυτοπραγμάτωσης, καθώς και η άσκηση συνεχούς αυτοκριτικής, η έρευνα και συλλογή στοιχείων μέσω του διαδικτύου, η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η δικτύωση με άλλες μητέρες αυτιστικών παιδιών.

Σχετικά με το τελευταίο αυτό στοιχείο επιβεβαιώνεται η άποψη ότι τελικά μέσα από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης οι γονείς των μαθητών με αναπηρία επωφελούνται, καθώς έρχονται σε επαφή με άλλους γονείς που βιώνουν στην οικογένειά τους αντίστοιχες περιπτώσεις. Μέσα από αυτή την τριβή, κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσουν δίκτυα και δραστηριοποιούνται προκειμένου να αντιμετωπίσουν από κοινού τα προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία (Power-deFur & Orelove, 1996: 6).

Τέλος, φάνηκε ότι οι μητέρες θέτουν σε προτεραιότητα την ενασχόληση με τα αυτιστικά παιδιά τους παραμελώντας οτιδήποτε άλλο. Είδαμε δηλαδή ότι η Παναγιώτα απέβαλε αμέσως την υποχόνδρια συνήθειά της για υπερβολική καθαριότητα προκειμένου να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στον Δημήτρη, ενώ η Φαίδρα έφτασε μέχρι το σημείο να παραιτηθεί από την εργασία της, για να αφιερωθεί στην ανατροφή των παιδιών της.

Αναφορικά με τις τεχνικές που αξιοποιούν οι μητέρες για να βοηθήσουν το παιδί τους αυτές αποτελούν η εφαρμογή των οδηγιών που τους δίνουν οι θεραπευτές, καθώς και η επινόηση δικών τους πρόσθετων δραστηριοτήτων μέσω του αυτοσχεδιασμού, η αφιέρωση ποιοτικού χρόνου με το παιδί τους παίζοντας μαζί του, η αυθόρμητη αξιοποίηση των ερεθισμάτων της καθημερινότητας ως αφορμές για επανάληψη του γνωστικού αντικείμενου, η αυστηρή επιβολή ορίων και κανόνων μέσω της οργάνωσης και τήρησης καθημερινού προγράμματος και της εκμάθησης ανάληψης ευθυνών, και τέλος η συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς και η τήρηση τετραδίου επικοινωνίας με τον δάσκαλο Παράλληλης Στήριξης σχετικά με τις ημερήσιες επιδόσεις του παιδιού τους.

9.3. Συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω κεντρικό στόχο της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των τυπικών μαθητών για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης μέσα από τη μελέτη περίπτωσης της φοίτησης δύο μαθητών με αυτισμό στην Α΄ τάξη Δημοτικού ενός γενικού σχολείου της επαρχίας του Νομού Ρεθύμνου. Προκειμένου να συλλέξουμε τα δεδομένα μας εφαρμόσαμε μια σειρά από ερευνητικές μεθόδους, ώστε να διασφαλίσουμε όσο είναι δυνατόν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των μεθόδων μας.

Καθώς οι θιασώτες των ποιοτικών μεθοδολογιών κατηγορούνται ότι μεροληπτούν και δεν παρέχουν επαρκή τεκμηρίωση και αιτιολόγηση των μεθόδων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων των ερευνών τους (Πηγιάκη, 1988: 60), χρησιμοποιήσαμε πολλά και ποικίλα μέσα συλλογής δεδομένων, τα οποία αναλύθηκαν μέσω της μεθόδου του τριγωνισμού, οδηγώντας σε έγκυρα αποτελέσματα.

Μια πρώτη διαπίστωση στην οποία καταλήξαμε είναι ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται ως προς το θεσμικό πλαίσιο το τρίτο μοντέλο συνεκπαίδευσης («επικέντρωση στις ατομικές ανάγκες»), σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Norwich

(2000: 21-25). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με αναπηρία περνούν αρχικά από αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ και εάν πληρούν τις προϋποθέσεις παραπέμπονται για φοίτηση στο γενικό σχολείο με την πρόταση ύπαρξης ή μη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης. Μέσα στον σχολικό χώρο υπάρχει ακόμη η υποστηρικτική δομή των Τμημάτων Ένταξης, η ίδρυση και λειτουργία των οποίων εγκρίθηκε με τον Νόμο 3699/2008 (Πολυχρονοπούλου 2008: 49-50). Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς οι μαθητές επαναξιολογούνται και εκτιμάται η συνέχιση της φοίτησής τους στο τυπικό σχολείο ή η παραπομπή στο ειδικό. Εξετάζεται ακόμη η προαγωγή στην επόμενη τάξη ή η επανάληψη της ίδιας.

Στην προσπάθειά μας να ερευνήσουμε εάν μια συνεκπαίδευση αυτιστικών και τυπικών μαθητών είναι βιώσιμη στην ελληνική πραγματικότητα, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι εάν ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης αναλαμβάνει υπηρεσία από την αρχή της χρονιάς και εάν οι μαθητές με αναπηρία διαθέτουν το στοιχειώδες εκείνο γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο διευκολύνει την επικοινωνία και τη μάθηση, τότε μπορούν να σταθούν μέσα σε ένα τμήμα γενικής αγωγής χωρίς να δημιουργούν πρόβλημα. Μέσα στο τυπικό σχολείο, υπό την τήρηση των παραπάνω προϋποθέσεων, παρουσιάζουν εμφανή πρόοδο τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και κατά τη μετάβαση από τη μία τάξη στην άλλη. Ανακαλύπτουν και αξιοποιούν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, χαράζοντας μια πορεία με καλύτερες προοπτικές στην ενήλικη ζωή, με περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες απασχόλησης αλλά και με περισσότερα ψυχικά και πνευματικά εφόδια, που θα τους οδηγήσουν στην αυτοπραγμάτωση, στην αντιμετώπιση των καθημερινών δυσκολιών και στην ανακάλυψη της άντλησης ικανοποίησης μέσω της εύρεσης του νοήματος της ζωής τους.

Μία ακόμη διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι με την ύπαρξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης, οι τυπικοί μαθητές δε ζημιώνονται ούτε στο ελάχιστο από την παρουσία μαθητών με αναπηρία μέσα στην τάξη, αφού εκείνος αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την εκπαίδευσή τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός του τμήματος έχει τη δυνατότητα να συνεχίσει ομαλά το διδακτικό του έργο, χωρίς να αφήνει κενά στη διδακτέα ύλη. Οι τυπικοί μαθητές λοιπόν όχι μόνο δε ζημιώνονται, αλλά αντίθετα ωφελούνται από τη συνεκπαίδευση, αφού ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, προσφέρει εκπαιδευτική βοήθεια και στους άλλους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συμβάλλει στην επιβολή της πειθαρχίας μέσα στην τάξη.

Ως προς τον τομέα της συμπεριφοράς, η συναναστροφή τους με τους αυτιστικούς μαθητές, δεν τους επηρεάζει αρνητικά, αντίθετα λειτουργεί προωθητικά για την ταχύτερη κοινωνικοποίησή τους και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους μέσω της συνειδητοποίησης της ποικιλομορφίας χαρακτήρων, από τους οποίους αποτελείται η κοινωνία, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της ανάπτυξης τεχνικών διαχείρισης δύστροπων χαρακτήρων στην ενήλικη ζωή.

Διαπιστώσαμε μάλιστα ότι οι τυπικοί μαθητές παρόλο που διαμαρτύρονται για την ενοχλητική συμπεριφορά των συμμαθητών τους, η οποία ήταν περισσότερο εμφανής κατά το πρώτο διάστημα της Α΄ Δημοτικού, όπου ήταν περίοδος προσαρμογής και δεν είχε έρθει ακόμη ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, εντούτοις έχουν αναπτύξει αισθήματα αγάπης, αποδοχής και φιλίας με τους αυτιστικούς συμμαθητές τους. Δεν τους έχουν αποβάλει από την ομάδα και η συμπεριφορά τους φανερώνει περισσότερο διαμαρτυρία ενάντια στην πρόκληση φασαρίας μέσα στην τάξη, από όπου κι αν προέρχεται, παρά προσωπική εμπάθεια εναντίον τους. Οι αρνητικές διατυπώσεις εναντίον των αυτιστικών μαθητών συναντώνται με ελαφρώς μεγαλύτερη συχνότητα στις αναφορές των τυπικών μαθητών της Β΄ Δημοτικού, οι οποίοι εντάχθηκαν εμβόλιμα στο τμήμα και δεν ανέπτυξαν διαπροσωπικές σχέσεις ίδιας κατηγορίας με τους μαθητές που ήταν μαζί τους από την Α΄ Δημοτικού.

Συνεχίζοντας, διαπίστωση αποτέλεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να αναλάβουν την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Γενικής Αγωγής και δε διαθέτουν καμία εξειδίκευση επί του αντικειμένου, ούτε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, ούτε μετέπειτα, πέρα από ελάχιστες απόπειρες επιμόρφωσης, που δεν καλύπτουν όμως τις απαιτούμενες ανάγκες. Επίσης, διαθέτουν ελάχιστη και περιστασιακή εμπειρία με άτομα με αναπηρία, ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις που καλούνταν να διαχειριστούν την περίπτωση αυτή για πρώτη φορά. Στο σημείο αυτό είναι προφανές ότι το γεγονός αυτό αποτελεί ένα από τα μεγάλα αγκάθια της επιτυχούς εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης, που θα πρέπει να μας οδηγεί σε έντονο προβληματισμό και αναστοχασμό.

Εντούτοις, παρά την έλλειψη εξειδίκευσης, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν καθημερινά ψυχή και σώμα υπερβάλλοντας τον εαυτό τους, βάζοντας και κερδίζοντας κάθε μέρα ένα προσωπικό στοίχημα. Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρουν στους αυτιστικούς μαθητές, δεν αποκκλίνουν σημαντικά από τις προτεινόμενες από τους επαγγελματίες του χώρου, τυπικοί και αυτιστικοί μαθητές προοδεύουν στο γνωστικό αντικείμενο, ενώ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Το εκπαιδευτικό τους έργο χαρακτηρίζεται από ευρηματικότητα, ευελιξία, αγάπη και εξατομικευμένη μέριμνα για τον κάθε μαθητή, συχνά εις βάρος του ίδιου του εαυτού τους αφού το όλο εγχείρημα περιέχει υψηλό ψυχικό και σωματικό κόστος για τους ίδιους. Να προσθέσουμε εδώ ότι η αντίδραση αυτή των εκπαιδευτικών πηγάζει σε ένα μεγάλο βαθμό από το αξιακό σύστημα που φέρουν, καθώς επηρεασμένοι πιθανόν και από τις αξίες του χριστιανισμού, επίσημου θρησκευάματος του κράτους, αντιμετωπίζουν την κατάσταση με φιλότητα και αγάπη προς τον πλησίον. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν τον κυρίαρχο και ουσιαστικό ρόλο του κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου, το οποίο επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των στάσεων απέναντι στο θεσμό της συνεκπαίδευσης. Ενδεχομένως σε κάποιο άλλο πολιτισμικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί να αρνούσαν τη διεκπεραίωση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού έργου κάτω από τόσο αντίξοες συνθήκες.

Διαπιστώσαμε ακόμη ότι ενώ η εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης εισήλθε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια, ανατρέποντας τα παλιά, παραδοσιακά δεδομένα, εντούτοις κυριαρχεί μια τάση γρήγορης προσαρμογής. Όλα τα βασικά εμπλεκόμενα πρόσωπα, εκπαιδευτικοί, Διευθυντές, συνάδελφοι, εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης και γονείς συνεργάζονται αρμονικά με κοινή πορεία πλεύσης τη μέγιστη ωφέλεια των μαθητών. Εξάιρεση στο καλά αυτό εναρμονισμένο σύστημα αποτελεί η θέση του Σχολικού Συμβούλου, η οποία είναι καθαρά τυπική χωρίς να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη ούτε στο ελάχιστο στους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που διακατέχονται από αισθήματα ανθρωπισμού, αλτρουισμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, εντούτοις δε συμφωνούν με την άνευ όρων είσοδο των μαθητών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία, καθώς αυτό αποτελεί ένα μη υλοποιήσιμο εγχείρημα. Για να συμβεί αυτό θέτουν αυστηρά όρια και περιορισμούς, όπως είναι η πολύ προσεκτική διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ σχετικά με τις κατηγορίες μαθητών που παραπέμπονται για φοίτηση στα γενικά σχολεία, η παροχή κατάλληλης επιμόρφωσης από το αρμόδιο Υπουργείο έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες, η ανάληψη υπηρεσίας από τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης από την αρχή της χρονιάς και η παραμονή με τον μαθητή κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού ωραρίου και για όσες σχολικές τάξεις χρειαστεί, η λειτουργία Τμήματος Ένταξης και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών. Προτείνουν ακόμη τη φοίτηση των αυτιστικών μαθητών σε ολιγομελή τμήματα, καθώς και το μεταξύ τους διαχωρισμό σε διαφορετικές τάξεις.

Οι γονείς των αυτιστικών μαθητών αναγνωρίζουν το δύσκολο έργο που εκτελούν οι εκπαιδευτικοί, συνεργάζονται άμογα μαζί τους, ανταποκρίνονται στο κάλεσμά τους για

συναντήσεις και τηρούν ίδια γραμμή με αυτή που χαράζουν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τις ίδιες τεχνικές στο σπίτι τόσο στον γνωστικό τομέα όσο και σε αυτόν της συμπεριφοράς. Στην περίπτωση του Δημήτρη, ο οποίος είχε εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, η μητέρα δήλωσε ικανοποιημένη από τη λειτουργία του συστήματος. Η Φαίδρα όμως, η μητέρα του Κωστή, ο οποίος φοιτούσε χωρίς εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης διατύπωσε παράπονα ως προς τη λειτουργία του συστήματος, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στα τμήματα, η χρήση υλικών αμοιβών από τους εκπαιδευτικούς, η οποία συχνά οδηγεί στα αντίθετα αποτελέσματα και η παράλειψη ενημέρωσής της για σημαντικά ζητήματα της προόδου του παιδιού της, εκφράζοντας μάλιστα και την επιθυμία αναζήτησης μιας σχολικής μονάδας καλύτερης για τη φοίτηση του Κωστή, ενδεχομένως ακόμα και στο εξωτερικό.

9.4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήσαμε τις συνθήκες φοίτησης δύο μαθητών με αυτισμό στην Α΄ και Β΄ Τάξη τυπικού Δημοτικού Σχολείου της επαρχίας του Νομού Ρεθύμνης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ποικίλους τρόπους μέσω της εξέτασης των απόψεων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των τυπικών μαθητών. Καθώς δεν υπήρχε δεύτερος συνεργάτης-ερευνητής, ο απαιτούμενος έλεγχος των ευρημάτων έγινε από τον Επιβλέποντα Καθηγητή, κύριο Μάριο Πουρκό, ο οποίος μελέτησε την κατηγοριοποίηση των δεδομένων και διασφάλισε την αξιοπιστία των δεδομένων.

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης μέσα από τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αντικείμενο έρευνας, που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μελετητών. Στο παρελθόν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες οι οποίες εστιάζουν συνήθως είτε γενικά στη φοίτηση μαθητών με αναπηρία και όχι συγκεκριμένα με αυτισμό, είτε σε άλλες παραμέτρους όπως είναι η μελέτη αποδοτικών τεχνικών συνεκπαίδευσης και όχι των απόψεων των εμπλεκόμενων.

Ωστόσο έχουν διεξαχθεί και έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται σε αυτές τις δύο θεματικές και ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση της προτίμησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να συμπεριλάβουν στο τμήμα τους μαθητές διαγνωσμένους στο φάσμα του αυτισμού ή μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές της συμπεριφοράς, καθώς και την επιθυμία ένταξης μαθητών με αυτισμό στα γενικά σχολεία σε συνάρτηση με το βαθμό ετοιμότητας, που αισθάνονταν ανάλογα με την κατάρτιση και την επιμόρφωση, που διέθεταν σε θέματα ειδικής αγωγής (Cassady, 2011· Engstrand & Roll-Pettersson, 2014). Οι ερευνητές αυτοί χρησιμοποίησαν ποσοτικές μεθόδους, όπως είναι η χρήση ερωτηματολογίων και εργαλείων σε κλίμακα Likert και χρησιμοποίησαν ένα αυστηρό σύστημα κωδικοποίησης και ποσοτικοποίησης των δεδομένων τους. Έτσι, οι ερευνητές αυτοί όχι μόνο έχασαν ένα χρήσιμο αριθμό ποιοτικών πληροφοριών αλλά επιπρόσθετα εστίασαν την έρευνά τους στη μελέτη των απόψεων μόνο των εκπαιδευτικών, εξοβελίζοντας αυτές των σημαντικών άλλων εμπλεκόμενων, όπως είναι οι τυπικοί μαθητές και οι γονείς.

Προσπαθώντας να ξεπεράσουμε τους περιορισμούς των προηγούμενων ερευνών, σχεδιάσαμε τη συγκεκριμένη έρευνα έχοντας ως μεθοδολογικό παράδειγμα την έρευνα των μελετητών Πουρκού και Δασκαλάκη (2002), οι οποίοι ερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης, αξιοποιώντας ως δείγμα τρεις νηπιαγωγούς, όπου στο τμήμα του καθενός υπήρχε και από ένα παιδί διαγνωσμένο στο φάσμα του αυτισμού, καθώς και των τυπικών μαθητών τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Στηρίχθηκαν στην παρατήρηση, παρακολουθώντας τη συμπεριφορά των

εμπλεκόμενων κατά τη διάρκεια παρουσίας τους αυτιστικού παιδιού στην ομάδα και τραβώντας φωτογραφίες και βίντεο από ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες των νηπιαγωγών με τα νήπια. Στο τέλος της συνεργασίας διεξήγαγαν μια ημι-δομημένη συνέντευξη με καθέναν από τους τρεις νηπιαγωγούς και ζήτησαν από τους μαθητές να ζωγραφίσουν το αυτιστικό παιδί της ομάδας τους και με βάση τη ζωγραφιά τους να μιλήσουν για αυτό.

Καθώς λοιπόν όπως φάνηκε οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το ζήτημα της συνεκπαίδευσης διεξάγονται με ποσοτικές μεθόδους, θελήσαμε στη συγκεκριμένη έρευνα, έχοντας ως βάση τη μελέτη των Πουρκού και Δασκαλάκη (2002), να πάμε την έρευνα ένα βήμα παραπέρα.

Συγκεκριμένα, ο ερευνητικός σχεδιασμός εμπλουτίστηκε και αναβαθμίστηκε αφού διεξήχθη σε Δημοτικό Σχολείο και όχι σε Νηπιαγωγείο, όπου εκτός από τον τομέα της συμπεριφοράς κατέχει εξέχοντα ρόλο και ο τομέας της μάθησης. Η έρευνα είχε μεγαλύτερη διάρκεια, ενέταξε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, έθεσε ως επιπλέον ζητούμενο τη διερεύνηση της γνώμης και των γονέων και πέρα από το ποιοτικό μεθοδολογικό εργαλείο του ιχνογραφήματος, αξιοποίησε και αυτό του κοινωνιομετρικού τεστ.

Επιπρόσθετα, ένα μέρος της έρευνας επαναλήφθηκε και την επόμενη χρονιά, αυτή της Β΄ Δημοτικού, με σκοπό τη συλλογή περισσότερων δεδομένων ως προς την πρόοδο και την εξέλιξη των αυτιστικών μαθητών – υποκειμένων της έρευνας μέσα στο τυπικό σχολείο. Επιπλέον είχαμε εντάξει στον ερευνητικό σχεδιασμό και άλλες παραμέτρους, τις οποίες εξετάσαμε, όπως η προσπάθεια παρουσίασης με περιγραφικό τρόπο των συνθηκών κάτω από τις οποίες εφαρμόζεται ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μέσω της χρήσης των παραπάνω εργαλείων, δηλαδή της παρατήρησης, της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης, του ιχνογραφήματος και του κοινωνιομετρικού τεστ, μπορούμε να πάρουμε χρήσιμες πληροφορίες οι οποίες διαφωτίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ποιοτικής μεθόδου, δηλαδή της εθνογραφικής μεθοδολογίας, αποδείχθηκε ιδιαίτερα εύστοχη, αφού μας δόθηκε η ευκαιρία να εισέλθουμε και να παραμείνουμε για αρκετό διάστημα στο πεδίο, να γνωρίσουμε, να συναναστραφούμε και να συνομιλήσουμε με τα υποκείμενα της έρευνας και τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, καθώς και να ανιχνεύσουμε όλες εκείνες τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί και άτυπα υποφώσκουν, χωρίς να είναι ορατές στο γυμνό μάτι. Ο «ενορατικός» αυτός χαρακτήρας της εθνογραφίας (Πηγιάκη, 1988: 71), αποτέλεσε πλούσια πηγή συλλογής δεδομένων, τα οποία αξιοποιήθηκαν δίνοντάς μας χρήσιμες πληροφορίες.

Συγκεκριμένα, βασικά εργαλεία αποτέλεσαν η παρατήρηση και η συνέντευξη, τα οποία ανήκουν στα βασικά μέσα της εθνογραφικής μεθοδολογίας (Πηγιάκη, 1988: 66). Ως προς το είδος της παρατήρησης επιλέχθηκε αυτό του «παρατηρητή ως συμμετέχοντα» (Πηγιάκη, 1988: 112), αφού συμμετείχαμε στις δραστηριότητες της υπό μελέτη τάξης, δίνοντας όμως έμφαση στην παρατήρηση και την καταγραφή και όχι στην ενεργητική εμπλοκή της. Μέσω της παρατήρησης μπορέσαμε να αντιληφθούμε πώς εξελίσσεται μια τυπική μέρα ενός τμήματος συνεκπαίδευσης, ποιες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των μελών, καθώς και να επαληθεύσουμε την ορθότητα και την εγκυρότητα όσων αναφέρουν οι εμπλεκόμενοι.

Ως προς το άλλο βασικό εργαλείο, αυτό της συνέντευξης επιλέχθηκε το είδος της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2003). Δηλαδή προετοιμάσαμε έναν αριθμό ερωτήσεων, που κρίναμε ότι ανταποκρίνονται στα ερωτήματα του ερευνητικού μας

σχεδιασμού αλλά αφήσαμε τους συνεντευξιαζόμενους να εκφραστούν ελεύθερα και να διατυπώσουν τις απόψεις τους άνετα, σε μια μορφή ελεύθερης συζήτησης.

Αναφορικά με εργαλεία του κοινωνιομετρικού τεστ και το ιχνογραφήματος χρησιμοποιήθηκαν ως αφόρμηση για τη διεξαγωγή ελεύθερης συζήτησης και της συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις των μαθητών, κάτι που δε θα μπορούσε να συμβεί μόνο με ευθείες ερωτήσεις.

Σε μια προσπάθεια αξιολόγησης των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, φάνηκε πράγματι ότι το ιχνογράφημα πρέπει να αξιοποιείται συνδυαστικά με άλλα μέσα και να μην αποτελεί αποκλειστικό μέσο συλλογής δεδομένων (Μεταξάς, 2010: 325). Το κοινωνιομετρικό τεστ, δίνει κάποια στοιχεία, τα οποία όμως πρέπει να διερευνηθούν μέσα από τη συζήτηση με τους μαθητές. Ισχυρότερο από όλα φάνηκε ότι είναι τελικά το εργαλείο της συνέντευξης, παρόλο που εμπεριέχει την υποκειμενική οπτική γωνία απόδοσης της πραγματικότητας από τη σκοπιά του συνεντευξιαζόμενου, με κίνδυνο να ωραιοποιεί ή να αποκρύπτει στοιχεία της πραγματικότητας, κάτι που στην παρατήρηση δε συμβαίνει, αφού ο ερευνητής ανακαλύπτει μόνος του την αλήθεια, αντικειμενικά και αμερόληπτα.

Εντούτοις η παρατήρηση μας δίνει πληροφορίες μόνο για το παρόν, μόνο για το εδώ και τώρα, οι οποίες ίσως να μην είναι τόσο χρήσιμες για την έρευνά μας εάν δεν τις εξετάσουμε σε συνάρτηση με ορισμένα στοιχεία που προέρχονται από το παρελθόν και τα οποία μπορούν να αναζητηθούν μόνο μέσω της συνέντευξης, όπως είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η πορεία των αυτιστικών μαθητών από τη γέννηση μέχρι σήμερα κ.ά.

Μέσω της συνέντευξης μάλιστα, φωτίζονται και ερμηνεύονται ορισμένες πτυχές των φαινομένων που έχει παρατηρήσει ο ερευνητής, όπως είναι η εξήγηση επιλογής μιας συγκεκριμένης τεχνικής έναντι μιας άλλης ή ο πραγματικός λόγος που δυο παιδιά εκδηλώνουν έντονη διαμάχη μεταξύ τους, όπως συνέβη με την περίπτωση του Δημήτρη και του ξαδέλφου του Γρηγόρη. Ενδείκνυται λοιπόν τα δύο αυτά εργαλεία να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά, καλύπτοντας το ένα τις αδυναμίες του άλλου.

Παρόλο που η έρευνα αυτή έδωσε χρήσιμες πληροφορίες για τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σχετικά με το θεσμό της συνεκπαίδευσης, καθώς και για την υφιστάμενη κατάσταση στην ελληνική πραγματικότητα μέσω της μελέτης μιας περίπτωσης σχολικής μονάδας, η έρευνα δεν παύει να υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει εκτενής αναφορά και σχολιασμός αυτών των περιοριστικών παραμέτρων, καθώς και προτάσεις εναλλακτικών τρόπων διερεύνησης του θέματος από τους μελλοντικούς ερευνητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Αναμφισβήτητα, κάθε ερευνητική προσπάθεια συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στον εμπλουτισμό του επιστημονικού χώρου με νέα δεδομένα, τα οποία μπορούν να αποδώσουν μια νέα διάσταση θεώρησης της πραγματικότητας συνδράμοντας με αυτόν τον τρόπο στην εκπλήρωση της ανάγκης όλων των τομέων για αέναη εξέλιξη, πρόοδο και ανάπτυξη.

Όμως, καθώς δραστηριοποιούμαστε στον επιστημονικό χώρο όπου η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες υψίστης σημασίας, η υιοθέτηση των ερευνητικών συμπερασμάτων δε θα πρέπει να γίνεται άκριτα. Αντιθέτως, θα πρέπει να εξετάζεται σε βάθος ο ερευνητικός σχεδιασμός και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Θέτοντας ως βάση τη διαπίστωση αυτή θα θέλαμε στο σημείο αυτό να θίξουμε το ζήτημα των περιορισμών στους οποίους υπόκειται αναπόφευκτα κάθε είδος ερευνητικής απόπειρας.

Όσον αφορά στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, όπως αναλύθηκε διεξοδικά στο κυρίως μέρος της εργασίας, επιλέχθηκε η εθνογραφική μεθοδολογία ως η πλέον αρμόζουσα για το είδος της έρευνας που θέλαμε να πραγματοποιήσουμε. Παρά την αναμφίβολα απόλυτα εύστοχη επιλογή, δε θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας, ότι όπως όλες οι ποιοτικές μεθοδολογίες (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010α, 2010β, 2010γ, 2010δ), το ίδιο και η εθνογραφική, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι συχνά μετατρέπονται σε πρόσφορο έδαφος για άσκηση σκληρής κριτικής εκ μέρους των οπαδών των ποσοτικών μεθόδων. Για αυτό σήμερα υπάρχει μια τάση για την εφαρμογή μεικτών μεθόδων έρευνας που θα πρέπει όμως να είναι κανείς προσεκτικός για τις πρακτικές και διαδικασίες που πραγματικά ακολουθούνται (Πουρκός, 2013α, 2013β, 2013γ).

Τα σημεία αυτά, τα οποία έχουν κατά καιρούς επικριθεί είναι κυρίως θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, καθώς και γενίκευσης των αποτελεσμάτων, προβάλλοντας ως επιχειρήματα την αναπόφευκτη διαπροσωπική σχέση που δημιουργείται μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενων και της επακόλουθης υποκειμενικότητας μέσω της οποίας ο ερευνητής προσεγγίζει το υπό εξέταση θέμα. Έτσι οι θιασώτες των ποιοτικών μεθοδολογιών βάζονται ότι μεροληπτούν και δεν παρέχουν επαρκή τεκμηρίωση και αιτιολόγηση των μεθόδων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων των ερευνών τους (Πηγιάκη, 1988: 60).

Στο συγκεκριμένο ζήτημα έρχεται να απαντήσει ο Ιωσηφίδης (2003: 128), ο οποίος αναφέρει ότι μπορούμε να μιλάμε για αντικειμενικότητα στο βαθμό που τα δεδομένα, τα οποία έχουν συλλεγεί από το πεδίο, καθώς και η ανάλυση και η ερμηνεία τους, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα και απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα. Η Πηγιάκη (1988: 156-158) έρχεται να συμπληρώσει ότι η εθνογραφική μεθοδολογία κατάφερε στην πορεία να αποδείξει ότι αποτελεί μία καθόλα αξιόπιστη μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας μάλιστα ως αποδεικτικό στοιχείο τη μέθοδο του τριγωνισμού.

Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, οι ερευνητές που επιλέγουν την αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων για τη διεξαγωγή της έρευνάς τους, τηρούν ορισμένες στρατηγικές, οι οποίες ως εχέγγυα διασφαλίζουν τη συνέπεια και την ισχύ του ερευνητικού και μεθοδολογικού τους σχεδιασμού, καθώς και την ποιότητα των συλλεχθέντων δεδομένων και την αξιοπιστία των ευρημάτων με κύριο μέλημα την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συνέπεια και ανταπόκριση με την πραγματικότητα.

Ο λόγος που προηγήθηκε η μακροσκελής αυτή εισαγωγή είναι για να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι αποβλέποντας στην εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία θα χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, αφενός αξιοποιήσαμε τη μεθοδολογική στρατηγική της εις βάθος ανάλυσης με στόχο την πληρέστερη κατανόηση των συλλεχθέντων δεδομένων και αφετέρου εφαρμόσαμε την ασφαλιστική δικλείδα της μεθόδου της τριγωνοποίησης (triangulation) για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας, αφού πριν από οποιαδήποτε διαπίστωση προχωρήσαμε στην αντιπαραβολή δεδομένων, όπως προέρχονται από τουλάχιστον δύο ερευνητικά εργαλεία.

Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση χρησιμοποιεί στην εφαρμογή της ορισμένες βασικές αρχές, όπως είναι η ξεκάθαρη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος, η αλληλοσυμπλήρωση των μεθόδων στα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους και την επιλογή μεθόδων, που ανταποκρίνονται στη φύση του ερευνητικού προβλήματος (Ευαγγέλου, 2014: 114-115).

Ένα ακόμη στοιχείο, που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το πλαίσιο (Πουρκός, 1997α, 2010α). Είναι κατανοητό ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι διερεύνησης κάθε φαινομένου. Αυτό όμως που θα πρέπει να τίθεται σε προτεραιότητα είναι η προσπάθεια κατανόησής και ερμηνείας του μέσα στο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Το πλαίσιο είναι αυτό που θα δώσει όλες τις πληροφορίες στον ερευνητή και αυτό θα πρέπει να είναι το κύριο ζητούμενό του πρωτίστως παραβλέποντας την αναγωγή σε ποσοτικούς και μετρήσιμους δείκτες.

Αυτή λοιπόν τη στρατηγική της ερμηνευτικά και φαινομενολογικά πλαίσιοθετημένης κατανόησης (Πουρκός, 2010β, 2010γ), εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα, όπου μέσω της επιτόπιας συμμετοχικής παρατήρησης και της τήρησης καθημερινού αναστοχαστικού ημερολογίου, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τις βαθύτερες εκείνες δυνάμεις που έχουν αναπτυχθεί, αυτές που δεν είναι ορατές στο γυμνό οφθαλμό, ούτε εντοπίζονται κατά τη διάρκεια μιας απλής επίσκεψης αλλά η σύλληψή τους είναι προϊόν οξυμένων αισθήσεων, ευαισθητοποίησης και επιμονής.

Άλλωστε δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε κοινωνικό φαινόμενο, όπως είναι και ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, συνιστά ένα σύνθετο δυναμικό δίκτυο αναπτυσσόμενων αλληλεπιδράσεων, τόσο διαπροσωπικών όσο και μεταξύ ανθρώπων και περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι δεν υπάρχει προσφορότερος τύπος για τη μελέτη και την εξέτασή τους από τον ίδιο τον τόπο εντός του οποίου αναδύονται.

Μία ακόμη τεχνική τεκμηρίωσης της εγκυρότητας των συμπερασμάτων είναι η παράθεση των δεδομένων, προκειμένου να αποδειχθεί ότι δεν πρόκειται για αυθαίρετες διαπιστώσεις ή αποκυήματα της φαντασίας του ερευνητή αλλά απτά και υπαρκτά τεκμήρια. Έτσι, σε οποιοδήποτε σημείο του κειμένου γίνεται αναφορά στα συλλεχθέντα δεδομένα, προστίθεται στη συνέχεια αυτούσιο το απόσπασμα από το οποίο προέρχεται. Παρατίθενται λοιπόν σημεία από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις με τις μητέρες και τους εκπαιδευτικούς, από το αναστοχαστικό ημερολόγιο, από τις συζητήσεις με τους μαθητές, καθώς και όλα τα ιχνογραφικά έργα και τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στον αναγνώστη να ελέγξει μόνος του τη συνάφεια περιεχομένου και συμπεράσματος.

Επίσης, προσπαθώντας να αξιοποιήσουμε το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας των ποιοτικών ερευνών, προσχωρήσαμε σε μια λεπτομερή περιγραφή της όλης διεργασίας, του περιβάλλοντος διεξαγωγής της μελέτης, καθώς και των πληροφοριών και των προϊόντων, που προέκυψαν, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σε κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη να καταλήξει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με το αν τα στοιχεία αυτά είναι δυνατό να του φανούν χρήσιμα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Να αναφερθεί ακόμα ότι τηρήθηκε η συνέπεια, η ακρίβεια και η συστηματικότητα κατά την εκτέλεση των μεθοδολογικών βημάτων, αφού εκτελέσαμε προσωπικά όλους τους

εμπλεκόμενους ρόλους, δηλαδή αυτούς τους παρατηρητή, του συνεντευκτή αλλά και του αναλυτή δεδομένων. Με την αναφορά αυτή εννοούμε ότι το ίδιο πρόσωπο που διεξήγαγε την έρευνα σχηματίζοντας μια σφαιρική εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης, προέβη και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων, μέσα από την εις βάθος ανάλυση και ερμηνεία.

Επιπλέον, η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύθηκε και με την επιλογή διερεύνησης ερευνητικών ερωτημάτων με τα οποία είχαμε μακρά εμπειρία και επαφή (Συμεού, 2006: 1055). Ως ερευνήτρια που διεξήγαγε τη συγκεκριμένη έρευνα είχα αρκετή εμπειρία τόσο σε θέματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας, όσο και συναναστροφής και εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία. Η εμπειρία αυτή συνέβαλε στη δημιουργία μιας σφαιρικής εικόνας, καθώς και στη διαμόρφωση ενός ερευνητικού πεδίου, όπου τα ζητούμενα αποτελούσαν οικίες έννοιες.

Η αξιοπιστία και η φερεγγυότητα της έρευνας ενισχύθηκε ακόμα μέσω των τεχνικών της παρατεταμένης ενασχόλησης και της επίμονης παρατήρησης (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο αφιερώθηκε χρόνος μέσα στο υπό μελέτη πλαίσιο πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, προκειμένου να εξοικειωθούμε με το περιβάλλον, να αποβάλλουμε πιθανές προϋπάρχουσες λανθασμένες πληροφορίες και να εξασφαλίσουμε την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων. Ως προς το δεύτερο στοιχείο, αρχικά επιχειρήθηκε ο εντοπισμός των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της υπό μελέτης ομάδας αλλά και των μεμονωμένων ατόμων, που κρίναμε ότι αξίζουν να εξεταστούν λόγω της στενής σχέσης τους με το υπό διερεύνηση θέμα, ενώ στη συνέχεια εστίασαμε στην παρατήρηση των επιμέρους λεπτομερειών.

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, και καθ' όλες τις φάσεις διεξαγωγής της μέχρι και την ολοκλήρωσή της, υπήρξε συστηματική εποπτεία από τον επιβλέποντα καθηγητή, κύριο Μάριο Πουρκό, η δε εξαγωγή των συμπερασμάτων, προέκυψε έπειτα από συζήτηση, σχολιασμό, άσκηση κριτικής, προτάσεις εναλλακτικής θέασης των πραγμάτων και εκ νέου εξέτασης υπό το πρίσμα ποικίλων οπτικών γωνιών. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιήθηκε και η τεχνική της λεπτομερούς εξέτασης από άλλον ερευνητή, η οποία ενισχύει την αξιοπιστία και τη φερεγγυότητα της έρευνας, όπως προτείνεται από τους μελετητές Χασσάνδρα και Γούδα (2003). Η χρήση της τεχνικής αυτής περιλαμβάνει τη βήμα βήμα εξέταση της διεξαγωγής της έρευνας από τη σύνταξη του ερευνητικού σχεδιασμού μέχρι τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Το πρόσωπο που διαδραματίζει αυτόν τον ρόλο ενδείκνυται να είναι γνώστης της περιοχής και της μεθόδου της έρευνας αλλά να μην εμπλέκεται ενεργά στην εκτέλεσή της, ενώ η συμβολή του επικεντρώνεται στη συνεχή διατύπωση ερωτήσεων ουσίας σε θέματα μεθοδολογικά, ηθικά, ερμηνευτικά κ.ά., έτσι ώστε ο ερευνητής να έχει πλήρη επίγνωση του τι κάνει και γιατί, όπως συνέβη και στην περίπτωση μας. Η διαδικασία αυτή γίνεται προκειμένου να εντοπιστούν αδυναμίες, προκαταλήψεις και μεροληψίες από την πλευρά του ερευνητή (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Στοχεύοντας σε μια όσο το δυνατόν εγκυρότερης μορφής έρευνα, αξιοποιήσαμε επιπλέον και την τεχνική της ανάλυσης της αρνητικής περίπτωσης (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Με τον όρο αυτό εννοούμε τη διαδικασία κατά την οποία μετά την ολοκλήρωση της έρευνας τα συμπεράσματα επανεξετάζονται με σκοπό την ανίχνευση ανάμεσα στα δεδομένα στοιχείων που πιθανόν να διέφυγαν αρχικά της προσοχής μας και που ενδεχομένως να μειώνουν την ισχύ των συμπερασμάτων.

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με τον έλεγχο των εναλλακτικών (ασύμφωνων ή και αντίθετων) εννοιών, κατηγοριών και ερμηνειών (Μπελλάλη, 2006: 304), σύμφωνα με την οποία, για να διασφαλιστεί η πιστότητα της διαδικασίας ανάλυσης, μετά την ολοκλήρωση της εξαγωγής συμπερασμάτων, διερευνήσαμε την ύπαρξη πιθανόν ασύμφωνων ή αντίθετων ερμηνειών μέσω της διαδικασίας της λογικής επαγωγής. Όπου

ανιχνεύθηκαν στοιχεία, υπάγονται σε αυτήν την κατηγορία, αναδείχθηκαν με τη μορφή των αντιφάσεων.

