ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

ΘΕΜΑ: Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΩΣ 'ΕΚΦΑΝΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΚΑΡΤΑΛΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΤΣΙΩΛΗΣ

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΚΟΥΝΗΣ
ΜΑΝΟΛΗΣ ΤΖΑΝΑΚΗΣ

Ρέθυμνο 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 5

ABSTRACT 5

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ 6

2.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 8

2.1.Ορισμός Της Αναπηρίας 8

2.2.Ιατρικό Μοντέλο Αναπηρίας 9

2.3.Κοινωνικό Μοντέλο Αναπηρίας 12

2.4.Η Μεταδομιστική Συζήτηση 14

2.5. Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) 16

2.6. Ειδική Αγωγή Και Η Ιστορική Αναδρομή Της Στο Χώρο Της Εκπαίδευσης 19

2.7.Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία 22

2.8.Η αναπηρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. 26

2.9.Τα Στερεότυπα Και Οι Προκαταλήψεις Για Την Αναπηρία 37

2.10.Τα Στερεότυπα Και Οι Προκαταλήψεις Στην Παιδική Ηλικία 41

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 44

3.1. Ποιοτική Ανάλυση 44

3.2.Παραγωγή Εμπειρικού Υλικού 44

3.2.1. Συνεντεύξεις 44

3.2.2.Ομάδα Εστίασης 46

3.3.Συμμετέχονες Και Συλλογή Δεδομένων 46

3.4.Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων 47

4.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΑΝΑΛΥΣΗ 50

4.1.Η Ευθύνη Των Εκπαιδευτικών Για Παρέμβαση 50

4.2. Η Θετική Συναισθηματική Ενίσχυση Των Εκπαιδευτικών 55

4.3.Ετοιμότητα Και Κατάρτιση Των Εκπαιδευτικών 62

4.4.Οι Δυσκολίες Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Την Αναπηρία 68

4.5.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Για Το Ιδανικό Σχολείο 78

4.6.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Τη Συνύπαρξη Των Μαθητών Και Τη Συμπερίληψη 91

4.7.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Την Παράλληλη Στήριξη Των Μαθητών Με Αναπηρία 104

4.8.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Την Προσαρμογή Της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας 115

4.9.Πώς Αναφέρονται Οι Εκπαιδευτικοί Στην Αναπηρία 120

4.10.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Για Το ΚΕΔΔΥ 126

4.11.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Το Ρόλο Των Γονέων Στη Διαδικασία Υποστήριξης Των Μαθητών Με Αναπηρία 133

4.12.Προκαταλήψεις Και Στοχοποίηση 148

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 160

5.1. Η Ευθύνη Των Εκπαιδευτικών Για Παρέμβαση 160

5.2. Θετική Συναισθηματική Ενίσχυση Των Εκπαιδευτικών 162

5.3. Ετοιμότητα Και Κατάρτιση Των Εκπαιδευτικών 162

5.4. Οι Δυσκολίες Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Την Αναπηρία 164

5.5. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Για Το Ιδανικό Σχολείο 166

5.6. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Τη Συνύπαρξη Των Μαθητών Και Τη Συμπερίληψη 169

5.7. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Την Παράλληλη Στήριξη Των Μαθητών Με Αναπηρία 171

5.8. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Την Προσαρμογή Της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας 172

5.9. Πώς Αναφέρονται Οι Εκπαιδευτικοί Στην Αναπηρία 174

5.10. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Για Το ΚΕΔΔΥ 175

5.11. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Το Ρόλο Των Γονέων Στη Διαδικασία Υποστήριξης Των Μαθητών Με Αναπηρία 177

5.12. Προκαταλήψεις Και Στοχοποίηση 178

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 180

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 183

ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ 194

1.Νόμοι 194

2.Ερωτήσεις συνέντευξης 194

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ενώ το νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης προχωρά προς μια κατεύθυνση ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, η εφαρμογή στην πράξη προσκρούει σε ποικίλους σκοπέλους και αποτελεί άλλοτε μια θετική και άλλοτε μια αρνητική εμπειρία. Η συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, είναι μια σύγχρονη απάντηση στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία. Δεν περιορίζεται όμως σε αυτούς. Αφορά σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχεδιασμό του, ξεκινώντας από την γενικότερη απόκρισή του στη διαφορετικότητα. Στην παρούσα ποιοτική έρευνα αναλύονται οι συνεντεύξεις έξι εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Αναδεικνύονται οι απόψεις και οι στάσεις τους ως προς τη συνεκπαίδευση στις τάξεις της γενικής παιδείας και μελετώνται οι προβληματισμοί και οι προτάσεις τους. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τις εμπειρίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της ποιοτικής ανάλυσης.

Λέξεις – κλειδιά: ημιδομημένη συνέντευξη, συνεκπαίδευση, σχολείο, εκπαιδευτικοί, ειδική εκπαίδευση,

ABSTRACT

While the legal framework for education is moving in the direction of integrating students with disabilities into general education, implementation in practice runs into a variety of obstacles and is sometimes a positive and sometimes a negative experience. This qualitative research analyzes the interviews of six primary school teachers in the public education system of Greece. Their views and attitudes regarding co-education in general education classes are being highlighted and their concerns and suggestions are studied.

Key-words: education, school, teachers, co-education.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μελέτες για την αναπηρία την αναφέρουν είτε ως κοινωνικό είτε ως πολιτιστικό είτε ως πολιτικό φαινόμενο. Η αναπηρία, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που υπάρχει στο πρόσωπο που ορίζεται ως άτομο με ειδικές ανάγκες, αλλά βρίσκει το νόημά της στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που συμβαίνει. Συνεπώς δεν είναι κάτι εγγενές, αλλά δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Πατσίδου, 2010).

Όλο και πιο συχνά, ένα θέμα που συζητείται είναι το αν είναι όντως βοηθητικό για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, να πάνε σε σχολεία ειδικής αγωγής ή αν θα ήταν πιο λειτουργικό και ενισχυτικό για τα άτομα αυτά να πάνε σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης (Messiou, 2016). Η συνεκπαίδευση λοιπόν, είναι μια συνθήκη η οποία μπορεί να συμβεί μέσω της παράλληλης στήριξης (Κορολόγου, 2016).

Στην παρούσα εργασία, θα αναλυθεί εκτενέστερα ο ορισμός της αναπηρία. Γίνεται μια θεωρητική επισκόπηση σχετικά με την αναπηρία γενικότερα, η οποία εστιάζει στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που την ακολουθούν, το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και τη μεταδομιστική συζήτηση. Έπειτα, μελετάται η περίπτωση της Ελλάδας, με μια ιστορική αναδρομή της αναπηρίας στην εκπαίδευση και την νομοθεσία που αφορά στην ειδική αγωγή. Ακόμη, αναλύονται εκτενέστερα οι βασικές έννοιες της συνεκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ακολουθούν, η συζήτηση με όσα ειπώθηκαν από έξι εκπαιδευτικούς, που έχουν εμπειρία στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις γενικής αγωγής, οι οποίοι μεταφέρουν μέσω ατομικών συνεντεύξεων και μιας ομάδας εστίασης (focus group) τις απόψεις, τα βιώματα, τα συναισθήματα, τους προβληματισμούς και τις διεκδικήσεις τους. Αναφέρονται στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), ασκούν κριτική και μιλούν για τις προσαρμογές που

θεωρούν απαραίτητες στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Συζητούν για την αναπηρία και για τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που την περιβάλλουν και προτείνουν το ιδανικό σχολικό περιβάλλον (Ashby, 2012).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στο δημόσιο σχολείο και της διαχείρισης της διαφορετικότητας.

2.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1.Ορισμός Της Αναπηρίας

Η εργασία βασίζεται στην κατανόηση της έννοιας της αναπηρίας. Ο προσδιορισμός της έννοιας αυτής είναι αρκετά περίπλοκος, αλλά εξίσου απαραίτητος. Σε όλα αυτά τα χρόνια, έχουν αναπτυχθεί διάφοροι ορισμοί, ανάλογα με την εποχή, το κοινωνικό και το πολιτιστικό πλαίσιο (Elsharnouby, 2015). Στα αρχαία χρόνια, συνδεόταν με δεισιδαιμονικές αντιλήψεις και πολλές φορές οδηγούσε στο θάνατο του βρέφους. Στους επόμενους αιώνες, τα άτομα αυτά τα απέκλειαν και τα απέρριπταν. Από το 1740, την εποχή του Διαφωτισμού, αρχίζει να αλλάζει η εικόνα αυτή. Θεωρούν την αναπηρία μια προσωπική τραγωδία και εντάσσουν τον όρο της περίθαλψης. Στο σημείο αυτό είναι που εμφανίζεται το ιατροκεντρικό μοντέλο της αναπηρία, το οποίο θα συζητηθεί αργότερα στην εργασία. Το 1970 εμφανίζεται το κοινωνικό μοντέλο (Florian, 2014).

Σύμφωνα με τον Rice (2006), « Η αναπηρία αποτελεί ένα διεπιστημονικό πεδίο μελέτης και η κατανόησή της σχετίζεται σημαντικά από τις προσωπικές πεποιθήσεις του καθενός, οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούνται από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που ζει αλλά και από τις εμπειρίες μέσα από τη μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας» (Κορολόγου, 2016).

Το γεγονός πως ο ορισμός της αναπηρίας, εξελίσσεται μέσα στα χρόνια, έχει ως συνέπεια να επηρεάζει και όλους τομείς, όπως αυτόν της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, συνδέονται όπως η αναπηρία, με κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες (Ashby, 2012).

2.2.Ιατρικό Μοντέλο Αναπηρίας

Η αναπηρία στον ιατρικό χώρο αναφέρεται ως μια λειτουργική βλάβη στο άτομο συγγενούς ή επίκτητης, που προέρχεται είτε από κάποιο ατύχημα είτε από κάποια ασθένεια. Θεωρείται ένα έλλειμμα που μπορεί να αντιμετωπιστεί με εντοπισμό και αποκατάσταση. Το ιατρικό μοντέλο, το οποίο ήταν το κυρίαρχο μέχρι και το 1980 ως αντίληψη, είχε συσχετιστεί στα παλαιότερα χρόνια με δεισιδαιμονίες και μυστήρια (Elsharnouby, 2015).

Από τη στιγμή που το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας θέτει το πρόβλημα στο ίδιο το άτομο, θεωρείται και ατομικό μοντέλο. Υπό την έννοια της «προσωπικής τραγωδίας», το άτομο με αναπηρία, είναι το θύμα της συγκεκριμένης σωματικής ή νοητικής δυσλειτουργίας (Hughes, 1998). Η κυριαρχία της αντίληψης αυτής φαίνεται και στην εξήγηση που είχε δώσει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, το 1980. Όριζε την ανεπάρκεια ως την απώλεια ή την ανωμαλία ψυχολογικής, ανατομικής ή σωματικής δομής και την αναπηρία ως την απώλεια ή τον περιορισμό του ατόμου, που είναι αποτέλεσμα της ανεπάρκειάς του (Messiou, 2016).

Οι κοινωνικές πολιτικές, που βασίστηκαν τότε στο ιατρικό μοντέλο ενίσχυσαν τον διαχωρισμό και την απομόνωση των ατόμων με αναπηρία, μέσω της ιδρυματικής πολιτικής (Mittler, 2012). Τα πρώτα άσυλα οργανώθηκαν στη φιλοσοφία της ηθικής διαχείρισης. Το μοντέλο της κηδεμονίας της «τρέλας» εμφάνιζε τους έγκλειστους σε μια κατάσταση «παιδικής» εξάρτησης και τους φύλακες σε ρόλο γονέα. Σε συνδυασμό με την αντίληψη της παράνοιας ως νόσο του μυαλού, η οποία ορίζει τους έγκλειστους ως ιατρικές περιπτώσεις, η δικαιοδοσία θεραπείας της αποδίδεται στους γιατρούς (Florian, 2014).

Ο λόγος του εμπειρογνώμονα συνδυάζει τη γνώση και τη δύναμη, ενώ η επιτυχία των γιατρών είναι ένα ξεκάθαρο παράδειγμα της έγερσης στην εξουσία ενός επαγγέλματος (Ashby, 2012). Κάθε επάγγελμα υποστηρίζει τη θέση του μέσα από την κατοχή μιας επιδεξιότητας τόσο μυστικής και πολυσύνθετης, που καθιστά αδύνατο για τα μη-μέλη του επαγγέλματος να εκτελέσουν το ίδιο έργο ασφαλώς ή ικανοποιητικά ούτε μπορούν να το

αξιολογήσουν επαρκώς. Η κυριαρχία του ιατρικού λόγου στο ζήτημα της αναπηρίας δεν ήταν ούτε φυσική ούτε αναπόφευκτη – αν δεν είχε κυριαρχήσει ο ιατρικός λόγος αλλά κάποιος άλλος, θα είχαμε διαφορετικές συνέπειες στη φύση των κυρίαρχων θέσεων (Home & Timmons, 2009). Η κατηγοριοποίηση των ανάπηρων ατόμων επιδεικνύει το βαθμό εξάρτησης και επικινδυνότητας για τους άλλους ή για τον ίδιο τον εαυτό. Το άτομο υπόκειται σε μια ζωή θεσμικά εξαρτημένη με ελάχιστα δικαιώματα, όπου ο διαχωρισμός, η επίβλεψη και ό έλεγχός του είναι εξουσιοδοτημένα από το νομικό πλαίσιο (Mittler, 2012).

Οι συνέπειες είναι ιδιαίτερα αρνητικές για το ανάπηρο άτομο, το οποίο εξελίσσεται σε μια βαθιά προβληματική προσωπικότητα, συνοδευόμενη από φοβίες (αδιαφορία και εγκατάλειψη, τιμωρία και επερχόμενη θανάτωση), αρνητικά συναισθήματα (ταπείνωση, μοναξιά) και απάνθρωπες εμπειρίες (απώλεια ελέγχου και αντικειμενοποίηση του σώματος) (Mittler, 2012).