Ως προς το ζήτημα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων, παρόλο που αποτελεί μελέτη περίπτωσης και εστιάζει στη μελέτη ενός συγκεκριμένου και υπαρκτού πλαισίου, εντούτοις δε θα ήταν αυθαίρετη η αναγωγή των συμπερασμάτων σε μεγαλύτερη κλίμακα, δεδομένου ότι τηρήθηκαν όλες οι αρχές συνέπειας και αξιοπιστίας στην περιγραφή των ευρημάτων, η οποία έγινε ενδελεχώς και με τρόπο, που δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα επαλήθευσης, αφού τα αποσπάσματα παρατίθενται αυτούσια και περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα από όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων.

Επιπλέον, η γενικευτική ισχύς των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας ενισχύθηκε μέσα από την πυκνή και ζωντανή περιγραφή των ευρημάτων της έρευνας, σε μια προσπάθεια να ταξιδέψει τους αναγνώστες στον κόσμο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία να αναγνωρίσουν την εμπειρία των συμμετεχόντων και του ερευνητή, αντιπαραβάλλοντάς τις τόσο με τις δικές τους εμπειρίες όσο και με αυτές που είχαν μελετήσει μέσα από άλλες έρευνες (Συμεού, 2006: 1060).

Επιπλέον, αξιοποιήσαμε τα κριτήρια της βασιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας, τα οποία ενισχύουν την ποιότητα, την ακρίβεια και την αυστηρότητα της ποιοτικής έρευνας. Με τον όρο βασιμότητα εννοούμε τη διαδικασία ανάδειξης όλης της διαδικασίας της έρευνας, μέθοδος που ακολουθήθηκε μέσω της ενδελεχούς και λεπτομερειακής παρουσίασης όλων των φάσεων της έρευνας, διαμορφώνοντας αρχικά έναν ισχυρό, ρεαλιστικό και πραγματοποιήσιμο ερευνητικό σχεδιασμό, ο οποίος ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα. Μιλώντας για επιβεβαιωσιμότητα εννοούμε την ικανότητα του ερευνητή να πείσει τους αναγνώστες ότι οι ερμηνείες του βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκεκριμένο και ότι τα ευρήματα δεν αποτελούν προϊόντα της φαντασίας του. Το κριτήριο αυτό εκπληρώθηκε μέσω των γλαφυρών περιγραφών του κόσμου των υποκειμένων της έρευνας παραθέτοντας αυτούσια τα σχόλια και τα λόγια τους, έτσι ώστε οι αναγνώστες να κατανοήσουν όσο γίνεται καλύτερα την προσωπικότητά τους αφενός αλλά και να κρίνουν τις συμπερασματικές ερμηνείες στις οποίες καταλήξαμε (Συμεού, 2006: 1062).

Επίσης, όσον αφορά στα κριτήρια της βασιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας κρατήθηκαν στο προσωπικό μας αρχείο και είναι είναι διαθέσιμα και σε άλλους ερευνητές, όλο το πρωτότυπο αρχειακό υλικό, που προέκυψε από τη συλλογή των δεδομένων (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003), δηλαδή οι μεθοδολογικές μας σημειώσεις κατά τη φάση της προετοιμασίας, οι οποίες αφορούν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή του δείγματος, της αναδυόμενης μεθοδολογίας, των ερωτήσεων των συνεντεύξεων και εν γένει των οδηγιών, που δόθηκαν στους συμμετέχοντες.

Επιπλέον, κρατήθηκε και διατίθεται προς εξέταση όλο το ψηφιακό αρχείο της έρευνας, δηλαδή οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μητέρων, καθώς και όλων των σχολικών ωρών, τις οποίες παρακολουθήσαμε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης. Στον πλήρη φάκελο του αρχείου υπάρχουν ακόμα όλα τα πρωτότυπα ιχνογραφήματα των μαθητών, τα φύλλα με τις απαντήσεις που έδωσαν τα κοινωνιομετρικά τεστ, καθώς και η πλήρης απομαγνητοφώνηση όλων των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων και η αναλυτική περιγραφή των σημειώσεων πεδίου με τη μορφή αναστοχαστικού ημερολογίου όλων των ημερών, που πραγματοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση.

Για να ενισχύσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, αναλύσαμε την κάθε θεματική ενότητα σε χωριστό κεφάλαιο, καταλήγοντας σε επιμέρους συμπεράσματα. Κάθε φορά, πριν από οποιαδήποτε αξιολογική κρίση ή ερμηνεία, παραθέταμε αντιπροσωπευτικά παραδείγματα του αρχειακού υλικού μέσω της παράθεσης αυτούσιων φράσεων και παρατηρήσεων, που καταδείκνυαν τον τρόπο που συνέβαλαν στη συγκεκριμένη ερμηνεία, ποιο ήταν το νόημά τους και ποιοι οι άδηλοι ή πρόδηλοι

παράγοντες, που επηρέασαν τους συμμετέχοντες να εκφραστούν με τον συγκεκριμένο τρόπο ή να ενεργήσουν τη συγκεκριμένη πράξη (Μαντζούκας, 2007: 185).

Βέβαια, πρέπει να θεωρούμε δεδομένο ότι στις ποιοτικές μεθόδους ο ερευνητής φέρνει στην ερευνητική διαδικασία τις δικές του προκαταλήψεις, οι οποίες επηρεάζουν το αποτέλεσμα της έρευνας. Συνεπώς είναι αναμενόμενο ότι ένας διαφορετικός ερευνητής επαναλαμβάνοντας την έρευνα με τις ίδιες συνθήκες, θα έφτανε σε διαφορετικά συμπεράσματα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Για το λόγο αυτό, και προσπαθώντας να διαφυλάξουμε όσο γίνεται την αξιοπιστία της έρευνας, διατυπώνεται σαφέστατα εξαρχής και αναγνωρίζεται ότι τα συμπεράσματα αποτελούν προσωπικές μας εκτιμήσεις και ότι ο καθένας μπορεί να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα διαβάζοντας την περιγραφή της έρευνας. Σε αυτό το σημείο δόθηκε ιδιαίτερο βάρος, σε μια προσπάθεια όσο το δυνατόν πληρέστερης και ακριβέστερης περιγραφής των δεδομένων, τόσο από τη δική μας πλευρά, όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων.

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να αποτελέσει εφόρμηση για προβληματισμό, ερωτήματα, συζητήσεις καθώς και ευαισθητοποίησης σχετικά τόσο με το ζήτημα της συνεκπαίδευσης, όσο και με θέματα ένταξης, αποδοχής και εξασφάλισης ενός καλύτερου μέλλοντος με περισσότερες προοπτικές ανέλιξης και ενσωμάτωσης στην κοινωνία για τα άτομα με αναπηρία.

Προσβλέποντας πάντοτε στην όσο το δυνατόν πιστή απόδοση της πραγματικότητας, και για τον περιορισμό της αναπόφευκτης προσωπικής εμπλοκής και υποκειμενικής ερμηνείας των δεδομένων από την πλευρά μας, προτείνεται σε μεταγενέστερο χρόνο η εκ νέου ανάλυση του συλλεχθέντος υλικού από άλλους ερευνητές, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο χώρο των επιστημών αγωγής, καθώς και των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών, και διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία από εμάς, τόσο στη συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα, όσο και στην ανάλυση δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό θα ενισχυθεί η αξιοπιστία των ευρημάτων και η αμερόληπτη προσέγγιση των δεδομένων.

Προχωρώντας στη διατύπωση ορισμένων προτάσεων, οι οποίες θα συμβάλλουν σε μια πιο εμπειριστατωμένη μελλοντική επανάληψη της έρευνας, έχοντας τροποποιήσει ορισμένα σημεία, έπειτα από την εμπειρία που αποκομίσαμε και την αυτοκριτική την οποία ασκήσαμε, έχουμε να προτείνουμε τα παρακάτω.

Ένα σημείο, το οποίο θα μπορούσε να μεταβληθεί είναι αυτό της χρονικής διάρκειας. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και για τις ανάγκες εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, περιέχοντας τη δέσμευση ολοκλήρωσης εντός καθορισμένου και ανελαστικού χρονοδιαγράμματος.

Μια πρόταση λοιπόν θα ήταν η εκπόνηση της έρευνας εκτός χρονικών πλαισίων, για όσο διάστημα κρίνει απαραίτητο ο ερευνητής ότι χρειάζεται για να οδηγηθεί στα επιθυμητά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, η συμμετοχική παρατήρηση της καθημερινότητας του τμήματος, στο οποίο εφαρμόζεται ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, θα μπορούσε να γίνει από την αρχή της χρονιάς και όχι μόνο κατά τον τελευταίο μήνα, όπως συνέβη εδώ. Έτσι, ο ερευνητής θα αποκτούσε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της προόδου των μαθητών ειδικής, των σχέσεων που αναπτύχθηκαν, της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών συγκριτικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς και για το ρόλο που διαδραματίζουν οι μητέρες στην όλη διαδικασία.

Επίσης, ο ερευνητής θα μπορούσε να συνεχίζει τη συμμετοχική παρατήρηση και εκτός σχολικού ωραρίου, όπως είναι για παράδειγμα οι απογευματινές ώρες, όπου θα μπορούσε να παρατηρεί τόσο τις συνεδρίες των αυτιστικών μαθητών με τους θεραπευτές όσο και ορισμένες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν. Ακόμη, θα μπορούσε να επεκταθεί και κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών, έτσι ώστε να κατανοήσει καλύτερα

τόσο την ψυχοσύνθεση των αυτιστικών μαθητών, όσο και τη συμβολή της φοίτησής τους σε γενικό σχολείο στην ευρύτερη πνευματική εξέλιξη, ανάπτυξη και ωρίμανσή τους.

Ακόμη, η συμμετοχική παρακολούθηση θα μπορούσε να επεκταθεί και κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων ειδικοτήτων, όπως είναι η Πληροφορική και η Θεατρική Αγωγή, κάτι που στην παρούσα έρευνα λόγω του περιορισμένου χρόνου δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί, δεδομένου ότι το σχολείο στο οποίο φοιτούν υπάγεται στο Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα και οι μαθητές παρακολουθούν καθημερινά μέχρι τις 14:00 μαθήματα πολλών ειδικοτήτων. Η συμμετοχική παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών στο Τμήμα Ένταξης, θα εμπλούτιζε επίσης την έρευνα με νέα σημαντικά δεδομένα σχετικά με τη συμβολή της λειτουργίας της δομής αυτής στην αποδοτικότερη συνεκπαίδευση μαθητών ειδικής αγωγής και μη.

Επίσης, προτείνεται η παρακολούθηση λοιπών σχολικών δραστηριοτήτων εκτός τάξης. Στην παρούσα έρευνα, μπορέσαμε να ακολουθήσουμε την ομάδα στην ολοήμερη εκπαιδευτική εκδρομή που πραγματοποιήθηκε στα Χανιά, στο τέλος της Α΄ Δημοτικού. Θα ήταν όμως θεμιτό να προστεθεί η παρακολούθηση και σε άλλες εκδηλώσεις, όπως είναι οι σχολικές εκδρομές και οι θεατρικές παραστάσεις στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές, προκειμένου να διερευνηθεί βαθύτερα η δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων που έχει αναπτυχθεί.

Ολοκληρώνοντας το κομμάτι της ιδανικής χρονικής διάρκειας, να προσθέσουμε ότι προτείνεται ακόμα, η απόδοση μιας πιο μακρόχρονης προοπτικής, δηλαδή η παρακολούθηση της προόδου και της εξέλιξης των μαθητών και στις επόμενες τάξεις Δημοτικού Σχολείου.

Συνεχίζοντας με τις προτάσεις βελτίωσης του ερευνητικού σχεδιασμού, να συμπληρώσουμε ακόμα ότι προτείνεται η επέκταση του αριθμού και του είδους των υποκειμένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, η έρευνα θα μπορούσε να αποκτήσει μεγαλύτερο εύρος με την ένταξη περισσότερων από δύο υποκειμένων έρευνας, τα οποία μάλιστα θα υπάγονται και σε διαφορετική κατηγορία αναπηρίας. Η δειγματοληψία μαθητών διαφορετικής ηλικίας και φύλου, οι οποίοι φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, θα προσέδιδε καινούριες διαστάσεις στην ανάλυση των δεδομένων. Αξίζει να προστεθεί ότι η έρευνα δύναται να αναβαθμιστεί με την ένταξη και της επόμενης βαθμίδας εκπαίδευσης, δηλαδή την εφαρμογή της είτε αποκλειστικά είτε συνδυαστικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Αναφορικά με το ζήτημα ακόμα, να συμπληρώσουμε ακόμα ότι είναι προφανές ότι όσο περισσότερο διευρύνεται ο αριθμός του δείγματος, με την προσθήκη σχολείων περισσότερων του ενός, σε τόσο πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα οδηγούμαστε. Εάν μάλιστα υπάρχει η δυνατότητα δειγματοληψίας από διαφορετικές περιοχές, ιδανικά από κάθε γεωγραφική περιφέρεια, είναι κατανοητό ότι η διασπορά αυτή οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων που ανταποκρίνονται όλο και περισσότερο στην υφιστάμενη ελληνική πραγματικότητα.

Μία ακόμη παράμετρος, η οποία θα μπορούσε να βελτιωθεί είναι η εμπλοκή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών στη διαδικασία διεξαγωγής των ημι-δομημένων κλινικών συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να αυξηθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών, που θα συμμετάσχουν στην έρευνα, ο οποίος στην παρούσα μελέτη έφτασε τους έξι. Θα μπορούσαν να ενταχθούν και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων, όπως είναι της Μουσικής, των Αγγλικών και της Πληροφορικής, προκειμένου να σχηματιστεί μια όσον το δυνατόν περισσότερο σφαιρική εικόνα ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο, των ιδιαίτερων κλίσεων που ενδεχομένως να αναπτύσσουν εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, καθώς και των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και εν γένει των αντιλήψεων που έχουν σχηματίσει για τη συνεκπαίδευση. Προτείνεται ακόμη οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί να είναι

διαφορετικής ηλικίας, για να διερευνηθεί μια ενδεχόμενη διάσταση απόψεων μεταξύ των γενεών, καθώς εδώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν νέοι, κάτω των 30 και μόνο μία εκπαιδευτικός ήταν άνω των 40.

Προτείνεται ακόμη η εμπλοκή στη διαδικασία λήψης συνέντευξης και άλλων προσώπων, των οποίων η συμβολή θεωρείται καθοριστική για την ομαλή λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Αυτοί είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο εκπαιδευτικός του Τμήματος ένταξης και οι θεραπευτές που έχουν αναλάβει τις απογευματινές συνεδρίες των υποκειμένων της έρευνας (λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής) ή των ειδικών παιδαγωγών, που βοηθούν τους μαθητές στην απογευματινή τους μελέτη.

Τέλος, προτείνεται η ένταξη και άλλων εργαλείων, όπως είναι η χρήση της φωτογραφικής μηχανής και της βιντεοκάμερας. Στην περίπτωση αυτή, πέρα από την έγγραφη ενημέρωση και σύμφωνη γνώμη των γονέων, των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή, την οποία πρέπει να εξασφαλίσει ο ερευνητής για λόγους ηθικής και δεοντολογίας, προτείνεται και η συνεργασία με τουλάχιστον ένα ακόμη άτομο, το οποίο θα έχει τον ρόλο του βοηθού, κάνοντας λήψεις με τα ψηφιακά μέσα ενόσω ο ερευνητής θα καταγράφει τις παρατηρήσεις του στο ημερολόγιο, καθώς και οι δύο ενέργειες είναι αδύνατο να πραγματοποιηθούν ταυτόχρονα από ένα άτομο.

Ως προς τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, θα μπορούσαν ακόμα να ενισχυθούν μέσα από τον έλεγχο των συμμετεχόντων. Δηλαδή τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στο πεδίο, όπως είναι οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και το ημερολόγιο του ερευνητή, καθώς και η ερμηνεία και η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, θα μπορούσαν να επιστραφούν στους συμμετέχοντες ζητώντας την τελική επαλήθευση από τους ίδιους μέσω της διατύπωσης σχολίων, επισημάνσεων και εισηγήσεων για αλλαγές (Συμεού, 2006: 1059).

Οι μελετητές Χασσάνδρα και Γούδας (2003) προτείνουν έλεγχος αυτός να μην πραγματοποιείται μόνο στο τέλος αλλά και κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων. Δηλαδή, τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μέσω συνεντεύξεων, θα μπορούσε να γίνει μία σύνοψη των κύριων σημείων που αναφέρθηκαν ανά θέμα ή ερώτηση που εξετάστηκε και να ζητηθεί η γνώμη των συμμετεχόντων, σχετικά με το αν έγιναν ορθώς κατανοητά από την ερευνήτρια.

Οι ίδιοι (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003) αναφέρουν ότι η φερεγγυότητα της ποιοτικής έρευνας ενισχύεται όταν μετά από την απομαγνητοφώνηση κάθε συνέντευξης, τα γραπτά κείμενα δίνονται και πάλι στους συμμετέχοντες, έχοντας μεσολαβήσει ένα διάστημα πέντε έως επτά ημερών, με σκοπό να τα διαβάσουν και να πιστοποιήσουν ότι πράγματι αυτά είπαν και ότι συνεχίζουν να συμφωνούν με τα λεγόμενά τους. Σε περίπτωση ασυμφωνίας, θα πρέπει να επαναληφθούν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις και να ζητηθούν διευκρινίσεις.

Κλείνοντας να προσθέσουμε ότι προτείνεται η διεξαγωγή της έρευνας από περισσότερους τους ενός ερευνητές, οι οποίοι μάλιστα ενδείκνυται να έχουν εμπειρία στο χώρο της έρευνας στις επιστήμες της αγωγής ή των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών, ούτως ώστε να υπάρχει πολυφωνία, διάλογος και σύγκριση τόσο στη συγκέντρωση όσο και την ανάλυση των δεδομένων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα που παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια αποτελεί την πρώτη προσωπική οργανωμένη απόπειρα διεξαγωγής επιστημονικής έρευνα στο χώρο των επιστημών αγωγής. Κύριο ζητούμενο αποτέλεσε η διερεύνηση των συνθηκών εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των τυπικών μαθητών μέσω των μεθοδολογικών εργαλείων της παρατήρησης, της συνέντευξης, του κοινωνιομετρικού τεστ και του ιχνογραφήματος στη βάση μιας εθνογραφικής μεθοδολογίας.

Το ταξίδι αυτό ξεκίνησε διστακτικά μη γνωρίζοντας τι θα επακολουθήσει στην πορεία μας και πώς αυτό θα μπορούσε να εξελιχθεί. Γράφοντας όμως με απολογιστική και αναστοχαστική διάθεση τον επίλογο του πρωτόλειου αυτού εγχειρήματος συνειδητοποιούμε ότι μέσα από τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, αποκομίσαμε πολύτιμες εμπειρίες όχι μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα, όπου αναμφισβήτητα συνέβαλε σημαντικά στη γνωριμία με τον τρόπο διεξαγωγής μιας επιστημονικής έρευνας, αλλά και στον ανθρωπιστικό, όπου μέσα από τη συναναστροφή μας με τα υποκείμενα της έρευνας και όλα τα πρόσωπα με τα οποία συνεργαστήκαμε, μοιραστήκαμε ένα μέρος της προσωπικής τους αλήθειας.

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη του τρόπου εφαρμογής του θεσμού της συνεκπαίδευσης, προήλθε αρχικά μέσα από την ανάγνωση της μελέτης των Πουρκού και Δασκαλάκη (2002), οι οποίοι μελέτησαν τις απόψεις νηπιαγωγών που είχαν στο τμήμα τους μαθητές με αυτισμό, καθώς και των τυπικών μαθητών τους. Η επιθυμία διεξαγωγής παρόμοιου τύπου έρευνας ενισχύθηκε και από την προσωπική ευαισθητοποίηση σε θέματα ειδικής αγωγής, εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία, ένταξης και κοινωνικοποίησης των ατόμων αυτών, καθώς και παροχής ισότιμων ευκαιριών προόδου, επαγγελματικής αποκατάστασης και προσωπικής ανάπτυξης και αυτοπραγμάτωσης στην ενήλικη ζωή.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μπήκαν σε μια διαδικασία αναστοχασμού και άσκησης αυτοκριτικής ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν και πώς αυτές μπορούν να βελτιωθούν με απώτερο σκοπό τη αποκόμιση της μέγιστης ωφέλειας των μαθητών. Κριτική άσκησαν και εναντίον της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, που δυστυχώς τους αναθέτει την ευθύνη εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία, χωρίς να διαθέτουν ούτε την απαραίτητη εξειδίκευση ούτε τα κατάλληλα μέσα. Συχνά είδαμε τους εκπαιδευτικούς να ταλανίζονται ανάμεσα στις επιλογές της συμφωνίας ή της άρνησης διδασκαλίας σε τμήμα συνεκπαίδευσης, δεδομένου ότι σημαντικότερο πάντων είναι η διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας των μαθητών, την ευθύνη της οποίας φέρουν οι εκπαιδευτικοί.

Οι μητέρες μέσα από τη διαδικασία διεξαγωγής της κλινικής συνέντευξης έκαναν μια ιστορική αναδρομή από τη γέννηση του αυτιστικού παιδιού τους μέχρι την εξέλιξη του στο παρόν, ενθουμούμενες και ασκώντας κριτική στους τρόπους που αντιμετώπισαν την κατάσταση και στις μεθόδους που μεταχειρίστηκαν. Προσπάθησαν να δώσουν πιθανές ερμηνείες στις αιτίες εμφάνισης αυτισμού του παιδιού τους, δίνοντας την εντύπωση ότι μέσα από τη δοκιμασία αυτή έχουν βγει πιο δυνατές, με ενισχυμένη ψυχική ανθεκτικότητα. Βλέπουν πια τη ζωή από άλλη οπτική γωνία, απολαμβάνουν τις μικρές καθημερινές χαρές και αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις με δυναμισμό αναλαμβάνοντας δράση. Είναι πεπεισμένες ότι το καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον για τα παιδιά τους είναι το τυπικό και όχι το ειδικό σχολείο, θα ήθελαν όμως η συνεκπαίδευση να εφαρμόζεται ελαφρώς διαφοροποιημένη μέσα σε ένα πιο οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, που θα παρείχε καλύτερες συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία.

Οι μαθητές, ερχόμενοι αντιμέτωποι με την ανάγκη έκφρασης των συναισθημάτων τους, χρειάστηκε να συνειδητοποιήσουν τι είδους σχέση έχουν αναπτύξει με τους αυτιστικούς συμμαθητές τους, ποιες συμπεριφορές είναι αυτές που τους ενοχλούν και να διαρωτηθούν αν τελικά η συνύπαρξη μαζί τους είναι βιώσιμη, αναπτύσσοντας φιλικούς δεσμούς και αισθήματα αποδοχής.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αφενός δημιουργήθηκαν τάσεις εξέτασης με αναστοχαστική και κριτική ματιά πάνω στον τρόπο λειτουργίας του θεσμού της συνεκπαίδευσης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, και αφετέρου προσωπικά εμπλουτίσαμε τις γνώσεις μας τόσο ως προς τον τρόπο διεξαγωγής μιας επιστημονικής έρευνας, όσο και με χρήσιμες πληροφορίες που διαφωτίζουν τις συνθήκες συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία και μη στα γενικά σχολεία.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία συνειδητοποιήσαμε ακόμα ότι ένας ερευνητής, ιδιαίτερα όταν αποφασίζει να διεξάγει εθνογραφική έρευνα, έρχεται συνεχώς αντιμέτωπος με διλήμματα, σε κάθε στάδιο της έρευνας. Από τη σύνταξη του ερευνητικού σχεδίου, την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας και των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων, μέχρι την κατηγοριοποίηση των δεδομένων και την εξαγωγή αποτελεσμάτων ο ερευνητής διερωτάται συνεχώς εάν έχει επιλέξει τη σωστή και ενδεδειγμένη πορεία. Και ενώ ο ερευνητής ξεκινάει με ενθουσιασμό, στην πορεία τείνει να αντιμετωπίζει την κατάσταση με περισσότερο ρεαλισμό αφού συνειδητοποιεί ότι όλες αυτές οι υπέροχες ιδέες που έχει στο μυαλό του, θα πρέπει με κάποιο τρόπο να οργανωθούν και να ταξινομηθούν έτσι ώστε να πάρουν μια μορφή υλοποιήσιμη, που θα ανταποκρίνεται τόσο στην κάλυψη των ερωτημάτων, όσο και στις δυνατότητες συνεργασίας των υποκειμένων της έρευνας.

Όλα αυτά βέβαια θα φάνταζαν με κυκεώνα, μέσα στον οποίο θα ήταν πιθανό να χαθούμε πελαγοδρομώντας ανάμεσα σε λανθασμένες επιλογές και αποτυχημένες προσπάθειες, εάν δεν υπήρχε η πολύτιμη υποστήριξη από τον Επιβλέποντα Καθηγητή της παρούσας εργασίας, κύριο Μάριο Πουρκό, ο οποίος μέσω της παροχής διακριτικής συμβουλευτικής και καθοδήγησης συνέβαλε τα μέγιστα στην επιτυχή έκβαση του όλου εγχειρήματος. Η αναγνώριση της στήριξής του από την πλευρά μου είναι η μικρότερη μορφή ευχαριστίας στο πρόσωπό του.

Να αναφέρουμε ακόμα ότι ένα από τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών μεθοδολογιών και δη της εθνογραφικής έρευνας, αποτελεί η προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ερευνητή και των εμπλεκόμενων προσώπων, όπως συνέβη και στην περίπτωσή μας. Να αναφέρουμε εδώ ότι από την πρώτη στιγμή της εισόδου μας στο πεδίο βιώσαμε την απαραίτητη αποδοχή και εμπιστοσύνη από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο Διευθυντής του σχολείου, διευκόλυνε την όλη διαδικασία παρέχοντας αμέσως τις σχετικές άδειες, ενώ το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό με αποδέχτηκε και μας αντιμετώπιζε ως μία συνάδελφό του, προσκαλώντας την μάλιστα στα διαλείμματα να καθίσει μαζί τους στο γραφείο των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συναναστραφήκαμε επέδειξαν αμέσως διάθεση συνεργασίας, επιτρέποντας την είσοδο και παραμονή στην τάξη τους για μεγάλο χρονικό διάστημα. Να αναφέρουμε εδώ ότι η συγκεκριμένη ενέργεια προκαλεί «αμηχανία» στον εκπαιδευτικό, ο οποίος αισθάνεται ότι ελέγχεται και αξιολογείται κάθε λεπτό μέσω της καταγραφής της συμπεριφοράς του, την οποία δεν μπορεί να εκδηλώσει με παρηρησία.

Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί επέτρεψαν με μεγάλη προθυμία την είσοδο στην τάξη τους, χωρίς να προβάλουν την παραμικρή αντίδραση ή έστω αρνητική υπόνοια και συνεργάστηκαν άμογα κατά τη διεξαγωγή των συναντήσεων τόσο στο πρακτικό μέρος του ορισμού του χρόνου και του τόπου διεξαγωγής, όσο και στο ουσιαστικό, αυτό δηλαδή της παροχής πολύτιμων πληροφοριών.

Στο σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα τη Μαρία, την εκπαιδευτικό του τμήματος της Α΄ Δημοτικού, η οποία αφενός υπήρξε ο «άνθρωπος-κλειδί», καθώς

μεσολάβησε για την πραγματοποίηση όλων των απαραίτητων επαφών, και αφετέρου αποδέχτηκε με χαρά την πρόταση συνεργασίας, επιτρέποντάς μας την καθημερινή παρακολούθηση στο τμήμα της για τόσο μεγάλο διάστημα.

Καθώς, όπως προαναφέρθηκε η παρουσία ενός τρίτου προσώπου μέσα στην τάξη αναμφισβήτητα διαταράσσει τους ρυθμούς της, προσπαθήσαμε η παρέμβαση αυτή να γίνει με όσο το δυνατόν πιο διακριτικό τρόπο. Επιλέξαμε μία θέση στην πίσω γωνία της τάξης, πίσω από τους μαθητές, έτσι ώστε να αποφευχθεί και να περιοριστεί όσο γίνεται η διάσπαση της συγκέντρωσή τους και η διαταραχή του ειρμού της σκέψης των εκπαιδευτικών.

Άριστη σχέση πάντως αναπτύχθηκε και με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ούτως ή άλλως ήταν εξοικειωμένοι με την παρουσία τρίτων προσώπων μέσα στην τάξη τους, τόσο λόγω της διεξαγωγής της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος, όσο και λόγω της ύπαρξης του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης μέσα στο τμήμα, η παρουσία του οποίου σπάει το δίπολο «μαθητών-εκπαιδευτικού», κάνοντάς τους να εξοικειώνονται με μια διαδικασία εκπαίδευσης πολυδιάστατη και διαφορετική από την παραδοσιακή. Οι μαθητές δε διαμαρτυρήθηκαν στιγμή για την παρουσία μας, αντίθετα βιώσαμε την απαιτούμενη αποδοχή ως μία ακόμη δασκάλα, χρησιμοποιώντας την προσφώνηση «Κυρία Κατερίνα» και δείχνοντας την απαραίτητη συνεργασία τόσο για την εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ και του ιχνογραφήματος, όσο και των κατ' ιδίαν ελεύθερων συζητήσεων για την ερμηνεία τους.

Οι μητέρες των αυτιστικών μαθητών, παρόλο που ήταν η πρώτη φορά που βρισκόμασταν, εντούτοις δέχτηκαν αμέσως να συνεργαστούμε, δείχνοντας φιλική διάθεση μέσω της πρόσκλησης επίσκεψης στο σπίτι τους και της παροχής των απαραίτητων πληροφοριών τόσο για την πορεία του παιδιού τους, όσο και για τις προσωπικές και μύχιες σκέψεις τους, καθώς και για τα σχέδιά τους για το μέλλον. Εκδήλωσαν μάλιστα ενδιαφέρον συνέχισης της συνεργασίας μας τόσο με τη μορφή ανάπτυξης και διατήρησης μιας φιλικής σχέσης, όσο και συνεργασίας στον εκπαιδευτικό τομέα. Η μητέρα του Δημήτρη στο τέλος της συνέντευξης, μας ανέφερε χαρακτηριστικά ότι θα επιθυμούσε πολύ εάν γινόταν να συνεργαζόμασταν με τον Δημήτρη στο πρόγραμμα της εξατομικευμένης Παράλληλης Στήριξης.

Καθώς η έρευνα αυτή χρησιμοποίησε μεγάλο αριθμό δεδομένων, η συλλογή των οποίων διήρκεσε μεγάλο χρονικό διάστημα και η κατηγοριοποίησή τους πέρασε από πολλά και δύσκολα στάδια, δεν ήταν λίγες οι φορές που τα συμπτώματα τόσο της σωματικής όσο και της διανοητικής κόπωσης, φαίνονταν να οδηγούν τη διαδικασία σε αδιέξοδο. Τα συμπτώματα αυτά, εμφανίζονται συχνά στους ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους, καθώς αυτές απαιτούν χρόνο και προσωπική εμπλοκή, οδηγώντας τους σε σκέψεις αναβολής ή παραίτησης, η υλοποίηση των οποίων δεν είναι σπάνιο ή ανύπαρκτο φαινόμενο.

Τι είναι όμως αυτό που μας δίνει τη δύναμη να σύρουμε το βήμα μας λίγο ακόμα παραπέρα εκεί που νιώθουμε ότι έχουμε βαλτώσει; Τι άλλο από τον ίδιο τον στόχο, αυτή τη φιλόδοξη ιδέα, που θέσαμε στο ξεκίνημα της πορείας μας επιδιώκοντας ο καθένας διαφορετικά πράγματα μέσα από την επίτευξή του, αλλά που όλα όμως συντελούν και συντείνουν στην προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση μέσω της διεκδίκησης όσων θεωρούνται σημαντικά για την εύρεση νοήματος και την άντληση ικανοποίησης από την κάθε ημέρα αλλά και από την αναστοχαστική ανασκόπηση της πορείας της ζωής μας.

Μέσα λοιπόν από αυτή τη μοναχική διαδικασία, η οποία έμοιαζε συχνά σα μια δοκιμασία ελέγχου των προσωπικών αντοχών, οδηγηθήκαμε πέρα από την εξαγωγή των σημαντικών ερευνητικών συμπερασμάτων, και στη συνειδητοποίηση ορισμένων προσωπικών πτυχών του εαυτού που δεν είχαν αναδυθεί ή δεν είχαν επεξεργαστεί ακόμα. Κι αυτή δεν είναι άλλη από τη βαθιά ικανοποίηση ότι κανένας αγώνας δεν πάει χαμένος

αλλά με εργατικότητα, προσπάθεια και επιμονή έρχεται η ώρα που οι κόποι μας αποδίδουν καρπούς οδηγώντας μας ένα βήμα ακόμα πιο κοντά στις προσωπικές μας επιδιώξεις.

Μέσα από την ανασκόπηση αυτή είδαμε λοιπόν ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έρεισμα για τη διεξαγωγή πολλών παρόμοιων μελλοντικών ερευνών. Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης είναι ένα καινούριο στοιχείο στα δεδομένα της πραγματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο προσπαθεί ακόμα να το επεξεργαστεί, κάνοντας πειραματισμούς ως προς τις ενδεδειγμένες μεθόδους αντιμετώπισης.

Βλέπουμε λοιπόν ότι ανοίγεται μπροστά μας ένα ευρύ πεδίο για τους μελλοντικούς ερευνητές, πρόσφορο για τη διεξαγωγή εμπλουτισμένων ερευνών υπό το πρίσμα και άλλων οπτικών γωνιών, οι οποίες είναι αδύνατον εκ των πραγμάτων να εξεταστούν μέσα στα στενά όρια διεξαγωγής μιας μεταπτυχιακής εργασίας.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι το προσωπικό ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του πεδίου των επιστημών αγωγής δεν αδρανεί με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας· αντίθετα αυτή αποτελεί την αφορμή και τον συνδετικό κρίκο για τη συνέχιση της παρακολούθησης των επιστημονικών εξελίξεων στον εκπαιδευτικό χώρο και δη στον τομέα της συνεκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2012). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ainscow, M. (1997a). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 25-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ainscow, M. (1997b). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II, pp. 265-279). New York: RoutledgeFalmer.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., TR). Washington, DC: Author.
- Anderson, L. M. & Bird, T. (1995). How three prospective teachers constructed three cases of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 479-499.
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & George, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Antia, S. D., Stinson, M.S. & Gaustad, M. (2004). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II, pp. 463). New York: RoutledgeFalmer.
- Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Αυγητίδου, Σ. (2006). Εθνογραφία και αναστοχασμός στην έρευνα. Στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική Κοινωνική έρευνα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σσ. 33-49). Αθήνα: Κριτική.
- Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η διάγνωση του Αυτισμού, Πρακτικός Οδηγός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Baron-Cohen, S., Allen, J. & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη* (σσ. 55-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology, and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(3), 6-18.
- Braten, S. (2006). *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Brodine, J. & Lindstrand, P. (2007), Perspectives for a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- Brown, P. I. & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II, pp. 139-156). New York: RoutledgeFalmer.
- Canavero, A. (1984). Lessons from the periphery. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 14(3), 315-330.

- Casady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7), 1-23.
- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε.Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Center, Y., Ward, J., Parlmenter, T. & Nash, R. C. (1985). Principals' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34(1), 41-56.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Drew, A. (1997). Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and intimidation. *Developmental Psychology*, 33, 781-9.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2008). *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=273&cid=65> [Ανάκτηση 15 Ιανουαρίου 2015].
- Γιώτσα, Α. (2005). Διαφορετικά σχήματα και υποσυστήματα στη ζωγραφική των παιδιών. Στο Α. Β. Ρήγα και συνεργάτες (Επιμ.), *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για την οικογένεια σήμερα* (σσ.74-94). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός: αίνιγμα και πραγματικότητα: από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γκότοβος, Α. (1995). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, D., J. (1980). The pathology of the self in primary childhood autism and Gilles de la Tourette syndrome. *Psychiatric Clinics of North America*, 3, 383-402.
- Coles, C. & Zsargo, L. (1998). Conductive education: Towards an "educational model". *British Journal of Special Education*, 25(2), 70-74.
- Γρηγοριάδης, Α. (2008). Εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://users.sch.gr/kliapis/coopMore2.htm> [Ανάκτηση 11 Φεβρουαρίου 2015].
- Δελλασούδας, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Denzin, N. K. (1994). *Handbook of qualitative research*. Beverly Hills: Sage.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 27-64.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/φοιτητριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 89-118.
- Erickson, F. & Mohatt, G. (1982). Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. In G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling* (pp. 132-174). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, (2), 9, 113-120.
- Finnan, C. R. (1982). The ethnography of children's spontaneous play. In G. Spindler, (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling* (pp. 356-380). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: εξηγώντας το αίνιγμα* (μτφρ. Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και Προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη* (σσ. 29-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gibb, G. S., Young, J.R., Allread, K. W., Dyches, T. T., Egan, M.W. & Ingram, G. F. (1997). A team-based junior high inclusion program: Parents perceptions and feedback. *Remedial and Special Education, 18*(4), 243-249.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1997). *Ethnography, principles in practice*. New York: Routledge.
- Happé, F. (2003). *Αντισμός: ψυχολογική θεώρηση* (μτφρ. Δ. Στασινός). Αθήνα: Gutenberg.
- Hobson, R. P., Ouston, J., Lee, A. (1988). Emotion recognition in autism: coordinating faces and voices. *Psychological Medicine, 18*, 911-23.
- Hobson, R.P., Lee, A. (1989). Emotion-related and abstract concepts in autistic people: evidence from the British Picture Vocabulary Scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 19*, 601-623.
- Hobson, P., Moore, D., Lee, A. (1997). Components of person perception: an investigation with autistic, noautistic retarded and normal children and adolescents. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 401-23.
- Hobson, P., Lee, A. (1998). Hello and goodbye: a study of social engagement in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 117-26.
- Hobson, P. (2006). *Το Αίκνο της σκέψης* (μτφρ.Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Παπαζήση.
- Hodkinson, A. (2007). Disaster or catalyst of change? Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for an examination of non-disabled primary schoolchildren's attitudes to children with disabilities. *Research in Education, 77*, 56-76.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- James, A & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. London: The Falmer Press.
- Johnstone, D. (2001). *An introduction to disability studies*. London: Fulton.
- Καββαδία-Γώγου, Α. (1987). Ενσωμάτωση ή διαχωρισμός; Μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Κοινωνιολογική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 34*, 34-38.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217-250.
- Kanner, L. & Eisenberg, L. (1956). Early infantile autism 1943-1955. *American Journal of Orthopsychiatry, 26*, 55-65.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Historical overview of Inclusion. In S. Stainback & W. Stainback (Eds), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 17-27). Baltimore: Brookers, Pub. Co.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). River of ideology, islands of evidence. In D.Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II, pp.192-213). New York: RoutledgeFalmer.
- Keil, S., Miller, O., & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education, 33* (4), 70-74.
- Κιτσαράς, Γ. (1995). Νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών. Στο Μ. Καίλα, Ν.Πολεμικού, Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (σσ.77-94). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Korinek, L., McLaughlin-Laycock, V. & Walter-Thomas, C.S. (1995). Least restrictive environment and collaboration. *Preventing School Failure*, 39(3), 6-12.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1992). *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ., Μαρκοδημητράκη, Μ., Κοκκινάκη, Θ. (2007, υπό έκδοση). Η θεωρία της έμφυτης δι-υποκειμενικότητας του Colwyn Trevarthen. Βασικές αρχές. Στο Γ. Χριστογιώργος (Επιμ.), *Κοινωνική και ψυχοδυναμική παιδοψυχιατρική. Προς τιμήν του Γ. Τσιάντη* (σσ. 489 - 523). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Krug, D. A., Arick, J. & Almond, P. (1980). Behavior checklist for identifying severely handicapped individuals with high levels of autistic behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 221-229.
- Kunc, N. (1992). *The need to belong: Maslow's hierarchy of needs*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο : Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lindsay, G. (2004). Inclusive education. A critical perspective. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II, pp. 11-30). New York: RoutledgeFalmer.
- McCarty, K. (2006). *Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling*. Azusa Pacific University. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf> [Ανάκτηση 13 Φεβρουαρίου 2015].
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα –Κριτική θεώρηση. Στο Κυπριωτάκης, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σσ. 156-169). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Education Review*, 66(4), 762-796.
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124-137.
- Lovey, J. (1998). *Supporting special educational needs in secondary school classroom*. London: Fulton Publications Ltd.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (2), 176-187.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Τόμος Α', Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική αγωγή: από την έρευνα στην διδακτική πράξη* (σσ. 83-134). Αθήνα: Πεδίο.
- Μεταξάς, Γ. Μ. (2010). Η ανάλυση ιχνογραφημάτων ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 319-351). Αθήνα: Τόπος.
- Μετοχιανάκης, Η. Γ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Ηράκλειο: Ιδιωτική Έκδοση.
- Moreno, J.L. (1970). The triadic system, psychodrama-sociometry-group psychotherapy. *Group Psychotherapy and Psychodrama*, 23, 16.