Η ευγονική πρότεινε μεθόδους βελτίωσης της ανθρώπινης φυλής, με το επιχείρημα ότι τα νοητικά, αισθητηριακά ή φυσικά ανάπηρα άτομα όχι μόνο αποτελούν κατώτερη ανθρώπινη μορφή, αλλά και είναι ένα επικίνδυνα κατώτερο και ελλειμματικό είδος, το οποίο αποτελεί απειλή για τις ηθικές αξίες και για την κοινωνική τάξη (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012). Προκειμένου να εμποδιστεί η αναπαραγωγή των ελαττωματικών αυτών ατόμων, προτείνονται: υποχρεωτική στείρωση, προγράμματα ευθανασίας και μαζικοί φόνοι – ολοκαυτώματα. Από αυτές τις ρίζες ανθίζουν οι σύγχρονες συζητήσεις γύρω από το γενετικό έλεγχο. Τα σύγχρονα θέματα που προκύπτουν από τις θεωρίες της ευγονικής έχουν να κάνουν με τον ορισμό και τη διαχείριση του ελαττωματικού σώματος, καθώς και με τη γενετική συμβουλευτική που ασκεί πιέσεις στους γονείς να γεννούν μόνο «φυσιολογικά» μωρά (Florian, 2014).

Ο βιολογικός ντετερμινισμός, που εκφράζεται τόσο μέσω της παλιάς ευγονικής όσο και της νεότερης γενετικής χρησιμοποιεί τα φυσικά χαρακτηριστικά προκειμένου να

αιτιολογήσει την υποταγή των καταπιεσμένων ομάδων, όπως οι γυναίκες, οι ομοφυλόφιλοι, οι έγχρωμοι και οι ανάπηροι. Η ιατρική και επιστημονική ταξινόμηση των ελαττωματικών κατηγοριών των ανθρώπινων μυαλών και σωμάτων είναι άμεσα και ισχυρότατα συνδεδεμένη με τις ευρύτερες κατηγορίες κοινωνικού ελέγχου των «προβληματικών» πληθυσμών (Messiou, 2016).

Παράλληλα, η ψυχολογική προσέγγιση στην αποκλίνουσα συμπεριφορά και την αναπηρία ορίζει το ανάπηρο άτομο, είτε πρόκειται για ενήλικα είτε για παιδί, ως κάποιον, ο οποίος, λόγω της ατελούς διανοητικής του ανάπτυξης είναι ανίκανο ανεξάρτητης κοινωνικής προσαρμογής. Έχει προτείνει τη νοσηλεία, θεραπεία με ψυχοτρόπους ουσίες και παρεμβατικά μέτρα όπως η ηλεκτροσπασμοθεραπεία (Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007). Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολλά προβλήματα ανθρώπινης συμπεριφοράς, στα οποία η ψυχιατρική μπορεί να προσφέρει ελάχιστα ή καθόλου και στα οποία μπορεί να αρμόζουν άλλες μορφές βοήθειας .

Μετά το 1980, και χάρη στη φιλοσοφία των «ειδικών αναγκών» προωθείται η ιδέα της ενσωμάτωσης, κατά την οποία επιχειρείται να γίνεται ένταξη των ατόμων με αναπηρία στη συνηθισμένη ζωή, να καθίστανται πιο ανεξάρτητα και να εξοπλίζονται με ποικίλες κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Όμως, η προσέγγιση αυτή παραμένει εστιασμένη στα ιατρικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, ενώ παραμένει η υπόθεση πως υφίσταται ένα σταθερό ποσοστό παιδιών που θα ανήκουν σ’ αυτό το φάσμα (Minke , Bear, Deemer, & Griffin, 1996).

Το βιοϊατρικό μοντέλο προωθεί το μοντέλο της «προσωπικής τραγωδίας», το οποίο παρουσιάζεται ακόμη πιο δραματικό όταν συνδέεται με την παιδική ηλικία. Το παιδί αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα – ως ένα δια βίου βάρος για την οικογένεια και οι γονείς αντίστοιχα απεικονίζονται ως τραγικά πρόσωπα. Οι όροι «ειδικές ανάγκες» και «μαθησιακές

δυσκολίες» τείνουν να γίνουν υποτιμητικές ταμπέλες σε ανάπηρα άτομα και προσελκύουν αρνητικές κοινωνικές αποκρίσεις απέναντι σ' αυτά (Mittler, 2012).

Αν και το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας δεν είναι καθαυτό αμετάβλητο και μονολιθικό, αδυνατεί να προσεγγίσει άρτια την κατάσταση της αναπηρίας. Η κριτική που έχει ασκηθεί στο μοντέλο αυτό έχει να κάνει πρωτίστως με την πρωταρχική του εστίαση στην αναπηρία και όχι στο ανάπηρο άτομο. Εστιάζει επίσης στις αδυναμίες και τα αποκλίνοντα χαρακτηριστικά του εκάστοτε σώματος ή μυαλού - το οποίο κατά συνέπεια εκλαμβάνεται ως ευάλωτο και εξαρτημένο, ενώ δε λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα, τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Το άτομο θεωρείται αυτομάτως ευάλωτο και εξαρτημένο, με τα ιατρικά επαγγέλματα να αναλαμβάνουν θέση ισχύος πάνω του (Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007). Οι κοινωνικές πολιτικές έχουν αναπτυχθεί με γνώμονα το ιατρικό μοντέλο και οι τρέχουσες πολιτικές παρεμβάσεις για την αναπηρία συνεχίζουν να τροφοδοτούνται από αυτό. Ως αποτέλεσμα της κυριαρχίας του ιατρικού λόγου στη νοηματοδότηση της αναπηρίας, οι ανάπηροι άνθρωποι γίνονται αντιληπτοί ως ένα πρόβλημα και ο στιγματισμός και ο αποκλεισμός τους έχουν ενισχυθεί και αιτιολογηθεί (Elsharnouby, 2015) .

2.3.Κοινωνικό Μοντέλο Αναπηρίας

Αντίθετα, με το μοντέλο το ιατρικό, υπάρχει και το κοινωνικό μοντέλο, που αναπτύχθηκε αργότερα. Το κοινωνικό μοντέλο αναφέρει πως δεν είναι «προσωπική τραγωδία» η αναπηρία, αλλά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με ένα εχθρικό και απενεργοποιημένο περιβάλλον. Ο στόχος του, δεν είναι να αλλάξει το άτομο με αναπηρία, αλλά το κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό πλαίσιο της κοινωνίας (Mittler, 2012).

Κατά τα τέλη του 20^{ου} αιώνα αναπτύχθηκε το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο προσφέρει ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της αναπηρίας (Avramidis

& Kalyva, 2007). Βασική του αρχή είναι πως η ανικανότητα του ανάπηρου ατόμου δε πηγάζει από τη φυσική, γνωστική, διανοητική ή αισθητηριακή βλάβη, αλλά είναι αποτέλεσμα των δομικών, θεσμικών, ιδεολογικών και υλικών διακρίσεων και ανισοτήτων (Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007). Εξαιτίας του προσανατολισμού της κοινωνίας προς την αρτιμέλεια ως κανόνα, το άτομο με αναπηρία αδυνατεί να απολαύσει τα δικαιώματα του πολίτη (Hughes, 1998 ; Κασσέρη, 2014). Η αναπηρία προσεγγίζεται ως το αποτέλεσμα της νομικής διάκρισης και κοινωνικής καταπίεσης και όχι μιας «ατυχούς» κατάστασης, που ορισμένα άτομα κατέχουν. Ανοίγεται έτσι η δυνατότητα ενός νέου διαλόγου για το φάσμα της αναπηρίας και της αρτιμέλειας (Hughes, 1998).

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, μια σταθερή αντίληψη της «κανονικότητας» δεν αποτελεί ένα επιθυμητό ιδανικό, ενώ απορρίπτεται η ταύτιση - ωσάν φυσική, της αρτιμέλειας με την υγεία και, κατά συνέπεια, της αναπηρίας ως ασθένεια (Pavri, 2004). Βασική παραδοχή είναι πως όλα τα ανάπηρα άτομα αποτελούν μια καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα. Η αναπηρία τους πρέπει να εκλαμβάνεται ως κοινωνική καταπίεση (εξαιτίας της γεωγραφικής απομόνωσης, του αποκλεισμού από την εκπαίδευση, την αδυναμία εύρεσης εργασίας, των γραφειοκρατικών εμποδίων για την εξασφάλιση πόρων) και όχι ως βλάβη (Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008). Είναι ακόμη σημαντικό να αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα της αναπηρίας κάθε ατόμου ως προς το είδος, την έκταση και τη σοβαρότητά της. Αποτέλεσμα της διαφοροποίησης αυτής είναι μια ποικιλομορφία βιωμάτων, τρόπων αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας, αναγκών και προβλημάτων (Kokkinos & Davazoglou, 2009).

Βασική διεκδίκηση του κοινωνικού κινήματος της αναπηρίας είναι οι δομικές παρεμβάσεις σε σχέση με την εξίσωση των δικαιωμάτων και των ευκαιριών, με την ανακατανομή των πόρων και την αλλαγή του φυσικού περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στα αίτια του αποκλεισμού του ατόμου που φέρει την αναπηρία από την κοινωνική ζωή (Kalyva,

Georgiadi, & Tsakiris, 2007). Μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους στην αναγκαιότητα επίτευξης κοινωνικής αλλαγής επιχειρείται η ενδυνάμωση, η χειραφέτηση και η απενοχοποίηση (Κορολόγου, 2016).

Ακόμη, αναδεικνύεται η σημασία της αναπηρίας στις ζωές και τις εμπειρίες όλων των ανθρώπων. Στην πραγματικότητα όλοι οι άνθρωποι είναι προσωρινά αρτιμελείς, με πιθανές φάσεις αναπηρίας – είτε λόγω ηλικίας, είτε λόγω περιόδων ασθένειας ή τραυματισμού – που συνεπάγονται πρόσθετες ανάγκες, προκειμένου να διασφαλίζεται η ατομική ανεξαρτησία (Ashby, 2012). Με αυτόν τον τρόπο αψηφάται ο μύθος της αυστηρής διχοτόμησης μεταξύ ανάπηρων και αρτιμελών ατόμων. Η νομοθεσία μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς το ζήτημα των αιτημάτων για δικαίωμα στην εργασία και στις ευκαιρίες, καθώς επίσης και να προωθήσει τη δημόσια συζήτηση για τη συγκρότηση εναλλακτικών προσεγγίσεων της αναπηρίας (Messiou, 2016). Ακόμη, θεωρείται απαραίτητη η αντιμετώπιση της αρνητικής απεικόνισης της αναπηρίας στα μέσα ενημέρωσης και στην τέχνη, καθώς οι εικόνες έχουν ουσιαστική επίδραση στο πώς οι άνθρωποι μπορούν να ζουν και ποια περιθώρια ανοίγονται (Kokkinos & Davazoglou, 2009). Η σημασία τέτοιων νέων πολιτικών δε πρέπει να υποτιμάται, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι παραστάσεις της ανθρώπινης ταυτότητας αναπαράγονται και παγιώνονται ως τύποι ανθρώπων ή αντικειμένων. Αν λοιπόν η αναπηρία κατανοείται ως κοινωνική κατασκευή, το νόημά της δύναται να μεταβληθεί μέσω της κοινωνικής και πολιτικής δράσης (Κασσιανός, 2015).

2.4.Η Μεταδομιστική Συζήτηση

Αν και ανέτρεψε κατά πολύ τις ως τότε δεδομένες και παγιωμένες προσεγγίσεις της αναπηρίας, το κοινωνικό μοντέλο θεωρήθηκε ανολοκλήρωτο, αμφισβητήθηκε και δέχτηκε με τη σειρά του κριτική. Είναι μεν δεκτό πως τα περιβαλλοντικά εμπόδια και οι στάσεις της κοινωνίας αποτελούν κρίσιμο κομμάτι της εμπειρίας των ανάπηρων ατόμων, αλλά δεν είναι

μόνο αυτό (Elsharnouby, 2015). Είναι ζωτικής σημασίας να συμπεριλάβουμε τις προσωπικές εμπειρίες των ατόμων με αναπηρία για το σώμα τους ως τρόπο απόκτησης πληροφοριών γύρω από την αναπηρία, αλλά παράλληλα να μην απαξιωθεί η επιστημονική κοινωνιολογική έρευνα. Επίσης, καθώς η ακαδημαϊκή έρευνα είναι μέρος της καταπίεσης, οι ερευνητές οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί (Florian, 2014).

Ένα προβληματικό σημείο που εντοπίζεται ως τώρα είναι πως η διάκριση μεταξύ βιολογικού ή κοινωνικού προβλήματος είναι ιδιαιτέρως περιοριστική. Η αναπηρία πλέον αντιμετωπίζεται όχι τόσο ως μία σταθερά, αλλά μάλλον ως μια κοινωνική κατηγορία η οποία είναι υπό διαπραγμάτευση και σχετίζεται με τις εκάστοτε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ιστορικο-πολιτισμικών πλαισίων όπου τοποθετείται (εθνικοπολιτισμική προέλευση, φυλετική καταγωγή, κοινωνική τάξη, φύλο) (Mittler, 2012). Η βλάβη αποτελεί έννοια κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη και άρα δεν προϋπάρχει της αναπηρίας (Morina, 2016).