- Μπάρδης, Π. (1994). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Περιεχόμενο και φιλοσοφία της ενσωμάτωσης. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (Τόμος Β', σσ. 740-742). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπελλάλη, Θ. (2006). Κριτήρια και διαδικασία αξιολόγησης των ποιοτικών ερευνών στο χώρο της υγείας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 23(3), 298–307.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ζυγός.
- Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπούτσκου, Ε. (2010). Νέες Τεχνολογίες και ένταξη: Προσβασιμότητα και περιορισμοί. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σσ. 269-282). Αθήνα: Πεδίο.
- Νιτσόπουλος, Μ. (1986-87). Αναπηρία και ταξική συνείδηση (σχόλια σε μια επιχειρούμενη ενσωμάτωση των αναπήρων). *Τα εκπαιδευτικά*, 6, 30-43.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values and critique to practice. In H. Daniels (Ed), *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* (pp. 5-30). London: Routledge Falmer Press.
- Norwich, B. (2004). Education, inclusion and individual differences. Recognizing and resolving dilemmas. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II, pp. 101-119). New York: RoutledgeFalmer.
- Εωχέλλης Π. (2007). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: Mackmillan.
- Oliver, M. (2004). Education for all? A perspective on an inclusive society. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II, pp. 86-100). New York: RoutledgeFalmer.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011), *Ειδική αγωγή: από την έρευνα στην διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πατσάλης, Χ. (1998). Συγκριτική ειδική εκπαίδευση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 74, 41-46.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός: από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση* (μτφρ. Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πηγιάκη, Π. (2010), Ιστορίες ζωής: θέματα μεθόδου και ηθικής της έρευνας. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 541-553). Αθήνα: Τόπος.
- Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β. (2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πουρκός, Μ. (1997α). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση: Οικο-σωματική-βιωματική προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο γνωστικισμό: προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Πουρκός, Μ. (1997β). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα : Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. & Δασκαλάκη, Κ. (2000α). Συν-Δημιουργώντας με ένα αυτιστικό παιδί τον κοινωνικό κόσμο. Μια εφαρμογή της Βιωματικής, Ευρετικής και Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής. Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ. 485-502). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Πουρκός, Μ. & Δασκαλάκη, Κ. (2000β). Προσεγγίζοντας εναλλακτικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (δυνατότητες ή προτερήματα): Η προσέγγιση της Βιωματικής, Ευρετικής και Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής. Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ. 861-879). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Πουρκός, Μ. (2002). Εμπειρίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές των νηπιαγωγών και των νηπίων αναφορικά με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ετερότητας αυτιστικού ααιδιού από τη συνεργασία και τη συμμετοχή του στην ομάδα. Στο *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας, Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου* (Τόμος Β΄, σσ. 780-795). Ρέθυμνο: Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Πουρκός, Μ. (2003). *Ο Ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση: Η οικο-σωματική-βιωματική προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2010α). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010β). Η φαινομενολογική μέθοδος έρευνας: Από τη φιλοσοφική προοπτική στην επιστημονική ποιοτική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010γ). Η ποιοτική μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το ερμηνευτικό «παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως ανθρωπιστική επιστήμη. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 179-222). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2013α). Πρόλογος. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 5-13). Αθήνα: Ίων.
- Πουρκός, Μ. (2013β). Εισαγωγή-Το ζήτημα της μείξης των μεθοδολογιών/μεθόδων στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 39-132). Αθήνα: Ίων.
- Πουρκός, Μ. (2013γ). Δυνατότητες και όρια των στρατηγικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού (Μείξης των μεθοδολογιών) στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα:*

- Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 133-182). Αθήνα: Ίων.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010α). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010β). *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010γ). Εισαγωγή – Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 21-56). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010δ). Εισαγωγή – Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 19-73). Αθήνα: Τόπος.
- Power-deFur, L.A. & Orelove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reiter, S. (2000). Society and disability: A model of support in special education and rehabilitation. *Focus on Exceptional Children*, 32(8), 1-14.
- Rogers, R.J., Pennington, B.F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, 3, 137-162.
- Rutter, M., (1990). *Νηπιακός αυτισμός: σύγχρονες αντιλήψεις και αντιμετώπιση* (μτφρ Γ. Καραντάνος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρήγα, Α. (1997). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα: Στάσεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών. Στο Β. Φίλιας (Επιμ.), *Προβληματισμοί και επισημάνσεις* (Τόμος Α', σσ. 154-161). Αθήνα: Σιδέρης.
- Roll, D. L. (1997). Έχουν όλοι φίλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 180-213). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: Parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180.
- Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 55-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schopler, E., Reichler, R. L. & Renner, B. R. (1986). *The childhood autism rating scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II, pp. 379-400). New York: RoutledgeFalmer.
- Sebba, J.& Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Shaffner, C. B. & Buswell, B. E. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II, pp. 295-313). New York: RoutledgeFalmer.

- Sigman, M. D., Kasari, C., Kwon, J.-H., Yirmiya, N., (1992). Responses to the negative emotions of others by autistic, mentally retarded, and normal children. *Child Development*, 63, 796-807.
- Smith, T. & Lovaas, O. I. (1998). Intensive early behavioral intervention with autism. The UCLA young autism project. *Infants and Young Children*, 10, 67-78.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* (Τόμος Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Stake, F. R. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 435-454. Beverly Hills: Sage.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης, Σ. (1987). *Οχυρωμένη σιωπή: γέφυρες επικοινωνίας με το αυτιστικό παιδί: εικόνα, αντιμετώπιση, αποκατάσταση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές, κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στρογγυλός, Β. (2010). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης: Μια βασική ενταξιακή προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Β. Στρογγυλός (Επιμ.). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σσ. 249-248). Αθήνα: Πεδίο.
- Strully, J.L. & Strully, C. (1996). Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. In S. B. Stainback, & W. C. Stainback (Eds), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 141-154). Baltimore: P.H. Brookers Publications.
- Συμεού, Α. (2006). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το Παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας. Στο πλαίσιο του 9ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου (σσ.1055 -1064).
- Συνοδινού, Κ. (1994). *Παιδικός αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πύλη.
- Τάφα, Ε. (1997α). Πρόλογος. Στο Ε.Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 19-23). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (1997β). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 88-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής: η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σσ. 120-128). Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998). Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html [Ανάκτηση 12 Φεβρουαρίου 2015].
- Τσιπλητάρης, Αθ. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Tilstone, C. (2000). Η inclusion μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: Πρακτικές inclusion για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σσ. 223-235). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Trevarthen, C., Aitken, K. J. (1994). Brain development, infant communication, and empathy disorders: intrinsic factors in child mental health. *Development and Psychopathology*, 6, 597-633.
- Τσίγκρα, Μ. (2010). Δυνατότητες και όρια της εθνογραφίας στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 447-479). Αθήνα: Τόπος.
- Yoshida, R., K., & Ketzenberger, K. Y. (2000). Mainstreaming. In G. R. Reynolds, L. Mann, & E. Flecher Jansen (Eds), *Encyclopedia for special education: A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults* (Vol. 2, pp. 11-32). New York: John Wiley and sons.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. I, pp. 382-385). New York: RoutledgeFalmer.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration Views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Watkins, A. (ed.) (2003). *Αρχές-κλειδιά της ειδικής αγωγής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Wimpory, D. C., Hobson, P., Williams, J., M., G. και Nash, S. (2000). Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 525-536.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wolfendale, S. (1997). *Meeting special needs in the early years*. London: David Fulton Publications.
- World Health Organization (1987). *Mental Disorders: A glossary and guide to their classification of diseases (ICD-10)*. Geneva: World Health Organization.
- Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χασσάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Zakirova, R. E. & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170–179.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief system about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 4-5.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα σημειώσεων αναστοχαστικού ημερολογίου του ερευνητή (σχολικό έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, ημέρα 1η, Τετάρτη 15 Μαΐου 2013)

Μάθημα Γλώσσας, 1η & 2η ώρα

Το κουδούνι χτυπάει στις 8:10. Κάνουν προσευχή και μπαίνουν στην αίθουσα. Η δασκάλα συγκεντρώνει τα χρήματα για την εκδρομή που θα πάνε την επόμενη μέρα. Ο Κωστής κάθεται ήσυχος.

Υπάρχει όμως ένα ζήτημα με τον Δημήτρη: Μετά την προσευχή, η μητέρα του έμεινε για λίγο και μιλούσε με τη δασκάλα, σχετικά με το ζήτημα της επαναξιολόγησης του Δημήτρη από το ΚΕΔΔΥ. Ενώ όμως τα άλλα παιδιά μπήκαν στην αίθουσα και ξεκίνησε κανονικά το μάθημα, από το παράθυρο βλέπω τον Δημήτρη να αρνείται να μπει μέσα στην αίθουσα, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες της μητέρας του να τον πείσει. Έπειτα από αρκετή ώρα, κι ενώ εκείνος αρνούσαντα κατηγορηματικά, κάνοντας κινήσεις προς τα πίσω, η μητέρα τον παραδίδει στη δασκάλα της Παράλληλης Στήριξης, τη Χαρά, κι εκείνη αποχωρεί. Η Χαρά, με χαρακτηριστική ψυχραιμία και ηρεμία, πολύ ευγενικά προσπαθεί να τον πείσει για δέκα λεπτά περίπου. Τελικά κατά τις 8:30 μπαίνουν στην αίθουσα και πάνε κατευθείαν στη γωνιά παιχνιδιού, όπου του μιλάει ήρεμα και χαμηλόφωνα.

Τα παιδιά τον καλωσορίζουν χαρούμενα, χωρίς να δυσανασχετούν (αποδοχή των παιδιών). Ο Δημήτρης δε συμμετέχει καθόλου στο μάθημα, ενώ ο Κωστής κάθεται στη θέση του σχετικά ήσυχος. Η δασκάλα του τμήματος, η Μαρία, ρωτάει τα παιδιά αν ξέρουν πόσο έχει ο μήνας. Τους γράφει την ημερομηνία στον πίνακα και τους αφήνει να την αντιγράψουν. Μετά από 6-7 λεπτά, ο Δημήτρης και η Χαρά σηκώνονται από τη γωνιά του παιχνιδιού και κάθονται στο θρανίο τους, κρατώντας ένα αρκουδάκι στο χέρι.

Τα θρανία είναι τοποθετημένα σε σχήμα Π. Πίσω από το Π, στην αριστερή γωνία όπως κοιτάει η δασκάλα από την έδρα, είναι τοποθετημένο το θρανίο του Δημήτρη και της Χαράς. Ο Κωστής κάθεται στη μέση περίπου της μεγάλης πλευράς, απέναντι από τον πίνακα, ανάμεσα σε δύο καλούς μαθητές και φρόνιμους, ένα αγόρι και ένα κορίτσι.

Ο Κωστής κάθεται στην καρέκλα με τα γόνατα. Η Μαρία, του το επισημαίνει και τον επαναφέρει συνέχεια ευγενικά («Κωστή μου, κάθισε καλά...»). Κάποια στιγμή χάνει το μολύβι του και αρχίζει να φωνάζει δυνατά. Η Μαρία του λέει: «Τι έχεις, γιατί φωνάζεις;» Ο Κωστής αργεί να γράψει την ορθογραφία που τους υπαγορεύει και η Μαρία τον παρακινεί: «Έλα, κάνε γρήγορα, οι άλλοι σε περιμένουν. Εσύ θα ήθελες να σε περιμένουν;». Ο Κωστής γράφει αργά μεν, αλλά με συγκέντρωση.

Η Χαρά προσπαθεί να παρακινήσει τον Δημήτρη να γράψει την ορθογραφία. Αυτός είναι μωτρωμένος, ρίχνει το μολύβι κάτω, αρνείται. Οι δύο δασκάλες κάνουν προσπάθειες να τον επαναφέρουν. Η Μαρία τηρεί μια πιο ήρεμη και γλυκιά γραμμή, ενώ η Χαρά δυσανασχετεί κάποιες φορές και υψώνει τη φωνή. Του λέει η Χαρά «Έλα βρε Δημήτρη!» Η Μαρία προσπαθεί να κατευνάσει τα πνεύματα και να τον πάρει με το καλό. Του λέει: «Δημήτρη, κοιτούσα χθες τις φωτογραφίες από τις Απόκριες και έλεγα, πω πω τι κούκλος που ήταν ο Δημήτρης! Έλα, γράψε και θα σου τις δείξω μετά στον υπολογιστή.» Του μιλάει ήρεμα και γλυκά.

Ο Κωστής αποσπάται και κοιτάει τον συμμαθητή του που τέλειωσε. Η Μαρία τον επαναφέρει: «Έλα, Κωστή, συνέχισε, ο Γιάννης τέλειωσε, άσε τον...».

Η Χαρά μιλάει αρκετή ώρα στον Δημήτρη. Τον χαϊδεύει, τον αγκαλιάζει. Τελικά στις 8:45, ο Δημήτρης αρχίζει να γράφει.

Όταν τελειώνει την ορθογραφία ο Κωστής, σηκώνεται και φωνάζει: «Τέλειωσα!!!!» Η Μαρία τον πλησιάζει, διορθώνει το τετράδιο, κι εκείνος αρχίζει να φωνάζει: «Πήρα Άριστα, πήρα Άριστα!!!». Σηκώνεται να το αφήσει στην έδρα, και στη διαδρομή δείχνει το τετράδιο στους συμμαθητές του. Η Μαρία τον κοιτάει χωρίς να μιλάει.

Ο Δημήτρης γράφει δειλά δειλά. Έχει όψη λυπημένου – πειραγμένου. Ο Κωστής σηκώνεται, πηγαίνει στο καλαθάκι και ξύνει το μολύβι του. Στην επιστροφή προς το θρανίο του, δείχνει τη μύτη στους συμμαθητές του και φωνάζει: «Κοίτα πόσο μυτερή είναι!!!!!» Η φωνή του είναι τσιριχτή, διαπεραστική, με ενοχλεί κι εμένα την ίδια. Η Μαρία, όταν παρεκτρέπεται ο Κωστής, προσπαθεί τότε να τον επαναφέρει μιλώντας του γλυκά, και τότε αγνοώντας τον ηθελημένα.

Ο Δημήτρης όταν αρνείται να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία κάθεται νωθρός στην καρέκλα με τα χέρια κάτω από το θρανίο. Η Χαρά για να τον παρακινήσει πιάνει το χέρι του και το ανεβάζει πάνω στο τετράδιο, κρατώντας τον αγκαλιά για να μην αποσυντονίζεται. Όταν ξεχνιέται, η Χαρά επαναφέρει το χέρι του πάνω στο θρανίο. Η Χαρά του ψιθυρίζει την ορθογραφία και τον βοηθάει να τη γράψει δείχνοντας με το δάχτυλό της στο τετράδιο.

Δύο μαθήτριες καθυστερούν να γράψουν την ορθογραφία και ορισμένοι μαθητές (ανάμεσά τους και ο Κωστής), σηκώνονται και περιφέρονται στην τάξη χαζεύοντας τις ζωγραφιές στους τοίχους και παίζοντας μεταξύ τους. Η Μαρία παρακινεί τις μαθήτριες να γράψουν πιο γρήγορα και λέει στα αγόρια να καθίσουν και να κάνουν ανάγνωση. Πλησιάζει τον Δημήτρη και του μιλάει με ήρεμη φωνή: «Δημήτρη, πώς τα πας; Μπράβο, πολύ καλά.»

8:55: Μια μαθήτρια προσπαθεί ακόμα να γράψει την ορθογραφία. Η Μαρία της λέει ότι θα τη βοηθήσει να τη γράψει στο διάλειμμα και να τα μαζέψει τώρα. Ζητάει από τους μαθητές να βγάλουν τα βιβλία και να κάνουν ανάγνωση. Έχει χωρίσει τα παιδιά σε δύο ομάδες. Ξεκινάει να διαβάζει κάποιος μαθητής και ακούγεται μια φωνή.

Μαρία: «Οργκίτο, εσύ φωνάζεις;»

(Ο Γιάννης είναι ένας μαθητής αλβανικής καταγωγής, αρκετά ζωηρός και ισχυρογνώμων).

Οργκίτο: Όχι.

Μαρία: Ποιος φώναξε;

Μαθητές: Ο Κωστής! (Το υποκείμενο της έρευνας).

Κωστής: Όχι εγώ, ο Κωστής! (ενοώντας τον εαυτό του).

Λέγοντάς το γελάει ειρωνικά, δημιουργώντας ενοχλητική φασαρία. Η Μαρία δεν απαντά.

9:00: Ο Δημήτρης έχει τελειώσει την ορθογραφία. Η Χαρά τη διορθώνει μαζί με κάποιες φωτοτυπίες που είχαν για το σπίτι. Εκείνος ανοίγει το βιβλίο του για ανάγνωση.

Ο Κωστής όση ώρα διαβάζουν οι άλλοι, έχει μια ανησυχία, σηκώνεται, κάθεται στο πάτωμα, παίζει με τα μολύβια του, βγάζει διάφορους ήχους – κραυγές. Η Μαρία του λέει χαμηλόφωνα: «Κωστή, κάθισε παιδί μου». Έπειτα πλησιάζει τον Δημήτρη και του λέει: «Δημήτρη, θέλεις να διαβάσεις κι εσύ;» Εκείνος δέχεται.

9:05: Ο Δημήτρης έχει συνέλθει και καθώς η Χαρά διορθώνει τις ασκήσεις του, αυτός κάνει αστείες γκριμάτσες.

Έρχεται η στιγμή που διαβάζει εκείνος. Είναι πολύ καλός στην ανάγνωση. Η Χαρά του δείχνει με το στυλό πού φτάνει. Η Μαρία έχει γονατίσει στο πλάι του και τον ακούει προσεκτικά. Μόλις τελείωσε, τον επιβράβευσαν και οι δύο.

Ο Κωστής δυσανασχετεί που κάποιοι διαβάζουν αργά. Λέει: «Ωχ, η Ελένη κάνει τόσες ώρες!» Κατά τη διάρκεια που διαβάζει η διπλανή του, λέει: «Θα τον διαλύσω εγώ τον Οργκίτο όταν πάω στο μπάσκετ, κομματάκια θα τον κάνω!» Ο Οργκίτο είναι ο μαθητής αλβανικής καταγωγής που αναφέραμε παραπάνω, ο οποίος ανταγωνίζεται τον Κωστή. Όταν έρχεται η σειρά του Κωστή να διαβάσει, διαβάζει πολύ καλά και η Μαρία τον επιβραβεύει: «Μπράβο, Κωστή! Κόλλα το!» Κωστής: «Δέκα φορές το διάβασα!» (Τους το έχει πει η Μαρία να κάνουν δέκα φορές ανάγνωση το κείμενο).

Όση ώρα η Χαρά διορθώνει τις ασκήσεις του Δημήτρη, εκείνος έχει πάρει ένα τετράδιο και το ξεφυλλίζει στερεοτυπικά. Κάποια στιγμή που γίνεται φασαρία, ο Κωστής φωνάζει δυνατά: «ΗΣΥΧΙΑ!!!! Θα τον δείρω όποιον ξαναμιλήσει!!!!» Ο Δημήτρης είναι ανήσυχος και η Χαρά για να τον απασχολήσει σηκώνεται και φέρνει από τη γωνιά του παιχνιδιού καρτέλες. Τον απασχολεί μ' αυτές. Στις 9:10 έχει τελειώσει η ανάγνωση και πάνε στο τετράδιο εργασιών.

Ο Κωστής βγάζει και κρατάει ένα κρουασάν από την τσάντα του. Το βάζει στο στόμα του με το χαρτάκι. Ο Δημήτρης σηκώνει το χέρι του να συμμετάσχει, τον βοηθάει η Χαρά δείχνοντας. Ο Κωστής σηκώνεται και μπουσουλώντας, στα τέσσερα, κάνει μια γύρα στην τάξη. Ο Δημήτρης φωνάζει νευριασμένος: «Κωστή, κάτσε κάτω!» Ο Κωστής κάθεται αλλά παίζει με τα μολύβια του χωρίς να προσέχει στο μάθημα, έχοντας το κρουασάν πάνω στο θρανίο του.

Ο Δημήτρης σηκώνεται να γράψει μια άσκηση στον πίνακα και οι μαθητές δυσανασχετούν: «Δε θα καταλάβω τίποτα απ' ότι γράφει.» «Δε φτάνει να γράψει στον πίνακα». Ο Δημήτρης λύνει σωστά την άσκηση και στην επιστροφή η Χαρά τον επιβραβεύει: «Κόλλα το!».

9:25: Ο Κωστής βγάζει κραυγές. Σηκώνεται, κάθεται, φτιάχνει την τσάντα του. Προσπαθεί να βολευτεί. Τη βάζει πάνω, την κατεβάζει από την καρέκλα.

Η Χαρά, παρόλο που είναι υπεύθυνη μόνο για τον Δημήτρη, βλέποντας την ανησυχία του, σηκώνεται και προσπαθεί να τον βοηθήσει μιλώντας του χαμηλόφωνα. Ο Κωστής συνεχίζει να φτιάχνει την τσάντα του και κάποια στιγμή διακόπτει το μάθημα και φωνάζει δυνατά: «Πού είναι το ντοκιμαντέρ που είχα φέρει χθες; Δεν το βρίσκω μέσα στην τσάντα μου».

Ο Δημήτρης σηκώνει το χέρι και φωνάζει: «Κυρία, τέλειωσα!» Η Μαρία τον επιβραβεύει. Μετά παίζει καρτέλες με την Χαρά, η οποία τον επαναφέρει όταν σηκώνεται από τη θέση του.

Ο Κωστής επαναλαμβάνει δυνατά τις απαντήσεις των ασκήσεων των συμμαθητών του. Κάποια στιγμή συνειδητοποιεί ότι έμεινε πίσω και δυσανασχετεί: Ζητάει να σταματήσουν όλοι στην τάξη μέχρι να τους φτάσει. Η Μαρία του λέει: «Κωστή, επειδή ξέρω ότι σε ενοχλεί να μένεις πίσω, γι' αυτό σου ζήτησα να προσέχεις και να γράφεις». Τελικά προλαβαίνει, τα συμπληρώνει. Η Μαρία ζητάει από τους μαθητές να απαντήσουν σε κάποια άσκηση. Ο Κωστής σηκώνει χέρι.

Μαρία: Να μιλήσει κάποιος που δεν είπα.

Κωστής: Εγώ δεν είπα!

Μαρία: Ναι, αλλά μιλάς όμως.

Τους λέει ότι θα μιλήσει όποιος κάνει υπομονή και σηκώνει το χέρι χωρίς να μιλάει.

Ο Κωστής πράγματι, κάνει υπομονή και σηκώνει το χέρι χωρίς να μιλάει. Η Μαρία τον επιβραβεύει και του δίνει τον λόγο. Πριν μιλήσει βγάζει μια κραυγή.

Πριν βγουν για διάλειμμα, η Χαρά ζητάει από τον Δημήτρη να μαζέψει τα βιβλία του.

Μάθημα Μαθηματικών, 3η ώρα

Καθυστερούν να ξεκινήσουν, πάει 10:10, γιατί μαζεύουν τα χρήματα της αυριανής εκδρομής). Η Μαρία τους ζητάει να μετρήσουν από το 0 έως το 70, ανά 10. Ο Κωστής, όταν θέλει να πει κάτι, το φωνάζει δυνατά και η Μαρία του λέει να κάνει «άσκηση υπομονής». Όταν οι συμμαθητές του μιλάνε αργά, ο Κωστής διαμαρτύρεται και φωνάζει δυνατά: «Μωρέ, τόσο λίγη είναι η φωνή σου, μίλα πιο δυνατά!»

Ο Δημήτρης ζητάει να πάει τουαλέτα. Η Μαρία τον ρωτάει «Δεν πήγες στο διάλειμμα;». Τελικά του το επιτρέπει. Βγαίνοντας ο Δημήτρης παίζει με τα πόδια του και κάνει γκριμάτσες στους συμμαθητές του. Μία μαθήτριά του λέει ότι δεν πρόλαβε να διαβάσει. Ο Κωστής παρεμβαίνει: «Α, πρέπει να διαβάζεις!» Κάνει θόρυβο χτυπώντας το θρανίο με το μολύβι του. Ο Δημήτρης γυρνάει από το μπάνιο, κάθεται στη θέση του και παρακολουθεί τη Χαρά που του δείχνει πού να κοιτάει.

10:20: Ο Κωστής μπαίνει και κάθεται κάτω από το θρανίο του. Βάζει στο καπάκι του νερού νερό και το πίνει. Ένα αγόρι χτυπάει μια μαθήτριά με το μολύβι και η Μαρία τους εξηγεί γιατί είναι λάθος, ζητώντας του να της πει συγγνώμη. Μετά την παύση η Χαρά επαναφέρει τον Δημήτρη στην άσκηση.

10:25: Ο Δημήτρης παίρνει ένα λούτρινο αρκουδάκι και το κρύβει από τη Χαρά. Εκείνη του λέει «το είδα» και του το παίρνει. Ο Κωστής έκανε λάθος την άσκηση και η Μαρία πάει από πάνω του, του το εξηγεί, το διορθώνει. Δίπλα του κάθεται ένα κορίτσι από την Ινδία, καλή μαθήτριά με ήπιο χαρακτήρα. Βοηθάει τον Κωστή να διορθώσει και να συμπληρώσει σωστά την άσκηση.

Ο Κωστής έχει ανοιχτό πάνω στο θρανίο το μπουκάλι με το νερό, ρίχνει λίγο κάτω και λέει σ' έναν συμμαθητή του: «Κοίτα που το έριξες. Θα γλιστρήσουμε τώρα!». Η Χαρά μαθαίνει κόλπα στον Δημήτρη να μετράει με τα δάχτυλα και τον επιβραβεύει όταν τα εφαρμόζει. Αφού τελειώσουν την άσκηση, παίζουν με τα λούτρινα. Ο Δημήτρης φαίνεται ότι συμπαθεί πολύ τη Χαρά. Παίρνει τα γυαλιά της και τα βάζει στο αρκουδάκι.

Η Μαρία ζητάει από τους μαθητές να απαντήσουν στην άσκηση. Ο Δημήτρης σηκώνει το χέρι και φωνάζει: «Εγώ, εγώ!» Η Χαρά του λέει: «Σσσσσσς...» γιατί δεν είναι σίγουρη αν γνωρίζει την απάντηση ή το λέει από ενθουσιασμό. Η Μαρία του δίνει τον λόγο και ο Δημήτρης απαντάει σωστά. Η Μαρία περνάει πάνω από όλα τα τετράδια και τα ελέγχει. Σταματάει, μιλάει

ήρεμα και γλυκά στον Δημήτρη. Της λέει με ζωνηρή – χαρούμενη φωνή ότι είδε έναν σκύλο στην αυλή. Εκείνη τον ακούει με προσοχή.

Ο Κωστής χαζεύει και μετά δε θέλει να σβήσει τον πίνακα η Μαρία, γιατί δεν έχει προλάβει εκείνος να τα γράψει. Όταν παρεκτρέπεται ο Δημήτρης, η Χαρά τον επαναφέρει. Κάνουν πρόσθεση και αφαίρεση δεκάδων. Ο Κωστής καθυστερεί και μετά φωνάζει: «Κυρία, περίμενε!». Όταν ξέρει την απάντηση την φωνάζει δυνατά χωρίς να περιμένει και χωρίς να σηκώνει χέρι. Η Μαρία τον μαλώνει.

10:40: Ο μαθητής που κάθεται μπροστά από τον Δημήτρη, γυρνάει και τον πειράζει. Η Χαρά τον μαλώνει, του λέει να γυρίσει μπροστά και συνεχίζει να κάνει με τον Δημήτρη αυτά που κάνουν στον πίνακα. Ο Δημήτρης στα μικρά του διαλείμματα, τραγουδάει, παίζει. Όταν δεν ενοχλεί τους άλλους, η Χαρά τον αφήνει. Ο Κωστής για λίγο διάστημα παρακολουθεί ήρεμα, γράφει τις ασκήσεις χωρίς να μιλάει. Ο Δημήτρης κάνει ότι πυροβολάει όταν τέλειωσε, μιλάει.

Μάθημα Φυσικής Αγωγής, 4η ώρα

Τελικά δεν παρακολούθησα αυτή την ώρα γιατί έφτιαχνα με τον Διευθυντή τις βεβαιώσεις που θα μοιράσω στους γονείς για τη συναίνεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας στο τμήμα των παιδιών τους. Στη συνέχεια συζήτησα με τη Μαρία, η οποία μου είπε ότι την προηγούμενη ώρα τα πράγματα κύλησαν σχετικά ήρεμα γιατί του Κωστή του αρέσουν πολύ τα Μαθηματικά και ο Δημήτρης είχε τη Χαρά, την εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης.

Μάθημα Ευέλικτης Ζώνης, 5η ώρα

Κανονικά έχουν Αγγλικά στο πρόγραμμα αλλά επειδή λείπει η Καθηγήτρια κάνουν ευέλικτη ζώνη με τη Μαρία. Στην τάξη επικρατεί αναταραχή και αναστάτωση. Μπαίνοντας μέσα στην αίθουσα η Μαρία, ένα κορίτσι κλαίει και λέει ότι ο Οργκίτιο της έριξε το νερό και ο Κωστής τη χτύπησε. Ο Κωστής φωνάζει δυνατά: «Δεν τη χτύπησα!!!».

Αυτή την ώρα δεν μπαίνει στην αίθουσα η Χαρά, η οποία είναι υπεύθυνη και για έναν αυτιστικό μαθητή της Τετάρτης. Ο Δημήτρης κάθεται στο θρανίο του. Η Μαρία τους μοιράζει τα φυλλάδια για την επόμενη μέρα και τους ενημερώνει για την εκδρομή. Ο Γιάννης κάθεται μαζί με τον Δημήτρη. Στήνουν τις κασετίνες και κάνουν ότι παίζουν πόλεμο. Πυροβολούν. Η Μαρία τους επιπλήττει και τους επαναφέρει.

Ο Κωστής όταν θέλει να πει κάτι πετάγεται και το λέει δυνατά χωρίς να σηκώσει χέρι, χωρίς να ζητήσει άδεια, με δυνατή τσιριχτή φωνή, σχεδόν κραυγή. Η φωνή του είναι διαπεραστική και με ενοχλεί στην ακοή, πόσο μάλλον τη δασκάλα, που τον ακούει όλη τη χρονιά. Τώρα πετάγεται και λέει: «Εγώ με το λεωφορείο θα έρθω!». Η Μαρία του απαντάει: «Ναι, Κωστή, με το λεωφορείο, θα έρθεις. Ο Δημήτρης σπρώχνει την κασετίνα του πάνω στο θρανίο μέχρι που τη ρίχνει κάτω. Τη μαζεύει και ξανακάνει το ίδιο. Ο Κωστής έκανε τις ασκήσεις του. Παίρνει το βιβλίο και το δείχνει επιδεικτικά στον Δημήτρη.

Η Μαρία με πλησιάζει εκεί που κάθομαι. Μου σχολιάζει ότι αυτή η ώρα αντικατοπτρίζει περισσότερο την πραγματικότητα και ότι φαίνεται η πραγματική κατάσταση όταν δεν μπαίνει στην τάξη η Χαρά. Τότε είναι που παρασύρεται και ο Κωστής από τον Δημήτρη, που έτσι κι αλλιώς παραφέρεται.

Η Χαρά μπαίνει καθημερινά στην τάξη τις πρώτες τρεις ώρες (2 ώρες Γλώσσα και 1 Μαθηματικά), εκτός από την Παρασκευή που μπαίνει μόνο το πρώτο δίωρο. Σύνολο δηλαδή 14 ώρες. Τη ρωτάω γιατί δεν ήθελε να μπει ο Δημήτρης το πρωί στην τάξη. Μου λέει ότι όταν η μητέρα περιμένει μετά την προσευχή και μιλάει με τη Μαρία, ο Δημήτρης μετά αρνείται να μπει και η Μαρία με τη Χαρά κάνουν ένα τέταρτο να τον πείσουν.

Ο Κωστής σηκώνεται συνέχεια και πάει προς το μέρος του Δημήτρη. Η Μαρία ρωτάει το αγόρι που κάθεται δίπλα στον Δημήτρη αν πήρε άδεια να κάτσει μαζί του. Η απάντηση είναι αρνητική και τον επιστρέφει πίσω. Η Μαρία προσπαθεί να κάνει ό,τι έμεινε από Μαθηματικά. Τα παιδιά δυσκολεύονται να συμμετάσχουν.

Ο Κωστής και ο Δημήτρης δεν έχουν βγάλει καν τα βιβλία τους. Ο Κωστής παίζει με τα μολύβια του και ο Δημήτρης με την κασετίνα του όρθιος. Την ώρα που έχει μείνει η Μαρία αυτοσχεδιάζει και τους φτιάχνει ένα παιχνίδι Μαθηματικών. Ο Κωστής και ο Δημήτρης

συνεργάζονται και συμμετέχουν. Όταν ο Δημήτρης κάνει λάθος, ο ξάδελφος πάει και του κατεβάζει το χέρι. Η Μαρία χειρίζεται τις καταστάσεις με υπομονή και ευρηματικότητα. Η φωνή της δείχνει ότι έχει όρεξη.

Μάθημα Ευέλικτης Ζώνης, 6η ώρα

Ο Δημήτρης μαζεύει τα πράγματά του, φοράει τη σάκα του και πάει προς την έξοδο. Η Μαρία του λέει «Δεν τελειώσαμε ακόμα, κάθισε». Επιστρέφει και ξανακάθεται στη θέση του. Ο Κωστής βγάζει και μοιράζει στους συμμαθητές του ένα πακέτο μπισκότα. Η Μαρία του λέει να περιμένει να τους τα μοιράσει στο διάλειμμα.

Ο Κωστής προτείνει να βάλουν να δουν ένα DVD που κρατάει ο ίδιος. Η Μαρία συμφωνεί. Το βάζουν και τα παιδιά ηρεμούν, κάθονται και το παρακολουθούν ήσυχα. Επειδή είναι δικό του το DVD θέλει να κάνουν ησυχία. Οι μαθητές όμως είναι πολύ άτακτοι και η Μαρία το κλείνει και τους ζητάει να καθαρίσουν την αίθουσα και να ετοιμαστούν.

Στην αρχή την υπακούν αλλά στη συνέχεια ξεκινούν πάλι να κάνουν φασαρία και να γυρνάνε γύρω γύρω στην τάξη. Η Μαρία τους ζητάει να διακόψουν. Ο Κωστής και ο Δημήτρης κάποιες στιγμές κάνουν παρέα χωρίς να μαλώνουν.

Μάθημα Μουσικής, 7η ώρα

Η Πόπη, η δασκάλα της Μουσικής μπαίνει στην αίθουσα και τους λέει ότι θα ακούσουν στον υπολογιστή ένα παραμύθι με μουσικά όργανα, τα οποία πρέπει να αναγνωρίσουν. Για να κάνουν ησυχία, τους λέει ότι θα μετρήσει αντίστροφα. Για να επιβληθεί τους λέει: «Σσσσςςςςςς!». Τους δείχνει τις εικόνες από το παραμύθι. Ο Κωστής παρακολουθεί προσεκτικά. Ο Δημήτρης προθυμοποιείται να δείχνει εκείνος τις εικόνες και η Πόπη συμφωνεί. Τον βάζει να κάτσει στη μέση σε καρέκλα και τον βοηθάει όταν πρέπει να γυρίσει σελίδα.

Μόλις τα παιδιά άνε να μιλήσουν και να παρεκτραπούν, τους λέει: «Σσσσςςςςςς!». Επιβάλλεται με την αυστηρότητα. Σταματούν. Ο Δημήτρης κάνει γκριμάτσες στους συμμαθητές του. Η Πόπη τους ρωτάει ποιο μουσικό όργανο ακούγεται και τα παιδιά απαντούν. Μετά την ολοκλήρωση του παραμυθιού, τους κάνει ερωτήσεις. Ο Κωστής και ο Δημήτρης συμμετέχουν και ας μην απαντούν πάντα σωστά.

13:40: Ο Δημήτρης εξακολουθεί να κρατάει το βιβλίο ήσυχος. Λίγο αργότερα, εκείνος και άλλα παιδιά βάζουν τις σάκες τους δρόμο και ετοιμάζονται να φύγουν. Ο Κωστής σηκώνει το χέρι να μιλήσει, την ώρα που μιλάει μια συμμαθήτριά του. Ο Δημήτρης του λέει: «Κωστή, μη σηκώνεις χέρι, μιλάει η Γλυκερία.....». Η Πόπη του λέει: «Περίμενε. Να το θυμάσαι να μου το πεις μετά». Τελικά όμως του δίνει τον λόγο. Λέει μια ιστορία από το σπίτι του για ένα μουσικό όργανο.

Η Πόπη τους ρωτάει αν ξέρουν κάποιο πνευστό μουσικό όργανο. Ο Κωστής σηκώνει το χέρι και απαντάει: «Τρομπέτα». Τους ρωτάει αν ξέρουν έγχορδα. Κωστής απαντάει: «Μπουζούκι, κιθάρα».

13:50: Ο Δημήτρης σηκώνεται και κάνει κύκλους με την τσάντα του γύρω από τον εαυτό του. Η Πόπη τους λέει να βγάλουν να ζωγραφίσουν. Τα παιδιά δεν έχουν μαζί τους ούτε κόλλες, ούτε μπλοκ. Τους λέει να παίξουν «Ω, Μαριάμ.....». Ο Κωστής και ο Αντώνης συνεργάζονται κανονικά χωρίς να μαλώσουν. Όταν χτυπάνε τον Κωστή, φεύγει χωρίς να διαμαρτύρεται. Ο Δημήτρης του λέει πειραχτικά: «Σε χτύπησα, σε χτύπησα, χα χα!» Αλλά εκείνος δεν αντιδρά.

Ο Δημήτρης, κερδίζει, χτυπάει τον διπλανό του και του λέει με ικανοποίηση: «Σε πέτυχα κερατά!». Ο Κωστής που έχει βγει από το παιχνίδι, αρχίζει και κάνει φασαρία. Η Πόπη τον φωνάζει κοντά της να του πει κάτι. Μετά μπαίνει κάτω από τα θρανία. Ο Δημήτρης πάει τελικά, κερδίζει και πανηγυρίζει μαζί με τους φίλους του και τον Κωστή. Στον δεύτερο γύρο ο Κωστής δε θέλει να παίξει. Πάει μία πάνω και μία κάτω από τα θρανία. Μετά μαζεύει τα πράγματά του. Η Πόπη για να επιβληθεί μετράει μέχρι το 10 και τους λέει ότι όποιος δεν ετοιμαστεί, δε θα παίξει.

Απολογισμός της ημέρας από τη Μαρία, εκπαιδευτικό του τμήματος:

Στο τέλος της μέρας μίλησα με τη Μαρία, η οποία μου ανέφερε ότι ήταν μια τυπική μέρα. Σχεδόν καθημερινά τις τρεις πρώτες ώρες είναι ήσυχα και βέβαια πάντα με τη βοήθεια της Χαράς. Μετά αρχίζουν να κουράζονται, γεγονός στο οποίο συμβάλλει και η απουσία της Χαράς. Πριν έρθει η Χαρά ήταν τα πράγματα έτσι όλη μέρα, από το πρωί, όπως είναι τώρα από την Πέμπτη ώρα και μετά. Ήταν ζήτημα από τα 45 λεπτά να κάναμε 5 λεπτά μάθημα. Συνέχεια κυνηγούσα τον Κωστή και τον Δημήτρη να κάτσουν στο θρανίο. Ναι ήταν μια τυπική μέρα, απ' όταν ήρθε η Χαρά πάντα, και το καλό είναι ότι δεν είχαμε τσακωμούς, χτυπήματα κτλ.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ενδεικτικό παράδειγμα ιχνογραφικών έργων Δεύτερο στάδιο της τρίτης φάσης της έρευνας (Α΄ Δημοτικού) Ιχνογραφική αναπαράσταση στην οδηγία:

«Ζωγραφίστε τους συμμαθητές σας Κωστή και Δημήτρη, έτσι όπως τους έχετε στο μυαλό σας».



Ιχνογράφημα Αμανζήτ. Ο Δημήτρης τσακώνεται με τον Κωστή για το αρκουδάκι.

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης με τη μαθήτριά σχετικά με την ερμηνεία του ιχνογραφήματος:

(Ε=Ερευνήτρια)

Ε: Πώς έχεις ζωγραφίσει τον Δημήτρη; Τον έχεις ζωγραφίσει να κάνει κάτι;

- Ναι. Τσακώνεται με τον Κωστή για το αρκουδάκι.

Ε: Και ο Δημήτρης εδώ;

- Είναι λυπημένος.

Ε: Είναι δάκρυα αυτά;

- Όχι.

Ε: Ενώ ο Κωστής;

- Είναι χαρούμενος.

Ε: Γιατί είναι χαρούμενος;

- Γιατί του αρέσει ο πόλεμος.

Ε: Ο Δημήτρης γιατί είναι λυπημένος;

- Γιατί δεν του αρέσει ο πόλεμος.

E:Και τον βάζει ο Δημήτρης να παίζουν;

-Ναι.

E:Και για πες μου, πώς είναι αυτά τα δύο παιδιά μέσα στην τάξη;

-Καλά είναι.

E:Κάνουν πότε-πότε φασαρία;

-Λίγο.

E:Εσύ κάθεται μαζί με τον Κωστή.

-Ναι.

E:Και πώς είναι ο Κωστής; Ήσυχος; Σε πειράζει;

-Ήσυχος.

E:Δεν κάνει κάτι που σε ενοχλεί;

-Όχι.

E:Γενικά τα δύο παιδιά, ο Κωστής και ο Δημήτρης πώς είναι μέσα στην τάξη;

-Είχα κάτσει και με τον Δημήτρη πιο παλιά και είναι καλός.

E:Δεν κάνει κάτι που σε ενοχλεί;

-Όχι.

E:Το να μαλώνουν για τα αρκουδάκια, το κάνουν συχνά;

-Ναι.

E:Μέσα στο μάθημα;

-Ναι. Και στο διάλειμμα.

E:Και αυτό είναι κάτι που σε ενοχλεί ή εντάζει, δεν πειράζει;

-Εντάζει, δεν πειράζει, γιατί αυτοί δεν ξέρουνε και τόσο πολύ. Γιατί ο Δημήτρης δεν ξέρω τι έχει πάθει αλλά δεν καταλαβαίνει καλά-καλά και... αυτό. Αλλά ο Κωστής είναι κανονικός και πρέπει να διαβάζει.

E:Με τον Κωστή πρέπει να είμαστε πιο αυστηροί δηλαδή, ε;

-Ναι.

E:Ε, και σιγά-σιγά θα μεγαλώσουν κι αυτοί και θα γίνουν σαν κι εσάς. Του χρόνου θα ήθελες να είναι πάλι στο τμήμα σας ο Κωστής και ο Δημήτρης;

-Ναι. Δε θέλω να χάσω τους φίλους μου!!! (με ενθουσιασμό).

E:Τους αγαπάς και τους έχεις φίλους, ε;

-Ναι. Μπορεί να με κοροϊδεύουν αλλά εγώ τους έχω φίλους.

E:Γιατί σε κοροϊδεύουν;

-Δεν ξέρω. Μια μέρα με κοροΐδευε ο Γρηγόρης και ο Κωστής του είπε: «Σταμάτα να την κοροΐδεύεις».

E:Για ποιο λόγο σε κοροΐδεύουν;

-Δεν ξέρω.

E:Ε, τα παιδιά πειράζουν το ένα το άλλο για πλάκα, δεν έχουν κάτι μαζί σου.

-Α: Ναι και μπορεί να μεγαλώσει ο Δημήτρης και να καταλαβαίνει πολλά πράγματα.

Φαινομενολογική ανάλυση: Στο ιχνογραφικό αυτό έργο απεικονίζονται δύο φιγούρες αγοριών. Η μία αριστερά όπως βλέπουμε φορά κίτρινο παντελόνι και κόκκινη μπλούζα. Το αγόρι αυτό είναι ψιλό και αδύνατο, έχει μπλε μάτια και μαύρα μαλλιά. Είναι όρθιο και από πίσω του βρίσκεται ένα κόκκινο θρανίο. Γύρω από τα μάτια του αλλά και στα μάγουλά του, έχουν σχηματιστεί κουκίδες, που μοιάζουν με δάκρυα. Η έκφρασή του είναι σκυθρωπή. Το άλλο αγόρι είναι πιο μικρόσωμο. Φορά μαύρο παντελόνι και μπλε μπλούζα. Τα χαρακτηριστικά του προσώπου του έχουν σχηματιστεί με μωβ ξυλομπογιά και έχει μπλε μαλλιά. Έχει χαρούμενη έκφραση, σχηματισμένη με ένα τεράστιο χαμόγελο. Πίσω του βρίσκεται ένα μπλε θρανίο, ενώ στο βάθος απεικονίζεται ένας πίνακας με κόκκινο περίγραμμα, ο οποίος αναγράφει με μπλε χρώμα την ημερομηνία «Παρασκευή 13 Μαΐου 2013». Ανάμεσά τους υπάρχει ζωάκι, σχηματισμένο με μαύρο χρώμα.

Ερμηνευτική ανάλυση: Γνωρίζοντας το πλαίσιο δημιουργίας του εν λόγω έργου, θα μπορούσαμε αρχικά να υποθέσουμε ότι απεικονίζονται οι δύο μαθητές μέσα στην τάξη, που διεκδικούν εξίσου το λούτρινο αρκουδάκι. Ο ένας είναι χαρούμενος γιατί κατάφερε να το πάρει ενώ ο άλλος κλαίει γιατί έχασε.

Η ακριβής ερμηνεία του ιχνογραφήματος δεν απέχει σημαντικά από τις αρχικές υποθέσεις της ερευνήτριας, όπως προέκυψε έπειτα από ελεύθερη συζήτηση με τη μαθήτρια, η απομαγνητοφώνηση της οποίας παρατίθεται αυτούσια παρακάτω. Όπως μας πληροφορεί η δημιουργός του έργου, ζωγράφησε τα δύο αντιστικά παιδιά να τσακώνονται για τα λούτρινα παιχνίδια. Ο Δημήτρης δεν κλαίει αλλά είναι λυπημένος, ενώ ο Κωστής είναι χαρούμενος γιατί του αρέσουν τα πολεμικά παιχνίδια. Δηλώνει ότι τους αγαπάει παρόλο που την κοροϊδεύουν και ότι την επόμενη χρονιά θέλει να είναι στην ίδια τάξη μαζί τους για να μη χάσει τους φίλους της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Συνέντευξη Ι:

Η ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς

Πυρηνικές ερωτήσεις:

1. Τι σπουδές έχεις κάνει; Για ποιο λόγο επέλεξες αυτό τον τομέα;
2. Παρακολούθησες κάποια μαθήματα ειδικής αγωγής είτε κατά τη διάρκεια των Σπουδών σου είτε έπειτα;
3. Έχεις κάποια επιμόρφωση/εξειδίκευση στην ειδική αγωγή; Ποια ήταν τα κίνητρό σου;
4. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχεις; Είναι στην γενική ή την ειδική αγωγή;
5. Το διάστημα της προϋπηρεσίας σου, είχες αναλάβει ξανά κάποιο μαθητή ειδικής αγωγής;
6. Γενικά είχες έρθει ποτέ ξανά σε επαφή με άτομα με αναπηρία;
7. Τι είδους εμπειρία έχεις σχετικά με την ειδική αγωγή;
8. Πώς έγινε η γνωριμία σου με τους αυτιστικούς μαθητές; Ενημερώθηκες για την ύπαρξη των αυτιστικών παιδιών στο τμήμα προτού τα αναλάβεις;
9. Είδες τη γνωμάτευσή τους έγκαιρα;
10. Προηγήθηκε κάποια προετοιμασία της ομάδας για την υποδοχή των αυτιστικών παιδιών;
11. Αισθάνεσαι ότι έχεις την απαραίτητη κατάρτιση για να ανταπεξέλθεις στις ανάγκες ενός τόσο απαιτητικού και ιδιαίτερου τμήματος; Θα ήθελες να αναλάβεις ξανά ή προτιμάς τυπικό τμήμα;
12. Ποια ήταν η εικόνα των αυτιστικών παιδιών στην τάξη;
13. Εσύ πώς αντιμετώπισες τις ιδιαιτερότητες των αυτιστικών παιδιών; Τι τεχνικές χρησιμοποίησες τόσο στον τομέα της συμπεριφοράς όσο και τον μαθησιακό;
14. Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των τυπικών μαθητών στις ιδιαιτερότητες της συμπεριφοράς των αυτιστικών παιδιών; Κυριαρχεί η αποδοχή ή η απόρριψη;
15. Πιστεύεις ότι τα τυπικά παιδιά επηρεάστηκαν αρνητικά στους τομείς της μάθησης και της συμπεριφοράς, μέσω της συνύπαρξής τους με μαθητές ειδικής αγωγής;
16. Πώς αντιμετώπισες τις αντιδράσεις των τυπικών μαθητών; Τι τεχνικές χρησιμοποίησες;
17. Υπήρξαν αντιδράσεις από την πλευρά των γονέων των τυπικών παιδιών για την παρουσία των αυτιστικών μαθητών στην τάξη;
18. Ποια είναι η συνεργασία σου με τους ειδικούς θεραπευτές και τους γονείς των αυτιστικών παιδιών;
19. Ποια ήταν η στάση του διευθυντή και των συναδέλφων σου;
20. Ποιος ήταν ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου;
21. Τι είδους συνεργασία είχες με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης;
22. Τι δυσκολίες συνάντησες κατά τη διάρκεια της χρονιάς;
23. Τι επιρροή είχε στην ψυχολογική σου κατάσταση / στη διάθεσή σου η διδασκαλία σε τμήμα συνεκπαίδευσης;
24. Πώς χαρακτηρίζεις τον Κώστα και τον Δημήτρη από την πλευρά της προόδου τους στο σχολείο από την αρχή που ασχολήθηκαν μαζί τους μέχρι τώρα; Πιστεύεις ότι ωφελήθηκαν από τη συνεκπαίδευση ή θα ήταν πιο αποδοτικοί αν φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο;
25. Οι αυτιστικοί μαθητές βελτιώθηκαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς στους τομείς της συμπεριφοράς και της μάθησης;
26. Συμφωνείς με τη συνεκπαίδευση ως θεσμό; Πιστεύεις ότι πρέπει να γίνεται προσπάθεια ένταξης των μαθητών ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο ή πρέπει να παραπέμπονται στο ειδικό;
27. Υπό ποιες προϋποθέσεις πιστεύεις ότι αυτός ο θεσμός μπορεί να λειτουργήσει;

28. Τι άλλο θα μπορούσες να μου αναφέρεις σχετικά με την εμπειρία σου από τη συνεκπαίδευση των αυτιστικών μαθητών Κώστα και Δημήτρη σε τυπικό σχολείο που πιθανώς δε σας ρώτησα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ενδεικτό παράδειγμα εφαρμογής της Συνέντευξης I Σχολικό έτος 2012-2013, Α΄ Δημοτικού, Συνέντευξη με τη Μαρία, Δασκάλα του Τμήματος (Ε=Ερευνήτρια)

Ε: Καλησπέρα, Μαρία!

- Καλησπέρα.

Ε: Μαρία, θα ήθελα να μου μιλήσεις για την εμπειρία σου κατά τη διδασκαλία της Α΄ Δημοτικού, στο Δημοτικό Σχολείο εδώ, με τους μαθητές που είχες μέσα στην τάξη... Μίλησέ μου εσύ ελεύθερα, σκέψου πώς έγιναν τα πράγματα από την αρχή της χρονιάς και γενικά θέλω να μου πεις πώς ήταν η εμπειρία σου, πώς την έζησες εσύ, τι έκανες, πώς συμπεριφέρθηκες, μέχρι το τέλος αυτής της χρονιάς. Όπως εσύ πιστεύεις.

- Ωραία. Αρχικά, όταν πήγα είχα στην αρχή 23 παιδιά, εκ των οποίων τα 3 μου είχαν ήδη πει ότι ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Ε: Αυτό στο είπε ο διευθυντής;

- Μου το είπαν από τις πρώτες μέρες που πήγα πριν γίνει ο χωρισμός των τάξεων, πριν έρθουν τα παιδιά. Μου είχε πει ο Διευθυντής και η Δασκάλα του Τμήματος Ένταξης ότι θα έχω τρία παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού.

Ε: Σου έδειξαν και τις γνωματεύσεις του ΚΕΔΔΥ;

- Δεν τις είχαμε όλες. Ενός παιδιού είχαμε. Τη μία την είχα δει, των άλλων όχι. Οπότε δεν ήξερα και τι θα αντιμετώπισω να σου πω την αλήθεια. Μου είχαν πει βέβαια και οι δύο ότι σ' ό,τι χρειαστώ, θα με βοηθήσουνε. Είχα λίγη άγνοια κινδύνου, γιατί δεν ήξερα τι θα συναντήσω. Τελοςπάντων, όταν έφτασε ο καιρός που άνοιξαν τα σχολεία, μπήκα την πρώτη μέρα μέσα, και θυμάμαι ότι ο Νίκος που ήταν η πιο βαριά περίπτωση, και να φανταστείς πήγαινε και σε ειδικό σχολείο πριν και ήταν 9 χρονών, ενώ το έβαλαν στην Α΄, δεν καθόταν καθόλου στην καρέκλα του.

Ε: Πριν μπείτε μέσα στην τάξη σου έδειξαν φυσιολογικά ποια είναι αυτά τα τρία παιδιά;

- Δε θυμάμαι καλά, μπορεί και όχι και να το ανακάλυψα εγώ στην πορεία, γιατί φαίνεται, είναι κραυγαλέο. Ο Νίκος λοιπόν δεν καθόταν καθόλου. Προσπαθούσαμε να γνωριστούμε, να πούμε τα ονόματά μας, και συνήθως με έναν παιγνιώδη τρόπο το κάνω, λέει δηλαδή ο καθένας το όνομά του, και μετά ο διπλανός του λέει το δικό του και του προηγούμενου κτλ., και δεν μπορέσαμε να το τελειώσουμε γιατί ο Νίκος σηκωνότανε, χειροκροτούσε και πηγαينوερχότανε μέσα στην τάξη λέγοντας «Αααααααα», ας πούμε. Έβγαζε κραυγές, ηχολαλιές και χειροκροτούσε. Και κάποιες φορές πήγαινε να βγει και έξω από την τάξη, οπότε διέκοπτα φυσικά το παιχνίδι και πήγαινα να τον επαναφέρω. Μετά ο Δημήτρης σηκωνόταν κι αυτός, δεν μπορούσε να καθίσει στη θέση του, και μιλούσε γυρνούσε γύρω, γύρω. Στη συνέχεια, ανακάλυψα ότι αυτό το παιδί είχε κάποιες εμμονές με αντικείμενα, τα΄ παιρνε και τα χτυπούσε κ.ά.... Τώρα θυμήθηκα ότι για τον Κωστή συγκεκριμένα μου το είχαν πει γιατί η Δασκάλα του Τμήματος Ένταξης ήξερε και την οικογένεια. Μου το είχε δείξει. Τις δύο πρώτες μέρες λοιπόν ο Κωστής, δε φαινότανε καθόλου! Ήτανε ήσυχο παιδί, συνεσταλμένο, μαζεμένο, καθότανε εκεί στην ομάδα του πολύ ήσυχο, τίποτα. Κι έλεγα «ου, μια χαρά!». Με κοιτούσε με ηρεμία, όλα καλά. Ναι, το θυμάμαι πολύ χαρακτηριστικά, που μετά είχα εκπλαγεί με τη συμπεριφορά του. Ένα άλλο που θυμάμαι είναι ότι η Ελένη δε μου είχε πει στην αρχή το όνομά της. Και στη συνέχεια για τους 2 πρώτους μήνες δε μιλούσε, μόνο έγραφε και ζωγράφιζε. Μετά με τη x παρότρυνση άλλαξε πολύ, θα στα πω και στη συνέχεια. Αυτά τα παιδιά μου είχαν τραβήξει έντονα την προσοχή τις 3 πρώτες μέρες. Μετά, γενικότερα ο πρώτος μήνας, που ήταν πολύ έντονος... Γελώ γιατί κι οι δάσκαλοι που έμπαιναν έλεγαν «Ήρθαμε στο κλουβί με τις τρελές», δηλαδή ήταν ο μήνας που το μεγαλύτερο διάστημα προσπαθούσαμε να χειριστούμε συμπεριφορές παρά να γίνεται μάθημα. Εντάξει, κάναμε τις ασκήσεις προγραφής, ή στα Μαθηματικά θέματα προσανατολισμού, πάνω κάτω, αλλά γενικά ήταν αντιμετώπιση καταστάσεων που προέκυπταν μέσα στην τάξη. Λίγες ήταν οι φορές που συγκεντρωνόμασταν να γράψουμε πράγματα. Συνήθως έπρεπε κάτι να αντιμετωπιστεί. Είτε με τον Νίκο, που σηκωνότανε και έβγαινε

έξω, που ανέβαινε πάνω στα θρανία των άλλων, ξάπλωνε και δεν μπορούσαμε να τον σηκώσουμε, φώναζα κι άλλον δάσκαλο να' ρθει να με βοηθήσει γιατί ανέβαινε, τραβούσε ας πούμε τα μαλλιά των άλλων παιδιών, έπαιρνε ό, τι έβρισκε το' βάζε στο στόμα του, κασετίνες, μαρκαδόρους, ό, τι μπορείς να φανταστείς. Οπότε μετά συνεννοηθήκαμε με τα άλλα παιδιά να απομακρύνουν ο,τιδήποτε δεν τους χρειάζεται άμεσα από τα θρανία τους, γιατί ήταν επικίνδυνο για το ίδιο το παιδί. Τον πρώτο μήνα είχα πάρα πολύ άγχος γι' αυτό, για την επιβίωση, να είναι καλά τα παιδιά και να μη γίνει κάτι. Πρώτα για τον Νίκο που ήταν το έντονο πρόβλημα, όσο και για τα άλλα δύο που μετά είχαν αρχίσει να εκδηλώνονται πιο πολύ, και ανέβαιναν πάνω στα θρανία, πηδούσαν, κρυβόταν από κάτω, θυμάμαι τον Κωστή χαρακτηριστικά που είχε βγει κάτω από ένα θρανίο και μου' κανε «Ααααααα!!!!», για να με τρομάξει, σαν κρυφτό δηλαδή, αλλά εδώ είμαι. Και όταν το είπα και στους γονείς, κι αυτοί είχαν εκπλαγεί. Μου έλεγαν «Το περιμέναμε ότι θα είναι ζωηρός, το ξέραμε και από το νηπιαγωγείο αλλά όταν μας είπατε κι αυτό, λέμε ωχ...!». Εκεί το αντιλήφθηκαν ακόμα περισσότερο ότι δεν κάθεται καθόλου.

Ε: Μαρία, μου είπες ότι στην αρχή που σου είπε ο Διευθυντής ότι θα έχεις 3 περιπτώσεις παιδιών, είχες λίγο άγνοια κινδύνου, δεν ήξερες. Ένωσες εκεί κάποιο φόβο για το αν θα μπορέσεις να το αντιμετωπίσεις ή ένιωσες ότι....

- Δεν ήθελαν και να με αποθαρρύνουνε κιόλας, γιατί να επισημάνω ότι κανείς δεν ήθελε να πάρει τις πρώτες τάξεις. Εγώ ήμουν καινούρια στο σχολείο, και μου είπαν ότι έχουν κάποια θέματα, αλλά δε μου είπαν ακριβώς τι για να μην πανικοβληθώ και αρνηθώ να τα πάρω.

Ε: Όταν εσύ τις πρώτες μέρες διαπίστωσες ότι είναι δύσκολα τα πράγματα μ' αυτά που μου περιγράφεις, πώς ένιωσες;

- Κοίτα, ένιωσα αβοήθητη και ότι πρέπει μόνη μου να τα βγάλω πέρα, κάτι που στο κάτω-κάτω, επειδή μου είχαν πει ότι χρειάζονται Παράλληλη Στήριξη τα παιδιά, δεν ήμουν και αρμόδια να το κάνω... αλλά δεν ξέραμε ποτέ ή αν θα έχουμε Παράλληλη Στήριξη. Ο Σύμβουλος, που ζήτησα τη βοήθειά του, το μόνο που έκανε ήταν να με χτυπήσει φιλικά στην πλάτη και να μου πει «κουράγιο». Το καλό είναι ότι σύντομα χωρίστηκε το τμήμα. Αλλά ο πρώτος μήνας ήταν αρκετός γιατί έμπαινα αρκετές ώρες, καθώς το σχολείο ήταν διευρυμένου ωραρίου και πολλές μέρες καθόμουν μέχρι τις 2. Να προσθέσω πάνω σ' αυτό μια που το ανέφερες, ότι όντως τον πρώτο καιρό που περιέγραφα στους γονείς μου και στο αγόρι μου όλα αυτά που περνούσα, μου είχαν πει να φύγω γιατί δεν είναι αυτή κατάσταση. Εδώ άλλοι φεύγουν και για πιο απλές καταστάσεις. Ωστόσο κι εμένα με είχε πιάσει το να το παλέψω, και να μην αφήσω τα παιδιά έτσι, γιατί ήταν δύσκολες και οι περιπτώσεις... Κι επειδή ξέρω ότι τα παιδιά αυτά δένονται με κάποιον και ήδη από νωρίς είχαμε αρχίσει, ειδικά με τον Δημήτρη που είναι πολύ της αγκαλιάς, και τον έπαιρνα για να αποσυμφορίζεται και να ηρεμεί, δεν ήθελα και μετά να τα αφήσω τα παιδιά. Ήθελα να το παλέψω, να τα βοηθήσω... Να συνεχίσω τώρα για το πώς ήταν η κατάσταση στην τάξη τις πρώτες μέρες. Ο πρώτος μήνας πήγε έτσι, με δυσκολίες και στα τρία παιδιά, αλλά κυριαρχούσε θα έλεγα, η φροντίδα μου για τον Νίκο. Βασικά, να σου πω είχα χωριστεί σε τρία – τέσσερα κομμάτια θα έλεγα. Δηλαδή τρεις οι περιπτώσεις και τα υπόλοιπα παιδιά τα βάζω σε ένα με την έννοια... Βέβαια εντάξει, έπρεπε να γίνω χίλια κομμάτια γιατί έτρεχα πάνω απ' το καθένα. Άλλο δεν ήξερε πώς να κρατήσει το μολύβι, άλλο κυρία κατουριέμαι, άλλο κυρία κατουρήθηκα, άλλο κυρία δεν έφερα σήμερα τα βιβλία μου, να βρω κάτι να του δώσω. Φαντάσου είναι πρωτάκια και άλλο δεν ήξερε πώς να κάτσει στην καρέκλα, πώς να ανοίξει την τσάντα του, πώς να ανοίξει το φερμουάρ του. Τελοσπάντων τα μικροπρακτικά πράγματα: «Κυρία να πω νερό...», «Κυρία, δε μ' αφήνει να κάτσω ο διπλανός μου», τα προβλήματα λοιπόν μιας πρώτης Δημοτικού, και μέσα σ' όλο αυτό ένας Νίκος να βγαίνει από την τάξη, να γυρίζει χτυπώντας παλαμάκια, να παίρνει τα μπουκάλια των άλλων παιδιών, ό, τι βρίσκει από πάνω, από κάτω. Θυμάμαι ότι την πρώτη μέρα είχα πάρει ένα χυμό να πω, ήταν και Σεπτέμβρης τώρα ζέστη, δεν ήξερα κι εγώ, τον αφήνω πάνω στο θρανίο, τον παίρνει να πιει ο Νίκος. Τον πετάω στα σκουπίδια, τον παίρνει από τα σκουπίδια. Δηλαδή τι να κάνω; Τον παίρνω μέσα από την τάξη, τον πάω σ' άλλα σκουπίδια τελοςπάντων, αλλά μέσα σ' όλο αυτό χρειάστηκε τον πρώτο μήνα πολλές φορές να ζητήσω βοήθεια και από άλλους. Βέβαια ευτυχώς, και η Θεοδοσία και ο κος Λεωνίδας είχαν το νου τους να έρθουνε. Ήταν stand by δηλαδή. Αφού τους έλεγα ότι πρέπει να μιλάμε με γουόκι τόκι, δε γινόταν αυτό το πράγμα. Να φανταστείς μια μέρα που χρειάστηκε να λείπω για την εξεταστική του Σεπτεμβρίου, είχαν μπει τέσσερις δάσκαλοι στην τάξη μου. Ένας κρατούσε τον Νίκο, ένας τον Κωστή, ένας τον Δημήτρη, ταυτόχρονα στα κενά τους, και ένας κρατούσε το υπόλοιπο τμήμα. Γι' αυτό σου λέω ότι κι εγώ

όντως ένιωθα σα να έχω μοιραστεί στα τέσσερα. Εντωμεταξύ ο Νίκος γυρνούσε μέσα στην τάξη κι έτσι δινόταν η ευκαιρία και στους άλλους να σηκωθούν και να κάνουν κι αυτοί τα δικά τους, που δεν μπορούσαν που δεν μπορούσαν να καθίσουν εύκολα στο θρανίο. Αλλά μετά, θεωρώ ότι αυτός ο πρώτος μήνας ήταν καθοριστικός για να μπουν τα όρια και στην υπόλοιπη τάξη. Δηλαδή ήταν δύσκολο να μπουν όρια και στα τυπικά παιδιά γιατί έβλεπαν αυτά τα τρία παιδιά να σηκώνονται όποτε θέλουνε και να μην είναι και εύκολο να ξανακαθίσουν, οπότε ακόμα και τα ήσυχα παιδιά πιο εύκολα έμπαιναν στη διαδικασία, να μιλήσουν, να παρεκκλίνουν, να σηκωθεί κάποιος από τη θέση του. Δηλαδή το θεωρώ κρίσιμο για τη μετέπειτα πορεία. Με δυσκόλεψε και μένα μετά πολύ να τα οριοθετήσω όλα τα παιδιά, κι ας γίναμε 15 ύστερα. Αυτή η κατάσταση του ενός μήνα που αυτοί οι τρεις σηκωνότανε, φωνάζανε, βγάζανε κραυγές, χτυπούσαν μετά που έφτιαξα τη γωνιά του παιχνιδιού.. Άμεσα την έφτιαξα αυτή τη γωνιά, γιατί και ο Δημήτρης είχα διαβάσει στη διάγνωση του ότι επειδή έχει διάσπαση καλό είναι να ξεφεύγει λίγο. Κάποια στιγμή είχα μιλήσει και με την εργοθεραπευτήριά του και μου είχε πει ότι καλό είναι όποτε δεν μπορεί να τον αφήνω, κτλ, να παίζει στη γωνιά του παιχνιδιού μ' ένα χαλάκι που έπαιζαν τα παιδιά είτε με παιχνίδια, κουκλάκια. Είπα στα παιδιά να φέρουν παζλ, ότι ήταν αγαπημένο τους. Ε, ο Δημήτρης όποτε πήγαινε εκεί, έπαιρνε δύο κούκλες και τις χτυπούσε λέγοντας «Μμμμμμμμμ». Τον πρώτο μήνα τελοσπάντων είχα πολύ έντονα αυτό: Το να ασχοληθώ με αυτά τα παιδιά και να έχω και τα υπόλοιπα που έπρεπε να τα βάλω σε μια σειρά. Δηλαδή υπήρχαν παιδιά από τα τυπικά που κουραζότανε στο πρώτο μισάωρο. Και σκέψου ότι τελείωνε στις 2 το σχολείο. Μετά βέβαια εντάξει, συνήθισαν αλλά μέχρι τα Χριστούγεννα που όλες οι πρώτες τάξεις έχουν δυσκολίες προσαρμογής, φαντάσου έξτρα μ' αυτά τα παιδιά. Μετά τον πρώτο μήνα, που πραγματικά γυρνούσα σπίτι και ήθελα ένα τρίωρο ύπνου για να ξεκουραστώ, μαζί με τις εργασίες του Μεταπτυχιακού, όλο αυτό ήταν πολύ εξοντωτικό και πολύ κουραστικό για μένα. Ένιωθα ότι δίνω όλη μου την ενέργεια στο σχολείο, πάνω από το 100%, στο σπίτι γυρνούσα ένα ράκος, και μετά είχα να ξεκουραστώ και να διαβάσω όσο προλάβαινα, και μετά το πρωί άντε πάλι την άλλη μέρα. Αφού και μία συνάδελφος όταν ήρθε 15 Οκτώβρη, μετά τον πρώτο μήνα, που ήταν η συνάδελφος που είχε την άλλη πρώτη και μπήκε στη δική μου τάξη γιατί είχα πάρει άδεια, βγήκε έξω μου είπε και δε μιλούσε. Και τους έλεγα κιόλας «Μη μου μιλάτε!». Αφού έλεγε, πώς την παλεύει αυτή η κοπέλα, για μένα. Τελοσπάντων. Χωρίστηκε λοιπόν το τμήμα και αυτό είναι ένα νέο διάστημα, που μετά κάπως ηρέμησαν τα πράγματα. Είχα μια έγνοια λιγότερη μετά την αποχώρηση του Νίκου, γιατί κι αυτό ήταν πολύ δύσκολο, γιατί δεν είχαμε και πολύ επικοινωνία. Δηλαδή ο Νίκος δεν είχε βλεμματική επαφή, συνήθως επαναλάμβανε αυτό που του έλεγε... Στην αρχή το μόνο που έλεγε ήταν «Φαί μας; Φαί μας;» Κυρίως αυτό έλεγε και «Μαμά». Γιατί το πρώτο διάστημα ερχόταν την πρώτη ώρα και η μαμά του μέσα στην τάξη, έμπαινε μέσα και μετά έφευγε. Τουλάχιστον όση ώρα ήταν η μαμά, είχε αυτή την έγνοια του αλλά μετά αφού έφευγε, καταλαβαίνεις, δεν καθότανε καθόλου. Έβγαζε τις κάλτσες του, του άρεσε η αίσθηση αυτή και γυρνούσε στα πλακάκια και πατούσε, πήγαινα εγώ του φορούσα τις κάλτσες και τα παπούτσια. Τ' άλλα παιδιά να λένε την πρώτη βδομάδα «Κυρία, γιατί κάνει έτσι αυτό το παιδί;» Τελοσπάντων, αφού τους εξήγησα, μετά κάπως δε ρωτούσαν και εντάξει, τον βοηθούσαν και τα παιδιά, τον αποδέχτηκαν αλλιώς. Αλλά μετά κάποια παιδιά δεν τους άρεσε να τους πιάνει, που πήγαινε ο Νίκος και τους ανακάτωνε τα μαλλιά, και διαμαρτύρονταν. Αλλά εντάξει, τελοσπάντων. Μετά τον πρώτο μήνα μείναμε 15, εκ των οποίων οι δύο ήταν ο Δημήτρης και ο Κωστής, είχα μετά κι άλλο ένα παιδί το οποίο έκλεβε πάρα πολύ όλους τους συμμαθητές του.

E: Χωρίστηκαν τα δύο τμήματα της πρώτης σε τρία;

- Ναι. Ο Νίκος πήγε στο άλλο τμήμα και έμειναν τα δύο άλλα παιδιά με αυτισμό και άλλες δύσκολες περιπτώσεις. Ήταν και ο ξάδελφος του Δημήτρη, ο οποίος τον ζήλευε πολύ και το έδειχνε με όποιο τρόπο μπορούσε. Να φανταστείς έλεγε: Να φύγει, να πεθάνει, όταν ο Δημήτρης αργούσε, τον έψαχνα εγώ, ανησυχούσα μην έγινε κάτι, ο ξάδελφός του να λέει καλύτερα να μην έρθει, να πεθάνει και τέτοια, γενικά εκδήλωνε μια ζήλια. Και είχα και το άλλο το κοριτσάκι που σου λέω τους δύο πρώτους μήνες δε μιλούσε καθόλου. Και μείναμε με τους 15. Εκεί, ήταν κάπως καλύτερα τα πράγματα. Πιο στρωτά. Στην ουσία είχα 13 παιδιά να ασχολούμαι, οπότε ήταν πιο εύκολο ν' ασχοληθώ παραπάνω με το καθένα, να τα βοηθήσω και ήταν και ο Κωστής και ο Δημήτρης. Ωστόσο, τα δύο αυτά παιδιά μέχρι και τον Φεβρουάριο που θα σου πω μετά ότι ήρθε και η Χαρά, η παράλληλη Στήριξη, μαλώνανε πολύ μεταξύ τους. Υπήρχαν δηλαδή πολλές στιγμές έντασης. Αφού το λέγαμε και με τους άλλους δασκάλους, είναι δυνατόν να μαλώνουνε μεταξύ

τους και όχι με τα άλλα παιδιά; Είχαν έντονες κόντρες. Ο Δημήτρης διαχειριζόταν αλλιώς τους θυμούς του και τις εντάσεις του. Αυτόν τον ηρεμούσε πολύ το να τον παίρνω αγκαλιά, ενώ ο Κωστής δεν ήθελε να τον αγγίζεις καθόλου. Πετούσε αντικείμενα, θρανία, είχε πολύ έντονες εκρήξεις θυμού. Απλά του μιλούσα με ηρεμία, και όπως μου είχε πει και η εργοθεραπεύτρια που είχαμε πάει με το Πανεπιστήμιο, τον βοηθούσα να πάρει αναπνοές, και καθόμουνα και παίρναμε αναπνοές μαζί. Και με κοιτούσε στα μάτια ο Κωστής και αντιλαμβανόμουν ότι ήταν σα να μου ζητούσε να τον βοηθήσω. Δηλαδή παίρναμε αναπνοές μετρώντας μαζί και μετά ηρεμούσε σταδιακά, έπεφταν και οι παλμοί της καρδιάς. Αλλά ήθελε παραπάνω χρόνο ο Κωστής, ήθελε να τον αφήσεις λίγο στην ησυχία του, ενώ ο Δημήτρης με την αγκαλιά πιο πολύ ηρεμούσε. Το κάθε παιδί ήθελε άλλη αντιμετώπιση. Ο Κωστής είχε έντονες εκρήξεις θυμού. Ο Δημήτρης θα πήγαινε σε μια γωνιά, θα ήθελε την αγκαλιά αλλά και θα έκανε κι αυτό το «Μμμμμ!», τα χέρια του γροθιές σταυρωμένα, κατέβαζε και το κεφάλι και ήταν πολύ έντονα εκφραστικός και κοιτούσε τον Κωστή με θυμό και δεν ήθελε να τον... Δε θα τσίριζε δηλαδή να κάνει σαν τον Κωστή, αλλά κοκκίνιζε, έτσι πιο εσωστρεφές και πιο από μέσα του, που γι' αυτό η αγκαλιά πιστεύω ότι τον ηρεμούσε. Ο Κωστής το εκδήλωνε, θα κοπανούσε ό,τι έβρισκε εκεί κοντά, θα πετούσε αντικείμενα, μπορεί να σκίζε και ό,τι έβρισκε, χαρτιά θα τα πετούσε από δω κι από κει, κι άλλων παιδιών, δεν τον ένοιαζε, θα πετούσε τα θρανία, μια φορά είχε μπει κι η Ελένη κιάλας, το κορίτσι που δε μιλάει και την έσυρα απότομα για να μην τις έρθει πάνω της τίποτα, γιατί εκείνη τη στιγμή ο Κωστής πετούσε καρέκλες. Τελοσπάντων είχαμε κι αυτά, αλλά τύχαινε καμιά φορά και γινόταν στο διάλειμμα αυτό, οπότε δεν ήταν και τα άλλα παιδιά μέσα να κινδυνεύουν κι αυτά. Γιατί τα δύο αυτιστικά παιδιά χτυπιόταν και στα πλακάκια κάτω, τα χώριζα κι εγώ... Αφού για τον Κωστή έλεγα ότι δεν έχω ξαναδεί τέτοια επιθετικότητα. Έβγαζε νύχια, γρατζουνούσε τους άλλους στο πρόσωπο.. Δηλαδή χτυπούσε τον πρώτο καιρό τόσο πολύ που αυτός και ο Δημήτρης φεύγανε με γρατζουνιές το μεσημέρι στο σπίτι. Έπαιρνα τους γονείς, τους τα' λεγα, και φεύγανε πάντα με γρατζουνιές τον πρώτο μήνα. Τότε ειδικά που ήταν και ο Νίκος, άσε χαμός. Αλλά και τον δεύτερο συνεχίστηκε αυτό. Μετά κάπως ηρεμήσανε. Προσπαθούσα πιο πολύ να τους κάνω φίλους. Είχανε έντονο ανταγωνισμό στην αρχή και μεταξύ τους μαλώνανε. Ήθελε ο ένας να πάει στη γωνιά του παιχνιδιού ή ο άλλος, διεκδικούσαν έντονα. Η γωνιά του παιχνιδιού βοηθούσε πολύ τον Δημήτρη, και τον Κωστή να του δίνω κάτι να ασχολείται με τα χέρια του. Μου το είχε πει κι αυτό η εργοθεραπεύτρια, γιατί όντως ο Κωστής είχε πολύ ένταση στα χέρια και ήθελε να τη βγάλει. Του έδινα συνήθως πλαστελίνη, να ξεκουράζεται, όταν τον έβλεπα να δυσκολεύεται μέσα στο μάθημα και του' λεγα: «Κωστή, θα την πάρεις για πέντε λεπτά», είχα μια κλεψύδρα, και του έλεγα ότι μέχρι να τελειώσει μπορεί να την κρατήσει και μετά θα ξαναγυρίσει στο μάθημα. Κι αυτό έπιανε, τον ηρεμούσε πολύ αυτό γιατί ήταν και πολύ καλός στα Καλλιτεχνικά, έφτιαχνε κάτι ωραίους δράκους, φίδια, είχε πολύ μεγάλη φαντασία ο Κωστής. Του άρεσε πολύ, χαλάρωνε, επανερχόταν. Αλλά επανερχόταν για λίγο πάλι, κρατούσε λίγο, αλλά τελοςπάντων μπορούσε να συμμετέχει και δεν ενοχλούσε και τους άλλους, ούτε σηκωνόταν πάνω κάτω. Τι άλλο να σου πω... Γενικά όλο το πρώτο διάστημα επικρατούσε αυτή η κατάσταση. Προσπαθούσα κάπως εγώ να γίνεται και μάθημα γιατί και τ' άλλα παιδιά δε χρωστούσαν και σε τίποτα. Στενοχωριόμουνα πάρα πολύ γιατί πραγματικά το ένα τέταρτο κάναμε μάθημα, αν τα μαζέψεις. Το υπόλοιπο κάναμε διαχείριση κρίσεων και καταστάσεων που προέκυπταν. Το ένα τέταρτο έμενε. Δηλαδή στα Μαθηματικά κάναμε δύο ασκήσεις βαριά, μπορεί και μία σε μια μέρα. Παρόλα αυτά χάρηκα γιατί μέχρι το τέλος της χρονιάς, βγήκανε όσα έπρεπε να βγούνε. Δηλαδή δεν έμειναν κενά στα παιδιά.