Το λογικό αντίθετο της εξάρτησης – που αποτέλεσε το λάβαρο του βιοϊατρικού μοντέλου – είναι η ανεξαρτησία ή η καθόλου εξάρτηση. Παρόλα αυτά, η αμοιβαία εξάρτηση (interdependence) είναι πραγματικότητα για όλους τους ανθρώπους και ορίζεται ως προς τα άτομα που έχουν έλεγχο της ζωής τους (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012). Η αμοιβαία εξάρτηση δε συνδέεται με τη φυσική ή διανοητική ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης χωρίς βοήθεια, αλλά δημιουργείται από την ύπαρξη βοήθειας όταν και όποτε τη χρειάζεται κανείς, όντας ικανός να επιλέγει πότε και με ποιο τρόπο θα του παρασχεθεί. Η προσωπική αυτονομία του ατόμου πηγάζει από την ικανότητα να ελέγχει τη ζωή του, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να διευκολύνεται από το σώμα κάποιου άλλου ατόμου, σύμφωνα με τις ανάγκες του (Avramidis & Kalyva, 2007).

Η ενδυνάμωση αποτελεί μια θετική φιλοσοφία, η οποία αντιμετωπίζει τα άτομα ως πρόσωπα ικανά να πετύχουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους. Είναι ζητούμενο οι όποιες παρεμβάσεις, να είναι σε σύμπνοια με το πρόσταγμα της χειραφέτησης, πράγμα που

προϋποθέτει τον εντοπισμό των κοινωνικών δομών που λειτουργούν καταπιεστικά (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012).

Από την ίδια λογική πηγάζει και η αρχή της εστίασης στις οπτικές των παιδιών. Σε αντίθεση με την πεποίθηση ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν είναι σε θέση να εκφράσουν την άποψή τους για διάφορα ζητήματα, υπάρχουν πλέον ενδείξεις για τον τρόπο που αισθάνονται – ακόμα και σε περιπτώσεις σοβαρής αναπηρίας (Kokkinos & Davazoglou, 2009). Η άποψη πως οι γονείς μπορούν σε όλες τις περιπτώσεις να λειτουργούν ως κατάλληλοι εκπρόσωποι των παιδιών τους είναι πλέον μετριασμένη στην προσπάθεια να μετριαστούν οι διακρίσεις με βάση την ηλικία. Οι μεταδομιστικές θέσεις υπαγορεύουν τη θεώρηση της παιδικής ηλικίας, όχι πια ως μια κατάσταση βιολογικής ανωριμότητας που οδηγεί στην ενηλικίωση, αλλά ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη, η οποία αναγνωρίζει ότι οι απόψεις των παιδιών δεν είναι όμοιες, αλλά πρέπει να εξετάζονται στην ετερότητά τους (Κασσιανός, 2015).

Η μεταδομιστική συζήτηση επικεντρώνεται κυρίως στην άρση των αποκλεισμών και στην προώθηση πολιτικών ευαισθητοποιημένων σε ζητήματα ποικιλομορφίας. Αποτελεί προτεραιότητα πλέον, να εντοπίζονται οι υποκειμενικές όψεις και η πολυμορφία του βιώματος της αναπηρίας, καθώς τα ανάπηρα άτομα δεν αποτελούν μια ενιαία κοινωνική ομάδα (MacFarlane & Woolfson, 2013). Είναι επίσης ζητούμενο οι οικογένειες να κατανοούνται ως φορείς δυνατοτήτων και τα μέλη τους ως άτομα με ικανότητα εξέλιξης, αλλαγής και μάθησης (Κασσέρη, 2015).

2.5. Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education)

Στα πλαίσια της μεταδομιστικής συζήτησης, οποιαδήποτε παρέμβαση στην εμπειρία των ανάπηρων ατόμων οφείλει να στηρίζεται σε θετικούς και εφικτούς στόχους, παρά σε αδυναμίες. Σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου θα κυριαρχεί το πνεύμα της ενδυνάμωσης, είναι

δυνατό να αρθεί η παθολογικοποίηση των ανάπηρων παιδιών και των οικογενειών τους (Avramidis & Kalyva, 2007).

Αρχικά χρειάζεται να επεξηγηθεί το τι είναι η συμπερίληψη. Συμπερίληψη ή συνεκπαίδευση είναι η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη γενική εκπαίδευση (Πολύχρου, 2018). Προϋπόθεση αποτελεί το να εξασφαλιστούν όλα τα μέσα που χρειάζονται οι μαθητές ώστε να αναπτυχθούν σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με πιο λίγες δυσκολίες (Βενιανάκη, 2017). Η συμπερίληψη αποτελεί δικαίωμα του κάθε ατόμου που ζει σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Συμβαίνει μέσω του θεσμού της «Παράλληλης Στήριξης» (Kokkinos & Davazoglou, 2009).

Μέχρι και το 1990, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και αποχωρούσαν κάποιες ώρες για να λάβουν ειδική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Wiedmeyer και Lehman (1991), υπήρχαν ανησυχίες για το αν αυτή η μέθοδος είναι όντως αποτελεσματική. Οι φόβοι τους ήταν πως με αυτό τον τρόπο τα παιδιά στιγματίζονταν, συχνά δεν υπήρχε η ορθή επικοινωνία των καθηγητών γενικής και ειδικής τάξης με αποτέλεσμα να δημιουργούνται θέματα σχετικά με τις ανάγκες και τις δεξιότητες των παιδιών με αναπηρία. Ακόμη, οι μαθητές ειδικής αγωγής έχανα δημιουργικό χρόνο από τις τάξεις γενικής παιδείας (Πατσίδου, 2010).

Ένας τρόπος μείωσης των προβλημάτων που προαναφέρθηκαν είναι η συμπερίληψη. Η συμπερίληψη έχει να κάνει με τις κατάλληλες εκείνες προσαρμογές και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πράξη, που θα αποδυναμώσει σταδιακά, ως να εξαλείψει, την τάση της κοινωνίας να στιγματίζει και να περιθωριοποιεί οποιαδήποτε έκφανση της ανθρώπινης εμπειρίας αποκλίνει από τις κυρίαρχες κανονικότητες (Βενιανάκη, 2017).

Η μέθοδος της εκπαίδευσης που απορρίπτει τις προκαταλήψεις (anti-bias education) πρεσβεύει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και χτίζει την αυτοπεποίθηση του παιδιού μέσω του σεβασμού, τόσο στα δικά του χαρακτηριστικά όσο και στα χαρακτηριστικά των άλλω (Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008). Ο εκπαιδευτικός έχει στόχο να αντικρούσει με επιχειρήματα τις στερεοτυπικές απόψεις, να αποκαθηλώσει την ιδέα της μιας και μοναδικής κανονικότητας, να αναδείξει την ποικιλομορφία της ύπαρξης και να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να τις αναγνωρίζουν, να υποστηρίζουν το δίκιο και να μάχονται το άδικο (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009). Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης είναι πολύ σημαντικός, καθώς επίσης και της ενσυναίσθησης (Batsiou, Bebetsos, Panteli, & Antoniou, 2008). Αυτού του είδους η εκπαίδευση είναι αναγκαία, γιατί τα παιδιά ζουν σε ένα κόσμο, όπου δεν έχουν όλα τους τις ίδιες ευκαιρίες να αναπτύξουν όλες τους τις δυνατότητες (Florian, 2014).

Η ιδέα της συμπερίληψης στα σχολεία, εντός των γενικών τάξεων, προσκρούει σε εμπόδια (έλλειψη ή ανεπάρκεια πόρων και αντιστάσεις ή ανετοιμότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών λειτουργών), που αναστέλλουν την πρόοδο της εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πράξη. Αποτελεί πρόκληση να εφαρμοστούν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να διασφαλιστεί το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών και να εξαλειφθεί η κοινωνική καταπίεση (Florian, 2014). Βασική προϋπόθεση σε ένα τέτοιο εγχείρημα είναι η συνεργασία όλων των φορέων που παίζουν ρόλο στην εκπαίδευση και τη φροντίδα του παιδιού με αναπηρία: οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι γονείς και οι συμμαθητές. Ακόμη, είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν οι δυσκολίες των οικογενειών αυτών, όχι ως ιδιωτικό πρόβλημα, αλλά ως ένα ζήτημα δημόσιας και πολιτικής υφής, που αφορά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και έχει να κάνει με την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη (Morina, 2016).

2.6. Ειδική Αγωγή Και Η Ιστορική Αναδρομή Της Στο Χώρο Της Εκπαίδευσης

Προτού γίνει αναφορά στην ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση, χρειάζεται να εξηγηθεί τι είναι η ειδική αγωγή. Η ειδική αγωγή αποτελεί μέρος του συνολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και έχει ως σκοπό να βοηθηθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ώστε να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009). Ως συνέπεια αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού, που αναλόγως τη διάγνωση του παιδιού είναι εξειδικευμένο και με διάρκεια που εξαρτάται από το παιδί. Στο σχολικό πλαίσιο, η ειδική αγωγή περιγράφει την αποδοχή, την στήριξη και την παροχή υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Πολύχρου, 2018).

Στην Ελλάδα η ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία μπορεί να χωριστεί σε τρεις βασικές περιόδους.

Η πρώτη περίοδος, ξεκινά το 1906, οπότε ιδρύεται στην Αθήνα ο "Οίκος Τυφλών", και ακολούθησε η ίδρυση μιας σειράς φιλανθρωπικών ιδρυμάτων με σκοπό κυρίως την εκπαίδευση και την περίθαλψη παιδιών με εξειδικευμένες αναπηρίες. Βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης κατά την περίοδο αυτή είναι πως προκύπτει από ιδιωτική πρωτοβουλία, ενώ επιδεικνύει έντονο προστατευτισμό, ιδρυματική μορφή και προνομιακή κατεύθυνση. Η θεσμοθετημένη ειδική εκπαίδευση στη χώρα μας έχει ως αφετηρία τη μετονομασία του "Ειδικού Σχολείου Ανώμαλων και Καθυστερημένων Παίδων" σε "Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών" το 1937 (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009).

Κατά τη δεύτερη περίοδο της ειδικής εκπαίδευσης, από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 και μέχρι τη μεταπολίτευση, συντελείται μετεξέλιξη των αντιλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Τόσο το κράτος όσο και οι ιδιώτες εκδήλωσαν την περίοδο αυτή έντονο ενδιαφέρον για τη νοητική αναπηρία και για τις ψυχικές διαταραχές. Επιχειρήθηκε μια επιστημονικότερη και πιο μεθοδευμένη αντιμετώπιση της αναπηρίας, ενώ η θεσμοθετημένη

λειτουργία των ιατροπαιδαγωγικών ιδρυμάτων και συμβουλευτικών κέντρων δημιούργησε μια τάση για κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρία. Παρόλα αυτά δεν επιδιώχθηκε ουσιαστικά η σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Σούλης, 2016).

Κατά την τρίτη περίοδο της ειδικής εκπαίδευσης, από τη μεταπολίτευση ως σήμερα, το Κράτος ενεργοποιείται πλέον με τρόπο ουσιαστικό απέναντι στα άτομα με αναπηρία και λαμβάνει μέτρα με στόχο την παροχή ισότιμων εκπαίδευσης και ένταξής τους, σχολικής αλλά και κοινωνικής. Το 1974, το πρώτο μεταδικτατορικό Σύνταγμα κατοχύρωσε το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία ως προς τη δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Αλεξούδη, 2019).

Το σχολικό έτος 1983-84 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν για πρώτη φορά οι "Ειδικές Τάξεις", στις οποίες γίνονταν δεκτά παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς . Η φοίτηση σ' αυτές περιοριζόταν σε μερικές ώρες την εβδομάδα, ενώ τις υπόλοιπες η παρακολούθηση γινόταν στην κανονική τάξη (Λαγούδη, 2018).

Σταθμό για την ειδική αγωγή αποτελεί ο νόμος ν.1566/1985, ο οποίος υιοθέτησε τον διεθνώς ισχύοντα όρο "άτομα με ειδικές ανάγκες" και προσανατόλιζε την εκπαίδευσή τους στην αρχή της ένταξης (Αλεξούδη, 2019). Επίσης, αυτή την εποχή, πολλά ιδιωτικά σχολεία εντάχθηκαν σταδιακά στο δημόσιο τομέα.

Προκειμένου να απαλειφθούν οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του παραπάνω νόμου, οι οποίες εντοπίστηκαν υπό το πρίσμα των νεότερων δεδομένων στις επιστήμες της Αγωγής και στα πλαίσια των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, το 2000 ψηφίστηκε από τη Βουλή ο ν.2817/2000 (Batsiou, Bebetsos, Panteli, & Antoniou, 2008). Βασική του νόμου αυτού είναι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, σε συνδυασμό με τις εξατομικευμένες παρεμβάσεις που προβλέπονται στον ίδιο. Θεσμοθετούνται τα "Τμήματα Ένταξης" στα γενικά σχολεία και επίσης η λειτουργία του "Κέντρου Διάγνωσης

Αξιολόγησης και Υποστήριξης" (ΚΔΑΥ –των μετέπειτα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και σήμερα πλέον Κ.Ε.Σ.Υ.), το οποίο αναλαμβάνει τη διάγνωση και την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Γεωργιάδη, 2010).

Παράλληλα ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την επιστημονική προσέγγιση της ειδικής αγωγής. Για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες -οι οποίες σαφέστερα προσδιορίζονται ως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προτείνονται και καταρτίζονται εξατομικευμένα προγράμματα (Αϊβαλιώτη, 2014).