Ε: Άρα η παρουσία των αυτιστικών μαθητών δε λειτούργησε ανασταλτικά για την πρόοδο των τυπικών παιδιών;

- Θα σου πω. Θεωρώ ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε παραπάνω πράγματα, αλλά αυτά που έπρεπε να πάρουνε, τα πήρανε. Θα μπορούσαν να πάρουνε και παραπάνω. Κι εγώ θα μπορούσα να τους είχα δώσει παραπάνω. Θεωρώ όμως ότι έδωσα πιο πολύ σ' αυτά τα δύο παιδιά την προσοχή μου. Ναι μεν και στους άλλους, αφού να φανταστείς καθιέρωσα τα στρωτά παπούτσια και μετά μ' ακολούθησαν και οι άλλες δασκάλες, γιατί σου λέω δεν υπήρχε αυτό το πράγμα, ήσουν... έτρεχες γύρω-γύρω γιατί ας πούμε θα προσπαθούσα να βάλω τον Δημήτρη να γράψει κάτι για έστω 5 λεπτά, σ' αυτό το διάστημα που θα μπορούσε να συγκεντρωθεί ο Δημήτρης, τα αξιοποιούσα να τρέξω στους άλλους να τους βοηθήσω στις δυσκολίες τους. Αξιοποιούσα και το άλλο: Είχα δυο τρεις καλούς μαθητές που τους έκανα βοηθούς. Δηλαδή πήγαιναν αυτοί που τέλειωναν γρήγορα, να βοηθήσουν και κανα δυο καλούς μαθητές που ήταν πιο αργοί. Δηλαδή

αυτό το αξιοποιούσα πάρα πολύ. Τον Βασίλη, τον Νικήτα και την Αμανζήτ. Οι καλοί βοηθούσαν και δόξα τω Θεώ τους άρεσε: «Κυρία, να σε βοηθήσω;» μου έλεγαν από μόνοι τους. Λειτουργησε πολύ και η ανάγνωση παραμυθιών. Τους μάζευα γύρω μου, τον Δημήτρη τον έπαιρνα αγκαλιά γιατί δυσκολευόταν να καθίσει. Αυτό βέβαια εκτόξευε τη ζήλια του Γρηγόρη, του ξαδέλφου του Δημήτρη, στα ύψη. Και το κατάλαβα γιατί ήρθε η μαμά του μια μέρα, και μου είπε ότι ο Γρηγόρης στο σπίτι κάνει τη δασκάλα και το παιδί, και κάνει αυτός τον ξάδελφό του (τον Δημήτρη), μιλάει πιο μπεμπεκίστικα, και λέει: «Ελα, πάρε με τώρα αγκαλιά, διάβασέ μου κι ένα παραμύθι», κι έλεγε «Δεν καταλαβαίνω, ξαναπές το». Τελοσπάντων, έδειχνε ότι τον ενοχλεί αυτή η συμπεριφορά. Κι εγώ προσπαθούσα να τον επιβραβεύω συνέχεια, όταν τα πήγαινε καλά στα μαθήματα γιατί ήταν και καλός μαθητής ή όταν ζωγράφιζε ωραία, αλλά και πάλι ένιωθε να μην τον νοιάζουν τα καλά λόγια που του λέω, η ζήλια παρέμενε. Γι' αυτό συνεννοηθήκαμε κι εγώ και η μαμά ν' αλλάξει τμήμα στη Β' Δημοτικού. Όση αγάπη κι αν του' δινα, φαινότανε ότι επειδή αναγκαστικά πρόσεχα πιο πολύ τον Δημήτρη, τον πείραζε.

Δηλαδή ήταν πολλά αυτά που έπρεπε να διαχειριστεί κανείς. Τον Οργκίτο που έκλεβε και πείραζε και έπαιρνε αντικείμενα αιχμηρά, αυτό που σου είχα πει ότι είχε πάρει ένα μολύβι και κάρφωσε τον Δημήτρη στο μπουτί, δηλαδή προέκυπταν διάφορα μέσα στην ημέρα. Και φυσικά και τα καθημερινά. Ήταν ένα κοριτσάκι στο διάλειμμα που μου είπε «Κυρία, κατουρήθηκα πρέπει να αλλάξω», άντε να πάρεις τους γονείς τηλέφωνο, και ταυτόχρονα εκείνη την ώρα τα άλλα παιδιά να μην κάθονται, θα γυρνούσαν γύρω-γύρω, μπορούσε να συμβεί το ο,τιδήποτε, οπότε έπαιρνα τηλέφωνο μέσα στην τάξη. Και οι γονείς και ο διευθυντής ήταν ενήμεροι για την κατάσταση. Δεν μπορούσα εγώ να πάω στο γραφείο, όχι με το κινητό μου πάντα έπαιρνα μέσα από την τάξη, γιατί έπρεπε να είμαι εκεί μήπως συμβεί το ο,τιδήποτε. Προέκυπτε κάτι ανά παν δευτερόλεπτο. Οπότε το μεγαλύτερό μου άγχος κάθε μέρα, αφού έφευγα και έλεγα «Δόξα τω Θεώ, φύγαμε ζωντανοί!». Αυτό. Γιατί ήταν πολύ έντονα τα θέματα ότι σηκωνότανε, πηδούσανε από τα θρανία, κρυβότανε. Και αυτά τα δύο αυτιστικά παιδιά, πολλές φορές κνηγιόταν μέσα στην τάξη. Ο Κωστής έμπαινε και κρυβότανε κάτω από τα θρανία. Του Δημήτρη πολλές φορές του επέτρεπα να κάτσει στη γωνιά του παιχνιδιού και να γράψει κάτι από κει γιατί δεν μπορούσε να κάτσει πολλή ώρα στο θρανίο και το καταλάβαινα κι εγώ, και με τη διάσπαση και με τα υπόλοιπα. Και του άρεσε, λειτουργούσε, αλλά καθυστέρησα λίγο να το καταλάβω και στην αρχή που τον πίεζα να κάτσει στο θρανίο δεν άντεχε, σηκωνόταν, έκανε φασαρία. Μετά, σταδιακά μαθαίνοντας και τα κουμπιά του, κάπως καλύτερα λειτουργησε. Αλλά το πρώτο διάστημα μέχρι τα Χριστούγεννα, ήταν πολύ δύσκολο αυτό. Και για τον Κωστή μου πήρε λίγο χρόνο να βρω ότι πιάνει αυτό με την πλαστελίνη και τη ζωγραφική. Δεν τους άφηνα να βγουν έξω, που σε μεγαλύτερες τάξεις μπορείς και να το κάνεις αλλά δεν τους είχα εμπιστοσύνη. Όταν ήρθε η Χαρά, τον έβγαζε λίγο έξω τον Δημήτρη να ξεκουράζεται. Μ' αυτά τα δυο παιδιά και στο διάλειμμα ήμουνα παρών, ποτέ δεν ήμουνα έξω γιατί ευτυχώς όλο ο Σύλλογος είχε αποφασίσει ότι εφημερίες εμείς δε θα έχουμε, γιατί έπρεπε και στο διάλειμμα να ήμουνα μαζί τους. Τελοσπάντων μέχρι τα Χριστούγεννα σχεδόν επικρατούσε πάνω κάτω αυτή η κατάσταση. Μετά τα Χριστούγεννα, όταν ανοίξαμε, μέχρι το τέλος του Φλεβάρη που ήρθε η Χαρά, κάπου η υπομονή μου είχε εξαντληθεί. Μέχρι τότε τα αντιμετώπιζα όλα με πολλή ηρεμία και ψυχραιμία, αφού όλοι μου έλεγαν, απορώ πώς τα καταφέρνεις. Βέβαια στις δύο που σχολούσαμε, έβγαينا έξω σαν τρελαμένη αλλά με υπομονή. Δηλαδή, ούτε φώναζα μέσα στην τάξη, κρατούσα τους τόνους ήρεμους, προσπαθούσα με υπομονή να τα αντιμετώπιζω όλα. Μετά τα Χριστούγεννα είχε εξαντληθεί η υπομονή μου ειλικρινά, και είχα αρχίσει να ανεβάζω τους τόνους, γιατί από τις φωνές δεν ακουγόμουνα, ιδίως του Κωστή που τσίριζε στα καλά καθούμενα, και του Δημήτρη με τα «Ααααα, ουουουουου...», και των άλλων παιδιών. Από ένα σημείο και μετά είχαν κι αυτά κουραστεί. Αφού κάποιες φορές που πήγαιναν στο Τμήμα Ένταξης, λίγες ώρες μέσα στη μέρα, ηρεμούσαμε και γινόταν μάθημα. Αν τους έπαιρνε δηλαδή στα Μαθηματικά, έβγαζα μια δυο ασκήσεις που ήταν το μάθημα. Μετά όταν επιστρέφανε, πάει, αυτό ήτανε. Ήταν δημιουργικές οι ώρες που πήγαιναν και τα δυο μαζί.

Ε: Πήγαιναν από την αρχή της χρονιάς;

- Ναι και μάλιστα αυτό ήταν δυσλειτουργικό για το υπόλοιπο σχολείο, γιατί αναγκαζόταν να παίρνει τα παιδιά με τον αυτισμό μόνο, και άφηνε αυτά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Έστω και μία ώρα την ημέρα που θα τα έπαιρνε, ήταν δημιουργική για όλη την τάξη, γιατί ήταν ώρα που γινότανε μάθημα. Δηλαδή έλεγες, άλλο τμήμα, πραγματικά. Και τα υπόλοιπα παιδιά λειτουργούσαν εντελώς διαφορετικά γιατί όταν τα έβλεπαν να σηκώνονται και να κάνουν διάφορα

μέσα στην τάξη, ξεσηκώνονταν κι αυτά, δεν μπορεί κανείς να είναι απόλυτα συγκεντρωμένος. Και πάλι υπήρχαν κάποια που παρόλα αυτά, ήταν συγκεντρωμένα. Η Γλυκερία, που αγαπούσε πολύ το μάθημα και ήταν προσεκτική και παρόλα αυτά μέσα στη φασαρία άκουγε κιόλας. Εγώ απορούσα. Και φέτος είδα τη μητέρα της και μου είπε ότι είναι καλύτερα τα πράγματα, ήρθε και η Παράλληλη πιο νωρίς, λέει εσείς τα περάσατε όλα πέρυσι. Φαντάσου, και η μαμά μου το' πε. Κι εγώ δηλαδή, προσπαθούσα, δεν είναι ότι τα άφησα στη μοίρα τους. Έκανα ότι μπορούσα αλλά μετά τα Χριστούγεννα κουράστηκα και δεν είχα την ίδια υπομονή. Αφού μια φορά είχα βγει από το Γραφείο και μ' έπιασαν τα κλάματα, και να μουρμουράνε οι άλλοι συνάδελφοι: «Και πολύ άντεξε!». Εγώ να κλαίω με λυγμούς, βγαίνει και η άλλη δασκάλα της πρώτης, κλαίμε μαζί, της βγήκε κι αυτήνης το παράπονο που είχε τον Νίκο και τα υπόλοιπα. Εγώ δεν την είχα παλέψει μετά από ένα μάθημα Μαθηματικών που γινόταν πανζουρλισμός, γιατί λίγο στην ώρα της Γλώσσας, ήταν πρωί ακόμα, δεν είχαν ξυπνήσει καλά-καλά, είχαμε μπει και σ' ένα πρόγραμμα όσο να' ναι το πρώτο δίωρο, μετά τον πρώτο καιρό λειτουργούσε, που στην αρχή δεν μπορούσαμε να κάνουμε καθόλου μάθημα. Αφού χωριστήκαμε και έφυγε ο Νίκος, κάναμε το πρώτο δίωρο Γλώσσα. Όμως, οι υπόλοιπες ώρες ήταν πολύ δύσκολες. Είχαν κουραστεί και τα παιδιά... Ακόμα και ο Δημήτρης και ο Κωστής, στη Γλώσσα διαβάζαμε το μάθημα, ακούγανε μια ιστορία, συμμετείχαν, τους άρεσε κάπως, μετά όμως την τρίτη ώρα, τελειώνει. Από κει ξεκινούσαν να γίνονται πολύ έντονα όλα αυτά που σου περιγράφω. Μετά το πρώτο διάλειμμα ήταν δύσκολο το πράγμα να μαζευτεί και γινόταν αυτός ο πανζουρλισμός.

Ε: Άρα μια μέρα, μετά από την ώρα των Μαθηματικών ξέσπασες...

- Ναι, και ένιωθα ότι δεν ήξερα πώς θα βγει το υπόλοιπο της χρονιάς.. Τον Φεβρουάριο έγινε αυτό, λίγο πριν έρθει η Χαρά. Γιατί όταν έφτασε έλεγα, «Παναγία μου, δόξα τω Θεώ ήρθε την κατάλληλη στιγμή», που δεν άντεχα άλλο. Αφού όταν την είδα, έλεγα ότι είναι Χαρά όνομα και πράγμα, ότι ήρθε για να μου δώσει χαρά.

Όσο περνούσε η μέρα λοιπόν δυσκόλευαν τα πράγματα, και μετά την Πέμπτη ώρα φρόντιζα κι εγώ να κάνουμε πιο χαλαρά πράγματα, είτε παιχνίδια μουσικοκινητικά, είτε να δούμε κάποιο παιδικό, Λάτρευαν τον Μικρό Νικόλα. Έβλεπαν πολύ και ο Δημήτρης και ο Κωστής, τους άρεσε πολύ, είχαν μάθει το τραγούδι απέξω, κάθονταν ήσυχοι, μου έλεγαν «Κυρία, Μικρό Νικόλα, Μικρό Νικόλα να δούμε!», ή κάποιο άλλο που ήταν διδακτικό. Έτσι το έκανα μετά την Πέμπτη – έκτη ώρα αφού είχα αντιληφθεί ότι πια δε γίνεται να παλεύεις τσάμπα να κάνεις μάθημα, δεν έχει νόημα. Είτε βάζαμε παιδικό, είτε παίζαμε κάποιο παιχνίδι, είτε τραγουδούσαμε κάτι. Κάποιες φορές ζωγραφίζαμε, που άρεσε πολύ στον Κωστή αλλά όχι στον Δημήτρη, οπότε δεν το έκανα πάντα αυτό. Όποτε κάναμε ζωγραφική ο Δημήτρης έκανε πάντα το ίδιο πράγμα και συνήθως μου χάριζε και τη ζωγραφιά του στην αρχή. Είχε ξεκινήσει και ζωγράφιζε μόνο τον εαυτό του σα γυρίνο, έναν κύκλο που ήταν το κεφάλι. Χέρια καν δεν έκανε. Και δύο γραμμές προς τα κάτω που ήταν το σώμα. Είναι πολύ χαρακτηριστικές, τις έχω κρατήσει. Και όταν τον ρωτούσα τι έκανε, έλεγε «Εγώ κυρία, εγώ..» Σταδιακά, μες στον πρώτο μήνα, και χάρηκα πολύ γι' αυτό, έβαλε και μένα στη ζωγραφιά του. «Εγώ» έλεγε και έδειχνε τον εαυτό του, «εσύ» και χαμογελούσε. Αυτή ήταν η ζωγραφιά του πάντα «εγώ κι εσύ». Προσπαθούσα μετά να εφαρμόσω κάποιες τεχνικές για να εμπλουτίσει τις ζωγραφιές του. Του έλεγα «Κοίτα, τι έχει έξω», «Ήλιος», μου έλεγε, και τον ζωγράφιζε σα μια κίτρινη μουτζούρα. Μετά ουρανό, και σταδιακά αύξανε τα αντικείμενα. Δεν το κάναμε λοιπόν συχνά γιατί ο Δημήτρης κουραζότανε και σηκωνότανε και μετά έβρισκα κάτι άλλο να δώσω στον Δημήτρη, όπως να σηκωθεί να παίξει ή να του δώσω κίνητρα να κάνει κανένα δώρο σε κάποιον άλλο. «ναι, θα κάνω στη μαμά», έλεγε.

Εκείνη την ημέρα λοιπόν ένιωσα πολύ πιεσμένη και ανησυχούσα για το πώς θα βγει η χρονιά. Ευτυχώς άρχισαν να έρχονται ευχάριστα νέα ότι θα έρθει η Παράλληλη, και όντως μετά από 1-2 βδομάδες ήρθε η Χαρά. Γνώρισε τον Δημήτρη, στην αρχή αισθάνθηκε κι αυτή ότι «Ωχ, πώς θα είναι», αλλά μετά εντάξει, βρήκανε κι αυτοί τους ρυθμούς τους. Και για μένα ήταν φοβερό βοηθητικό γιατί πρώτον έφυγε ένα βάρος ότι τουλάχιστον την έννοια για την επιβίωση ή για να βοηθήσω τον Δημήτρη, κάπως έφυγε. Ναι μεν τον είχα έγνοια, και ειδικά στην αρχή για να δείξω στη Χαρά κάποια πράγματα για να καταλάβει πώς είναι ο Δημήτρης περισσότερο, αλλά τουλάχιστον δεν είχα άγχος μην πάθει κάτι, γιατί ήταν η Χαρά από δίπλα. Ή σηκωνόταν ο Δημήτρης να βγει έξω, που το έκανε κι αυτό συχνά, και δεν έτρεχα εγώ από πίσω, έτρεχε η Χαρά. Είναι κι αυτό κάτι. Εγώ έμενα με τα υπόλοιπα παιδιά, συνέχιζα να κάνω μάθημα. Πιο πριν έβγαινα εγώ αναγκαστικά και φώναζα κάποιον να μπει στην τάξη. Τη Θεοδοσία ή τη δασκάλα της

διπλανής αίθουσας. Συχνά γινόταν αυτό. Άρα είχε αυτή την περισσότερη φροντίδα για τον Δημήτρη και μαθησιακά, να τον βάλει στο θρανίο να γράψει, αλλά και στο θέμα της συμπεριφοράς, να του μιλήσει. Οπότε εγώ είχα περισσότερο τα άλλα παιδιά και τον Κωστή. Οπότε πραγματικά ένα μεγάλο βάρος έφυγε κι ένιωθα κι εγώ πολύ καλύτερα, κι άρχισε μετά τον Φεβρουάριο να λειτουργεί πολύ καλύτερα το πράγμα. Με δυσκολίες μεν πάλι, γιατί όπως σου λέω είχε ήδη επικρατήσει στην τάξη μια ελευθερία, και ιδίως τα δύο που σου είπα πριν, το ένα που έκλεβε, τον Οργκίτιο και το άλλο, τον Γρηγόρη, που ζήλευε, αυτά πεταγόταν πολύ συχνά. Υπήρχαν βέβαια και τα άλλα που το είχαν αντιληφθεί και μάλιστα τους έκαναν και παρατηρήσεις «Ε, σταματήστε, τώρα κάνουμε μάθημα», ξέρω γω. Αλλά εντάξει έστρωσαν πολύ τα πράγματα, καμία σχέση με την αρχή. Ωστόσο, εγώ επειδή είχα ήδη κουραστεί από πριν, που σου λέω ότι είχα μαζέψει όλο αυτό, δεν είχα τόση υπομονή, παρόλο που ηρέμησαν τα πράγματα. Και ο Κωστής συνέχισε και τις εκρήξεις και να σηκώνεται. Το καλό ήταν ότι όταν πήγαινε να σηκωθεί ο Δημήτρης, τον επανέφερε η Χαρά, οπότε είχα αυτή τη βοήθεια. Γιατί στην αρχή, άμα σηκωνότανε ο ένας από τους δύο, επηρέαζε και τον άλλο, δεν υπήρχε περίπτωση. Ενώ τουλάχιστον τώρα ήταν καλύτερα, και ο Κωστής μαζεύτηκε, εν μέρει, δεν ήταν ο πανζουρλισμός που υπήρχε στην αρχή.

Ε: Η Χαρά δεν έμπαινε όλες τις ώρες νομίζω;

- Όχι, μόνο τις 12.

Ε: Οπότε εκεί έβλεπες διαφορά όταν απουσίαζε;

- Ναι. Ωστόσο και πάλι κάπως έστρωσε και τις ώρες που δεν ήταν η Χαρά. Ωστόσο ήταν αισθητή η διαφορά όταν ήταν παρούσα η Χαρά και όταν όχι. Γιατί όταν ήτανε, τουλάχιστον ηρεμούσε ο Δημήτρης, ηρεμούσε και ο Κωστής. Όταν δεν ήτανε, ήταν πιο εύκολο να κουραστεί ο Δημήτρης και να σηκωθεί, οπότε πιο εύκολα και ο Κωστής παρασυρόταν. Αυτοί οι δύο γενικά, ο ένας παρέσυρε τον άλλο. Η Χαρά λοιπόν ήταν καταλυτικός παράγοντας. Έστρωσαν αρκετά τα πράγματα, και ο Δημήτρης μπήκε σε περισσότερη σειρά. Δηλαδή άρχισε να κάνει και πιο εξατομικευμένη διδασκαλία η Χαρά μαζί του, να του βάζει πιο συγκεκριμένα πράγματα, που αφορούσαν το επίπεδό του, δηλαδή δεν ακολουθούσε ακριβώς το πρόγραμμα της τάξης στα Μαθηματικά ας πούμε, του έκανε ασκήσεις σ' αυτά που είχε περισσότερη ανάγκη.

Ε: Είχατε καλή συνεργασία;

- Ναι, πάρα πολύ. Κάποιες φορές μάλιστα, παρενέβαινε και με βοηθούσε και στον Κωστή. Του έλεγε και κάτι για να τον επαναφέρει. Της το είχε πει και ο Διευθυντής, ότι άμα χρειαστεί, πες και στον Κωστή κάτι.

Ε: Άρα από την άφιξη της Χαράς μέχρι το τέλος, η τάξη κύλησε στον ίδιο ρυθμό;

- Ναι, με εξαίρεση ένα διάστημα μόλις είχε έρθει η Χαρά, τους καλέσανε δυο βδομάδες για επιμόρφωση, που ήταν ό,τι χειρότερο, γιατί αν είναι δυνατόν, δυο βδομάδες ήταν που είχε έρθει και μόλις είχε αρχίσει να δένεται με τον Δημήτρη, και τους καλείς πάλι να φύγουνε; Που αυτά τα παιδιά θέλουνε τον χρόνο τους για να δεθούνε, και μετά αποπροσανατολίζονται με τις αλλαγές. Πραγματικά ήταν ό,τι χειρότερο εκείνη τη στιγμή, και για τον Δημήτρη, και για την τάξη, αλλά για τον Δημήτρη κυρίως το έλεγα. Λέω, αν είναι δυνατόν, δεν το σκέφτονται αυτό το πράγμα; Δεν τους νοιάζει καθόλου φυσικά. Κι εκεί που ο Δημήτρης είχε μπει σε μια σειρά, άντε πάλι αλλαγές... Που πραγματικά ένας άνθρωπος έμπαινε μέσα στην τάξη να κάνει μια ανακοίνωση για το πρόγραμμα, αυτό και μόνο αρκούσε για να μας βγάλει από τη σειρά μας. Γενικά ήμασταν δύσκολοι στις αλλαγές. Μπαίναμε σε μια σειρά, αν κάτι μας χαλούσε το πρόγραμμα σαν τάξη, ένα απρόσμενο γεγονός, οποιοσδήποτε εξωγενής παράγοντας, χαλούσε την ηρεμία, την ησυχία και τη ροή. Μετά σηκωνότανε, και μέχρι να τους ξαναβάλω σε σειρά, έφευγε ένα τέταρτο. Το άλλο που τα βοηθούσε πολύ να μπούνε σε σειρά και ιδίως τον Δημήτρη, ήταν οι εικόνες. Τους έδειχνα τι θα κάνουμε. Ας πούμε: θα κάναμε με τη σειρά ανάγνωση και ορθογραφία. Οπότε το κόκκινο τετράδιο της ορθογραφίας, το έβγαζα και το έλεγα, και αυτό βοηθούσε. Το επαναλάμβανε και ο Δημήτρης, και το έβγαζε. Είχε μπει σε μια ρουτίνα μετά. Γιατί είχα ψάξει κι εγώ μόνη μου και με το Μεταπτυχιακό που ασχολιόμασταν ότι θέλουν πρόγραμμα και ότι βοηθάνε και οι εικόνες, να βλέπουνε αυτό που είναι να κάνουνε, οπότε όλα τους τα έδειχνα. Και πάντα με πρόγραμμα, εγώ δε χαλούσα τη σειρά, μόνο οι εξωγενείς παράγοντες. Θα ξεκινούσα Ορθογραφία, ανάγνωση, μία άσκηση εκεί, μετά στο λεπτό τετράδιο. Είχαν όλα μια σειρά, που την είχανε μάθει. Και ο Δημήτρης ακόμα, κι εγώ το χαιρόμουνα. Πραγματικά ένιωθα μεγάλη ικανοποίηση και συγκίνηση, που έβλεπα ότι ο Δημήτρης μόνος του, πριν το πω εγώ, το έκανε. Είχε μαζί του και το πρόγραμμα να ξέρει τι μάθημα έχουμε κάθε ώρα, το είχα φυσικά κι εγώ αναρτημένο. Τελospάντων, είπαμε

κύλησε η χρονιά μ' αυτά και μ' αυτά, έγινε κι αυτό το απρόοπτο που πήραν τη Χαρά δυο βδομάδες, μας πήγε λίγο πίσω, δηλαδή μετά γυρίσανε μια βδομάδα πριν από το Πάσχα περίπου, και μετά ακολούθησαν οι διακοπές του Πάσχα. Άντε μετά να ξαναμπούνε σε σειρά και με τη Χαρά. Ε μετά μείνανε ένας δυο μήνες για το τέλος, όσο να' ναι όμως κύλησε η χρονιά με πιο πολύ ηρεμία συγκριτικά με την αρχή πάντα. Πάλι είχαμε τις αναταράξεις, και τις εντάσεις αλλά ένιωθα κι εγώ πιο ήρεμη γιατί ήξερα ότι έχω άλλον έναν άνθρωπο μέσα στην τάξη, που όσο να' ναι, αλλιώς είναι να είσαι μόνος σου, γιατί σου λέω είχα γίνει χίλια κομμάτια να τρέχω. Είχαν μπει και τα υπόλοιπα παιδιά σε μια σειρά, ακόμη κι αυτά που μέχρι τα Χριστούγεννα είχαν πιο πολλές δυσκολίες στην ορθογραφία και την ανάγνωση, τώρα είχαν βρει τον δρόμο τους. Πριν, φαντάσου έπρεπε να είμαι πάνω από το καθένα και να τους δείχνω με το δάχτυλο, να τους μάθω τον τρόπο, να υπογραμμίζουν τις συλλαβές, να το πηγαίνουν λίγο-λίγο. Σε καθένα που διάβαζε έπρεπε να είμαι από πάνω και να έχω και τον Δημήτρη με τον Κωστή να σηκώνονται εκείνη την ώρα. Να δείχνω τις συλλαβούλες στο παιδί να διαβάσει και να ταυτόχρονα να λέω, συγγνώμη πάω να σώσω και την άλλη κατάσταση. Καταλαβαίνεις τώρα τον πανζουρλισμό. Τουλάχιστον μετά το Πάσχα και μετά τα Χριστούγεννα, που είχαμε μάθει και τον μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, και τα υπόλοιπα παιδιά, κάπως ήταν πιο εύκολα τα πράγματα. Δεν έπρεπε να ήμουν πάνω εντελώς κι από το καθένα. Μέχρι τα Χριστούγεννα ήταν το τρελό φόρτο, που ξέρεις πώς είναι, να μάθουν να γράφουν, να διαβάζουν, να κρατάνε το μολύβι, δεν ήξεραν πώς να κάτσουν, έβαζαν τα πόδια πάνω στην καρέκλα. Τα απλά, τα βασικά δηλαδή, να δείξεις στο καθένα.. Μετά τουλάχιστον βρήκαμε τη σειρά μας, ιδίως μετά το Πάσχα, το καλοκαίρι, που τα έβλεπα να διαβάζουν και να γράφουν, δεν το πίστευα. Αφού έλεγα: «Μέσα σ' όλες τις δυσκολίες, καταφέραμε τουλάχιστον να πετύχουμε το στόχο της πρώτης που είναι να αγαπήσουν τουλάχιστον το σχολείο πρώτον, να μάθουν να γράφουν, να διαβάζουν, και τις βασικές πράξεις: πρόσθεση και αφαίρεση. Έλεγα, εντάξει, τουλάχιστον τα βασικά τα πετύχαμε. Μπορεί να μην κάναμε όσα θα ήθελα να κάνουμε, πράγματα ευφάνταστα, προγράμματα κτλ., αλλά τουλάχιστον πετύχαμε αυτά. Που παρόλα αυτά είχαμε παίξει και κουκλοθέατρο κάποιες φορές.. Α, να πω εδώ ότι του Δημήτρη και του Κωστή τους άρεσε πολύ και είχαν πάρει ενεργητικό ρόλο. Ενώ η Ελένη που σου έλεγα ότι δε μιλούσε, ήταν πιο διστακτική και στο κουκλοθέατρο. Φαινόταν πολλά πράγματα και από τους χαρακτήρες των παιδιών σ' αυτά. Αλλά στον Κωστή και τον Δημήτρη τους άρεσε πάρα πολύ. Και μπορεί να μην έλεγαν ολοκληρωμένες προτάσεις, να έλεγαν μία λέξη, αλλά τους άρεσε πολύ. Στο τέλος κάναμε και αυτά τα παιχνίδια ψυχοκινητικής αγωγής, για τη γραφοκινητικότητα, και τους άρεσαν κι αυτά πάρα πολύ. Και ο Κωστής και ο Δημήτρης είχαν υπερβολικά ενεργητικό ρόλο. Βέβαια, όταν περνούσε η σειρά τους, κουραζόταν, γυρνούσανε γύρω-γύρω. Και τους βοήθησε. Έβλεπες και τον Δημήτρη που έγραφε γραμματάκια με τις κλωστές, με τα δάχτυλα, έψαχνε με κλειστά τα μάτια και αναγνώριζε τα γράμματα, ήταν όλα αυτά συγκινητικά, που παρόλες τις δυσκολίες καταφέρανε και μάθανε πράγματα. Δεν υπήρξε στασιμότητα από την αρχή της χρονιάς ως το τέλος, αλλά εξελίχτη σε όλα τα παιδιά. Κι εκείνο το παιδάκι που δε μιλούσε, μετά ήταν πιο εκφραστικό, εξελίχθηκε, είχαμε αναπτύξει και σχέσεις, που ενώ στην αρχή οι ζωγραφιές του εκδήλωναν ένα φόβο, ένα κάτι, έβαζε μόνο μαύρο και κόκκινο χρώμα, μετά ήταν πιο χαρούμενες και όλα έδειξαν ότι κι αυτό ήταν πιο χαρούμενο και είχε πιο καλές σχέσεις και με μένα και με τ' άλλα παιδιά που στην αρχή ήταν πιο μαζεμένο. Μετά ανοίχτηκε στις ομαδούλες. Και ο Δημήτρης κοινωνικοποιήθηκε πιο πολύ. Ξέχασα να σου πω, ότι στην αρχή μέχρι τα Χριστούγεννα, ήταν κλεισμένος στον εαυτό του. Δηλαδή, δεν έπαιζε με τους άλλους, τους έσπρωχνε, και οι άλλοι γκρίνιαζαν, «Κυρία ο Δημήτρης με πειράζει», πήγαινε στη γωνιά του παιχνιδιού, αυτή την εμμονή που είχε με τα κουκλάκια και έπαιζε μόνος του, τα χτυπούσε απλά, δεν ήταν και παιχνίδι αυτό. Θυμάμαι όταν είχες πρωτοέρθει κι εσύ, είχες πει ότι δεν έχει και πολύ διάλογο, ενώ μετά εξελίχθηκε κι αυτό, μιλούσε, έπαιζε με τις κούκλες, κάτι έλεγε ο ένας και κάτι απαντούσε ο άλλος. Στην αρχή δεν τα είχε αυτά και έβγαζε μόνο το «Μμμμμμμ». Και ήταν πιο απομονωμένος, κλωτσούσε, έκανε. Μετά αυτό σταδιακά άλλαξε. Κυρίως κλωτσούσε. Μετά, μη σου πω ότι έγινε ο πιο κοινωνικός απ' όλους. Να θέλει να κάνει παρέα, να λέει «Εγώ, φίλος, είσαι φίλος μου», να λέει του άλλου, τον έπιανε, τον αγκάλιαζε. Πραγματικά ο Δημήτρης εξελίχθηκε πολύ στην κοινωνικότητά του. Και ο Κωστής, που στην αρχή δε φάνηκε καθόλου το πρόβλημά του, εγώ συνδύασα αυτό που είχα διαβάσει εκ των υστέρων στη γνωμάτευσή του, ότι έχει παλινδρομήσεις. Και όντως ήταν κάποιες μέρες πιο ήρεμος και άλλες με περισσότερη ένταση. Α, κάτι σημαντικό ήταν μετά που είχαμε μπει σε μία σειρά, και είχαμε βρει τους κώδικες επικοινωνίας μας, που σου είχα πει ότι το διαχειριζόμασταν με τις αναπνοές κυρίως

τις εκρήξεις θυμού, είτε με τις πλαστελίνες κτλ. , ξαναήρθε μια παλινδρόμηση τη στιγμή που έμεινε έγκυος η μητέρα του, και του το είχαν ανακοινώσει. Και φαινόταν πάλι ότι ήθελε να τραβάει την προσοχή. Το συζητήσαμε και με τη μαμά και μου είχε πει ότι και στο σπίτι είχε αρχίσει να της κάνει το βίο αβίωτο γιατί αισθανόταν ότι ζηλεύει. Αυτό έγινε προς την άνοιξη και είχε πολύ έντονες και εκρήξεις θυμού και αυτά τα «Αααααααα» «Οουουουουουουου», τις κραυγές. Και είχα φροντίσει, είχα πάρει κάποια βιβλία, του είχα διαβάσει για τον ερχομό του δεύτερου παιδιού, τον είχα βάλει κιόλας να ζωγραφίσει πώς φαντάζεται ότι θα είναι με το αδελφάκι του, και το αποδέχτηκε, είχε βάλει το παιδάκι στο καρότσι ότι πάνε όλοι μαζί μια βόλτα. Σιγά-σιγά και με τη μαμά να του μιλάει για τον ερχομό, βελτιώθηκε κι αυτό. Αλλά στην αρχή ήταν ένας παράγοντας που τον έκανε να ξαναγυρίσει σε παλιές συμπεριφορές. Να αναφέρω ακόμη ότι με τον Δημήτρη βρήκαμε πολύ γρήγορα κώδικες επικοινωνίας, με είχε αγαπήσει από νωρίς και μου έλεγε «Κυρία, σ' αγαπώ πολύ» και μου έκανε τις ζωγραφιές που σου λέω, ερχόταν όταν δεν ήταν καλά και έλεγε «Κυρία, αυτός με πείραξε», τον έπαιρνα κι εγώ όταν δεν ήταν καλά αγκαλιά και πήγαινα, του μιλούσα, του εξηγούσα, μιλούσα και με τα άλλα παιδιά, ό,τι και να του συνέβαινε πάντα το μάθαινα εγώ. Ενώ με τον Κωστή στην αρχή ήταν πιο απόμακρος. Μετά που βρήκα αυτό το κόλπο με τις αναπνοές, τις πλαστελίνες κτλ, και που έβλεπε ότι κι εγώ ασχολούμαι πιο πολύ, ήθελε τον χρόνο του να με αποδεχτεί και να καταλάβει ότι τον αγαπάω και ότι ενδιαφέρομαι. Και μετά έβλεπε ότι με κοιτούσε στα μάτια τι θα πω, περίμενε, ήξερε ότι αυτό που θα του πω θα τον βοηθήσει. Αισθανόταν ότι ήθελε να πάρει από μένα τρόπους για να χειριστεί αυτό που ένιωθε. Στην αρχή με εκνεύριζε η συμπεριφορά του και θυμάμαι μας είχε πει η κυρία Τρούλη, ότι τα παιδιά με Asperger, είναι τα πιο εκνευριστικά για τους δασκάλους. Στην αρχή, τον πρώτο καιρό, πραγματικά έλεγε, δεν ξέρω πώς να το χειριστώ αυτό το πράγμα. Αλλά μετά, με αυτές τις τεχνικές ένιωθα ότι και ο Κωστής αποζητά από μένα τη βοήθεια. Σα να μου έλεγε ότι δεν ξέρω κι εγώ κυρία τι να κάνω. Μου συμβαίνει και δεν ξέρω πώς να το αντιμετωπίσω. Κι έτσι μετά που καθόμασταν και οι δυο μας, κι έπεφτα κι εγώ χαμηλά και τον κοιτούσα στα μάτια, και μπορεί να μη μιλούσα, να μην έλεγα τίποτα, και να παίρνουμε τις αναπνοές. Είτε μετά προσπαθούσα να του πω ότι είναι φυσιολογικό αυτό που νιώθεις, Κωστή, μπορεί τώρα να έχεις νευριάσει αλλά κάτσε να ηρεμήσεις και θα το συζητήσουμε. Του έδινα χρόνο μόνος του, να ηρεμήσει. Και μαζί αλλά από απόσταση, όχι να τον αγγίζεις. Μετά την ήθελε την αγκαλιά και με αγκάλιαζε κι αυτός αλλά στην αρχή δεν ήθελε πολλά-πολλά, θα κλωτσούσε, δε θα ήθελε. Τελospάντων, βρήκαμε τους κώδικες και με τον Κωστή, και δεθήκαμε. Αλλά με τον Δημήτρη ήταν πιο εύκολο γιατί ήταν πιο εκδηλωτικός, πιο δοτικός, πιο εξωστρεφής. Ο Κωστής ήταν πολύ καλλιτεχνική φύση, και μετά που είχα βρει αυτό το κουμπί, το χρησιμοποιούσα πάρα πολύ. Ζωγράφιζε απίστευτα και έφτιαχνε πράγματα με τα χέρια. Και χαιρόταν να μου τα δείχνει. Έλεγε, «Κοίτα, κυρία τι έφτιαξα, σ' αρέσει;». Κι εγώ επειδή είχα βρει και τον επιβράβευα συνέχεια, του άρεσε αυτό. Κι ανέβαινε και η αυτοπεποίθησή του γιατί δεν ήθελε να χάνει. Ούτε ο Δημήτρης, αλλά ο Κωστής πιο έντονα. Ο Κωστής με τίποτα δεν αποδεχόταν την ήττα, όχι δεν έχασα, δεν το δεχόταν με τίποτα να χάσει. Και στη Γυμναστική, αλλά εκεί ούτε και ο Δημήτρης το δεχόταν. Άσε που ο Δημήτρης ήταν πολύ καλός στη Γυμναστική και στην Πληροφορική. Η δασκάλα του έκανε ύλη τετάρτης δημοτικού να φανταστείς, πολύ υψηλή αντίληψη. Οπτική μνήμη. Και όταν ήρθε η Χαρά, τους πηγαίναμε στους υπολογιστές και ασχολιότανε κάποιες φορές. Και οι δύο, γινότανε χαμός όταν χάνανε. Ιδίως σ' ένα παιχνίδι που παίζαμε στην τάξη, τι να περιγράψω.... Δε θα το δεχόταν με τίποτα, θα φωνάζανε, θα πετούσαν πράγματα, και δε θα καθόταν μετά για μάθημα. Αφού μετά φρόντιζα να κάνω παιχνίδια που δε χάνει ούτε ο ένας, ούτε ο άλλος, για να μην υπάρχει η ήττα σαν έννοια, μόνο η χαρά του παιχνιδιού. Ή τελospάντων, σαν ομάδα να συνεργαστούν και να φανεί ότι όλοι μαζί έχασαν όχι ένας μόνο. Αυτό ήταν ένα θέμα που μας δημιουργούσε προβλήματα. Ο Κωστής επίσης είχε πολύ έντονη ανταγωνιστικότητα, και αγωνιούσε να γράψει πιο γρήγορα από τους άλλους, και κοιτούσε τους άλλους, ιδίως τον Δημήτρη, να δει ότι είναι πιο μπροστά. Ο Δημήτρης, και να έχανε, νευρίαζε για λίγο και μετά θα το ξεχνούσε και θα συνέχιζε να παίζει πιο ανέμελος. Ο Κωστής το κρατούσε περισσότερο. Να φανταστείς μια φορά που είχαν μαλώσει, και σου είχα πει ότι ο Δημήτρης είχε κάτσει σε μία γωνιά νευριασμένος με τις γροθιές του, ο Κωστής άλλο τόσο του κλωτσούσε την τσάντα, για να δείξει ότι κοίτα τώρα τι θα σου κάνω εγώ. Κοιτούσε τον Δημήτρη και έλεγε «Να μάθεις, να μάθεις», και ο Δημήτρης όσο το έβλεπε αυτό άλλο τόσο θύμωνε που του πείραζε τα πράγματά του. Γιατί εκείνη την ώρα ήμουνα εγώ μπροστά και δεν άφηνα τον Δημήτρη να τον πειράξει που ήθελε να του ρίξει ξύλο. Τελospάντων, μετά να φανταστείς έγιναν και φίλοι κολλητοί

και είχαν γίνει ομαδούλα, ήθελαν πάντα να είναι μαζί. Είχα πει κι εγώ στους γονείς τους να βρίσκονται και το απόγευμα να παίζουνε και όντως το κάνανε, στην τελική εκδρομή ήταν μαζί και γενικά έγιναν πολύ καλοί φίλοι. Είχαν βελτιωθεί και οι δύο επικοινωνιακά, και δεν τους ένοιαζε τόσο. Έλεγε ο Δημήτρης: είσαι φίλος μου, είσαι φίλος μου. Και καμιά φορά άμα δεν έκανε κάτι που του έλεγα, έλεγε «Κωστή, κάνε αυτό που σου λέει η κυρία γιατί δε θα σ' έχω φίλο». Κι έλεγε ο Κωστής, εντάξει. Είχαν αναπτύξει δηλαδή πολύ καλές σχέσεις σταδιακά αλλά όλα αυτά που σου περιγράφω έγιναν με πολύ κόπο. Βέβαια ο Κωστής ήταν καλός στη γραφή και την ανάγνωση, ήταν έξυπνος στα Μαθηματικά, πιο πολύ είχε πρόβλημα στο λόγο, στο να συντάξει μία πρόταση. Του άρεσε ας πούμε να περιγράψει κάτι που έζησε την προηγούμενη μέρα. Θα ερχόταν το πρωί, θα ήθελε ντε και καλά να το πει, και θα νευρίαζε αν τον διέκοπτες. Με δυσκολίες το δεχόταν να του βάλω όρια και άργησε να το αποδεχτεί. Κάναμε πολύ αγώνα και γι' αυτό. Του άρεσε να διηγείται πράγματα, τα οποία τα διηγόταν με πολύ μπρος πίσω. Δεν είχε σειρά και τα παιδιά πολλές φορές δεν καταλάβαιναν. Ακόμα όμως και σ' αυτό βελτιώθηκε μέχρι το τέλος της χρονιάς, αλλά εντάξει, θέλει ακόμα δουλειά. Στα Μαθηματικά ήταν πολύ καλός σε όλα, δεν άφησε κενά, αλλά στη Γλώσσα πιο πολύ σ' αυτό, στο λόγο του, στη φαντασία, στην έκφραση, είχε θέματα που πήγαινε και σε λογοθεραπεύτρια. Είχε προβλήματα στην άρθρωση και ακόμα μια αδυναμία σε ότι είχε να κάνει με δεινοσαύρους. Του Δημήτρη του άρεσαν οι γκορμίτες, κάποια παιδικά που αγαπούσε πολύ και ήθελε να τα περιγράψει, ακόμα και αν δεν καταλάβαινες τι έλεγε. Έλεγε μεμονωμένες λέξεις και δε μιλούσε πολύ, χτυπούσε τα κουκλάκια κτλ. Σταδιακά άρχισε να γράφει τουλάχιστον πάνω στη γραμμή. Θυμάμαι το δουλεύαμε πολύ και με τη Χαρά, γιατί στην αρχή ξέφευγαν τα γράμματά του. Άλλο μεγάλο, άλλο μικρό, άλλο πάνω στη γραμμή, άλλο κάτω. Μετά και η Χαρά πάλευε να είναι όλα σε μία ευθεία. Δεν άφηνε μετά, με τις λέξεις το κενό που πρέπει και του δείχναμε, βάζαμε το δαχτυλάκι και του λέγαμε ότι θα αφήνει τόσο κενό. Μπέρδευε τα κεφαλαία, τα μικρά, αλλά εντάξει σταδιακά δουλεύτηκε. Στα Μαθηματικά ήταν πολύ πίσω ο Δημήτρης, μετά δυσκολίας έκανε τις πράξεις, με τα δάχτυλα εννοείται...

E: Αλλά σιγά-σιγά συμβάδισε με τα άλλα παιδιά του τμήματος; Δεν είχε δηλαδή σημαντική απόκλιση από τον μέσο όρο;

- Κοίτα δεν έφυγε έχοντας κατακτήσει όλη την ύλη της πρώτης, αλλά είχε κατακτήσει τους μηχανισμούς ανάγνωσης για παράδειγμα. Μπορεί να πήγαινε πιο αργά, αλλά ήξερε πώς να το κάνει, είτε με υπογράμμιση από κάτω οι συλλαβούλες, είτε με το χεράκι, θα διάβαζε. Ήξερε όλα τα γράμματα και τις συλλαβές, και να τις λέει και να τις γράφει, και δυσύλλαβες λέξεις πολύ καλά, και τρισύλλαβες. Μπερδευόταν στα –στρ, σε τέτοια, όταν ήταν τρία σύμφωνα μαζί, και να διαβάσει και να γράψει. Στα Μαθηματικά είχε κατανοήσει την έννοια της αφαίρεσης. Ότι έχω τόσα και βγάλω κάποια. Κυρίως το κάναμε με αντικείμενα, με μολύβια, είτε με τα δάχτυλα, έχω τόσα, κρύβω τόσα, είτε με το αριθμητήριο που το δούλευε πολύ και με την κυρία Χαρά. Και είχε κατακτήσει τις βασικές πράξεις, λειτουργούσε. Δυσκολευόταν στο ανέβασμα από τη δεκάδα, αλλά τους αριθμούς μέχρι το δέκα, και τις πράξεις, τις είχε κατακτήσει.

E: Πιστεύεις ότι τα δύο αυτά παιδιά θα έχουν μέλλον στο γνωστικό κομμάτι;

- Κοίτα, εγώ και η κυρία Χαρά, ήμασταν αυτές που υποστηρίξαμε να συνεχίσουν την τάξη.

E: Πιστεύεις ότι μπορούν να βγάλουν το δημοτικό και να συνεχίσουν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

- Στο Δημοτικό σίγουρα. Τώρα στη Δευτεροβάθμια, αν έχουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως Παράλληλη Στήριξη, θεωρώ ότι μπορούν να συμβαδίσουν. Και με δουλειά, δηλαδή και με εργοθεραπεία μπορούν να συνεχίσουν γιατί έδειξαν μεγάλα βήματα βελτίωσης κατ' αρχάς, παρόλες τις δυσκολίες της τάξης, και παρόλο που το πρώτο εξάμηνο ήμασταν μόνοι μας, εγώ κι αυτά. Παρόλα αυτά μπόρεσαν τα παιδιά και βρήκαν τους ρυθμούς τους, και κάνανε και πρόοδο μέχρι το τέλος της χρονιάς. Πόσο μάλλον αν συνεχιστεί αυτό με πρόγραμμα και μεθοδικότητα. Εντάξει, αν τα αφήσεις στη μοίρα τους, δε θα μπορούν να συνεχίσουν, αλλά με την κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη μπορούν. Καλά για τον Κωστή σίγουρα, δεν το συζητώ. Εκείνος έχει περισσότερο θέματα, ας πούμε, της συμπεριφοράς, διαχείρισης συγκρούσεων, του άγχους που τον έπιανε καμιά φορά, της ήττας, της διαχείρισης θυμού, στη Γλώσσα και στη σύνταξη κυρίως, το πώς να λέει ιστορίες. Μια χαρά θα ανταπεξέλθει γιατί είναι πανέξυπνος, αν και δεν πρέπει να το λέω κι εγώ έτσι και να το συγχέω γιατί και ο Δημήτρης είναι πανέξυπνος, αλλά εννοώ ότι έχει πολλές ικανότητες. Είναι σε λειτουργικό επίπεδο του φάσματος του αυτισμού.

Ε: Ωραία. Μου μίλησες σε κάποιο σημείο για τις τεχνικές που χρησιμοποίησες. Θέλεις να μου πεις για την κουβέρτα;

- Α, ναι αυτό το είχα ξεχάσει που ήταν πολύ σημαντικό. Την κουβέρτα μας την είχε προτείνει η εργοθεραπεύτρια και της είχαμε δώσει μια ονομασία. Βοηθούσε πολύ και τα δύο παιδιά. Ο Κωστής την έφτιαχνε σπίτι και καθόταν μέσα και ηρεμούσε. Ο Δημήτρης τυλιγόταν και ξάπλωνε. Ήταν η κουβέρτα στη γωνιά της ηρεμίας, που επειδή δεν υπήρχε χώρος στην αίθουσα, ήταν ίδια με τη γωνιά του παιχνιδιού. Εγώ θα ήθελα να είχαμε δύο γωνιές γιατί τη μία ο Κωστής ήθελε να παίξει και ο Δημήτρης να ηρεμήσει, και δεν μπορούσα να το κάνω αυτό, με δυσκόλευε. Θα έπρεπε να δώσω τα παιχνίδια τον Κωστή να παίξει στο θρανίο και ο Δημήτρης να πάει στην ηρεμία. Κι επίσης μπορεί να χρειαζόταν κι άλλα παιδιά, γιατί δεν είναι μόνο αυτά τα δύο. Και κάποιες φορές έλεγαν «Κυρία, θέλουμε κι εμείς να ηρεμήσουμε και να παίξουμε εκεί πέρα». Και καμιά φορά αυτό δυσκόλευε την κατάσταση. Όσες φορές ήταν δυνατόν, και δεν ήταν σε ένταση ο Δημήτρης, άφηνα να είναι και με άλλα παιδιά και να παίζουνε μαζί και να είναι αλλού ο Κωστής με την κουβέρτα ηρεμίας. Αλλά δεν ήταν πάντα εφικτό. Και κάποιες φορές αυτή η κουβέρτα ήταν και αιτία προστριβών. Μια φορά ο Κωστής είχε κάνει τον χαμό. Διεκδικούσαν και οι δύο με τον Δημήτρη την κουβέρτα ηρεμίας, και τότε είχε γίνει το πρόβλημα που σου ανέφερα πριν, που ο Δημήτρης είχε πάει στη γωνιά και ο Κωστής χτυπούσε την τσάντα του. Ήθελαν και οι δύο την κουβέρτα. Δηλαδή κάποιες φορές λες να χρησιμοποιήσω κάτι που θα τα βοηθήσει και τελικά είχε γίνει μήλον της έριδος αυτή η κουβέρτα. Αλλά γενικά ήταν βοηθητικά και τα χρησιμοποιούσα πολύ συχνά: την κουβέρτα, την κλεψύδρα, τα μπαλάκια, που είχαν μέσα μικρές μπιλίτσες και ήταν αγγολυτικά. Τους τα έδινα να τα πατάνε την ώρα του μαθήματος για να τους φύγει η ένταση. Και στα άλλα παιδιά κάποιες φορές αλλά κυρίως αυτοί οι δύο τα παίρνανε. Επειδή θα ήταν άδικο και για τα άλλα παιδιά, τα έδινα και σ' αυτά μερικές φορές αλλά όχι με την ίδια συχνότητα. Σ' αυτούς ήταν πιο αυστηρά τα όρια. Και ευτυχώς το είχαν καταλάβει. Μόνο ο ξάδελφος του Δημήτρη, ο Γρηγόρης, ζήλευε και έλεγε «Γιατί να τα παίρνει μόνο αυτός;» Οι άλλοι είχαν αντιληφθεί ότι άλλες ανάγκες έχουμε εμείς κι άλλες οι υπόλοιποι. Τους είχα πει ότι ο καθένας κουράζεται διαφορετικά. Τους έλεγα, «Να, εσύ νύσταξες, χασμουριέσαι, ο άλλος κουράστηκε και θέλει να σηκωθεί». Όταν ήταν και ο Νίκος, τους έλεγα ότι αυτό το παιδάκι θέλει να χτυπήσει τα χέρια του και να σηκωθεί και όρθιο. Και είχαν αντιληφθεί ότι ο καθένας εκδηλώνει διαφορετικά την κούρασή του, το θυμό του, τα νεύρα του τελοσπάντων. Αφού έλεγα ότι τουλάχιστον σ' αυτή την τάξη τα παιδιά είναι πλήρως συνυφασμένα με την έννοια της διαφορετικότητας. Και στο μέλλον επειδή έχουν ζήσει τόσα διαφορετικά θα το αποδέχονται.

Ε: Πηγες τώρα μόνη σου και στην επόμενη ερώτηση που είναι το πώς λειτούργησε η παρουσία των αυτιστικών μαθητών στην τυπική τάξη στο θέμα της αποδοχής και της συμπεριφοράς; Μου είπες ότι στο τυπικό κομμάτι δεν το επηρέασε σε μεγάλο βαθμό.

- Το επηρέασε πάλι αλλά με την έννοια ότι θα μπορούσαν να βγουν παραπάνω πράγματα. Αλλά τα βασικά βγήκαν θεωρώ. Και το έλεγα και στον Διευθυντή, και μου λέει: «Έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν;» «Έμαθαν, του λέω». «Ε, εντάξει, έχεις πετύχει τους στόχους της πρώτης». Και επίσης και το άλλο που για μένα ήταν εξίσου σημαντικό, ήταν να αγαπήσουν το σχολείο, και μου το επεσήμαναν και οι γονείς του Κωστή, που ήταν το πρώτο πράγμα για το οποίο με ευχαρίστησαν, ότι φοβόταν πάρα πολύ γιατί ο Κωστής στο Νηπιαγωγείο δεν αγαπούσε το σχολείο, και σ' ευχαριστούμε που ο Κωστής αγάπησε το σχολείο. Για μένα αυτό και μόνο και ότι έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν, είναι πολύ σημαντικά

Ε: Και η αντιμετώπιση των αυτιστικών παιδιών από τα άλλα;

- Γενικά θεωρώ ότι μπορεί στην αρχή να έλεγαν «Γιατί κάνει έτσι;» για τον Νίκο. Αυτή ήταν η πιο εμφανής περίπτωση, που ήθελε και περισσότερη συζήτηση γιατί τα άλλα τους φαινόταν σα ζωηρά παιδιά, αλλά και πάλι έμεναν με το στόμα ανοιχτό όταν τα έβλεπαν να μαλώνουνε. Εδώ σου λέω εγώ δεν μπορούσα να πιστέψω αυτό που έβλεπα, και ήταν φορές που και τα παιδιά κοιτούσαν εμβρόντητα αυτό που θα επακολουθήσει, και αυτά δεν έβγαζαν μιλιά. Τρομάζανε και κάνανε απόλυτη ησυχία μέχρι να λυθεί το θέμα, με εξαίρεση όταν ήταν ήπια τα πράγματα, που δεν τους ένοιαζε, μιλούσαν. Και έλεγα, «Πω, πω, μα δεν καταλαβαίνουν κι αυτά να κάνουν λίγη ησυχία μέχρι να διαχειριστώ το ζήτημα». Αλλά στις πολύ μεγάλες συγκρούσεις, το αντιλαμβάνονταν και ησύχαζαν κι αυτά. Δηλαδή τρομάζανε. Τις πιο μικρές, που και πάλι εγώ έπρεπε να έχω χρόνο και ηρεμία για να αφιερώσω στα άλλα δύο, έλεγα, «Είναι μικρά και δεν έχουν την ενσυναίσθηση, γι' αυτό.» αλλά στα πάρα πολύ έντονα το αντιλαμβάνονταν και σιωπή. Αλλά τελοσπάντων, σε γενικές

γραμμές τα βοηθούσαν κιόλας, ειδικά τον Δημήτρη και στα μαθήματα. Τα είχε αποδεχτεί η ομάδα πάρα πολύ. Στην αρχή λίγο νευρίαζαν γιατί ο Δημήτρης δυσκολεύτηκε να ενταχτεί και δεν ήταν τόσο κοινωνικός, θα τους έσπρωχνε, θα τους έκανε, και δεν τον πολυθέλανε, αλλά μετά που άλλαξε όλοι τον ήθελαν, όπως και τον Κωστή. Βέβαια ο Κωστής, όπως και ο Δημήτρης, μάλωναν πολύ με τον Οργκίτο. Αλλά σα μεμονωμένο περιστατικό, σα σύνολο ομάδας τους είχαν αποδεχτεί. Μόνο ο ξάδελφος του Δημήτρη, που ζήλευε πολύ γκρίνιαζε. Βέβαια είχε και εξάρσεις φιλικότητας και καλοσύνης και έλεγε «Εγώ θέλω τον Δημήτρη να τον βοηθάω». Λίγες φορές βέβαια, στιγμιαία υπήρχαν αυτές οι εξαιρέσεις που τον ήθελε δίπλα του. Τους αποδέχτηκαν. Βέβαια φαντάζομαι κάποιες φορές στη Γλυκερία για παράδειγμα, που ήταν πολύ ήσυχο κορίτσι και χαμηλών τόνων, ότι θα την ενόχλησε αυτή η φασαρία που γινότανε. Δηλαδή θα είχε «Αμάν πια, πονάει το κεφάλι μου...», σα σύνολο όμως τους αποδέχτηκαν, δεν είναι ότι δε θα ήθελαν να είναι την επόμενη χρονιά μαζί τους, παρόλο που κάποιες φορές απηύδισαν. Δεν τα περιθωριοποίησαν. Τα αγαπήσανε και έπαιξε το ρόλο του ότι κι εγώ τα αγάπησα πολύ και φαινότανε αυτό.

Ε: Και η κυρία Εμμανουέλλα μου έλεγε ότι έκανε πολύ καλή δουλειά η Μαρία, εσύ, ότι είχανε μπει οι καλές βάσεις, γι' αυτό δε δυσκολεύτηκε τόσο πολύ φέτος.

- Αλήθεια; Αυτό είναι σημαντικό για μένα να το ακούσω γιατί δεν ξέρω τη συνέχεια. Εγώ σου λέω όταν ξαναπήγα τον Σεπτέμβρη και τα είδα, χάρηκα γιατί είχαν περάσει μόνο δύο μήνες, και παρόλα αυτά, ο Δημήτρης ήδη είχε ωριμάσει και καθόταν περισσότερο, όταν κάτσαμε να κάνουμε κάποια πράγματα, έστω και μισή ώρα έκασε στο θρανίο, που αυτό ήταν τεράστια βελτίωση, που καθόταν πέντε λεπτά και δέκα με το ζόρι. Ο Κωστής ακόμη πιο μεγάλη βελτίωση, και ήθελε αυτό, να σου δείξει τι κατάφερε, κι επειδή με εκτιμούσε, αφού μου το είπε και ο μπαμπάς του: «πώς σας κοιτάει έτσι και μπροστά σας θέλει να δείξει τον καλύτερό του εαυτό». Και ήθελε να μου δείξει πώς τα κατάφερε, πώς τα πήγε σε ένα παιχνίδι γνώσης. Και καθόταν κι αυτός στο θρανίο πιο συνεργάσιμος. Και να τονίσω ότι στη Μουσική, υπήρχαν στιγμές που ήταν πιο συνεργάσιμα, και όταν είχα κενό, τα έπαιρνα εγώ έξω. Και θέλω να πω ότι τα παιδιά αυτά ήταν πολύ συνεργάσιμα, και καθόταν και στο θρανίο και ο Δημήτρης θα μου έλεγε κι αυτός ιστορίες, είχαμε καλύτερη επαφή. Θέλω να πω ότι σε μια διαπροσωπική εντελώς επικοινωνία, ήταν καλύτερη η συνεργασία μας. Και του' βάζα να κάνει και κάποια πράγματα, που του έκανα κάποια μαθήματα και έβλεπα περισσότερη βελτίωση. Θέλω να πω ότι και η Παράλληλη Στήριξη, το εξατομικευμένο, λειτουργεί πολύ καλύτερα. Λίγες φορές που τους έπαιρνα, καλύτερη συνεργασία είχαμε και με τους δύο, γιατί ήταν εκεί, η προσοχή τους δε διασπόταν, ήμασταν εμείς οι δύο. Όση ώρα ήμασταν εκεί λέγαμε πράγματα σχετικά με το μάθημα. Ήταν πιο εύκολη η συγκέντρωσή τους, κι εκείνη τη στιγμή καταλάβαινα την αξία της Παράλληλης. Το να είναι ένας άνθρωπος δίπλα, συνέχεια όμως, όχι για λίγο και να φεύγει μετά. Αφού κι εγώ έλεγα πόσο δύσκολο ήταν όταν ήμουν μόνη μου με όλα, πόσο δύσκολο ήταν, γιατί όταν βοηθούσα ένα άλλο παιδάκι για παράδειγμα να διαβάσει, κουραζόταν ο Δημήτρης και σηκωνότανε.

Ε: Ωραία. Αναφέρθηκες κάποιες φορές στο ρόλο του Διευθυντή, ότι ήταν πολύ υποστηρικτικός. Θα ήθελα να μου μιλήσεις λίγο γι' αυτό, όπως και για τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης και των εκπαιδευτικών, πώς στάθηκαν απέναντί σου όλη αυτή τη δύσκολη χρονιά.

- Εντάξει, σου είχα πει και κατ' ιδίαν ότι τους ευχαριστώ πάρα πολύ και τους δύο. Με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, δεν είχα τόση στενή συνεργασία. Έδειχναν κατανόηση, ας πούμε δέχτηκαν να μην παίρνουμε μέρος στις εφημερίες, εμείς που είχαμε παιδιά ειδικής αγωγής στην τάξη μας, αναγνώριζαν την προσπάθειά μου, και τον πρώτο μήνα, χρειάστηκε η δασκάλα που ήταν στο διπλανό τμήμα να έρθει να κρατήσει τα παιδιά, όταν εγώ κυνηγούσα τον Νίκο στην αυλή. Αλλά η στενή μου συνεργασία ήταν με τους άλλους δύο. Η Θεοδοσία έπαιρνε τον πρώτο καιρό στο τμήμα ένταξης τα παιδιά, και όποτε χρειαζόταν ερχόταν μέσα στην τάξη, να κατεβάσουμε τα παιδιά από τα θρανία, να τα κυνηγάμε μαζί... Επίσης με στήριζαν πολύ και ψυχολογικά. Δηλαδή να φανταστείς όταν τελείωνε η μέρα, καθόμασταν μισή ώρα με σαράντα λεπτά και μιλούσαμε οι τρεις μας. Τους έλεγα κι εγώ τι συνέβη μέσα στη μέρα... Με στήριζαν τελοσπάντων και ψυχολογικά. Αφού μου έλεγε ο Διευθυντής «Εδώ κάνουμε και ψυχοθεραπεία, κάτσε Μαρία», και μου είχε αρέσει πάρα πολύ αυτό που μου είχε πει όταν φεύγοντας του λέω «Ωχ, σας ζάλισα κι εσάς με τα δικά μου», και μου λέει «Όχι, δεν είναι δικό σου πρόβλημα, είναι του σχολείου, είναι όλων μας πρόβλημα...». Αυτό το είχα εκτιμήσει πάρα πολύ και γενικά είχα τη στήριξή τους, σε ότι κι αν προέκυπε. Θα συζητούσαμε, θα μου έλεγαν τη γνώμη τους για το τι να κάνω... Αλλά κυρίως θα

το μοιραζόμουν, αυτό εγώ χρειαζόμουν πολύ, γιατί μέσα στην τάξη ήμουν μόνη μου. Και μου το είχε πει και ο Διευθυντής, ότι «Εμείς ότι και να σου λέμε, εσύ μέσα στην τάξη είσαι μόνη σου». Εσύ τα τραβάς όλα, εμείς εδώ συζητάμε. Ακόμη όμως κι αυτό, που είχα κάποιον να το λέω έστω, μου ήταν πολύ σημαντικό. Ένα μέρος αποφορτιζόταν γιατί ήταν πολύ μεγάλη η ένταση. Γιατί τον πρώτο καιρό, ιδίως τον πρώτο μήνα, ήταν πώς να σου πω, σα να είχα βάλει στο κεφάλι μου 500 τόνους από πάνω. Δεν μπορώ να περιγράψω βασικά τα συναισθήματα, να και τώρα θα συγκινηθώ. Βασικά επειδή το αγαπούσα πολύ, και όμως κάποιες φορές είχα σκεφτεί να αλλάξω επάγγελμα, γιατί έλεγα Παναγία μου, δεν είμαι εγώ γι' αυτό, αν είναι έτσι όλες οι τάξεις δεν ξέρω αν το αντέχω... Δηλαδή και εύχομαι κανείς άνθρωπος να μην το ζήσει, γιατί δεν μπορώ να περιγράψω τα συναισθήματα. Και όταν μου λένε συνάδελφοι που έτυχε να μπουν για μία ώρα ή για λίγο ότι βγήκα και δεν την πάλευα, ότι έγινε το κεφάλι μου καζάνι κτλ. Λέω «Μπορείτε να φανταστείτε τι ένιωθα εγώ, που είχα την ευθύνη της τάξης και τόσες ώρες κάθε μέρα;» και σου λέω έστω κι αυτό, το ότι μιλούσαμε στο τέλος που είχα τόση ανάγκη να το κάνω γιατί έβγαινα τρομερά φορτισμένη, ήταν για μένα μια σημαντική βοήθεια. Και δυσκόλευε βέβαια τα πράγματα το γεγονός ότι ήμουν μόνη μου εδώ πέρα, δεν είχα κάποιον από την οικογένεια, ο σύντροφός μου ήταν μακριά. Σίγουρα έπαιξε το ρόλο του γιατί δεν είχα και κάποιον να ξεχαστώ μετά. Αφού στην αρχή έβλεπα και όνειρα με τα παιδιά. Τον Νίκο τον είχα δει, ότι καταφέραμε να επικοινωνήσουμε. Φαντάσου την έννοια και το άγχος που είχα να επικοινωνήσω μαζί τους. Είχα δει ότι ήρθε και μου είπε «Κυρία, διψάω...», κάτι τέτοιο. Τελοσπάντων, πιστεύω ότι κι αυτό έπαιξε το ρόλο του γιατί μετά δεν μπορούσα να αποφορτιστώ κι εγώ στο σπίτι και μάλιστα όχι μόνο δεν είχα κάποιον να πω κάτι άλλο για να ξεχαστώ, έπρεπε γρήγορα να πατήσω το κουμπί και ν' αρχίσω να διαβάζω για το Μεταπτυχιακό για την επόμενη εξεταστική. Δηλαδή, εμ είχα όλο αυτό στο κεφάλι μου, εμ έπρεπε να πω «Μαρία, όχι, πρέπει τώρα να γράψεις, να διαβάσεις, και να παραδώσεις τα τρία μαθήματα που χρωστάς». Δηλαδή δεν μπορούσα να αποφορτιστώ. Και την άλλη μέρα σα ρομποτάκι, έμπαινα πάλι σ' αυτό το πρόγραμμα το δύσκολο. Αυτός ο μήνας ο πρώτος τι να πω, νομίζω πέντε χρόνια πήρα. Σα να μεγάλωσα πέντε χρόνια. Γενικά όλη η χρονιά ήταν ζόρικη, αλλά και αυτός ο πρώτος μήνας καταλυτικός, γιατί μου εξάντλησε και τις δυνάμεις. Σου λέω μέχρι τα Χριστούγεννα τα αντιμετώπιζα όλα. Μετά δεν είχα αυτή την υπομονή, και στενοχωριόμουν. Γιατί έλεγα και τα άλλα παιδιά τι χρωστάνε να ακούνε τις φωνές μου; Και παρόλα αυτά η Χαρά που ήταν μέσα, μου έλεγε «Όχι, δε φωνάζεις». Κι έλεγα εγώ «Μα πώς, φωνάζω...» αλλά δε γινόταν Κατερίνα, είχε κλείσει η φωνή μου. Ήταν άπειρες φορές βραχνιασμένη και κλειστή, έβγαλα κομβία στο λαιμό, που αυτά είναι το ξεκίνημα για τους κάλους.. Αφού έλεγα, εντάξει ψυχολογικά χάλια, στο λαιμό θα κοντένουμε να χάσουμε τη φωνή μας, μετά μια ελαφριά κώφωση γιατί ο Κωστής τσίριζε πολλές φορές δίπλα στο αυτί μου, σε υψηλά ντεσιμπέλ. Το παιδί αυτό είχε κώφωση όπως ξέρεις, οπότε αναγκαζόταν να φωνάζει πιο πολύ για να τον ακούσω. Λογικό. Τελοσπάντων, αυτά Κατερίνα μου... Συνολικά ήταν μια χρονιά πάρα πολύ δύσκολη, που αν το έκανα σα ζωγραφιά τώρα, θα με έκανα σαν άνθρωπο με σκυμμένο το μισό του σώμα, που να έχω πάνω μου βάρος, και να προχωράω. Μια χρονιά που όλα ήταν για να σε βαραίνουν, κι όλα να είναι έντονα μέσα σα συναισθήματα. Με συγκίνηση, κάτι που ένιωσα περισσότερο στο τέλος όταν είδα ότι παρόλες τις δυσκολίες, τα παιδιά τα καταφέρανε. Αφού μου είχε βγει μετά και είχα γράψει και κάτι. Κάτι ότι παρόλες αυτές τις δυσκολίες, τελικά τα παιδιά αγάπησαν το σχολείο και διαβάζουν και γράφουν. Δηλαδή ήταν απίστευτη συγκίνηση ειλικρινά στο τέλος που τους άκουγα να διαβάζουν.. Και το ότι επιβιώσαμε βέβαια μετά από αυτό. Και τώρα που το λέμε νιώθω μια ζαλάδα, ένα ρίγος να με διαπερνά... Ψυχοσωματικό ρε παιδί μου... Ενθυμούμενη όλα αυτά νιώθω και στο σώμα, σαν ηλεκτρισμό.

Ε: Ήταν η πιο δύσκολη χρονιά σου στην εκπαίδευση;

- Ναι, απ' όλα τα οχτώ χρόνια υπηρεσίας μου. Υπερκαλύπτει μη σου πω τις προηγούμενες. Νιώθω ότι όλη την κούραση την πήρα αυτή τη χρονιά. Σα να δούλεψα άλλα δέκα χρόνια. Πραγματικά νιώθω ότι οτιδήποτε κι αν προκύψει, τι ποιο δύσκολο να μου' ρθει... Φέτος ήταν μια χρονιά που είχε κι αυτή τις περιπτώσεις τις αλλά δε συγκρίνεται, ούτε στο μικρό μου δαχτυλάκι. Που είχε πάλι δυσκολίες, και είχα και παιδί με Παράλληλη Στήριξη, είχα παιδί που είχε τα δικά του θέματα, άγχη ξέρω γω, αντιδραστικότητες, υπερκινητικότητες, επιθετικότητες, είχα κάποιες περιπτώσεις πάλι αλλά καμία σχέση, δε συγκρίνεται με τίποτα.

Ε: Μαρία η σχέση σου με τους γονείς;

- Πολύ καλή και με όλων των παιδιών! Και Δόξα τω Θεώ έδειξαν κατανόηση και οι υπόλοιποι γιατί το είχα έγνοια ότι οι άλλοι θα πάνε πίσω. Αλλά από την άλλη έλεγα τι φταίω κι εγώ... Τα έβαζα με το Κράτος που δε μου είχε στείλει Παράλληλη μέχρι τον Φεβρουάριο. Ειλικρινά δηλαδή. Και δεν είχα βοήθεια κι από κάποιον. Παρόλο που ο Σύμβουλος μου είχε πει ένα κουράγιο απλό. Και είχα πάει να ζητήσω και από τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, και τίποτα, καμία βοήθεια, ούτε για το τι να κάνω... Δηλαδή κι εγώ αν δεν έψαχνα μόνη μου, αν δεν είχα και το Μεταπτυχιακό που κι εκεί ρωτούσα τους Καθηγητές και βοηθούσαν όλοι, και ο κύριος Μάριος και η κυρία Τρούλη και ό,τι κι αν μου έλεγαν, με βοηθούσε σε κάποιο επίπεδο. Αν δεν είχα δηλαδή αυτά και δεν έψαχνα και μόνη μου, τίποτα, κανείς άλλος από άποψη στήριξης ή να σου πει τι να κάνεις. Γιατί δεν είμαι κι εγώ εξειδικευμένη, δεν είχα τελειώσει Ειδική Αγωγή. Άλλο για τα παιδιά που εντάξει είναι για να τα έχουμε μέσα στην τάξη, αλλά ο Νίκος ας πούμε, στην αρχή που ήταν από ειδικό σχολείο; Τελοσπάντων.

Ε: Άρα με τους γονείς, άριστη συνεργασία.

- Με τους γονείς ναι, δεν μπορώ να πω. Και του Αντώνη και του Δημήτρη, και των άλλων παιδιών. Μόνο με του Νίκου τους γονείς δεν είχα συνεργασία, αλλά στην αρχή, στον πρώτο μήνα, μετά δεν το είχα το παιδί. Εκείνοι δεν αποδέχονταν την κατάσταση. Αλλά με τους υπόλοιπους πολύ καλή συνεργασία. Και στο τηλ. μιλούσαμε, και στο σχολείο ερχότανε... Δεν το συζητώ. Ίσα ίσα αυτοί μου έλεγαν ευχαριστούμε, για όλη αυτή την προσπάθεια. Και μάλιστα η μητέρα του Κωστή μου είπε ότι πέρυσι στο Νηπιαγωγείο, τους είχαν πει να μη συνεχίσει στο Δημοτικό, με δική τους ευθύνη το έφεραν, και σας ευχαριστούμε που το παιδί ανταπεξήλθε, δεν το περιμέναμε. Είχαμε βέβαια την ελπίδα μας, γι' αυτό το συνεχίσαμε. Τους έλεγαν να επαναλάβει κι άλλη χρονιά το Νηπιαγωγείο. Αλλά ανταπεξήλθε μια χαρά στις δυσκολίες της πρώτης, έμαθε να γράφει και να διαβάζει, Μαθηματικά είναι μια χαρά. Βέβαια με τις δυσκολίες που μας περιγράφετε ότι ανεβοκατέβαινε στα θρανία κτλ., αλλά τελοσπάντων. Αυτοί ήταν ευχαριστημένοι γιατί ήταν για Νηπιαγωγείο κανονικά. Ο Δημήτρης το ξέρεις ότι ήταν μεγαλύτερος μια χρονιά, το είχε επαναλάβει το Νηπιαγωγείο, και τώρα με την Παράλληλη Στήριξη και τη σωστή αντιμετώπιση, απ' ότι βλέπουμε τα παιδιά συνεχίσανε και βελτιωθήκανε.

Ε: Μαρία, ανέφερες ότι είσαι και απόφοιτος Γενικής και όχι Ειδικής Αγωγής. Είχες κάνει κάποια άλλη εξειδίκευση ή είχες κάποια άλλη εμπειρία ειδικής αγωγής;

- Είχα άλλο ένα κοριτσάκι, το οποίο είχε διάσπαση προσοχής, προερχόταν από μία μητέρα με νοητική υστέρηση βαριάς περίπτωσης, αλλά δεν είχε καμία σχέση με αυτό που σου περιγράφω τώρα, εντελώς άλλη περίπτωση. Δε θα' λεγα ότι με βοήθησε. Δηλαδή δεν είχα εμπειρία, ούτε επιμόρφωση, δε θα' λεγα ότι με βοήθησε. Πολύ με βοήθησε το γεγονός ότι ήμουν στο Μεταπτυχιακό αυτή την περίοδο, ότι κάναμε κάποια μαθήματα, που κάπως συσχετιζότανε, ότι ρωτούσα και τους Καθηγητές πολλές φορές, αυτά, όχι ότι είχα κάποια άλλη εμπειρία προηγούμενη. Και για τον αυτισμό στην ουσία δεν ήξερα τίποτα μέχρι τότε. Τώρα πλέον νιώθω όχι ότι έχω εξειδικευτεί, αλλά ότι έχω αποκτήσει τόση εμπειρία, ειδικά από φέτος που είχαμε τόσες περιπτώσεις στο σχολείο, θα έλεγα να αυτό είναι έτσι. Δηλαδή πραγματικά, σε ήπιες περιπτώσεις, αναγνώριζα πολλά χαρακτηριστικά, που καμία σχέση με πέρυσι, στην αρχή της χρονιάς. Μετά δηλαδή από την εμπειρία μου, ήξερα πολλά πράγματα, και να αναγνωρίσω και πώς να φερθώ, ενώ πέρυσι ήταν κάτι εντελώς καινούριο, και στην αναγνώριση να καταλάβω τα παιδιά, αλλά και στην αντιμετώπιση. Τώρα πολύ διαφορετικά, φέτος. Εντάξει είχα άλλα παιδιά βέβαια, αλλά έλεγα και στους δασκάλους ότι με άλλο μάτι τα έβλεπα.

Ε: Ήσουν πια σε θέση να συμβουλευσεις κι άλλους...

- Περισσότερο.

Ε: Εμπειρία ζωής.

- Πραγματικά. Τελοσπάντων...