Το βασικό κίνητρο των προσπαθειών για προσαρμογή της εκάστοτε νομοθεσίας ήταν ο μαθητής να έχει τη μέγιστη δυνατή εμπειρία συνύπαρξης με τον γενικό πληθυσμό. Αυτό οδήγησε στην ιδέα της από κοινού φοίτησης και στους όρους "μερική φοίτηση στη γενική τάξη"-"ένταξη" (mainstreaming-integration) "Πρωτοβουλία στη Γενική Εκπαίδευση" (Regular Education Initiative -REI) "συνεκπαίδευση -πλήρης συνεκπαίδευση" (inclusion - full inclusion) "Καθολικός Σχεδιασμός" (Universal Design). Ως εκ τούτου, έγιναν προσπάθειες για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την ένταξη (MacFarlane & Woolfson, 2013). Παρόλα αυτά οι εκάστοτε εφαρμογές έγιναν αποσπασματικά και κυρίως χωροταξικά στο ίδιο σχολείο, διατηρώντας το διαχωρισμό μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι παρέμεναν απομονωμένοι. Παράλληλα παρουσιάστηκε αύξηση στον αριθμό των παραπομπών παιδιών στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης, ακόμα και αν επρόκειτο για σχετικά ήπιες μορφές δυσκολιών. Παραδόξως, η λειτουργία των ειδικών τάξεων οδήγησε σε ακόμη μεγαλύτερη περιθωριοποίηση και δεν εξυπηρέτησε τον αρχικό στόχο των νομοθετικών εγχειρημάτων (Leyser & Kirk, 2004).

2.7.Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία

Το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, καθορίζεται από το ν.3699/2008, ΦΕΚ 199/2.10.2008.

1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Batsiou, Bebetsos, Panteli, & Antoniou, 2008). Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον (Τσιάβα, 2019). Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου.

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ορίζεται ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους ανάπηρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Λάγκα, 2018).

Η ειδική αγωγή περιλαμβάνει (Ευδωρίδου, 2016):

- Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές
- Προγράμματα συνεκπαίδευσης
- Προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι
- Τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Βασικές επιδιώξεις της ειδικής αγωγής είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας και η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων του μαθητή με στόχο την ένταξη, αρχικά στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα. Ακόμη, η ειδική αγωγή αποσκοπεί στην αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση και στην ισότιμη εξέλιξη όλων των μαθητών (Σούλης, 2016).

Για την επίτευξη των στόχων της ειδικής αγωγής προβλέπονται:

- Έγκαιρη ιατρική διάγνωση
- Διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στα ΚΕΔΔΥ – τα σημερινά Κ.Ε.Σ.Υ. - και στα Δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ).
- Συστηματική παρέμβαση από την προσχολική ηλικία στις ΣΜΑΕ με τη δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ).
- Εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης καθώς και χρήση ειδικού εξοπλισμού, υλικών και λογισμικών.

Αρμόδιοι για τη διερεύνηση και τη διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία είναι τα ΚΕΔΔΥ, η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

Το ΚΕΔΔΥ είναι αρμόδιο για:

- Την αξιολόγηση μαθητών έως 22 ετών ως άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. [...]
- Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το ΕΕΠ, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι (Αϊβαλιώτη, 2014).
- Την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με όλους του εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.[...]
- Την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, σε συνεχή βάση στην περιοχή

αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ (Λάγκα, 2018).

- Τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης (Batsiou, Bebetsos, Panteli, & Antoniou, 2008).
- Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. [...]
- Τη σύνταξη εκθέσεων – προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ. [...]
- Τη σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων – προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

- Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης
- Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση

- Σε ειδικά οργανωμένα και στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα.

Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν:

- Σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΑΕ)
- Σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης ή σε Τμήματα 'Ενταξης με την ανάλογη στήριξη και παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) ανάλογα με το είδος της αναπηρίας ή των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών

Σε περιπτώσεις μαθητών για τους οποίους η φοίτηση καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος, η εκπαίδευση τους παρέχεται:

- Σε αυτοτελείς ΣΜΑΕ
- Σε σχολεία ή τμήματα αυτοτελή ή παραρτήματα μονάδων
- Με διδασκαλία στο σπίτι

2.8.Η αναπηρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στη χώρα μας οι διαταραχές των μαθητών που διαφοροποιούνται, είτε ως προς τη συμπεριφορά είτε ως προς τις επιδόσεις, αξιολογούνται και ταξινομούνται μέσω σύνθετων διαγνωστικών διαδικασιών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η εστίαση γίνεται στις δυσκολίες και τις αδυναμίες, ενώ δεν αναζητούνται τα δυνατά σημεία στην προσωπικότητα ούτε και στους ενδεχόμενους διαθέσιμους υποστηρικτικούς παράγοντες στο περιβάλλον του παιδιού (Boutskou, 2007). Οι μαθητές αυτοί αναγνωρίζονται ως μια ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα, η οποία αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου και εμμέσως απορρίπτονται. Έχει σημειωθεί μάλιστα πως η συμμετοχή σε τμήματα ένταξης της γενικής εκπαίδευσης και η λήψη παράλληλης στήριξης είναι λιγότερο συχνή σε περιπτώσεις παιδιών

που ανήκουν σε οικογένειες με προβλήματα σε ποικίλες σφαίρες της ζωής τους (Κρυστάλλης, Ευαγγελινού, Πούλιος , & Δημητροπούλου, 2019).

Αν και η συμπεριληπτική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον, ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της είναι οι γονείς, τόσο των μαθητών με αναπηρία όσο και αυτών με τυπική ανάπτυξη.

Ξεκινώντας από τη γενική αντίληψη ότι η εμπλοκή των γονέων με τη σχολική πραγματικότητα είναι συνδεδεμένη με θετικά αποτελέσματα στην πρόοδο των μαθητών, βλέπουμε ότι το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία (Κασσέρη, 2015). Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά τη σχέση σχολείου – οικογένειας και την επιδιώκουν, στερούνται όμως επικοινωνιακών δεξιοτήτων και έτσι συχνά αυτή η σχέση δεν ευδοκιμεί .Η έρευνα των Poulou & Matsagouras, 2007 καταλήγει πως στην Ελλάδα οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του γονέα είναι αυστηρά διακριτοί και δεν επικαλύπτονται, κάτι που ωθεί σε ένα πρακτικό και παραδοσιακό σύστημα σχέσεων σχολείου και οικογένειας (Λιάπη, 2015). Επίσης, το γεγονός ότι οι γονείς προτιμούν τις επίσημες σχολικές εκδηλώσεις σε σχέση με μια πιο προσωπική και αποκλειστική επικοινωνία, δείχνει πως προτιμούν μια πιο συγκεκριμένη και επιφανειακή σχέση με το δάσκαλο (Leyser & Kirk, 2004).

Οι γονείς των μαθητών με αναπηρία και μη έχουν ανησυχίες ως προς τον θεσμό της συνεκπαίδευσης. Η ευημερία του παιδιού είναι υψίστης σημασίας για τους γονείς των μαθητών με αναπηρία, και τα κυριότερα πλεονεκτήματα που διακρίνουν σε σχέση με την ένταξη έχουν να κάνουν με την κοινωνική και με την ψυχοσυναισθηματική τους εξέλιξη. Εκφράζουν όμως ανησυχίες μήπως συμβεί το αντίθετο, δηλαδή μήπως πληγωθούν συναισθηματικά ή απομονωθούν κοινωνικά, και έχουν αμφιβολίες ως προς τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την ποιότητα των υποδομών. Ορισμένοι τάσσονται υπέρ της ειδικής αγωγής σε σχέση με την ένταξη σε σχολεία γενικής παιδείας, για να μη χάσουν ενδεχομένως

ορισμένες από τις υπηρεσίες που προσφέρονται (Batsiou, Bebetsos, Panteli, & Antoniou, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συχνότερα με τις μητέρες των παιδιών με αναπηρία, καθώς ασκείται επάνω τους μια ιδιαίτερα ισχυρή κοινωνική πίεση, αυτή του μητρικού καθήκοντος, και της έμφυλης αποστολής τους. Οι μητέρες αυτές έχουν συχνά βιώσει την υποτίμηση, η οποία πηγάζει από τη στερεοτυπική άποψη της αυτοπραγμάτωσης της γυναίκας με τη γέννηση ενός «φυσιολογικού» παιδιού. Η συμπεριφορά των μητέρων συνήθως παθολογικοποιείται αντίστοιχα, όποια έκφανση και αν παρουσιάζει. Η επίσκεψη στο σχολείο αποτελεί επίσης μητρικό καθήκον, και είναι σαφώς μικρότερη η εμπλοκή του πατέρα στα σχολικά ζητήματα (Boutskou, 2007).

Το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται αδύναμο να δώσει λύσεις στα ουσιαστικά προβλήματα των μαθητών με αναπηρία και, επιβαρυμένο από την οικονομική κρίση, δείχνει όλο και πιο μειωμένη ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα και αποτελεί ολοένα και πιο εχθρικό περιβάλλον στην ποικιλομορφία. Κατά συνέπεια, οδηγούμαστε στην κοινωνική καταπίεση και απομόνωση των ανάπηρων μαθητών. Οι εξουσιαστικές σχέσεις παγιώνονται και επιτρέπουν την αναπαραγωγή διαφόρων μορφών αποκλεισμών και υποτιμητικών στάσεων (Boutskou, 2007). Επίσης, η ειδική εκπαίδευση γίνεται αποδέκτης των «μη προσαρμοστικών», «μη κανονικών», «αποκλινόντων» μαθητών, συχνά ακόμη και όταν πρόκειται για περιπτώσεις ήπιων αναπηριών ή μαθησιακών δυσκολιών. Ωθούνται με τον τρόπο αυτό μερικά βήματα πιο κοντά στην κοινωνική απομόνωση, ενώ συντηρούν την αμηχανία από τον κοινωνικό περίγυρο απέναντι σ’ αυτές τις «περιπτώσεις», με άλλα λόγια τις προκαταλήψεις εις βάρος των ανάπηρων ατόμων (Morina, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι πιο θετικοί από ότι πιστεύεται γενικά ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις της γενικής αγωγής. Παρόλα αυτά, η

έρευνα της Zoniou- Sideri, & Vlachou, (2006), καταλήγει πως: «οι Έλληνες δάσκαλοι έχουν μια σειρά περιοριστικών πεποιθήσεων (Cassady, 2011):

- Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν εντάσσεται στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα,
- Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν επηρεάζει τους τυπικούς μαθητές,
- Εκτός από τους δασκάλους γενικής αγωγής, υπεύθυνοι για την εφαρμογή των πρακτικών της συμπερίληψης είναι οι ειδικοί,
- Τα παιδιά με αναπηρία δεν επωφελούνται από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη και τις προοπτικές σταδιοδρομίας τους,
- Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι εφικτή για όλα τα παιδιά,
- Τα σχολεία ειδικής αγωγής είναι σημαντικά όσον αφορά την παροχή ενός ασφαλούς καταφυγίου για τα παιδιά με αναπηρία
- Τα παιδιά με αναπηρία δεν μπορούν να φροντίσουν τον εαυτό τους και, επομένως, χρειάζονται τη βοήθεια της κοινωνίας.

Τέτοιες πεποιθήσεις διαιωνίζουν ένα δομικό διαχωρισμό, απλοποιούν τη διαδικασία ένταξης και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη εναλλακτικών πρακτικών. Ταυτόχρονα, ωστόσο, τέτοιες πεποιθήσεις προβάλλουν ορισμένα σημαντικά ζητήματα σχετικά με το υπάρχον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν τα συγκεκριμένα συστήματα πεποιθήσεων (Boutskou, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί είναι ανέτοιμοι να διαχειριστούν μαθητές με αναπηρίες, είτε γιατί η εκπαίδευσή τους δεν αγγίζει τις πτυχές της ειδικής αγωγής, είτε γιατί θεωρούν πως η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία είναι έργο άλλων. Οι περισσότεροι περιγράφουν ως αρνητική την αρχική τους εμπειρία και τα συναισθήματά τους, αλλά στην πορεία επέρχονται αλλαγές, τόσο στην αντίληψη όσο και στην πρακτική τους και αρκετοί καταλήγουν να απαριθμούν πολλαπλά οφέλη από την παρουσία των μαθητών με αναπηρία, για τους ίδιους, για τους συμμαθητές που δε φέρουν αναπηρία και για τους εκπαιδευτικούς (Cassady, 2011).

Η έρευνα των De Boer, Pijl & Minnaert, 2011, δείχνει πως το φύλο, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη στάση των τους απέναντι στην ένταξη χωρίς αποκλεισμούς. Οι γυναίκες δασκάλες, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εργασίας και οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει κατάρτιση σε σχέση με τη διδασκαλία σε μαθητές με αναπηρία ήταν πιο υποστηρικτικοί σε σύγκριση με τους άνδρες δασκάλους, από εκείνους με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν λιγότερη εκπαίδευση αντίστοιχα (Snvastava, De Boer, & Pyl, 2015). Επιπλέον, αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αρνητικοί για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και γνωστικές αναπηρίες. Αντίθετα, είναι πιο θετικοί όταν πρόκειται για μαθητές που φέρουν σωματικές αναπηρίες και με αισθητηριακές διαταραχές.

Η στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπερίληψη σχετίζεται με την προσωπικότητα και τη διάθεσή τους να εμπλακούν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές τους με αναπηρία (Snvastava, De Boer, & Pyl, 2015). Αυτό προκαλεί μια μεγάλη ανησυχία για την επιστημονική κοινότητα, καθώς αφήνει περιθώρια για την υπονόμευση της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία (Αραμπατζή, 2008). Ενώ είναι λογικό το να δίνονται επιλογές στους εκπαιδευτικούς, μια επιλογή όπως η παραπάνω, είναι ικανή να δημιουργήσει ανισότητες. Στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο πρεσβεύει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, η επιλογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού να συμπεριλάβει ή μη το μαθητή με αναπηρία αποτελεί κατ’ αρχάς μια μεγάλη αντίφαση (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010).

Στον αντίποδα, στην περίπτωση των μαθητών με πολύ σοβαρές αναπηρίες, είναι σημαντικό να υπάρχει ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, προκειμένου να μη διαταράσσεται η λειτουργία της τάξης.

Στην έρευνα του Forlin, το 1998, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και γενικότερα δεν αποδέχονται το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης (Αραμπατζή, 2008). Ορισμένοι είναι πολύ αρνητικοί και σκεπτικοί και θεωρούν πως δεν υπάρχει όφελος από την παρουσία των μαθητών στις τάξεις γενικής αγωγής. Άλλοι βλέπουν ως πολύ θετική αυτού του είδους τη συνύπαρξη και πιστεύουν πως εξελίσσονται τόσο οι ανάπηροι μαθητές, όσο και οι μη αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) . Πιστεύουν ότι το καλύτερο για τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία είναι να τοποθετούνται part-time σε μια τυπική τάξη και μόνο για κοινωνικούς λόγους. Επίσης θεωρούν ότι πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή όσον αφορά στις τοποθετήσεις αυτές, οι οποίες δεν πρέπει απαραίτητα να συμβαδίζουν με την ηλικία των μαθητών αλλά περισσότερο με τις δυνατότητες (Messiou, 2016).

Μαζί με τα κίνητρα και τις γνώσεις, οι ψυχολόγοι συγκαταλέγουν πλέον τα συναισθήματα ως μία από τις τρεις θεμελιώδεις πτυχές των διανοητικών λειτουργιών (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Επομένως, η γνώση γύρω από τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την κατανόηση των ίδιων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας . Οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τη συμπερίληψη στις τάξεις τους βίωσαν συναισθήματα ενοχής, άγχους, φόβου, αβεβαιότητας, αδυναμίας, ανεπάρκειας και γενικού φόβου αποτυχίας.

Στην έρευνα της Cassady (2011), φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν αναποφάσιστοι ή αρνητικοί στις πεποιθήσεις τους γύρω από τη συνεκπαίδευση, και δεν θεωρούσαν τον εαυτό τους αρκετά προετοιμασμένο ή έμπειρο (Cassady, 2011). Επίσης δεν ένιωθαν αυτοπεποίθηση και είχαν αρνητική ή ουδέτερη συμπεριφορά και προθέσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Snvastava, De Boer, & Pyl, 2015).

Αντίθετα, στην έρευνα των Horne, & Timmons, το 2009 , οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί ως προς την ένταξη και τη θεωρούν αδιαπραγμάτευτη. Επικεντρώνονται στις ανάγκες που προκύπτουν και υπογραμμίζουν πως είναι απαραίτητο να υπάρχουν μικρότερες τάξεις, κατάρτιση, χρόνος για προγραμματισμό, υποστήριξη των εκπαιδευτικών και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010).

Τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εργασία τους με μαθητές με αναπηρία, ειδικότερα πριν και στο ξεκίνημα, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την έλλειψη κατάρτισης, προετοιμασίας και προηγούμενης εμπειρίας (Sutton & Wheatley, 2003). Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας έχουν λάβει πολύ μικρή επιμόρφωση κατά την περίοδο των σπουδών τους και έχουν ανάγκη από επιμόρφωση. Παρόλα αυτά, ακόμη και όταν υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα, στην πραγματικότητα δεν είναι επαρκή ώστε να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς (Morina, 2016).

Στην έρευνα της Pavri, το 2004, φαίνεται πως κατά μεγάλη ειρωνεία, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι θεωρούνται ειδικοί στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, είχαν λάβει λιγότερη ακόμη κατάρτιση πριν ξεκινήσουν να εργάζονται, πιθανώς γιατί η καθημερινότητα της δουλειάς τους θα τους προσφέρει μεγάλη τριβή με το αντικείμενο ούτως ή άλλως. Εκφράζεται ευρέως η άποψη πως μαθαίνει κανείς στην πορεία αυτά που είναι αναγκαία, παρά πριν ξεκινήσει να εργάζεται, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί σε σχολικές μονάδες με ενταγμένους μαθητές με αναπηρία είναι περισσότερο έτοιμοι να διαχειριστούν μεγαλύτερο εύρος αναπηριών (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Το αίσθημα ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ενισχύεται κατά πολύ από την εμπειρία, περισσότερο ακόμη και από ότι ενισχύεται από την κατάρτιση. Προκειμένου να προετοιμαστούν σωστά οι εκπαιδευτικοί ώστε να νιώθουν και πράγματι να είναι έτοιμοι να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με αναπηρία στις τάξεις της γενικής παιδείας, είναι

τόσο η εκ των προτέρων κατάρτιση όσο και η ίδια η εμπειρία (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία βιώνουν έντονο άγχος και στην έρευνα των Kokkinos & Davazoglou, το 2009, εξετάζονται τα αίτια. Το άγχος πηγάζει από τη μεγάλη ευθύνη, τις υψηλές προσδοκίες των γονιών αλλά και των ίδιων, και τους μαθησιακούς και κοινωνικούς στόχους που θέτουν, ειδικότερα όταν αυτοί δεν επιτυγχάνονται (Derman-Sparks, 1989). Η συμπεριφορά του μαθητή με αναπηρία και το είδος της αναπηρίας μπορούν να εντείνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, με πιο αγχωτική την περίπτωση του αυτισμού. Από την άλλη, όπως φαίνεται στην έρευνα των Batsiou, Bebetsos, Panteli & Antoniou (2008) όταν οι μαθητές με αναπηρία σημειώνουν πρόοδο, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αισθήματα επιτυχίας και εκπλήρωσης, που με τη σειρά τους τους ωθούν στο να προσπαθήσουν να ενισχύσουν τους γονείς αυτών των μαθητών να συνεχίσουν την φοίτηση στο γενικό σχολείο (Κρυστάλλης, Ευαγγελινού, Πούλιος , & Δημητροπούλου, 2019).

Το άγχος των εκπαιδευτικών προέρχεται επίσης από την ανετοιμότητα και την έλλειψη υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και από τη μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Λιάπη, 2015). Ακόμη από τις εργασιακές συνθήκες, τους περιορισμένους πόρους, την έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και χώρου με προδιαγραφές. Ο όγκος της δουλειάς σε σχέση με τους χρονικούς και διοικητικούς περιορισμούς, η οργάνωση και η λειτουργία των ΚΕΔΔΥ και η έλλειψη της προοπτικής ανέλιξης και σταδιοδρομίας είναι γενικότερες προκλήσεις των εκπαιδευτικών και εντείνονται όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Ακόμη και για όσους εκπαιδευτικούς κατέχουν έναν ανώτερο τίτλο σπουδών, η θέση εργασίας δεν αλλάζει όπως θα γινόταν σε άλλα επαγγέλματα. Παράλληλα, η φύση της εργασίας είναι ιδιαίτερα απαιτητική• ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό γενικής ή ειδικής αγωγής είτε για

εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου τις ευθύνες που σχετίζονται με την παροχή εξειδικευμένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Οι απαιτήσεις αυτές δε συνάδουν με το επίπεδο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και αυξάνουν την ασάφεια του ρόλου τους (Florian, 2014).

Προκειμένου να κατανικήσουν το εργασιακό άγχος και να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές. Επιδιώκουν να καλυτερεύσουν τη διδασκαλία τους, κυρίως αναζητώντας τρόπους να διαχειριστούν καλύτερα τις καταστάσεις, να κάνουν το μάθημά τους πιο ενδιαφέρον, οργανώνουν καλύτερα τη δουλειά τους και θέτουν προτεραιότητες (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Επίσης, πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι η δημιουργία σταθερών σχέσεων με τους άλλους, μία στρατηγική που εστιάζει στο συναίσθημα (Elkin , Van Kraayenoord, & Jobling, 2003).

Από το 2008 και έπειτα, οι μαθητές με αναπηρία, όταν ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας τους επιτρέπουν την παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος, έχουν δικαίωμα, μετά από εισήγηση του ΚΕΔΔΥ, να έχουν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στην τάξη γενικής αγωγής. Προκύπτει έτσι μια μορφή συνδιδασκαλίας, μιας και πρόκειται για τη συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών σε μια αίθουσα. Η συνεργατική εκπαίδευση ή συνδιδασκαλία είναι ένα εξαιρετικά επωφελές αλλά και απαιτητικό πλαίσιο διδασκαλίας. Προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών με δια βίου θεωρητική και βιωματική επιμόρφωση, ώστε να κατανοούν τις δυνατότητες που τους προσφέρει η συνδιδασκαλία και να έχουν αυτοπεποίθηση, θέληση και κίνητρο για την αξιοποίησή της (Μπουτσούκη, 2014). Υπάρχουν έξι διαφορετικά μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας, προσαρμόσιμα στις ανάγκες των μαθητών και της διδακτικής ενότητας, τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εναλλάσσουν και να αξιοποιούν ανάλογα με την καταλληλότητά

τους. Στην Ελλάδα, πιο συχνά εφαρμόζεται το μοντέλο του «ένας διδάσκει-ένας βοηθάει» (Κουμπιάς & Κατσούγκρη, 2017).

Για την επιτυχία της συνδιδασκαλίας είναι απαραίτητο να υπάρχει καλή κατανόηση τόσο των αναγκών των μαθητών όσο και των απαιτήσεων του γνωστικού αντικειμένου, και σαφής στοχοθεσία. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουν τους ρόλους τους και να ανακατανείμουν τις ευθύνες, να λειτουργούν ευέλικτα και να καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας αλλά και να επιμορφωθούν (Elkin , Van Kraayenoord, & Jobling, 2003). Η επιστημονική κοινότητα κάνει λόγο για μια συνολική αναμόρφωση των οργανωτικών δομών του σχολείου (Πατσίδου, 2010).

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής αγωγής έχουν να διαχειριστούν άλλη μια πρόκληση, προκειμένου να επιτύχουν στη συνδιδασκαλία, καθώς έρχονται στην αίθουσα υπό εντελώς διαφορετικές συνθήκες. «Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δεν κατέχουν μόνιμες θέσεις, αλλά απασχολούνται μέσω των Περιφερειακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων (ΠΕΠ) του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ), τα οποία συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Κρυστάλλης, Ευαγγελινού, Πούλιος , & Δημητροπούλου, 2019). Από αυτό και μόνο προκύπτει ότι το εύρος της εφαρμογής του προγράμματος και η διάδοση του θεσμού δεν οφείλεται σε θετική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του, αλλά συνδέεται κυρίως με οικονομικούς παράγοντες και συνεπώς μπορεί να διαφέρει από χρονιά σε χρονιά. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός της τάξης πιθανώς αισθάνεται ο κύριος υπεύθυνος της γενικής εικόνας της και επωμίζεται σχεδόν όλη την ευθύνη γνωρίζοντας ότι ο συνάδελφος της Παράλληλης Στήριξης είναι μόνο για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά στο σχολείο (Λαγού, 2019). Αυτά τα δεδομένα από τη μία παρεμποδίζουν την επένδυση αμφοτέρων σε διαπροσωπική σχέση μεταξύ τους και από την άλλη δημιουργούν μία μη ισότιμη σχέση, η οποία αντικατοπτρίζεται στο μοντέλο λειτουργίας του θεσμού στην Ελλάδα (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Παράλληλα η εικόνα του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης ως «περαστικού» από το σχολείο και αποκλειστικά υπεύθυνου για τον έναν συγκεκριμένο μαθητή τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά πιθανώς δεν οδηγεί σε αστιγματισμό του μαθητή που υποστηρίζεται, αλλά συχνά ενισχύει την ετικετοποιίηση του.» (Elkin , Van Kraayenoord, & Jobling, 2003). Ακόμη και η φράση «ειδική αγωγή» μπορεί να είναι καταλυτική. Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία μπορεί να είναι μια ευκαιρία να αλλάξουν οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στη διαφορετικότητα και στη δυσκολία (Κουμπιάς & Κατσούγκρη, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται επίσης να έχουν ελλιπή ενημέρωση ως προς τα θέματα που σχετίζονται με τις προκαταλήψεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Σε έρευνα σχετική με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αν και υποστηρικτικοί στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τέσσερις διαφορετικές και αντικρουόμενες κατευθύνσεις της (του κουλτουραλισμού, του πλουραλισμού, του γενικού πλουραλισμού και της αποδυνάμωσης των ανισοτήτων) ως ταυτόσημες, τόσο ως προς τα περιεχόμενα όσο και ως προς τους στόχους τους (Αγαλιώτης , 2002). Προκύπτει η υπόθεση και παράλληλα και η ανησυχία πως παρόμοια αποτελέσματα θα έδινε και μια αντίστοιχη έρευνα σε σχέση με την αναπηρία στην σχολική ηλικία. Διαφαίνεται εν προκειμένης, η ανάγκη αποσαφήνισης των όρων και ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς είναι απαραίτητη μια διδακτική πράξη που να αξιοποιεί τα διαθέσιμα στοιχεία ως ερεθίσματα καλλιέργειας δεσμών αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών (Florian & Rouce, 2009). Μιας επιμόρφωσης προσανατολισμένης στην ανάλυση των προκλήσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, των διαδικασιών στιγματισμού και κοινωνικού αποκλεισμού και των άμεσων ή έμμεσων διαδικασιών στιγματισμού, άνισης μεταχείρισης και αποκλεισμού στο σχολείο (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Συνοψίζοντας, οι έρευνες σχετικά με το ζήτημα της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας, συγκλίνουν στις εξής βασικές θέσεις (Μπουτσούκη, 2014):

- Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία και την ένταξη, οι οποίες σχετίζονται περισσότερο με την ιδιοσυγκρασία τους παρά με την επαγγελματική υπόστασή τους.
- Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα οποία προκύπτουν κυρίως από την έλλειψη κατάρτισης και δεξιοτήτων, ασυνεπούς οργάνωσης των θεσμών και συγκρουσιακών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Η σχολική ένταξη είναι καλά διατυπωμένη στα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως η εφαρμογή της είναι εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, ακόμη και σε χώρες όπου υπήρξε θεσμική υποστήριξη .