Ε: Μαρία, οι απόψεις σου για τη συνεκπαίδευση παιδιών τυπικών και ειδικής αγωγής; Είναι η τελευταία μας ερώτηση και κλείνουμε μ' αυτή αν δεν έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο. Γίνεται στο πλαίσιο της ένταξης να μούνε τα παιδιά ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο και αν ναι, υπό ποιες προϋποθέσεις;

- Αυτό θα έλεγα. Θεωρώ ότι γίνεται βέβαια, αλλά με προϋποθέσεις. Με τίποτα μόνα τους τα παιδιά, δηλαδή να αφεθούν στη μοίρα τους που λένε. Ούτε για το δάσκαλο είναι εφικτό, αν έχει και πολλά παιδιά, δηλαδή είναι κι αυτό. Δεν μπορείς σε μια τάξη με 23-25 παιδιά, όπως τώρα που θέλουν να αυξήσουν τον αριθμό των παιδιών, να έχεις συνεκπαίδευση, αλλά με έναν μικρό αριθμό

γίνεται. Βέβαια κι εκεί είναι απαραίτητη η ύπαρξη Παράλληλης Στήριξης. Και όχι μόνο αυτό αλλά το απόγευμα να δέχεται και από αλλού βοήθεια. Δηλαδή εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, ανάλογα την περίπτωση, εντάξει. Να συνεχίζεται δηλαδή η δουλειά όλη την ημέρα. Κι από τους γονείς, να ξέρουν κι αυτοί πώς να το χειριστούνε. Συμβουλευτική γονέων δηλαδή, που κι αυτοί να ξέρουν πώς να χειριστούν το παιδί και την καθημερινότητά του, και τη ρουτίνα του, τις κρίσεις του αν έχει, δεν ξέρω τι περίπτωση θα είναι, γι' αυτό μιλάω λίγο γενικά. Αλλά τελοσπάντων εννοείται ότι είναι εφικτή η συνεκπαίδευση, και είναι και καλύτερη κιόλας, και για τα παιδιά που έχουν κάποιο θέμα, αλλά και για τα παιδιά τα άλλα, γι' αυτό που σου είπα για τη διαφορετικότητα, καλό τους κάνει. Κι αν υπάρχουν βέβαια και οι προϋποθέσεις για να μπορεί να γίνει το μάθημα, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ακεραιότητα των παιδιών. Όπως ήμασταν εμείς στην αρχή που είχαμε τόσες περιπτώσεις επιθετικότητας.

Ε: Άλλοι παράγοντες, που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό;

- Η στάση των άλλων εκπαιδευτικών, δηλαδή φυσικά ο Διευθυντής που οργανώνει κιόλας την κατάσταση, να είναι υποστηρικτικός. Αν υπάρχει δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης, να βοηθάει γιατί κι αυτός έχει περισσότερες γνώσεις. Συνήθως οι δάσκαλοι αυτοί είναι και Ειδικής Αγωγής, οπότε κάτι παραπάνω θα μπορούν να πουν στον έρμο το δάσκαλο, και ευτυχώς κι εγώ την είχα αυτή τη βοήθεια. Σου δίνουν συμβουλές για εξειδικευμένες περιπτώσεις, που εσύ δεν ξέρεις τόσες πληροφορίες. Μετά και από τους άλλους εκπαιδευτικούς η στήριξη είναι σημαντική, όπως και από τους γονείς. Γιατί όπως είπαμε με τους γονείς που δεν είχα στην αρχή συνεργασία, και είχαμε μάλιστα άρνηση, προέκυψαν και προβλήματα. Είχαμε συγκρούσεις, κι αυτό φυσικά δυσχέραινε το ρόλο, σε στενοχωρούσε, δημιουργούσε εκνευρισμό, δεν ήξερες πώς να το χειριστείς, δυσκόλευε πολύ την κατάσταση. Πολύ σημαντική η σχέση με τους γονείς, δηλαδή από τα πιο σημαντικά θα έλεγα, να έχεις στο πλευρό σου τους γονείς σε ότι χρειαστείς. Να ξέρουν κι αυτοί την κατάσταση, και να μπορείς κι εσύ να τους μιλήσεις ανοιχτά, να τους συμβουλευτείς σε κάτι, όσο μπορείς τελοσπάντων. Αν έχουν άρνηση, δημιουργείται πρόβλημα σοβαρό.

Ε: Μαρία, όταν παρακολουθούσα στην τάξη, θυμάμαι και έλεγε συχνά στον Κωστή ότι θα πάρω τηλέφωνο τη μαμά, και αυτή ήταν μια τεχνική που τον συγκρατούσε.

- Ναι, γιατί ήξερε ο Κωστής ότι μιλάω με τη μαμά, και επικοινωνούμε, και ξέρει τι γίνεται στην τάξη. Γιατί κάποιες φορές στην αρχή, ο Κωστής τα έκρυβε τα πράγματα. Δηλαδή δεν έλεγε στη μαμά του τι γινόταν, της έλεγε ότι όλα πήγαιναν καλά. Ενώ με την επικοινωνία μας, την ενημέρωνα εγώ τη μητέρα για το τι γίνεται, και αντίστοιχα και η Χαρά κρατούσε ένα ημερολόγιο και το έστελνε στη μητέρα του Δημήτρη, κι αυτό βοηθούσε. Γιατί ο Κωστής ήξερε ότι η μαμά θα ενημερωθεί, και θα με μαλώσει αν δεν είμαι καλός. Χρειάζεται συνεργασία. Δηλαδή, έχουμε όρια από το σχολείο, έχουμε όρια και στο σπίτι. Δεν είναι άλλο το σχολείο, άλλο το σπίτι, ξέχωρο, υπάρχει συνεργασία. Και ότι όλοι έχουμε κοινή γραμμή, κοινή πορεία και κοινό στόχο. Ενδιαφερόμαστε για το παιδί, για το καλύτερό του, και το αντιλαμβάνεται και το παιδί αυτό το πράγμα, το νοιάξιμο. Και ότι ο δάσκαλος νοιάζεται για μένα, δεν ήρθε μόνο για να περάσει την ώρα του. Το ένιωθα αυτό το πράγμα και βγαίνει και στα παιδιά, αυτή η επικοινωνία. Δεν του το έλεγα σαν απειλή ή για να τον τιμωρήσω, το είχε καταλάβει αυτό ο Κωστής. Ήξερε ότι αυτό γίνεται για το καλό του, ότι θα ενημερωθεί η μαμά, θα ξέρει, και άρα θα έχει μάλιστα και από κει τις συνέπειες. Κι αυτό καλό του έκανε, γιατί δυσκολευόταν να θέσει όρια.

Ε: Και με τον Διευθυντή θυμάμαι κι έπιανε. Αυτό γινόταν στην πραγματικότητα, ερχόταν στην αρχή, ας πούμε;

- Ερχόταν κάποιες φορές, αλλά όχι τόσο συχνά. Πιο πολύ τον έπιανα με τους γονείς. Αυτή δεν ήταν τεχνική που την έκανα από την αρχή, προς το τέλος, το καλοκαίρι το εφάρμοσα. Και η αλήθεια είναι ότι έπιανε, τη χρησιμοποιούσα πολύ μετά. Το έκανα μετά τα Χριστούγεννα, και ίσως και μετά τη Χαρά. Στην αρχή προσπαθούσα κι εγώ να τα αντιμετωπίσω όλα μόνη μου. Υπερήρωας. Τελοσπάντων, λάθος κι αυτό. Γενικά, θα' πρεπε και πιο πολύ να εντάξω κι άλλους ανθρώπους, και τους γονείς να τους βάλω πιο πολύ, και θα' πρεπε θεωρώ από νωρίς να έχω εμπλέξει και τους υπόλοιπους γονείς, των άλλων παιδιών, δηλαδή να είναι ενήμεροι εντελώς για την κατάσταση της τάξης. Δηλαδή εμένα με άγχωνε αυτό το πράγμα, που αγχωνόμουν ότι τα παιδιά πάνε πίσω. Όχι, έπρεπε να είναι ενήμεροι, και να κάνουν και κάτι κάτω-κάτω. Να κινητοποιηθούν να ζητήσουν δάσκαλο Παράλληλης Στήριξης, δεν ξέρω τι θα κάνανε. Δηλαδή, θεωρώ λάθος, που προσπαθούσα εγώ να τα κάνω όλα μόνη μου. Μετά κάπως ενέπλεξα και περισσότερο τους γονείς, ό,τι γινόταν τους ενημέρωνα, γιατί δεν άντεχα κι εγώ βέβαια, αλλά δεν

έπρεπε να φτάσω θεωρώ, στο αμήν για να το κάνω, έπρεπε να προνοήσω. Τώρα πλέον, θα το έκανα από νωρίτερα. Δε θα έφτανα δηλαδή να μην αντέχω άλλο, να έρθουν τα πράγματα στα άκρα, για να ζητήσω βοήθεια. Θα έπρεπε να εντάξω νωρίτερα περισσότερους παράγοντες. Μα γονείς, συναδέλφους, δεν ήταν δικό μου το θέμα. Δηλαδή άλλος μπορεί να έλεγε ότι δεν αναλαμβάνω, ή ότι φεύγω... Αυτό μου λέγανε οι περισσότεροι όταν τους το έλεγα. Φεύγω, κανονίστε τα εσείς. Έπρεπε κάπως πιο πολύ, να μην τα πάρω όλα πάνω μου, και να μεταθέσω κάποιες ευθύνες που γινότανε. Όταν τα έλεγα στους γονείς, μεσολαβούσε και η συζήτηση το απόγευμα στο σπίτι, και την επόμενη μέρα ήταν καλύτερα τα παιδιά στην τάξη. Ας πούμε και ο Κωστής ερχόταν διαφορετικός, με άλλη συμπεριφορά. Είναι αλλιώς όταν υπάρχει συνεργασία δασκάλων και γονέων. Αλλά το εφάρμοσα το τελευταίο διάστημα, τους τελευταίους 3-4 μήνες. Λάθος μου που ένιωθα ότι είναι δική μου δουλειά και ότι πρέπει εγώ να τα αντιμετωπίσω όλα. Αφού το κατάλαβα, πάλι καλά. Απλά ήταν πολύ ψυχοφθόρο για μένα, και κακώς πήρα εγώ όλη αυτή την ευθύνη πάνω μου. Ήταν αδικία στην ουσία.

Ε: Ωραία. Εγώ δεν έχω να προσθέσω κάτι άλλο πέρα από το να σε ευχαριστήσω.

- Ωραία, τελειώσαμε νομίζω, κι εγώ σ' ευχαριστώ πολύ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Συνέντευξη II

Η ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με τις μητέρες

Πυρηνικές ερωτήσεις:

1. Πού εργάζεσαι εσύ και ο σύζυγός σου;
2. Είναι το πρώτο παιδί της οικογένειας;
3. Μίλησέ μου για την εγκυμοσύνη, τη γέννηση και την πρώτη παιδική ηλικία.
4. Πότε κατάλαβες ότι κάτι δεν πάει καλά; Ποιες ήταν οι πρώτες ενδείξεις;
5. Πώς αντέδρασες;
6. Τι ενέργειες έκανες γι' αυτό; Απευθύνθηκες σε κάποιον ειδικό;
7. Μίλησε μου για την πατρική οικογένεια, τη δική σου και του συζύγου σου.
8. Τι στάση κράτησαν οι δύο πατρικές οικογένειες πάνω σ' αυτό το ζήτημα;
9. Ποια είναι η σχέση του παιδιού με τα αδέρφια του, με τον πατέρα αλλά και με την ευρύτερη οικογένεια;
10. Τι τεχνικές χρησιμοποίησες και χρησιμοποιείς για να βοηθήσεις τον εαυτό σου και το παιδί σου;
11. Το παιδί παρακολουθεί συνεδρίες με ειδικούς θεραπευτές;
12. Ήταν εύκολη απόφαση η φοίτηση του παιδιού στο γενικό και όχι στο ειδικό σχολείο;
13. Τι δυσκολίες αντιμετώπισε και αντιμετωπίζει το παιδί σου στο γενικό σχολείο ως προς το γνωστικό αντικείμενο; Συμβαδίζει με τους συμμαθητές του στην ύλη;
14. Ποια είναι η σχέση του με τα άλλα παιδιά; Έχει αναπτύξει φιλίες με τους συμμαθητές του; Τι λέει το ίδιο το παιδί, είναι ευχαριστημένο;
15. Ποια είναι η συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη; Είναι σε θέση να υπακούσει τους βασικούς κανόνες έτσι ώστε να μην παρεμποδίζει τη διεξαγωγή του μαθήματος;
16. Τι σχέση έχεις με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος; Συνεργάζεστε, επικοινωνείτε; Πιστεύεις ότι κάνουν το καλύτερο δυνατόν; Εντόπισες κάποια σημεία που θα ήταν προτιμότερο να αλλάξουν;
17. Τι άλλο πιστεύεις ότι πρέπει να υπάρξει παράλληλα έτσι ώστε να στηρίζεται το έργο της δασκάλας; Για παράδειγμα, η απογευματινή επίσκεψη του παιδιού σε θεραπευτές βοηθάει; Τι άλλο;
18. Συνάντησες κάποια αντίδραση από τους γονείς των τυπικών παιδιών;
19. Είχες κάποια μορφή επικοινωνίας με τις μητέρες των άλλων αυτιστικών παιδιών;
20. Τι θα ήθελες να αλλάξει από την υφιστάμενη κατάσταση έτσι ώστε να διευκολυνθεί η αρμονική συνύπαρξη όλων των παιδιών;
21. Ποια είναι η γνώμη σου για την Παράλληλη Στήριξη και το Τμήμα Ένταξης;
22. Τι άλλο πιστεύεις ότι θα βοηθούσε;
23. Παρατήρησες πρόοδο στο παιδί σου από την Α' στη Β' Δημοτικού;
24. Πώς πιστεύεις ότι θα εξελιχθεί το παιδί σου στις επόμενες τάξεις; Από την εμπειρία που είχες από τη συνεκπαίδευση αυτή τη χρονιά πιστεύεις ότι με το ίδιο σύστημα θα μπορέσει το παιδί σου να αποφοιτήσει από το Δημοτικό σε γενικό σχολείο;
25. Τι σκέφτεσαι για το μέλλον του παιδιού σου;
26. Τι άλλο θα μπορούσες να μου αναφέρεις για το θεσμό της συνεκπαίδευσης έτσι όπως τον βίωσες φέτος που πιθανόν δε σε ρώτησα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Ενδεικτό παράδειγμα εφαρμογής της Συνέντευξης II: Η Συνέντευξη με την Παναγιώτα, μητέρα Δημήτρη (E=Ερευνήτρια)

E: Η Δώρα, η αδελφή του, πώς τα πάει;

- [...] Τότε πήγαινα τον Δημήτρη στο ΚΕΔΔΥ και σκεφτόμουν να αναφέρω στη Γεωργιάδη την περίπτωση της Δώρας. Μου είπε να κάνω μία αίτηση, αν και για δυσλεξία, εξετάζουμε από την Τρίτη Δημοτικού και πέρα. Εγώ το έλεγα αλλά μου έλεγαν ότι δε βλέπω κάτι. Εγώ γενικά, σαν άνθρωπος, το ψάχνω πολύ. Όταν πήγαν λοιπόν τον Δημήτρη στο ΚΕΔΔΥ το είχα αναφέρει στη Γεωργιάδη και μου λέει: «Βλέπω κάποια συμπτώματα δυσλεξίας, αλλά αν δεν τη δω, δεν μπορώ να σου πω, γιατί τα συμπτώματα της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι περίπου τα ίδια. Λοιπόν έκανα την αίτηση, δε θυμάμαι τι τάξη πήγαινε ακριβώς η Δώρα, Α΄ ή Δευτέρα Δημοτικού... Εγώ έβλεπα ότι βελτιωνόταν κάπου. Ας πούμε στο γραπτό έπαψε να μου γράφει ανάποδα, το 3 δηλαδή να το κάνει ε. Το κομμάτι όμως «ξεχνάω» δεν το βελτίωσε. Και το πιο δύσκολο ξέρεις ποιο ήταν; Το «σκέφτομαι και γράφω». Μπορεί να είχε ιδέες και πλούσιο λεξιλόγιο, απλά ήτανε μονότονο: «μετά...και...μετά...και...». Και τι έκανα εγώ; Το συζήτησα με τη λογοθεραπεύτρια, μου λέει «αν θες, φέρε μου την για μια αξιολόγηση και θα σου πω». Λοιπόν, όντως έκλεισα ραντεβού, συμπλήρωσα ένα ερωτηματολόγιο και την πήρε μέσα, και τι μου λέει τώρα η λογοθεραπεύτρια; Μου λέει, δυσλεξία δεν έχει. Νομίζω τότε πήγαινε Γ΄ Δημοτικού. Μου λέει έχει πλούσιο λεξιλόγιο, απλά δεν ξέρει πώς να το συντάξει. Εγώ της έδωσα κάποιες εικόνες και μου' γραψε ένα μονότονο πράγμα, χωρίς τελείες, χωρίς κόμματα, χωρίς τόνους, πολλά λάθη, οπότε μου λέει είναι μαθησιακή δυσκολία. Εγώ, μου λέει, μπορώ να στη βοηθήσω. Αλλά τότε ήταν που πελάγωσα, γιατί 2 φορές που κάνει ο Δημήτρης, κάνει 60 ευρώ. Ο άντρας μου βέβαια, δεν το δέχτηκε. Μου λέει: «Εγώ πιστεύω ότι είναι τεμπελιά, δεν το δέχομαι, εγώ τη βλέπω και βελτιώνεται». Λοιπόν, μου λέει η λογοθεραπεύτρια: Επειδή ξέρω πόσο δύσκολα είναι τα πράγματα, κάνει και ο Δημήτρης 2 φορές την εβδομάδα, έχεις και την ειδική παιδαγωγό, θα σου πω εγώ κάποια πράγματα να της κάνεις στο σπίτι. Βέβαια, 100% δεν μπορείς μόνη σου να τη βοηθήσεις. Ή εγώ ή μια ειδική παιδαγωγός. Μου είπε ότι πρέπει να διαβάξει πολλά παραμύθια, πολλά λογοτεχνικά βιβλία, να μου λέει την περίληψη ή πριν γυρίσω τη σελίδα να τη ρωτάω τι νομίζεις ότι θα γινόταν. Για να βελτιωθεί στα προφορικά πρώτα. Λοιπόν το κάναμε, αλλά θα σου πω, χωρίς την πλήρη βοήθειά μου, δηλαδή της βγάζω και το καπέλο. Αφού φέτος μου έδωσε ο κύριος Μάνθος τους βαθμούς και συγκινήθηκα. Τα πήγε άριστα. Τέσσερα εννιάρια και τα υπόλοιπα δέκα. Τον κύριο Μάνθο τον εκτιμώ πάρα πολύ. Έχει τόσο ωραίο λόγο, που σου μιλάει και χάνεσαι. Για τη Δώρα μου έλεγε: Αυτή είναι η γραμματέας μου. Δηλαδή τα πήγε πολύ καλά, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Μετά την πήγα στα Αγγλικά, άριστα κι εκεί, τα καλύτερα η δασκάλα της. Βγήκε μέσα στους αριστούχους, και μου έλεγαν μακάρι να συνεχίσει έτσι. Πήγα και στη δασκάλα των Αγγλικών, της εξήγησα την περίπτωση, και μου λέει: «Παναγιώτα, εγώ είμαι και ψυχολόγος και προς το παρόν δε βλέπω κάτι στη Δώρα». Βέβαια δεν έχω δει ακόμα τις εκθέσεις της. Αν δω κάτι, θα στο πω, θα τη βοηθήσω. Το ίδιο μου είπαν και στο Δημοτικό ο κύριος Μάνθος και πιο πίσω ο υπόλοιποι. Και μάλιστα η Δώρα ασχολήθηκε και με το βιβλίο που γράψανε όλοι μαζί και το εκδώσανε. Εγώ το φοβόμουν λίγο γιατί ήταν δύσκολη τάξη και έπρεπε αυτό καθ' εαυτό να κάτσουν να γράψουν, και υπήρχε και η μαθησιακή δυσκολία της Δώρας, και πίστευα ότι δε θα τα καταφέρει. Και ο Γιώργος μου (σύζυγος) της έλεγε όχι. Αλλά εκείνη έλεγε ότι θέλει να το κάνει. Ένα πράγμα που μ' αρέσει στην κόρη μου είναι ότι κατά πιάναται με πολλά. Γιατί παράλληλα, την πήγαινα και μουσική και μου έλεγε και η δασκάλα εκεί καλά λόγια. Αλλά η μουσική της αρέσει πάρα πολύ, τρελαίνεται. Είχε δηλαδή αυτό, τα Αγγλικά, το σχολείο, το παραμύθι και κάπου αγχώθηκα, γιατί κάπου να ήθελα να τη βοηθήσω, είχα και τον Δημήτρη και μ' έπιασε ένας πανικός. Αλλά μου λέει εγώ θέλω να το κάνω. Και το' πα και στον κο Μάνθο και μου λέει: Θα την αφήσεις. Θα τη βοηθήσει πολύ, μου λέει αυτό το κομμάτι. Με άγχωνε και ότι έπρεπε να μαζεύεται όλη η ομάδα σε κάθε σπίτι. Γιατί είχα και τα μαθήματα του Δημήτρη, κι αυτός θέλει

την απόλυτη ησυχία για να διαβάσει. Κι όμως δε γίνανε πολλά ομαδικά. Κι εγώ της έλεγα: Μόνη σου. Γράψε το κομμάτι σου. Από το να μην πας τίποτα, πήγαινε αυτό. Ή τους έλεγα: Στο διάλειμμα. Όχι σε όλα αλλά σε ένα, καθίστε όλη η ομάδα να το γράψετε. Κι εγώ δεν έπιανα, δε διόρθωνα τίποτα. Αυτό μου το είχαν πει. Μου λέγανε: Θα τη βοηθάς με ερωτήσεις, αλλά δε θα τα διορθώνεις. Αυτό το έκανε και η Μυρτώ. Της είχε δώσει κάποιες λέξεις που θα μπορούσε να χρησιμοποιεί μέσα στο «Σκέφτομαι και γράφω». Κι όμως, αυτό το εκτίμησε πολύ ο κος Μάνθος. Γιατί αυτός ήθελε να τα μάθει να δουλεύουν σαν ομάδα. Και θυμάμαι τον τρόπο που τα μάλωνε όταν έκαναν ζαβολιές, δηλαδή είναι πανέξυπνος άνθρωπος, πανέξυπνος. Εγώ του ζήτησα να πάρει τα παιδιά και του χρόνου. Και βασικά ξεκίνησε το πρώτο τρίμηνο, το ανέβασε στο δεύτερο τρίμηνο, και στο τρίτο τα πήγε άψογα, που λέει και ο Ονούφρης! Θα πάει έκτη του χρόνου. Τώρα για το Γυμνάσιο έχω πολύ άγχος και για τα δύο και πιο πολύ για τον Δημήτρη, αλλά εντάξει. Με τον Δημήτρη βέβαια έχω μέλλον. Η Δώρα μου έλεγε ότι θέλει να πάει στο Μουσικό Σχολείο στην αρχή. Ε, στην πορεία άλλαξε και μου είπε για το πειραματικό για να είναι μαζί με την παρέα της. Η λογοθεραπεύτρια μου είχε πει ότι ο άντρας της είναι Γυμναστής στο Μουσικό και ότι τα παιδιά σχολάνε πιο αργά και πρέπει οπωσδήποτε να μάθουν ένα μουσικό όργανο. Θα δούμε τώρα... Ε, ο Δημήτρης τώρα....

Ε: Θέλεις λίγο να μου μιλήσεις για τον Δημήτρη; Να μου πεις την ιστορία του;

- Την ιστορία του... Τον γέννησα με καισαρική στα Χανιά. Το λάθος που έκανα, θα το πω κι αυτό και δεν το ντρέπομαι, και σ' άλλες μαμάδες που το λέω, μου λένε χαίρομαι γιατί άλλη μαμά δε θα το βγάξει αυτό από μέσα της. Εγώ είχα μανία με την καθαριότητα. Ήμουν δηλαδή άρρωστη.

Ε: Αυτό είναι καλό.

- Ε, στη Συμβουλευτική που το έλεγα φέτος, δεν είναι και τόσο καλό. Είναι καλό δηλαδή να είσαι καθαρός άνθρωπος, αλλά να μην είσαι άρρωστος. Τον Δημήτρη τον γέννησα, και ίσως και γι' αυτό να μην πήρα χαμπάρι κάποια πράγματα, γιατί είχα κώλυμα με την καθαριότητα. Δηλαδή στην αρχή το έβλεπα ότι δε δικαιολογούμαι να μην πάρω χαμπάρι ότι ο Δημήτρης δε μιλάει. Ξυπνούσε δηλαδή, και τον έβαζα μπροστά στην τηλεόραση. Κι εγώ έκανα δουλειές. Έβλεπε πολλές ώρες τηλεόραση όταν ήταν μωρό. Πολλές ώρες. Δηλαδή αυτό το πράγμα... Και δεν ασχολιόμουν... Δηλαδή συνέχεια θα τριβα, θα πλενα, δεν ασχολιόμουν τόσο για να καταλάβω. Ήταν ένα υπερκινητικό παιδί... Το πήγα στην παιδίατρο και μου έλεγε να το πάω σ' έναν παιδικό σταθμό, αλλά ποτέ δε μου είπε ότι δε μιλάει.

Ε: Πότε άρχισες να υποψιάζεσαι;

- Δεν υποψιάστηκα. Θα σου πω τι έγινε. Η παιδίατρος κάποια στιγμή έφυγε από το ΙΚΑ και αναγκάστηκα να πάω σε μία άλλη. Ο Θεός να την έχει καλά, αυτή με παρακίνησε. Τον είχα πάει μια δυο φορές, όταν ήταν δυόμιση τριών χρονών και μου λέει: «Βρε κοπελιά, βλέπω ότι ο γιος σου δε μιλάει. Λέει μόνο «μαμά». Είναι πολύ υπερκινητικό. Μήπως να το ψάξεις να δεις τι γίνεται; Εγώ τότε δεν ήξερα ούτε τις λογοθεραπείες, δεν τα ξέρα αυτά.

Ε: Περπάτησε κανονικά;

- Ναι, ενός χρόνου περπατούσε.

Ε: Αλλά είχε πρόβλημα στην έκφραση;

- Δηλαδή, ό, τι ήθελε έλεγε «μμμμ...» και έδειχνε με το δάχτυλο. Δε μιλούσε καθόλου και ήταν συνέχεια από τότε που τον γέννησα από τις 4:00 το πρωί ξύπνιος. Δηλαδή αυτό το πράγμα να ξυπνάει τόσο νωρίς! Και τώρα το πρωί 7:30 είναι ξύπνιος! Αφού το χειμώνα στο σχολείο, δεν έχω πρόβλημα, αυτός είναι το ξυπνητήρι μου. Maximum που έχει κοιμηθεί είναι μέχρι τις 9. Αλλά τότε το πολύ στις 7:30 ήταν στο πόδι. Και τι σε γάμους τον έπαιρνα μέχρι τις 3:00, εκεί το πρωί πάλι ξύπνιος νωρίς. Δεν καταλάβαινε... Λοιπόν, και μου το είχε πει αυτό η παιδίατρος. Και μάλιστα είχε απορήσει πώς δεν το είχε δει η προηγούμενη. 2,5 χρονών μου λέει το παιδί μιλάει κανονικά. Δεν ξέρω αν εννοούσε καθαρά, αλλά μου λέει συνεννοείσαι. Με σένα δεν μπορείς να συνεννοηθείς. Και το νερό που ζητάει το δείχνει το με το δάχτυλο. Και με παρακάλεσε. Μου λέει: Σε παρακαλώ πάρα πολύ, επειδή μου τυχαίνουν πολλές μαμάδες και όταν τους το πω μου λένε: «Λες το παιδί μου χαζό;» Ξέρεις μου λέει τι πρόβλημα θα χεις στο σχολείο την άλλη μέρα; Δε φαντάζεσαι... Εγώ εντάξει ρε παιδί μου, έφυγα τότε, αγχώθηκα γιατί λέω τι θα πω στον σύζυγο... Τελος πάντων, λέω θα το συζητήσουμε... Στάθηκα κι εκεί τυχερή γιατί την επόμενη φορά που πήγα να του κάνω εμβόλιο, είχε έρθει εκείνη την ημέρα επιτροπή από Αθήνα με λογοθεραπευτές και εργασιοθεραπευτές. Και με πήρε η παιδίατρος και μου λέει: Έλα τώρα πάνω, και έτσι και ξεκίνησα. Τον είδανε. Φαντάσου Κατερίνα, ότι ο Δημήτρης μου δεν ήθελε να πιάνει ούτε το χαρτί,

την κόλλα. Η υφή και μόνο, δεν..., δεν μπορούσε. Ήταν ένα παιδί στην αγκαλιά μου, για δύο χρόνια τον κουβαλούσα στα χέρια, του έκανα όλα τα χατίρια. Δηλαδή, πώς το είχα τώρα στο μυαλό μου: Ότι έχει κάτι κι αν δεν του κάνω το χατίρι, θα το πάθει. Τον κουβαλούσα στα χέρια μου. Δηλαδή βαριόταν να περπατήσει και τον κουβαλούσα. Τελοσπάντων, τον είδε η επιτροπή και μου λένε: Ναι, κοπελιά, εδώ βλέπουμε κάποιο πρόβλημα... Δε θυμάμαι τώρα αν μου είχαν πει για αυτισμό ελαφριάς μορφής, γιατί αυτό έγινε όταν ήταν 3 χρονών και τώρα είναι 9. Αυτό τώρα λέγεται διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Με στείλανε στα Χανιά να το πηγαίνω στο Ιατροπαιδαγωγικό αλλά εκεί, επειδή ήταν μακριά, κάποιες φορές ακυρωνόταν το ραντεβού, δεν ήμασταν πολύ ευχαριστημένοι. Αυτό ήταν τώρα για να τον βλέπουνε και να καλύπτουνε τις αποδείξεις. Παρόλο που πήγα εκεί, ρώτησα ποια είναι η καλύτερη, αν και ήξερα ότι η Δεσσύλα είναι η καλύτερη στο Ρέθυμνο. Και όντως ήταν η πρώτη που μου προτείνανε από τα Χανιά. Λοιπόν, πήγα τον Δημήτρη, ξεκίνησα...

E: Σε ποια ηλικία;

- Τριών χρονών νομίζω ότι είχε ξεκινήσει. Και εργοθεραπεία τον πήγα να παράλληλα αλλά εγώ δεν ήμουν καλά... Ξέρεις, το 'χα δει... Με το να 'χω και τη Δώρα δεν ήξερα τι είναι και... Δηλαδή θυμάμαι να κλαίω, να μου λένε ας πούμε βλακείες κάνεις, θα μιλήσει, και ας το και μην ξεκινήσεις, και μιας ξαδέλφης μου ήταν το ίδιο...

E: Σου έλεγαν κι άλλα παραδείγματα;

- Ναι, και δεν ήξερα τι να κάνω. Δεν ήξερα και τι να πω και πώς να συμπεριφερθώ στον Δημήτρη και όλο αυτό μου φαινόταν ένα βουνό. Και ξέρεις τώρα να έχεις να κουμαντάρεις σπίτι, αδέρφια, είχα και τη Δώρα μου που τότε είχε μπει στο Δημοτικό... Εγώ να κλαίω τα βράδια... Τελοσπάντων, μου είχε μιλήσει η εργοθεραπεύτρια, αν είναι να τον βλέπει τον Δημήτρη μια παιδοψυχολόγος στο ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ. Λοιπόν όντως την βρήκα, Αθηνά Ανδρεάδου λεγόταν και τον πήγα να εκεί και μάλιστα δούλεψε τον Δημήτρη, την έβλεπα πώς τον δουλεύει, καθόμουν μέσα και παρακολουθούσα, και ότι με απασχολούσε μετά το συζητούσαμε. Μου είχε πει κι αυτή ό,τι βλέπεις και σε δυσκολεύει, σε απασχολεί... Παράλληλα ξεκίνησα και Συμβουλευτική γονέων με τον Μελισσηνό, ξέρεις που έκανε για τα αυτιστικά παιδιά. Μετά την ψυχολόγο του ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ ξεκίνησα.

E: Εσύ είχες επισκεφτεί και κάποιον αναπτυξιολόγο;

- Όχι. Αυτά όλα μου τα είχαν πει. Με την αναπτυξιολόγο είχα πάρει τώρα να κλείσω ραντεβού κάπου μετά, αλλά κάπου δε βόλεψε, κάπου τα άφησα... Και για ακουόγραμμα μου είχαν πει. Εκείνη την περίοδο είχα κάνει του Δημήτρη, επειδή ροχάλιζε, είχε κάνει εγχείρηση κρεατάκια. Γιατί μου είχε πει η εργοθεραπεύτρια, ότι αν ροχάλιζε δεν ξεκουράζεται, γι' αυτό βγάζει όλη αυτή τη νευρικότητα. Λοιπόν και τον πήγα, τον χειρουργήσαν στο νοσοκομείο και του το 'χα πει για το ακουόγραμμα και μου λέει αν τον φωνάζεις και είναι στο άλλο δωμάτιο και σου απαντάει, δε χρειάζεται μου λέει. Βέβαια, εμένα μου είχαν πει να το κάνω αυτό γιατί ίσως ο Δημήτρης έτσι όπως τα λέει, τα ακούει από μέσα του. Η εξέταση μου φάνηκε λίγο επώδυνη, αυτό που σου κάνουνε, που σε υπνωτίζουνε για ένα ολόκληρο βράδυ, δεν τα θυμάμαι και καλά... Βέβαια μπορώ να του την κάνω κι εδώ αλλά πρέπει να συνεργαστεί. Σ' έναν ωρυλά δικό μου που έχω, μου λέει άσε να περάσει λίγος καιρός και άμα είναι φέρε μου τον. Δε βλέπω όμως ότι υπάρχει θέμα. Δηλαδή πλέον μιλάει. Στον μόνο που τον πήγα ήταν ένας παιδονευρολόγος στο Ηράκλειο, ρώτησε το ιστορικό μας, γενικά εμένα και του Γιώργου, αν υπήρχε άλλο παιδί αυτιστικό, αν είναι κληρονομικό και όλα αυτά, τον εξέτασε άκρα, κεφάλι, ράχη, τα πάντα, μου λέει δε βλέπω κάποια ανωμαλία, είναι ένα παιδί που μεγαλώνει φυσιολογικά, από αυτά που μου έχεις πει καλά κάνεις και του κάνεις λογοθεραπεία και όλα αυτά, είναι ένα φυσιολογικό παιδί, δε βλέπω κάτι. Μου είχε γράψει βέβαια να του κάνω το ακουόγραμμα, και κάποιες άλλες εξετάσεις, δεν του τις έκανα, τις άφησα, γιατί με τον καιρό άσε το κι άσε το κι άσε το, δε βλέπω κάποια δυσκολία. Πέρα από αυτό το κομμάτι και με την παιδοψυχολόγο στο ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ κάποια στιγμή σταματήσαμε γιατί τη μεταθέσανε αλλού. Κάναμε ένα καλοκαίρι αλλά με βοήθησε πάρα πολύ και μάλιστα το έλεγα και στη Συμβουλευτική που έκανα τότε με τον Μελισσηνό. Έλεγε η κάθε κοπελιά την ιστορία της και θυμάμαι με είχε ρωτήσει τότε η ψυχολόγος, μου λέει πώς βλέπεις τώρα τον Δημήτρη, το όλο θέμα γενικά πώς το αντιμετωπίζεις; Της λέω ότι απλά έμαθα ότι η κάθε μέρα είναι μια άλλη μέρα, μια διαφορετική μέρα και ότι κι αν μας τύχει, υπάρχουν και πιο σοβαρά πράγματα. Δηλαδή ο Δημήτρης μου δεν έχει τίποτα στην ουσία και το αντιμετωπίζουμε σε μια καινούρια μέρα.

E: Με αισιοδοξία.

- Ναι. Και μου λέει μπράβο, είναι από τα καλύτερα λόγια που έχουν ειπωθεί.

E: Δύναμη ψυχής.

- Ναι. Γενικά είμαι ένας άνθρωπος που θα σηκωθεί το πρωί και δε θα είμαι ποτέ με μούτρα. Θα σου πω την καλημέρα μου. Γι' αυτό σου έλεγα και για τον Ονούφρη ότι χαίρομαι αυτούς τους ανθρώπους. Έχω μάθει ότι το να είσαι κακομούτσουνος, θα σου πάει όλη η μέρα έτσι. Δηλαδή εγώ το έχω δει. Γιατί υπήρξαν και μέρες με την περίπτωση του Δημήτρη, πριν βοηθηθώ, που σηκώθηκα έτσι. Δηλαδή είχα φόβο. Δεν ήξερα πώς να το χειριστώ.

E: Να βρεις την άκρη. Η οικογένεια ήταν υποστηρικτική; Δηλαδή ο σύζυγος, η ευρύτερη οικογένεια;

- Ο Γιώργος μου στην αρχή δε συμφωνούσε. Δηλαδή αυτός πίστευε ότι ο Δημήτρης μου κάποια στιγμή θα μιλήσει και όλο αυτό γίνεται για θέμα χρημάτων και ότι τα παίρνουνε και όλα αυτά.

E: Αυτός δεν έβλεπε δηλαδή κάποιο σοβαρό πρόβλημα;

- Ναι αλλά εγώ, εγώ δεν ξέρω, ίσως επειδή και στην παιδική ηλικία είχα περάσει πολλά προβλήματα, να εγώ είχα σιδηροπενία, ο αδελφός μου 5 χρονών δεν ψήλωνε και έκανε ενέσεις, του έκανε η μάνα μου ενέσεις στα άκρα.

E: Αλλά μετά αναπτύχθηκε κανονικά;

- Ναι, τώρα είναι μια χαρά. Ίσως και ότι ο γιατροί κάποιες φορές... Δηλαδή η αδελφή μου 5 χρονών πονούσε η κοιλιά της και της έλεγαν οι γιατροί εδώ στο νοσοκομείο ότι έχει έλκος στομάχου και την πήγε η μάνα μου αλλού και της βρήκαν ότι έχει αλλεργία στο βραστό αυγό. Εγώ είχα βγάλει κάτι φουσκάλες στα πόδια και μου έλεγαν οι γιατροί ότι έπρεπε να τραβήξουν με ένεση το υγρό και απλά είχα πάρει απότομα ύψος και είχαν τεντωθεί, δε θυμάμαι κάτι τέτοιο μου είχε πει η μάνα μου. Γενικά η μάνα μου ποτέ δεν εμπιστευόταν τους γιατρούς εδώ και γι' αυτό μας πήγαινε και Αθήνα. Είναι πολύ ταλαιπωρημένη γυναίκα. Τελοσπάντων, ίσως επειδή πέρασε όλα αυτά η μάνα μου και έμαθε να ακούει και τους γιατρούς, δεν ξέρω το' χα πάρει αυτό από το σπίτι μου, είχα πει του Γιώργου μου ότι αυτή είναι η γνώμη σου, εσύ δεν είσαι ειδικός, Ότι θα ακούσω εσένα, εμένα αυτό δε με καθησυχάζει. Εγώ θα ακούσω τον ειδικό, που το έχει σπουδάσει και το ξέρει. Δηλαδή αν μου έλεγε η Δεσσύλα ότι δεν τρέχει τίποτα, λες οκ, είναι λογοθεραπεύτρια, είναι η ειδικότητά της.

E: Εσύ λοιπόν ήθελες να το κοιτάξεις λίγο παραπάνω.

- Ναι αλλά τότε νόμιζα ότι θα πάει στη λογοθεραπεύτρια και σε 6 μήνες θα πάρω ένα τέλειο παιδί. Που το βλέπω ακόμα και στις σημερινές μαμάδες. Και μου το είχε πει η λογοθεραπεύτρια. Μου λέει την περισσότερη δουλειά την έχεις εσύ, δεν την έχω εγώ. Γιατί και τότε που είχε ξεκινήσει πάλι το ίδιο πράγμα έκανα εγώ: άρρωστη με την καθαριότητα. Μου έδινε η λογοθεραπεύτρια ασκήσεις στο σπίτι κι εγώ εκεί με την καθαριότητα... Και κάποια στιγμή, δεν ξέρω μετά την ψυχολόγο στο ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ, λες και μου' δωσες μια στην κεφαλή και ταρακουνήθηκα και λέω Μα τι κάνω... Γιατί αυτό το ρημάδι το τραπέζι δε θα σου πει δε με ξεσκόνισες, ενώ το παιδί θα σου πει μαμά δεν ασχολήθηκες κι εγώ έχω πρόβλημα!

E: Και μετά κατάλαβες ότι πρέπει να βάλεις άλλες προτεραιότητες.

- Τα' φησα όλα πλέον. Τις δουλειές μου τις κάνω το βράδυ, κι ό,τι προλάβω. Κι ό, τι... Και να σου πω και το άλλο που κατάλαβα; Δηλαδή μια ζωή την έχουμε, θα πάω και τη θάλασσά μου, δηλαδή φέτος το ζω. Το να κάτσεις να τρίψεις, τι θα καταλάβεις... Και πιο πολύ το συνειδητοποίησα αυτό μετά τον θάνατο του θείου μου.

E: Πρόσφατα συνέβη;

- Πέρυσι. Έφυγε ο θείος μου και μετά από ένα χρόνο η θεία μου. Και οι δύο από καρκίνο. Και λες, δεν ξέρεις τι σου ζημερώνει.

E: Όχι, γι' αυτό πρέπει να ζούμε την κάθε ημέρα. Οπότε ξεκινάει ο Δημήτρης λογοθεραπεία, εργοθεραπεία στα τρία, ο Γιώργος ήταν στην αρχή αρνητικός...

- Ναι αλλά μετά εντάξει βρε παιδί μου, αφού το έβλεπε και με πολλή δουλειά και ψάξιμο στο ίντερνετ. Δηλαδή εγώ την έβαχνα και με την Δώρα και με τον Δημήτρη.

E: Η υπόλοιπη οικογένεια, δηλαδή οι γονείς, τα αδέρφια σου, τι γνώμη είχαν για την όλη κατάσταση;

- Στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί αλλά μετά.. Αφού σήμερα μου λένε, δηλαδή κι εγώ το βλέπω καμιά φορά πότε θα' ρθει εκείνη η μέρα που θα μου πει η λογοθεραπεύτρια τελειώνουμε... 6 χρόνια είναι που κάνουμε. Και υπάρχουν κάποιες μέρες δηλαδή, που καταβάλλομαι, γιατί θες η ηλικία, θες όλα αυτά... Μου λέει η λογοθεραπεύτρια σκέψου όμως από πού ξεκινήσαμε. Βασικά κι

εγώ καμιά φορά της το λέω. Και συν ότι ο Δημήτρης θα μου πετάξει κάτι και τρελαίνομαι, γιατί δεν μου το έχει ξαναπει. Και έχω αυτή τη χαρά, να το πω στη λογοθεραπεύτρια. Και μου είπε η λογοθεραπεύτρια φέτος, δε σε φοβάμαι σένα, εσύ έχεις γίνει ξεφτέρι! Κάποια πράγματα, με τα τόσα που έχω κάνει, που μου έχει πει η λογοθεραπεύτρια, όσο να' ναι με τα τόσα χρόνια, μαθαίνεις κάποια πράγματα, και μου λέει η λογοθεραπεύτρια, μπράβο σου, πώς το σκέφτηκες, ας πούμε! Δηλαδή όχι απλά στροφάρες, αλλά να με το θέμα της ορθογραφίας φέτος, μου λέει η λογοθεραπεύτρια ότι μπορείς να το κάνεις σε στυλ ζωγραφικής. Και ξέρεις πώς έπιασε; Να θα σου πω μια λέξη, βρύση για παράδειγμα, ήταν και ο Ονούφρης βέβαια τότε και το είχε ακούσει και το έκανε πολλές φορές. Ο Δημήτρης τη βρύση την έγραφε με -η, και σκεφτόμουν τι μπορώ να κάνω για να το μάθει και μετά σκέφτηκα τη γούρνα. Στη βρύση ο τόνος πάει πάνω από το -υ που μοιάζει με γούρνα. Είναι η σταγόνα που πέφτει.

E: Και το αποτύπωσε;

- Ναι, και τώρα το γράφει σωστά. Και της λέω πόσο με βοήθησες πάνω σ' αυτό. Και γενικά και σε άλλα πράγματα εγώ ψάχνω μόνη μου να βρω λύση να τον βοηθήσω. Και όταν το συζητάμε και με την κοπέλα που τον διαβάζει το απόγευμα και με την λογοθεραπεύτρια, δηλαδή θα της πω κάτι και θα μου πει, λέω σωστό κι αυτό. Δηλαδή έχω φτάσει σ' αυτό το σημείο, που μπορώ πλέον να σκεφτώ κάποια πράγματα, γιατί δεν τα θυμάμαι όλα που μου λένε και προσπαθώ βλέποντας τον φάκελο να αυτοσχεδιάσω, να σκεφτώ κάποια πράγματα... Δηλαδή αυτό που με νοιάζει είναι να κινησω το ενδιαφέρον του Δημήτρη στο να κάνουμε κάτι. Δηλαδή ας πούμε με την προπαίδια. Μου λέει ο Ονούφρης πολύ εξάσκηση τώρα το καλοκαίρι. Του πήρα τώρα κάτι καρτέλες και το κάνουμε σε στυλ παιχνιδιού, μισές εγώ, μισές αυτός. Μετά το βαρέθηκε κι αυτό και σκέφτηκα να το παίξουμε σε στυλ κρεμάλας. Εγώ βέβαια δεν είχα επιπλέον ευκαιρίες όταν έκανα λάθος! Κανονικά κ εγώ. Το είπα και στη λογοθεραπεύτρια και μου λέει πολύ ωραία! Δηλαδή θέλω να σου πω ότι βρίσκω πράγματα έτσι ώστε να τον προσεγγίζουν.

E: Έχεις μάθει κάποιες τεχνικές.

- Ναι, και με έχουν βοηθήσει πολύ οι συζητήσεις και οι ομιλίες με άλλους γονείς, τι πράγματα κάνουν στα βίντεο που δείχνουνε.

E: Ψάχνεις στο ίντερντετ;

- Και στο ίντερντετ και στις συναντήσεις που πηγαίνω που δείχνουνε κάποια βίντεο από μητέρες που βρήκαν κάποιους τρόπους να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Λοιπόν... Μετά το δύσκολο κομμάτι όμως ποιο ήτανε; Ότι η Δώρα μου το έβλεπε αλλιώς. Ότι ο Δημήτρης πάει και κάνει τόσα πράγματα κι αυτή πάει μόνο σχολείο. Την εργοθεραπεία την έβλεπε για παιδότοπο. Και μου το' λεγε. Και μάλιστα μου είχε πει η κοινωνική λειτουργός στο ΚΕΔΔΥ. Με ρώτησε πώς τα πάνε τα παιδιά. Γιατί κάθε φορά που περνούσα τον Δημήτρη, με έβλεπε και η κοινωνική λειτουργός και μου έκανε κάποιες ερωτήσεις. Και θυμάμαι και μου είχε πει: Αν δεις ότι δεν μπορείς να τα φέρεις βόλτα, γιατί πρέπει να κρατάς τις ισορροπίες. Να μην πάρει χαμπάρι δηλαδή η μικρή, κάτι βέβαια που δε γίνεται, απλά στο λέω έτσι: Να μην πάρει η Δέσποινα χαμπάρι ότι έχεις πέσει με τα μούτρα στον Δημήτρη γιατί θα τον μισήσει. Εγώ έκατσα και εξήγησα στη Δώρα με απλά λόγια την περίπτωση του Δημήτρη, ότι δυσκολεύεται να μιλήσει. Της είπα ότι παίρνει κάποιες πληροφορίες ο Δημήτρης μας και καθυστερεί το μυαλούδάκι του να τις πάρει όπως τις παίρνεις εσύ και ότι πρέπει να τον βοηθήσουμε, και την παρατηρούσα ότι τον βοηθούσε και η ίδια. Και είχα πει στην κοινωνική λειτουργό ότι δε χρειάζεται, τα φέρνω βόλτα.

E: Βοήθησε λοιπόν το γεγονός ότι της το εξήγησες;

- Ναι, ναι, και σου λέω μετά τον βοηθούσε και ακόμα τον βοηθάει. Δηλαδή αν ακούσει και πει κάτι λάθος τον διορθώνει.

E: Οπότε αποδέχτηκε και η Δώρα την κατάσταση.

- Ναι. Ε, μετά συνεχίσαμε τα μαθήματα...

E: Πήγε κανονικά σχολείο;

- Λοιπόν, όταν πήγε στο προνήπιο, εδώ στο χωριό Αγία Παρασκευή, εγώ δεν ήξερα καθόλου τι σημαίνει Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη...

E: Πήγε κανονικά, 4 χρονών;

- Ναι. Λοιπόν εγώ δεν ήξερα τίποτα. Πήγα, τον έγραψα. Τότε έκανε λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, είχα πάει γνωμάτευση στη διευθύντρια.

E: Είχες κάποια επίσημη γνωμάτευση από αναπτυξιολόγο;

- Δεν τον πέρασα ποτέ από αναπτυξιολόγο. Το θέμα όμως ποιο ήταν; Ότι ο Δημήτρης ήταν κολλημένος πάνω μου. Στο προνήπιο δεν πήρε τίποτα. Φαντάσου ότι κατουριότανε και πήγαινα και τον έπαιρνα, έκλαιγε συνέχεια, τίποτα, δεν έκανε τίποτα. Οπότε την επόμενη χρονιά γυρίζει η νηπιαγωγός και μου λέει: Παναγιώτα, υπάρχουν τμήματα ένταξης, και η παράλληλη στήριξη, να το κοιτάξουμε, μου εξήγησε τι είναι. Το δικό μας σχολείο δεν έχει, αλλά υπάρχουν αλλού. Και θυμάμαι ότι... και πού δεν έτρεξα Κατερίνα. Τον πέρασα από το ΚΕΔΔΥ μετά, πρέπει να ήταν εκείνη η χρονιά που μου τον στέλνανε στο ειδικό νηπιαγωγείο. Αλλά η λογοθεραπεύτρια δε συμφωνούσε γιατί δεν ήταν ο Δημήτρης για εκεί.

E: Ποιος το πρότεινε να πάει στο ειδικό;

- Το ΚΕΔΔΥ. Γιατί τότε ήταν τόσο δύσκολα τα πράγματα, δεν υπήρχαν όπως τώρα οι Παράλληλες στήριξεις. Και μου είχαν προτείνει το ειδικό νηπιαγωγείο, αλλά η λογοθεραπεύτρια δε συμφωνούσε γιατί μου έλεγε ότι ναι μεν έχει καλούς δασκάλους, θα βοηθηθεί ο Δημήτρης αλλά ψυχολογικά δεν είναι, αν πας μου λέει, θα καταλάβεις. Και όντως πήγα με τον Γιώργο μου, και δε μου άρεσε. Εκεί, πάνε τα παιδιά τα πιο βαριά, τα πιο... Ο Δημήτρης μου λέει δεν είναι για κει. Λοιπόν, πήγε ο Γιώργος στην πρωτοβάθμια, βρήκε ποια νηπιαγωγεία έχουν τμήμα ένταξης, έτρεξα, έτρεξα, έτρεξα... Δεν στον παίρνουμε εδώ, συμπληρωθήκανε εκεί.. ξαναπήγε ο Γιώργος στην Πρωτοβάθμια και του είπαν για το Νηπιαγωγείο στη Σαρακίνα. Λοιπόν πήγα η ίδια, Κατερίνα, παρακάλεσα τη διευθύντρια, να' ναι καλά βέβαια η γυναίκα, είναι μία πολύ καλή διευθύντρια, μου λέει δε με έχουν ενημερώσει για κάποιον Δημήτρη (τάδε). Της λέω, σας παρακαλώ, έχω πάει παντού, είστε η τελευταία μου ελπίδα. Αν πάει σε κανονικό νηπιαγωγείο, θα χαθεί, πέρυσι που τον πήγα προνήπιο δεν πήρε τίποτα. Α, να σου πω και βέβαια, το παρέλειψα αυτό, ότι πριν μπει στο σχολείο, τον πήγα για 6 μήνες στον Μορμόλη, στον παιδικό σταθμό. Από κει τον σταμάτησα για οικονομικούς λόγους.

E: Και τον βοηθούσε αυτό;

- Ναι, αφού μου είχε πει η διευθύντρια «Τον σταματήσατε στο πιο κρίσιμο σημείο». Ναι, αλλά ήταν πολλά τα λεφτά. Πάρα πολλά. Ε, σκεφτόμουν ότι θα πήγαινε προνήπιο, τελοσπάντων. Λοιπόν, παρακάλεσα τη διευθύντρια του νηπιαγωγείου και μου λέει: «Αφησέ μου τα χαρτιά του κι εγώ θα επικοινωνήσω με το ΚΕΔΔΥ, και θα πάρω να σου πω». Να' ναι καλά η γυναίκα, μου το πήρε, μπήκε σε Τμήμα Ένταξης εκεί πέρα, και μάλιστα είχανε και πουλμανάκι και το πηγαionoφέρνανε. Λοιπόν νήπιο έκανε εκεί και στο τέλος ξαναπέρασε από το ΚΕΔΔΥ αλλά επειδή δεν ήταν έτοιμος για την Α' Δημοτικού, το ξαναέκανε, όχι στο ίδιο ξανά αλλά εγώ τότε ήθελα Παράλληλη Στήριξη. Είχα πει στο ΚΕΔΔΥ, καλό το Τμήμα Ένταξης αλλά θα βοηθηθεί περισσότερο αν έχει Παράλληλη Στήριξη. Το είχα μάθει και το είχα ψάξει.

E: Το εγκρίνανε;

- Το εγκρίνανε και το πήρανε εδώ στη Πηγή, απλά είχε μια δασκάλα μαζί με ένα άλλο κοριτσάκι. Πολύ καλή δασκάλα η κυρία Κατερίνα, τον βοήθησε πάρα πολύ. Μετά, κανονικά ξαναπέρασε από το ΚΕΔΔΥ, πάλι είπα για Παράλληλη Στήριξη και εγκρίνανε κι αυτοί από κει ότι πρέπει να την έχει καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, απλά τώρα εμένα η μετάβαση στο Δημοτικό με άγχωνε. Είχα πάρει τον Δημήτρη το καλοκαίρι, του είχα δείξει το σχολείο, του άρεσε που θα πάει σ' ένα καινούριο σχολείο. Αλλά άλλο τώρα να είσαι στο Νηπιαγωγείο με λίγα παιδιά και άλλο στο Δημοτικό με τα πολλά. Εμένα όλο αυτό με άγχωνε.

E: Προσπάθησες λοιπόν να τον προετοιμάσεις.

- Ναι. Στην αρχή πριν έρθει η Χαρά ήταν πολύ δύσκολα. Τον είχα πετύχει δυο φορές έξω από το σχολείο.

E: Εντελώς; Έξω από την αυλή;

- Ναι, έλεγε στη δασκάλα ότι πάω να κατουρήσω και δε γυρνούσε. Και μια μέρα πήγε να μπει στο λεωφορείο. Γιατί κάποιες φορές πάω αλλά αργά λίγο. Κι αυτός δεν είχε ακόμα προσαρμοστεί, και δεν είχα και την Παράλληλη Στήριξη και μάλιστα το συζητούσα με τη λογοθεραπεύτρια νομίζω, και μου λέει «Αυτό είναι πολύ επικίνδυνο και μέχρι να έρθει η Παράλληλη Στήριξη, πρέπει να κάθεσαι εκεί».

E: Δύσκολο όμως κι αυτό να κάθεσαι όλο το πρωί.

- Τελοσπάντων, το είχα συζητήσει με την κυρία Μαρία πέρυσι, η καμμένη κι αυτή καλά να' ναι, πόσες φορές είχα πάει και είχε κλείσει ο λαιμός της. Της λέω απλά το νου σας. Μετά εντάξει ήρθε και η Χαρά. Είχα βάλει εντωμεταξύ μια ειδική παιδαγωγό από πριν μπει στην Α' Δημοτικού, για μία προετοιμασία της τάξης. Στο μαθησιακό κομμάτι δηλαδή ήξερε κάποια πράγματα. Αλλά

θυμάμαι και μου έλεγε η λογοθεραπεύτρια, δε θα σε αγχώνει το μαθησιακό, το άλλο θα σε αγχώνει, το έξω. Και το άλλο που παρέλειψα, ένα-ένα τα θυμάμαι, ο Δημήτρης μου έγινε πιο κοινωνικός και έφυγε από τη φούστα μου, όταν τον πήγα 2 χρόνια κολυμβητήριο.

E: Σε ποια ηλικία;

-Τις 2 χρονιές που πήγαινε νήπιο.

E: Και αυτό τον βοήθησε να ανεξαρτητοποιηθεί;

-Ναι, έγινε κοινωνικός, όπως μου λέει και η λογοθεραπεύτρια, σε σημείο επικίνδυνο. Δηλαδή, αν του πει ένας άγνωστος έλα, θα πάει. Εγώ πιστεύω ότι από κει είδα την αλλαγή στον Δημήτρη. Γιατί στην αρχή δεν ήθελε να μπαίνει... Βέβαια το υγρό στοιχείο του αρέσει πάρα πολύ, τρελαίνεται για τη θάλασσα, μπορεί να κάτσει πολλές ώρες. Δηλαδή πήγαινε κάθε πρωί και του έλεγε ο προπονητής: Γεια σου, ρε σώμα μου! Γιατί πήγαινε ο Δημήτρης και του τραγουδούσε Σφακιανάκη «Σώμα μου...!». Πολύ γέλιο. Και μάλιστα μου είχε πει αν είναι να το συνεχίσεις και τον χειμώνα, είναι πολύ καλός. Αλλά επειδή είχε και τα μαθήματα, του λέω «Δε θα τα καταφέρω», είχα και τη Συμβουλευτική, τελοσπάντων.

E: Η Α΄ Δημοτικού πώς πήγε, γενικά;

-Είχαμε στην αρχή αυτές τις δυσκολίες που σου είπα, αλλά μετά που ήρθε η Χαρά έφτιαξαν τα πράγματα. Δε θυμάμαι τώρα κάποια άλλη δυσκολία.

E: Η πρόοδός του στο μαθησιακό κομμάτι και η συναναστροφή του με τα άλλα παιδιά;

-Κοίτα, η λογοθεραπεύτρια είχε τελικά δίκιο, γιατί πιο πολλά ήταν τα προβλήματα έξω, με τα άλλα παιδιά. Ότι ο Δημήτρης δεν ήξερε, ας πούμε, να προσεγγίσει ένα παιδί. Δηλαδή ο Δημήτρης μπορεί να ακουμπούσε ένα παιδί για να το προσεγγίσει αλλά εκείνο το έβλεπε σα να το σπρώχνει. Και μου έλεγε η λογοθεραπεύτρια ότι εσύ πρέπει να του δείξεις τον τρόπο, πώς πρέπει να προσεγγίζει ένα παιδί. Και με τον Κωστή που από την Α΄ ήταν οι καλύτεροι φίλοι και είναι ακόμα, και είναι κι αυτός ε, κάπως ζωηρός, και ήταν οι δυο τους που έκαναν την περισσότερη φασαρία. Δηλαδή θα σερνόντουσαν... Και θυμάμαι και μου έλεγε η Μαρία ότι παίζουν σε σημείο επικίνδυνο. Στο μαθησιακό τώρα απ' ότι θυμάμαι και μου έγραφε η Χαρά στο τετράδιο, κάποιες φορές δεν είχε όρεξη να γράψει, ήθελε να παίξει με κουκλάκια, δηλαδή αυτό. Μετά όμως αφού ξεκίνησε μ' αυτό το τετράδιο, φέτος δηλαδή τα πήγε πολύ καλύτερα. Εντάξει πέρυσι πιστεύω, δηλαδή γνώμη μου είναι ότι ήταν για να προσαρμοστεί ο Δημήτρης, γιατί αυτά τα παιδιά ξέρω ότι τους αναστατώνει το να τους αλλάζεις το πρόγραμμα και ότι ήταν κάτι καινούριο γι' αυτά. Ήξερε όμως ότι το τετράδιο θα το δει ο πατέρας μου και ότι κι αν κάνω, θα το μάθει. Και να' ναι καλά η ειδική παιδαγωγός, που του κάνει μάθημα το απόγευμα, που μου πρότεινε αυτή τη μέθοδο κι έτσι την ξεκίνησα. Και μου λέει ανά πάσα στιγμή, γιατί μπορεί η δασκάλα να λείπει, να έχει τελειώσει, μπορεί να είναι άρρωστη, εσύ πώς θα ξέρεις πώς πέρασε ο Δημήτρης; Ανά πάσα στιγμή μου λέει θα ξέρεις πώς είναι μέσα-έξω στην τάξη, και θα είσαι ενημερωμένη κι εσύ και ο σύζυγος. Λοιπόν από τη στιγμή που εφαρμόσαμε αυτό, στις αρχές ήτανε δύσκολο για τον Δημήτρη, γιατί θα' θελε να παίξει με τα κουκλάκια, δε θα' θελε να γράψει, και τον καταλάβαινα. Αλλά όσο περνούσε ο καιρός, τα πήγαινε πιο καλά. Αλλά η δασκάλα, η Χαρά, ήτανε γυναίκα. Δηλαδή νομίζω φέτος με τον Ονούφρη, είχε άλλη σχέση.

E: Είδες διαφορά ανάμεσα στις 2 χρονιές και με τους δύο δασκάλους;

-Ναι φοβερή διαφορά. Κατ' αρχήν φέτος, πέραν από το ότι μας κάλεσε η κυρία του Τμήματος Ένταξης, σε μια συνάντηση για τον Δημήτρη μου, τον Κωστή, και ένα άλλο παιδί που ήρθε φέτος, και ήθελε να μας πει ότι παίζουν επικίνδυνα έξω, σπρώχνει το ένα το άλλο, και ότι όλη αυτή η ενέργεια κάπου πρέπει να βγει. Από μένα είχαν μια γνωμάτευση, και έπρεπε να γίνει κάτι. Φαντάσου ότι τα κυνηγούσαν και δεν μπορούσαν να τα χωρίσουνε. Πέρα από αυτό το κομμάτι και ότι έκατσα να μιλήσω μετά στον Δημήτρη, και βέβαια έπεσε και τιμωρία, ήτανε λίγες οι φορές που θα μου έγραφε ο Ονούφρης ότι ήταν κακός. Δηλαδή πολύ σπάνια δε θα' χε όρεξη, κάποια πρωινά που δεν ήθελε να πάει καν σχολείο, αλλά είχε τον τρόπο του ο Ονούφρης και τον έφερνε στα νερά του και καθότανε. Δηλαδή φέτος έμεινα πολύ ευχαριστημένη, πέρα από τη συνάντηση με τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης. Και μου είχε πει, αν μπορείς να τον πας σε κάτι εξωσχολικό. Να εκτονώνει κάπου όλη αυτή την ενέργεια. Αυτό μου λέει θέλω από σένα. Και να μην παίζουν τόσο επικίνδυνα. Να τους μιλάτε, αυτό.

E: Εσύ έμεινες ευχαριστημένη, Παναγιώτα, από την επιλογή σου να πάει ο Δημήτρης σε τυπικό σχολείο με Παράλληλη Στήριξη;

-Ναι. Από μία γνωστή μου που το πήρε το παιδί γιατί δεν μπορούσε να περιμένει άλλο. Βέβαια, νομίζω ότι ήταν πιο βαριά περίπτωση το παιδί της. Θυμάμαι και της έλεγα «Ρε συ, περίμενε». Εγώ πιστεύω ότι αυτά τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν σ' αυτά τα σχολεία γιατί υπάρχουν τα άλλα παιδιά και βοηθούνται. Ναι, εγώ το πιστεύω αυτό. Και ότι εντάξει, βρε παιδί μου, χρόνο με τον χρόνο, το παιδί ωριμάζει. Δηλαδή φέτος που θα ανοίξουν τα σχολεία, ο Δημήτρης μου θα είναι πιο ώριμος.

Ε: Κι εγώ που παρακολούθησα τα παιδιά και τις 2 χρονιές, είδα πολύ μεγάλη διαφορά.

-Ναι. Δηλαδή ο Ονούφρης άντε να μου είτε μια δυο φορές. Αυτό ήταν περισσότερο πέρυσι ότι σηκωνόταν ο Δημήτρης μου.

Ε: Ναι φέτος ήταν οριοθετημένος, ώριμος, και στο λόγο του και στην αντίληψή του και στην επικοινωνία του με τα άλλα παιδιά είδα βελτίωση.

-Αφού φαντάσου ότι μου έλεγε ο Ονούφρης ότι όταν κλείσανε για Χριστούγεννα, μετά που επανήλθε, που ξέρεις τα παιδιά λίγο μέχρι να μπουν στο πρόγραμμα, μου' γραφε ο Ονούφρης στο τετράδιο ότι είναι σα να μην κλείσαμε μια μέρα. Με περίμενε μου λέει στην πόρτα με τόση όρεξη. Κατ' αρχήν και όταν ήρθε ο Ονούφρης, ήρθε ο Δημήτρης και με τραβούσε και μου έλεγε «Μαμά, έλα, ήρθε ο δάσκαλος!» Και μου τον γνώρισε..

Ε: Έχουν πολύ καλή σχέση μεταξύ τους.

-Ναι. Δηλαδή φέτος ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα.

Ε: Εσύ έμεινες ευχαριστημένη από το πώς λειτουργεί το όλο σύστημα; Δηλαδή από τον Διευθυντή, τη δασκάλα της τάξης, του Τμήματος Ένταξης...

Ναι.

Από τους άλλους γονείς, τα παιδιά; Δεν υπήρχε, ας πούμε, κάποιο μελανό σημείο;

- Όχι, και ό,τι ήθελα το συζητούσα με τον Διευθυντή. Α, αυτό δε στο είπα: Πέρυσι, θυμάμαι και έκλαιγα εγώ, έκλαιγε και η κυρία Μαρία. Όταν κάναμε τη γιορτή στο σχολείο, έπρεπε ν' αποφασίσω στο τέλος αν θα έπρεπε ο Δημήτρης να ξανακάνει την Ά Δημοτικού. Δεν μπορούσα ν' αποφασίσω. Η κυρία Μαρία μου έλεγε ότι γνώμη της ήταν να μην την ξανακάνει. Το ίδιο και η Χαρά και η λογοθεραπεύτρια. Μόνο η κοπέλα που τον διαβάζει το απόγευμα μου έλεγε ότι πρέπει να την επαναλάβει, γιατί θεωρούσε ότι θα έπαιρνε πιο καλές βάσεις. Ήμουν απελαγωμένη, δεν ήξερα τι να κάνω, γιατί ήταν πολύ σημαντική απόφαση. Γιατί είχε κάνει 2 φορές το νήπιο, και σκεφτόμουν μήπως ήταν βλακεία που έγινε αυτό και ήταν καλύτερα να κάνει 2 φορές την Πρώτη; Τη λύση σε πληροφορώ ότι την έδωσε ο Διευθυντής. Είχα πάει και μου είχε πει: Πρόσεξε να δεις τι θα κάνουμε για να μην αποφασίσεις τώρα και να σε βγάλω από αυτό το δίλημμα. Δούλεψέ τον όλο το καλοκαίρι με ό,τι κάνει, προσπάθησε να του καλύψεις όποια κενά σου έχει πει η κυρία Μαρία ότι υπάρχουνε, και τον Σεπτέμβρη το ξαναβλέπουμε.

Ε: Σου άφησε αυτό το περιθώριο να το σκεφτείς.

- Ναι, μου λέει να το συζητήσουμε να δούμε τι θα μας πει η ειδική παιδαγωγός, και η λογοθεραπεύτρια. Και το συζητήσα μαζί τους και συμφώνησαν. Και προσπαθήσαμε πέρυσι να του καλύψουμε ό,τι μπορούσαμε, γιατί έκανε όλο το καλοκαίρι, 2 φορές την εβδομάδα. Βασικά το κάναμε έτσι μέχρι να έρθει η Παράλληλη Στήριξη, και μετά του κάναμε μία φορά την εβδομάδα με την ειδική παιδαγωγό, με τη λογοθεραπεύτρια κάνει 2 φορές χειμώνα-καλοκαίρι. Μόνο τον Αύγουστο σταματάει για να ξεκουράζεται. Φέτος όμως μου λέει ο Γιώργος μου, εμένα το παιδί μου θέλω να ξεκουραστεί. Να κάνει μία φορά την εβδομάδα, και δεν πειράζει, ό,τι πάρει. Πάνω κάτω βέβαια, μου είπε ο Ονούφρης όταν παίρναμε βαθμούς, μου είπε πού να εστιάσω και τι επαναλήψεις πρέπει να κάνει. Λοιπόν, εντάξει όσο μπορώ, γιατί φέτος δεν τον έχω ζορίσει τόσο πολύ όσο πέρυσι, πέρυσι τον ζόρισα περισσότερο. Αλλά το άλλο που κάνω είναι ότι εκμεταλλεύομαι τις ευκαιρίες που μου δίνονται έξω, στο δρόμο. Δηλαδή δεν είναι ανάγκη να τον κάτσω. Δηλαδή κι από μόνος του θα μου διαβάσει μια ταμπέλα, θα ρωτήσει για κάτι, από μόνος του δηλαδή. Κι αυτά τα έκανα εγώ από τότε που δεν μπορούσε να κάτσει σε μια καρέκλα για να κάνει μάθημα.

Ε: Ωραία, Παναγιώτα. Δεν ξέρω αν έχεις εσύ κάτι άλλο να μου προσθέσεις. Βλέπω ότι είσαι ευχαριστημένη με την Παράλληλη Στήριξη, και ότι όταν υπάρχει ο εκπαιδευτικός δεν έχει το παιδί κανένα πρόβλημα.

- Α, το μόνο που δε σου είπα είναι ότι φέτος πήγαινα στη Συμβουλευτική που έκανε η λογοθεραπεύτρια στο χώρο της, κάναμε και ψυχοθεραπεία. Αυτό δεν ήταν καθαρά για αυτιστικά παιδιά, πήγαινε όποιος ήθελε, ήταν ατομική, μπορούσες να πας με τον άντρα σου ή ομαδική.

Κάναμε από τον Μάρτη μέχρι τον Ιούνιο που κλείσαμε με την κοπελιά. Μας είπε ότι μπορεί να συνεχίσει και του χρόνου. Κάναμε και ψυχοθεραπεία. Είναι βέβαια λίγο ζόρικη, πρέπει να ψάξεις βαθιά μέσα σου αλλά φεύγεις και αισθάνεσαι άδειος. Δηλαδή ήταν σα να ξαναέβγαινα από την κοιλιά της μάνας μου, σα να ξαναγεννιόμουνα. Πήγαινες με νεύρα, με πράγματα που σε απασχολούσαν για τα παιδιά, και έφευγα πολύ καλά. Όταν μου το είπε η κουμπάρα μου που πήγαινε κι αυτή το παιδί της στη λογοθεραπεύτρια, αμέσως είπα ναι. Και πήγαινα τα πρωινά που λείπανε τα παιδιά. Πιστεύω ότι οι Συμβουλευτικές και όλα αυτά, κάνουνε πολύ καλό στον γονέα. Και γενικά και το ίντερνετ κάνει καλό όταν μπαίνεις και ψάχνεις, ό,τι σε απασχολεί. Γιατί να σου πω κάτι, κακά τα ψέματα, αν δεν υπήρχε το ίντερνετ τότε να μπω, να δω, γιατί δεν ήξερα πώς αλλιώς... Με βοήθησε το ίντερνετ πολύ και γενικά ακόμα και σήμερα που βγάζουμε διάφορες ιστορίες από άλλες μαμάδες, μπαίνω, διαβάζω. Και από μαμάδες που είναι στο Δημοτικό. Όταν μπήκε ο Δημήτρης στην Α΄, θυμάμαι μια μαμά μου λέει: «Ό,τι θες, εδώ». Δηλαδή εμένα που είμαι πιο παλιά, ό,τι θέλεις ρώτα με, ξέρω τα πάντα, ό,τι σε απασχολεί θα το συζητάμε. Και από μόνη της έρχεται και μου λέει: Άκουσα αυτό, θα γίνει εκείνο.

E: Έχετε επικοινωνία.

- Ναι, φαντάσου την αίτηση για Παράλληλη Στήριξη που την κάνουμε στον Διευθυντή, δεν το θυμόμουνα καθόλου. Ήρθε, μου είπε, την κάναμε μαζί. Αλλά είμαι πολύ ευχαριστημένη και από τον Διευθυντή και από τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης. Και στο θεατρικό που ήταν να μπουνε, βέβαια δεν το έβαλα, γιατί είχε φορτωμένο πρόγραμμα, παρόλο που μου το πρότεινε η κυρία Ναταλία. Τον βλέπεις και το 'χει.

(Μπαίνει στο σπίτι ο σύζυγος, ο Γιώργος)

(E=Ερευνήτρια, Π=Παναγιώτα, Γ=Γιώργος, Δ=Δημήτρης)

E: Γεια σας!

Γ: Γεια σας, τι κάνετε;

E: Εγώ λέγομαι Κατερίνα Λεμπιδάκη.

Π: Ο Γιώργος, ο άντρας μου.

Γ: Χάρηκα.

E: Χάρηκα πολύ.

Π: Αυτά. Αλλά φέτος σου λέω πήγαμε πολύ καλύτερα και μακάρι να μπορέσω να βάλω τον Ονούφρη και του χρόνου. Και η κυρία Εμμανουέλα, πολύ καλή. Χαμηλών τόνων, αλλά εντάξει. Βασικά εμένα πιο πολύ, όχι ότι έχω κάτι με τη δασκάλα την περυσινή, αλλά πιο πολύ με ενδιαφέρει ποιον θα έχει στην Παράλληλη. Γιατί ο Δημήτρης έχει περισσότερη δουλειά με αυτόν τον δάσκαλο. Και με τον Ονούφρη, αφού κάναμε εκείνη τη συνάντηση και μπήκαν οι κανόνες στην τάξη, δε βοηθήθηκε μόνο ο Δημήτρης αλλά και τα άλλα παιδιά. Και οργανώθηκε και η υπόλοιπη τάξη. Και μου έλεγε και ο Ονούφρης ότι είχαμε μια άψογη συνεργασία με την κυρία Εμμανουέλα. Και τα παιδιά τον αγαπούσανε πάρα πολύ, πάρα πολύ. Ήταν από τους αγαπημένους τους. Αυτά.

E: Ωραία, Παναγιώτα. Αν δεν έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο να σταματήσουμε εδώ, ήδη σε κράτησα αρκετά.

Π: Αυτό, ότι πάει καλά ο Δημήτρης μου και είμαι πολύ ευχαριστημένη. Έχουμε ακόμα δουλίτσα αλλά εντάξει. Και ότι κάθε χρόνο βέβαια τον πηγαίνω στο Ιατροπαιδαγωγικό. Τώρα τον πηγαίνω Ηράκλειο, που σου είχα πει ότι στην αρχή τον πήγαίνα Χανιά. Πήγαμε Ηράκλειο, είναι πολύ καλύτερα τα πράγματα, και συνεχίζουμε, τον πάω μια φορά τον χρόνο. Τον παρακολουθεί εκεί μια παιδοψυχολόγος. Αυτά. Και συνεχίζουμε. Μόνο εργοθεραπεία δεν κάνει τώρα.

E: Ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Γ: Τίποτα.

Π: Εγώ ευχαριστώ.

E: Γιώργο, εμείς δεν είχαμε την ευκαιρία να μιλήσουμε, ίσως αργότερα.

Γ: E, αυτά τα έχει αναλάβει πιο πολύ η γυναίκα μου, εγώ λείπω σχεδόν όλη τη μέρα.

Π: Ο Γιώργος μου δουλεύει πολλές ώρες και ασχολούμαι εγώ με αυτό το κομμάτι.

E: Έχετε εδώ κάτω το εργαστήριο;

Γ: Έχουμε εδώ ένα μαγαζί και ένα στο Ρέθυμνο.

E: Τα φτιάχνετε εσείς τα έπιπλα;

Γ: E, μερικά φτιάχνουμε, μερικά τα παίρνουμε.

Π: Πρωί απόγευμα δουλεύει. Λίγες ώρες βλέπει τον Δημήτρη.

Ε: Ωραία. Λοιπόν σας ευχαριστώ πάρα πολύ.
Π: Κι εμείς Κατερινιώ.
Γ: Όποτε θέλετε μπορείτε να ξανάρθετε.
Π: Όποτε θέλεις να έρθεις να πιούμε καφέ.
Ε: Ναι, βέβαια!
Π: Πού μένεις;
Ε: Μένω στον Σταυρωμένο.
Π: Ε, ένας δρόμος είναι. Εγώ το τηλέφωνό σου το αποθήκευσα.
Ε: Ναι, να με πάρεις όποτε θέλεις, αλλά κι εγώ θα σου τηλεφωνήσω. Να είμαστε σε επικοινωνία.
Π: Χάρηκα που ήρθες!
Ε: Κι εγώ! Παιδιά, καλό βράδυ, καλό υπόλοιπο στο καλοκαίρι σας και θα τα ξαναπούμε.
Π: Επίσης!
Ε: Γεια σου, Δημήτρη μου!
Δ: Γεια σας κυρία Κατερίνα!
Γ: Στο καλό.
Π: Του χρόνου θα ξανάρθεις στο σχολείο, θα σε δω;
Ε: Ίσως ξανάρθω από Σεπτέμβρη για μερικές ώρες.
Π: Μακάρι, ωραία θα' ναι! Καθόσουν όλη μέρα μέσα στο μάθημα ή κάποιες ώρες;
Ε: Συνήθως καθόμουν τις πρώτες 5 ώρες.
Π: Α, και θα έρθεις πάλι φέτος;
Ε: Ίσως έρθω για λίγο να τα δω τα παιδιά.
Π: Και τι κάνεις τώρα, πρακτική κάνεις, κάτι;
Ε: Γράφω τη διπλωματική μου εργασία στο Μεταπτυχιακό που παρακολουθώ.
Γ: Από πού είναι; Από το Ιατροπαιδαγωγικό;
Ε: Από το Τμήμα Νηπιαγωγών είναι, και η ειδικότητα είναι πάνω στη Σχολική Ψυχολογία.
Γ: Καλή δύναμη!
Ε: Ε, είναι δύσκολο το αντικείμενο.
Π: Δηλαδή αργότερα κι εσύ θα είσαι...
Ε: Ειδική Παιδαγωγός. Στη Δευτεροβάθμια όμως περισσότερο γιατί το πτυχίο μου είναι Φιλολογίας, αλλά ασχολούμαι και με την Πρωτοβάθμια.
Π: Α, δηλαδή μπορεί να σε δω ποτέ στην Παράλληλη Στήριξη; Ή τίποτα δασκάλα;
Ε: Μπορεί.
Π: Και θα μπορείς να μπεις και Παράλληλη Στήριξη;
Ε: Ναι.
Π: Κοίτα, μικρός ο κόσμος, πού ξέρεις, μακάρι να κάνεις στον Δημήτρη!
Ε: Ναι! Θα το ήθελα κι εγώ πολύ πάντως, γιατί τον ξέρω από την Α΄ Δημοτικού τον Δημήτρη. Λοιπόν, σας χαιρετώ, καλό βράδυ!
Π, Γ: Καλό βράδυ, θα τα πούμε!