Η χαμηλή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη και να ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μάθησης όλων των μαθητών, δεν αποτελεί ενθαρρυντικό παράγοντα για τη σύγχρονη εκπαίδευση. Η παιδαγωγική πράξη οφείλει να ξεπεράσει την άρνησή της να διαχειριστεί τις διαφορετικότητες με τρόπο που αυτές θα βιώνονται από τους φορείς τους ως ευκαιρίες και όχι ως μειονεκτήματα (Κρυστάλλης, Ευαγγελινού, Πούλιος , & Δημητροπούλου, 2019).

2.9.Τα Στερεότυπα Και Οι Προκαταλήψεις Για Την Αναπηρία

Επιχειρώντας να προσεγγιστεί η αναπηρία τόσο ως χαρακτηριστικό που αποτελεί μέρος της ταυτότητας ενός ατόμου, όσο και ως χαρακτηριστικό ενός πληθυσμού, αναπόφευκτα εντοπίζονται οι έννοιες της προκατάληψης και του στιγματισμού, αλλά και του κοινωνικού αποκλεισμού, που αυτές συνεπάγονται (Κορολόγου, 2016). Στη μελέτη των

κοινωνικών ζητημάτων, και ιδιαιτέρως στη μελέτη των κοινωνικών διχασμών, είναι σημαντικό να εντοπιστούν λεπτομερώς τις ιστορικές ρίζες των εικόνων που διαμορφώνουν τη λεγόμενη κοινή λογική (Udoba, 2014).

Λίγο πριν τον 21ο αιώνα, για την αναπηρία συναντά κανείς πολλούς ορισμούς εστιαζόμενους σε διαφορετικές πτυχές του ζητήματος, ορισμένοι από τους οποίους θεωρούν την "κανονικότητα" ως φυσική και το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο ζουν οι άνθρωποι ως δεδομένο (Home & Timmons, 2009).

Άλλοτε η έμφαση δίνεται στο ανάπηρο άτομο και άλλοτε στους θεσμούς που καθιστούν τα άτομα ανίκανα. Ένας ορισμός της αναπηρίας είναι η ανικανότητα ή η απώλεια της ικανότητας εκτέλεσης μιας φυσικής ή νοητικής λειτουργίας. Σε άλλον ορισμό η εστίαση γίνεται στις συνέπειες που έχει η αναπηρία στη διαχείριση του εαυτού και στη διεξαγωγή μιας την "φυσιολογικής" ζωής. Επίσης, η αναπηρία έχει οριστεί ως μειονεξία και περιορισμός ευκαιριών, που προκύπτουν από την έλλειψη μέριμνας από πλευράς της κοινωνίας και καταλήγουν σε καταπίεση και αποκλεισμό. Τέλος, ο ορισμός της ως πολιτική και κοινωνική κατασκευή με στόχο τον έλεγχο δίνει μια διαφορετική διάσταση στην αναπηρία (Florian, 2014).

Όλοι όμως οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, φαίνεται να αγνοούν την ιδέα ότι η αναπηρία και η ικανότητα εμφανίζονται ως ένα συνεχές, αντί ως ένα σύνολο διακριτών καταστάσεων.

Το κοινωνιολογικό ενδιαφέρον εστιάζεται λιγότερο στο ποιος ορισμός της αναπηρίας είναι σωστός ή πραγματικός και περισσότερο στο γιατί υφίστανται τόσο διαφορετικές κατασκευές της αναπηρίας και ποιες είναι οι συνέπειες αυτών των κατασκευών.

Στις αρχές του 20ου αιώνα, η μια βασική απεικόνιση του ανάπηρου έχει να κάνει με την περιγραφή ενός ηρωικού ατόμου, το οποίο, παρά το μειονέκτημά του, καταφέρνει

εξαιρετικές επιδόσεις, που ξεπερνούν αυτές των χωρίς αναπηρία, οπότε και του αξίζουν συγχαρητήρια και ιδιαίτερη αναγνώριση. (Home & Timmons, 2009)

Μια δεύτερη, είναι εκείνη της τραγικής και άθλιας ύπαρξης, με έμφαση στο πόσο έχει υποφέρει κανείς εξαιτίας της αναπηρίας του, οπότε και μας εμπνέει τον οίκτο και τη συμπόνια (Κρυστάλλης, Ευαγγελινού, Πούλιος , & Δημητροπούλου, 2019).

Στις δε εικονικές αναπαραστάσεις των αναπήρων, εμφανίζονται δύο κυρίαρχα προφίλ. Το πρώτο είναι αυτό της απαίσιας εμφάνισης, η οποία συνεπάγεται ένα άτομο μοχθηρό και κακό. Καθώς όμως η αναπηρία συνδέεται με τον κίνδυνο και την απειλή, συνειρμικά συνδέεται και η οποιουδήποτε είδους απόκλιση με το κακό, ένα στερεότυπο το οποίο επιβεβαιώνεται κάθε φορά που η αναπηρία χρησιμοποιείται ως μεταφορά για το κακό ή το παράξενο. Το δεύτερο προφίλ της αναπηρίας περιγράφει ένα άτομο θαρραλέο, αλλά ανήμπορο, το οποίο αντιμετωπίζεται αλτρουιστικά ως απολύτως αθώο (Ιτζου, 2019).

Κατά τον Kurtz, οι ιστορικά και διαπολιτισμικά κυρίαρχες εικόνες των "διανοητικά ανάπηρων" είναι οι εξής:

- Το ανάπηρο άτομο είναι ένας υπανθρώπινος - κατώτερος οργανισμός.
- Το διανοητικά ανάπηρο άτομο αποτελεί για τους άλλους απειλή, καθώς συνδυάζει έναν αδύναμο νου με ένα ισχυρό σώμα.
- Ο ανάπηρος αποτελεί αντικείμενο οίκτου για τους πλήρεις - φυσιολογικούς.
- Ο ανάπηρος θεωρείται ένα αιώνιο παιδί ή άγιος ή αθώος.
- Οι ανάπηροι αποτελούν βάρος το οποίο επαφίεται στη φιλανθρωπία.
- Το ανάπηρο άτομο είναι αντικείμενο ντροπής για τον εαυτό του και για το περιβάλλον του.
- Ο ανάπηρος γίνεται αντικείμενο γελοιοποίησης από τα ισχυρότερα άτομα.
- Ο ανάπηρος είναι ένα ασθενές ή άρρωστο άτομο.
- Ενώ ο Barnes συμπληρώνει τις εξής:

- Το άτομο που φέρει αναπηρία γίνεται εύκολα αντικείμενο βίας.
- Ο ανάπηρος είναι ένα μοχθηρό και κακό άτομο.
- Το ανάπηρο άτομο αποπνέει μυστήριο και ατμοσφαιρικότητα.
- Ο ανάπηρος παρουσιάζεται είτε ως σακάτης, είτε ως ήρωας.
- Ο ανάπηρος είναι μεμψίμοιρος – ο χειρότερος εχθρός του εαυτού του.
- Το ανάπηρο άτομο είναι σεξουαλικά δυσλειτουργικό.

Στη μελέτη της προέλευσης των στερεοτυπικών εικόνων εμφανίζονται τρεις βασικές πηγές (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009):

α) Οι θρησκευτικές κατασκευές της αναπηρίας, οι οποίες εμφανίζουν το ανάπηρο άτομο όχι απλά ως διαφορετικό αλλά και ως επικίνδυνο, ενώ προσδίδεται ηθική κρίση στην αναπηρία.

Οι ανάπηροι είναι στιγματισμένα, ακάθαρτα άτομα, που μολύνουν τον κόσμο και θεωρούνται αποτέλεσμα της θείας τιμωρίας για αμαρτωλές ή αφύσικες πράξεις, οι οποίες προκάλεσαν την "αφύσικη ύπαρξή" τους και η γέννηση ενός ανάπηρου παιδιού αντιστοιχεί με κατάρα στην οικογένεια (Μπουτσούκη, 2014).

Παράλληλα, ο Χριστιανισμός κάνει ηθικό κάλεσμα στους πιστούς του για την εκτέλεση "καλών πράξεων" και επίδειξη οίκτου στους "λιγότερο τυχερούς".

β) Οι φιλανθρωπίες, από τις οποίες πηγάζουν κυρίως οι -αρνητικές- εικόνες που έρχονται σε δημόσια θέα, ενώ καθαυτό το ζήτημα της αναπηρίας παραμένει ταμπού. Οι φιλανθρωπίες απεικονίζονται ως αλτρουιστικές επιχειρήσεις που ιδρύθηκαν για να φροντίσουν τα ανάπηρα άτομα, προσδίδοντας έτσι την εικόνα της ιατρικής κατάστασης και της κατάστασης εξάρτησης στα ανήμπορα-ανάπηρα άτομα. Η δε φιλανθρωπική διαφήμιση είναι η οπτική ναυαρχίδα για το μύθο της προσωπικής τραγωδίας της αναπηρίας. Μέσω του οίκτου απέναντι στα άτομα που έχουν μονίμως ανάγκη από βοήθεια, αναμένεται από τους πελάτες της φιλανθρωπίας να είναι ευγνώμονες αποδέκτες της, μια ιδέα που ιστορικά μας

παραπέμπει στη βικτωριανή εποχή και στο διαχωρισμό των φτωχών από τους κοινωνικά ανώτερους (Udoba, 2014).

Αποτέλεσμα της πολύ κερδοφόρας επιχείρησης της φιλανθρωπίας είναι και η ιδρυματοποίηση, μια αποκτηνωτική θεσμική κυριαρχία πάνω στα άτομα, η οποία χαρακτηρίζεται από αυστηρότητα, καθεστωτισμό, ομοιομορφία, απρόσωπο έλεγχο, και απώλεια αίσθησης του εαυτού, ενόσω τα χαμογελαστά πρόσωπα κρύβουν τη σκληρότητα (Λαγού, 2019).

γ) Η ακαδημαϊκή γνώση, η οποία έχει συμβάλει στην περιθωριοποίηση και στην αλλοίωση των εμπειριών των ατόμων με αναπηρία.

Το ζήτημα της αναπηρίας έχει μελετηθεί ελάχιστα από τους ακαδημαϊκούς και έχει σημαντική θέση μόνο στην ιατρική και την ψυχολογία. Αυτό όμως είχε ως αποτέλεσμα, η αναπηρία να φαίνεται ως ένα κυρίως ιατρικό ζήτημα,. Με άλλα λόγια ιατρικοποιεί ένα κοινωνικό πρόβλημα και καθιερώνει την εικόνα των ανάπηρων ατόμων ως ιατρικά προβλήματα (Ιτζου, 2019).

2.10.Τα Στερεότυπα Και Οι Προκαταλήψεις Στην Παιδική Ηλικία

Ήδη από τη νηπιακή ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις διαφορές μεταξύ των ατόμων. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, που πηγάζουν από τον πολιτισμό και τα αξιακά πρότυπα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά, αποτελούν μέρος της κοινωνικής γνώσης που αποκτούν στη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους (Κορολόγου, 2016). Στην ηλικία του νηπιαγωγείου ήδη είναι γνωστά και χρησιμοποιούνται για γενικεύσεις και αυτοπαρουσίαση, ενώ συνήθως φοβούνται τις διαφορές χρώματος, φύλου και σωματικής διάπλασης. Οι φόβοι αυτοί δεν οφείλονται στην «ανθρώπινη φύση» αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων μηνυμάτων που εμπεριέχονται στη γλώσσα, στις συμπεριφορές και τις στάσεις των ανθρώπων με τους οποίους συναναστρέφονται (Μπαρά ,

2017). Πρόκειται για φόβους διαμεσολαβημένους μέσα από την εικόνα του «άλλου» ή του «ξένου» και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που του προσδίδονται.

Κατά την παιδική ηλικία οι προκαταλήψεις γίνονται όλο και σαφέστερες και αναφέρονται στις ομάδες που δεν ανήκουν ή που δε διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά με τη δική τους ομάδα. Ο κόσμος χωρίζεται σε ομάδες, που τα μέλη τους έχουν σαφείς ιδιότητες και η κατηγοριοποίηση γίνεται τόσο ως προς τις φυσικές ιδιότητες (όπως το βάρος) όσο και ως προς τις πνευματικές (όπως η ευφυΐα). Τα παιδιά συγκρίνουν τις ομάδες και μέσω της γλώσσας μαθαίνουν τις υφιστάμενες κυρίαρχες κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις (Μπαρά , 2017). Από τη στιγμή που είναι σε θέση να διαφοροποιούν και να ξεχωρίζουν, μαθαίνουν επίσης πως οι διαφορές αξιολογούνται. Προκύπτει η σύγκριση του «εγώ και η ομάδα μου» είμαστε οι καλοί ή οι δυνατοί, με τους «άλλους – τους πολύ διαφορετικούς» που είναι ο κακοί ή οι αδύναμοι ή οι χαζοί και κατά συνέπεια κατώτεροι από εμάς. Οι αξιολογήσεις αυτές σχετίζονται αρχικά με τα εξωτερικά γνωρίσματα και μεγαλώνοντας με τις κοινωνικές κατηγορίες, όπως το φύλο, η εθνικότητα, η φυλή (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Το κύρος και η κοινωνική αναγνώριση της ομάδας παίζει μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη του αισθήματος αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά μαθαίνουν να ταυτίζονται με την ομάδα των κοινωνικά ισχυρών, ενώ όσοι ανήκουν στις λιγότερο ισχυρές ομάδες μαθαίνουν να μην αποδέχονται τον εαυτό τους και να έχουν ως πρότυπο άτομα από τα οποία δεν εισπράττουν καμία αναγνώριση (Χατζηγιαννόγλου & Γενά, 2006).

Τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας και αξιολογώντας τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που δέχονται από το περιβάλλον τους και τη γενικότερη πληροφόρηση που τους παρέχεται (Working with students with special education needs in Greece: Teacher's stressors and coping strategies, 2009). Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα είναι μέρος της διαδικασίας εκμάθησης της γλώσσας και μαθαίνονται μέσω αυτής ποιες είναι οι κεντρικές κοινωνικές στάσεις μιας

κουλτούρας. Κατά τη σχολική ηλικία οι προκαταλήψεις αυτές είναι δυνατόν να μετριαστούν έως και να εξαφανιστούν, είναι όμως δυνατόν να αναπαραχθούν ακόμα και να οδηγήσουν σε ανοιχτές μορφές ρατσισμού (Μπαρά , 2017).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Ποιοτική Ανάλυση

Στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα, ως μέθοδος προσέγγισης του θέματος, συλλογής και ανάλυσης των στοιχείων. Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, διότι θεωρούνται πιο κατάλληλες για τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο» και δίνουν έμφαση στο νόημα, δηλαδή τον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Αρχικά τέθηκαν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, μέσω του ερευνητικού πρωτόκολλου. Έπειτα η ερευνητική πρόταση, εγκρίθηκε από το τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η συλλογή των στοιχείων έγινε μέσω προσωπικών συνεντεύξεων από ομοιογενές δείγμα , δηλαδή άτομα με κοινά χαρακτηριστικά. Το δείγμα εδώ ήταν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές της δημόσιας εκπαίδευσης και έχουν διδάξει μαθητές με αναπηρία σε συνδυασμό με την ομάδα εστίασης που ακολούθησε.

3.2.Παραγωγή Εμπειρικού Υλικού

3.2.1. Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων με σκοπό τη συλλογή συγκεκριμένων στοιχείων. Επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η ημιδομημένη μορφή, με συγκεκριμένες θεματικές αντί ερωτήσεων, αφενός για να διατηρηθεί μια συνοχή στις συνεντεύξεις, ώστε να προκύψουν συγκρίσιμα στοιχεία, και αφετέρου για να υπάρχει επαρκής ευελιξία, η οποία θα επέτρεπε στους συνεντευξιαζόμενους να περιγράψουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους πάνω στο θέμα μέσω άμεσης συζήτησης (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Η ημιδομημένη συνέντευξη παρουσιάζει ευελιξία ως προς την τροποποίηση του περιεχόμενου των ερωτήσεων, ως προς την εμβάθυνση στα θέματα που θεωρούνται κατάλληλοι οι

συνεντευξιαζόμενοι, ως προς την σειρά και την πρόσθεση ή αφαίρεση των θεμάτων συζήτησης.

Έγινε αρχικά τηλεφωνική επικοινωνία με τους συνεντευξιαζόμενους, στους οποίους υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης, μέσω της οποίας ενημερώθηκαν σχετικά με το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τη διάρκεια της συνέντευξης. Αφού συμφώνησαν, ορίστηκε μια συνάντηση σε χώρο της επιλογής του κάθε συνεντευξιαζόμενου. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων έγινε σαφές στους συνεντευξιαζόμενους πως δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και πως ο σκοπός της ερευνήτριας είναι να συλλέξει τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις τους, και τους δόθηκαν οι θεματικές και ο απαραίτητος χρόνος για να τις διαβάσουν, να προετοιμαστούν και να κάνουν τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Καθώς οι ερωτήσεις αφορούσαν σε θεματικές, ο συνεντευξιαζόμενος είχε την άνεση να μιλήσει ελεύθερα και η ερευνήτρια απέφυγε οποιονδήποτε σχολιασμό και καθοδήγηση.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία, σύμφωνα και με τον κώδικα δεοντολογίας, δόθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους ψευδώνυμα και διαβεβαιώθηκε πως θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους (Ευδωρίδου, 2016). Σημαντικό είναι να προστεθεί, πως οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν ενημερωμένοι για το θέμα της έρευνας και για το που θα δημοσιευτούν, ανώνυμα, οι απαντήσεις τους. Ακόμη, ήταν ενήμεροι πως σε περίπτωση που αισθανθούν πίεση ή θέλουν να αποχωρήσουν από την έρευνα έχουν το δικαίωμα να το κάνουν (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Αφού οι συνεντευξιαζόμενοι συναίνεσαν, έγιναν οι συνεντεύξεις, που διήρκεσαν 40-60 λεπτά. Οι συνεντεύξεις οποίες μαγνητοφωνήθηκαν, με σκοπό την μελέτη των αποτελεσμάτων αργότερα. Σε επόμενο στάδιο έγινε η απομαγνητοφώνησή τους.

3.2.2.Ομάδα Εστίασης

Ακολούθησε μια ομαδική συνέντευξη με τα ίδια άτομα (Focus Group) η οποία είχε ως σκοπό τη διαντίδραση των συνεντευξιαζόμενων. Οι ομάδες εστίασης, προωθούν την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, προκαλούν μια αίσθηση ασφάλειας και πιθανό να φέρουν ως αποτέλεσμα μια ομοιότητα απόψεων (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν τηλεφωνικώς αν επιθυμούν να συμμετέχουν και ορίστηκε μέρα και ώρα της συνάντησης σε αίθουσα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ενημερώθηκαν πως οι θεματικές θα ήταν οι ίδιες και πως το ενδιαφέρον της ερευνήτριας ήταν καθαυτός ο διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων. Με συναίνεσή τους, η συζήτηση, η οποία είχε διάρκεια 1 ώρας και 45 λεπτών, μαγνητοφωνήθηκε και ταυτόχρονα βιντεοσκοπήθηκε. Διευκολύνουν τη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων.

3.3.Συμμετέχονες Και Συλλογή Δεδομένων

Ο ειδικός πληθυσμός στόχος της έρευνας αυτής ήταν εκπαιδευτικοί εν ενεργεία, οι οποίοι έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία. Λόγω της σκοπιμότητας και των χρονικών περιορισμών οι συμμετέχοντες ήταν ένα ομοιογενές δείγμα εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες στο Νομό Ρεθύμνης.

Συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί, πέντε γυναίκες και ένας άνδρας. Μία από τις συμμετέχουσες, η Μαρία, δεν πήρε μέρος στην ομάδα εστίασης, καθώς απουσίαζε λόγω αδιαθεσίας.

Συμμετέχοντες (ψευδώνυμα) και ηλικία	Έτη εργασιακής εμπειρίας	Επαγγελματική κατάσταση Σπουδές
Μαριάνα, 28	1	Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή
Μαρία, 31	8	Δασκάλα Γενικής Αγωγής
Παντελής, 45	18	Δάσκαλος Γενικής Αγωγής, Διευθυντής
Σοφία, 43	16	Δασκάλα Γενικής και Ειδικής Αγωγής Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή
Ελένη, 48	25	Δασκάλα Γενικής Αγωγής Σχολική σύμβουλος
Δανάη, 38	4	Δασκάλα Γενικής Αγωγής Παράλληλη στήριξη

Πίνακας 1. Στοιχεία συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις και στην ομάδα εστίασης.

3.4.Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Η εμπλοκή της θεωρίας στη διαδικασία της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων γίνεται με τρόπο απαγωγικό (abductive), αυτό σημαίνει πως η διαδικασία της κωδικοποίησης ξεκίνησε έπειτα από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας από την ερευνήτρια και έχοντας συγκροτήσει μια σειρά από εννοιολογικά σχήματα, κατηγορίες και θέματα. Κατά την κωδικοποίηση ωστόσο, στόχος της ερευνήτριας δεν ήταν η ταξινόμηση των δεδομένων βάσει αυτού του συστήματος που θα παραμένει σταθερό, αλλά ο μετασχηματισμός των

σχημάτων αυτών, ώστε να «εμπεδωθούν» στα δεδομένα και να αποδώσουν τις νέες παραμέτρους που θα αναδείξει η ανάλυση. Διαμορφώθηκαν αρχικά οι βασικοί άξονες της κωδικοποίησης, οι οποίοι σχετίζονταν με τη θεωρία και με τις θεματικές των συνεντεύξεων, και στην πορεία ενσωματώθηκαν στην κωδικοποίηση και νέες κατηγορίες νοημάτων, οι οποίες εμφανίζονταν στα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών.

Για τη διαχείριση και την επεξεργασία των περιπτώσεων που περιλαμβάνονται στο υλικό της έρευνας, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η διατμηματική (cross-sectional) προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία τα δεδομένα (κείμενα) των διαφορετικών περιπτώσεων τεμαχίζονται και τα επιμέρους τμήματα (αποσπάσματα) οργανώνονται με βάση ένα (εκ των προτέρων καθορισμένο ή σταδιακά διαμορφούμενο) κοινό σύστημα κωδίκων ή θεματικών αξόνων. Η εκδοχή αυτή υιοθετείται κατά κόρον στην κωδικοποίηση, που λαμβάνει χώρα σύμφωνα με τις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας και της θεματικής ανάλυσης. Η ερευνήτρια έλαβε υπόψιν της τον κίνδυνο της αποπλαισιοποίησης, τον οποίο ενέχει ο τεμαχισμός των δεδομένων, και επεδίωξε να διατηρήσει την ακεραιότητα των λεγομένων των συνεντευξιαζόμενων, παραθέτοντας όσο το δυνατόν πληρέστερα τις απόψεις τους και προστατεύοντας τα νοήματα που εμπεριέχονται σε αυτά.

Η ανάλυση της ερευνήτριας στοχεύει κυρίως σε δύο επίπεδα:

- στη θεματική ανάλυση (thematic analysis), με έμφαση στα θέματα και το περιεχόμενο των λεχθέντων, εστιάζοντας πρωτίστως στο «τι» λέγεται παρά στο «πώς», «σε ποιον» και «με ποιο σκοπό» και

- στη δομική ανάλυση (structural analysis), με εστίαση στον τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου. Η έμφαση δίνεται στη σύνθεση των στοιχείων, στις μεταξύ τους συνδέσεις και στη συνεισφορά τους ως προς την κατασκευή της συνολικής δομής, καθώς και την επίτευξη της λειτουργίας της. Διερευνώνται οι στρατηγικές που εφαρμόζει ο ομιλητής, για να επιτύχει συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους. Εξετάζονται επίσης ποιες είναι οι κοινωνικώς

ενδεικνυόμενες μορφές εκφοράς του λόγου στα διαφορετικά κοινωνικά ή θεσμικά πλαίσια και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της εκφοράς του λόγου.

Η ερευνήτρια αναλύει τα δεδομένα με τρόπο κυριολεκτικό αλλά και ερμηνευτικό. Στην κυριολεκτική ανάγνωση ανιχνεύεται το εκφρασμένο νόημα των δεδομένων, δίνοντας έμφαση στον κυριολεκτικό χαρακτήρα της μορφής, του περιεχομένου και της δομής, ενώ στην ερμηνευτική ανάγνωση ανιχνεύονται τα υπονοούμενα πρότυπα ή οι κανόνες με τους οποίους λειτουργεί ο ερωτώμενος, τα είδη του θεματικού λόγου που τον επηρεάζουν, οι τρόποι με του οποίους συγκροτούνται αυτά τα είδη λόγου και η ύπαρξη μηχανισμών αιτιότητας στο πλαίσιο της κοινωνικής πράξης. Ακόμη γίνεται εστίαση σε ερμηνείες, αντιλήψεις ή αναφορές που καταδεικνύουν το πώς τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται νοηματικά τα κοινωνικά φαινόμενα.

Για την οργάνωση, τη διαχείριση, την κωδικοποίηση και την ανάκτηση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα υποβοήθησης ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων NVivo. Η ερευνήτρια επωφελήθηκε ώστε να εκτελέσει ευκολότερα και γρηγορότερα την ανάλυση αλλά και για να πραγματοποιήσει την κωδικοποίηση και την ταξινόμηση μεγάλου όγκου δεδομένων σε μια κοινή και ενιαία επιφάνεια εργασίας.

4.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΑΝΑΛΥΣΗ

4.1.Η Ευθύνη Των Εκπαιδευτικών Για Παρέμβαση

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών αισθάνονται μεγάλο βάρος της ευθύνης, τόσο απέναντι στους μαθητές όσο και απέναντι στις οικογένειες των μαθητών και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Θεωρούν πως η παρέμβαση πρέπει να έχει αφετηρία τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι παρών στις καθημερινές καταστάσεις και κατέχει τη γνώση και την ικανότητα να τις αξιολογήσει. Παρακάτω παραθέτονται οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων.

Μία από τους συνεντευξιαζόμενους , η Ελένη, αναφέρει πως είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να επιστήσουν την προσοχή στους γονείς:

> *«... Άρα, αν εμείς δε φροντίσουμε.. Δε πρέπει να μιλήσουμε με τους γονείς; [...] Είναι πολλά πράγματα, γι' αυτό λέω ότι χρειαζόμαστε σαν εκπαιδευτικοί, γιατί οι γονείς μπορεί να μη το καταλάβουν, και γιατί να το καταλάβουν άλλωστε; Δεν είναι η δουλειά τους. Εμείς το βλέπουμε.»*

Επίσης αναφέρονται σε περιστάσεις όπου θα έπρεπε να υπάρξει παρέμβαση από τους εκπαιδευτικούς και από τα στελέχη του σχολείου αλλά αυτό δεν έγινε. Όταν ο μαθητής συνεχίζει να φοιτεί είτε λόγω αμέλειας, είτε λόγω ελλιπούς στελέχωσης, χωρίς την παρέμβαση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποιαδήποτε δυσκολία του διογκώνεται. Συγκεκριμένα, μια άλλη συνεντευξιαζόμενη, η Μαρία χρεώνει στους προηγούμενους συναδέλφους τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στην προσπάθειά της να διαχειριστεί την τάξη της, όπου φοιτούσε ένας μαθητής ο οποίος αμελήθηκε:

> *«…Ε.. είχα ένα παιδί, πριν έξι χρόνια, με πολύ έντονες μαθησιακές δυσκολίες, και ψυχιατρικής φύσεως δυσκολίες, το οποίο το είχα πετύχει στην ΣΤ΄ τάξη, και είχα ανακαλύψει ότι δεν είχε καν παράλληλη στήριξη. Δεν είχε σταλεί*

για εξέταση στα ΚΕΔΔΥ, το οποίο το βρήκα πολύ εγκληματικό εκ μέρους των συναδέλφων που δούλεψαν με το συγκεκριμένο παιδί τα προηγούμενα χρόνια.»

Παρόλα αυτά, πολλές φορές ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην έχει γνώση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες ή σε άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, και για αυτό το λόγο να μην έχει αναφέρει στους γονείς ότι το παιδί τους χρειάζεται να περάσει από αξιολόγηση στο ΚΕΔΔΥ. Οπότε το θέμα ξεκινάει από τις σπουδές, καθώς οι σχολές εστιάζουν περισσότερο στο θεωρητικό κομμάτι και όχι στο πρακτικό. Ακόμη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αναφέρουν πως ενώ οι δάσκαλοι είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και είναι εκπαιδευμένοι σε νέες και σύγχρονες πρακτικές, υπάρχουν παραδείγματα, όπου η διδακτική αποτελεί αναπαραγωγή των πρακτικών των δικών τους μεγαλύτερων δασκάλων και περιορίζονται στη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, ενώ δραστηριότητες που εμπλέκουν πρακτικά τους μαθητές δεν είναι τόσο συχνές.

Μια συνέπεια, που έχουν οι παλαιότερες πρακτικές, που ακόμα υποστηρίζουν κάποιοι Διδάκτορες, αφορούν την επίλυση καταστάσεων και την πειθαρχία των μαθητών, μέσω της τιμωρίας και της στέρησης διαλείμματος. Η έννοια της πειθαρχίας διαφοροποιείται όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν περιστατικά παραδειγματικής, υπερβολικής ή παράλογης τιμωρίας, που απέχει από τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές και δε συνεισφέρει στη σταθεροποίηση του μαθητή. Η Δανάη αναφέρει ένα παράδειγμα:

«Δηλαδή δεν είναι ανάγκη να το πει κάποιος, κι εγώ το πιστεύω και από τότε ήτανε απ' την αρχή η στάση της και πάλι επιμένω στις λέξεις που χρησιμοποιούσε εμμ.. ήτανε να μου δείξει ποιος έχει το πάνω χέρι, κι ήταν μία έκφραση που τη χρησιμοποιούσε συνέχεια "Να-δει-ποιος-έχει-το-πάνω-χέρι", το'λεγε και για τα παιδιά και για άλλες σχέσεις.. μεταξύ δασκάλων. "Ποιος κάνει κουμάντο", δηλαδή τέτοιο λόγο, αυταρχικό..»

Αναδεικνύονται παραδείγματα αδικαιολόγητου αυταρχισμού, που ο μαθητής με αναπηρία γίνεται δέκτης αυστηρότητας, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά στην αυτοπεποίθησή του. Η Δανάη λέει:

«…Το συζήτησα με τη δασκάλα του και αντί να το συζητήσουμε και να το βάλουμε κάτω και να δούμε πώς μπορεί να γίνει, γιατί αυτό ήθελα κι εγώ σκεφτόμουνα, πώς μπορούμε να του δώσουμε τέτοιες ελευθερίες, εε.. δεν είχε την προθυμία για κάτι τέτοιο, δε το θεωρούσε σημαντικό και πάλι χρησιμοποίησε αυτόν τον λόγο και ήτανε.. κάτι είχε κάνει, νομίζω είχε φτύσει κάποιον.., και τον πήγε στο διευθυντή, και τον.. ενώ ξεκινήσανε να τον μαλώνουνε για αυτό, που έφτυσε κάποιο παιδί, που θα έπρεπε οπωσδήποτε να έχει μία ποινή για αυτό, εε.. κατέληξαν πάλι να συζητάνε για την ιεραρχία του συστήματος, που γινόταν πάρα πολύ συχνά [γέλια] ότι εδώ είναι ο διευθυντής, εδώ είναι η δασκάλα, εδώ είναι.. δηλαδή πολύ συχνά του κάναν υπενθύμιση.. αυτού, της ιεραρχίας.. [...] Ενώ ξεκίνησε με κάτι που έπρεπε να τιμωρηθεί γι'αυτό, αφού έφτυνε τα άλλα παιδιά, αντί να εντάξει, πώς πήραν τροπή τα πράγματα, έγινε ό,τι έγινε εε.. κατέληξαν να μιλάνε πάλι γι'αυτό. Ρωτώντας τον. [...] Είναι ένας μύθος ότι ο διευθυντής είναι ο κακός κι αυτά. Δεν.. δεν μ'αρέσει και πολύ σαν τακτική, αλλά ντάξει.. [...] Ήταν πολύ κοντά τα γεγονότα, που σκεφτόμουν ότι πρέπει να'χει ηγετικό ρόλο κι έγινε το αντίθετο δηλαδή.. Γενικά το σχολείο δεν εστιάζει λίγο στο κομμάτι της αυτοπεποίθησης του παιδιού, να την τονώσει.. εντάξει, μπορείς να έχει αυτοπεποίθηση μέσα από τις κατακτήσεις, τα κατορθώματά σου, αλλά γενικά σ'τη ρίχνει την αυτοπεποίθηση..»

Η Ελένη θεωρεί πως η ευθύνη για την εφαρμογή πιο βιωματικών πρακτικών είναι των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, ως προς τη διδασκαλία τους αλλά και των ίδιων των

εκπαιδευτικών ως προς την πραγματοποίησή τους και συγκρίνει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών της Φινλανδίας με αυτές των Ελλήνων εκπαιδευτικών:

> *«…Υπάρχουν πολλές διαφορές [με το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας]. Εμείς είμαστε, η άποψή μου, είμαστε.. σαν εκπαιδευτικό σύστημα πολύ της θεωρίας, ενώ εκείνοι είναι πολύ της πράξης. Και θα δώσω ένα απλό παράδειγμα, έτσι; Όταν ξεκινάει το σχολείο, όταν ξεκινάν τα παιδάκια της Α΄ δημοτικού στη Φινλανδία, είναι πάρα πολύ χαλαρά, είναι πιο χαλαρά κι από τα νήπια και τα προνήπια τα δικά μας. Θα βγούνε έξω, θα πάνε στο δάσος, θα πάνε στα πάρκα, θα κοιτάξουνε τα φύλλα, θα μετρήσουνε ξέρω γω τις πάπιες στη λίμνη, θα ψάξουνε να βρούνε με βάση τις οδηγίες τον κρυμμένο θησαυρό, και αυτό θεωρείται μάθημα, και είναι μάθημα, τρομερό μάθημα, και γνωστικά και ως προς τις δεξιότητες που καλλιεργούνται. Σ' εμάς στην Ελλάδα, μάθημα θεωρείται ένα βιβλίο, από τη σελίδα τάδε μέχρι τη σελίδα τάδε, δυο φωτοτυπίες, και τρεις ασκήσεις. Οτιδήποτε έξω από αυτό, ακόμα και τώρα, στην εποχή μας, οτιδήποτε έξω από αυτό, δε σπουδαιολογείται ως μάθημα. Αυτό.. ευθύνη έχουμε εμείς, οι εκπαιδευτικοί. Εμείς την έχουμε την ευθύνη. Και σε δεύτερη φάση μεγάλη ευθύνη κατ' εμέ πλέον έχουν και τα τμήματα που ετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς.»*

Οι συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν στο ότι η προσωπική διάθεση και το φιλότιμο των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση είναι καθοριστικά για το έργο τους, και πως η επιτυχία της συμπερίληψης και της ένταξης του μαθητή με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, έγκειται στην ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού, στην ευαισθησία και στην προσαρμοστικότητά του. Όμως, το Αναλυτικό Πρόγραμμα επιτρέπει μια ορισμένη ευελιξία στον εκπαιδευτικό και είναι ευθύνη του να την αξιοποιήσει προκειμένου να εξυπηρετήσει με τον καλύτερο τρόπο τις ανάγκες των μαθητών του. Ακόμη, η εφαρμογή πρακτικών οι οποίες ενισχύουν την ένταξη των μαθητών στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων εξαρτάται από τη θέση που

παίρνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι κατευθύνσεις που δίνει στους εκπαιδευτικούς.

«Ελένη:[...] Τώρα, για το εκπαιδευτικό σύστημα που λες, αν έχουμε κάτι, εγώ πιστεύω ότι ίσως μέσα σε όλα αυτά, το γεγονός ότι έχουμε και μια ευελιξία, κάπου.. κάποιος που θέλει να κάνει πράγματα, μπορεί να τα κάνει, δηλαδή έχουμε και ένα.. έχουμε και μια ευελιξία, έχουμε κι ένα σύστημα, που μέσα σε όλα του, άμα..

Μαριάνα: Δουλευτεί καλά

Ελένη: ..ναι, μπορείς να κάνεις πράγματα, ίσως πιο εύκολα απ' ότι σ' άλλες χώρες. Ίσως αυτό να είναι, αλλά βέβαια εξαρτάται πάντοτε από τον εκπαιδευτικό.. από τη διάθεσή του..

Δανάη: Απ' την ιεραρχία εξαρτάται..

Ελένη: Εννοείς; Ιεραρχία σχολική;

Δανάη: Ναι.

Ελένη: Εννοείται..

Δανάη: Νομίζω ότι μπορεί κι ο διευθυντής να δώσει μία γραμμή..

Ελένη: Όχι μόνο μία..

Δανάη: Πολλές.. Το λέω

Μαριάνα: Και εκατό να δώσει, άμα όμως ο εκπαιδευτικός δεν θέλει.. δεν..»

Οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν το χρόνο ως έναν βασικό ανασταλτικό παράγοντα, καθώς είναι περιορισμένος και μετρημένος για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.

Η υποχρέωση των εκπαιδευτικών, να ολοκληρώσουν τις ενότητες του αναλυτικού προγράμματος, δημιουργεί και επιπλέον δυσκολίες στην ένταξη του μαθητή με μαθησιακή ή

αναπτυξιακή δυσκολία, μέσα στην τάξη. Οι δράσεις που μπορεί να οργανώσει ένας εκπαιδευτικός με δική του πρωτοβουλία, προκειμένου να ενισχύσει το μαθητή με αναπηρία και να πετύχει την αποδοχή και την ένταξή του στην ομάδα απαιτούν άνεση χρόνου, η οποία δεν υπάρχει στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Ως εκ τούτου, η πραγματοποίηση τέτοιων δράσεων καθίσταται δύσκολη.

Η Ελένη σχολιάζει:

«..Ποιος όμως εκπαιδευτικός θα αφιερώσει εφτά ώρες από το πρόγραμμά του για να κάνει κάτι τέτοιο; Θα σου πει "Ωωω, με τρέχει η ύλη, Δεν προλαβαίνω." Και θα'χει χάσει και το χρόνο του.»

Επομένως, με βάση τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, υπάρχει η ανάγκη για παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό αν εντοπίσει κάποια δυσκολία αλλά και επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση, που θα αναλυθεί και παρακάτω.

4.2. Η Θετική Συναισθηματική Ενίσχυση Των Εκπαιδευτικών

Παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους, στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ικανοποίησή τους για το αποτέλεσμα του έργου τους και είναι υπερήφανοι για την επίτευξη των στόχων που έθεσαν. Αυτό που φαίνεται να κάνει περισσότερο χαρούμενους τους εκπαιδευτικούς είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών τους και η ψυχική και κοινωνική τους εξέλιξη.

Η Δανάη περιγράφει τις επιτυχίες κατά την εργασία της με μαθητή με αναπηρία:

«...Για μένα επιτυχία ήτανε ότι εγώ είχα μια πολύ καλή επικοινωνία με το παιδί, ότι το παιδί μ'εμπιστευότανε, ότι μου έδειχνε πότε με έχει ανάγκη χωρίς να το εκμεταλλεύεται αυτό, ήταν επιτυχία γιατί υπήρχαν στιγμές που ένιωθα ότι μπορεί να πάει και να το εκμεταλλευτεί οπότε εγώ το εξισορρόπησα αυτό, επιτυχία ήταν για μένα όταν είδα ότι οι συμμαθητές του τον εκμεταλλεύονται [...]

Εε.. χαίρομαι που ήμουν εκεί παρών και το χειρίστηκα αυτό, συμ.. εε.. πώς να το πω.. κάνοντας παρατήρηση στα υπόλοιπα παιδιά, εε.. ή βοηθώντας τον ίδιο να διεκδικεί, αυτό.. να αναγνωρίζει τέτοιες καταστάσεις, φυσικά μπορεί να την αναγνώρισε εκείνη τη στιγμή, αυτό θέλει πάρα πολλή δουλειά, να μπορεί ένα τέτοιο παιδί να την αναγνωρίζει, χρειάζεται κάθε μέρα να κάνεις εξάσκηση διεκδίκησης, και.. οπότε η επιτυχία είναι.. σου λέω.. μόνη μου την αναγνωρίζω την επιτυχία, δεν ξέρω τι σημαίνει τώρα αυτό, αλλά εστίασα σε τέτοια κομμάτια διεκδίκησης, που έχουν να κάνουν άμεσα με την ένταξη και το κοινωνικό. Που στην αρχή, και το λέω επιτυχία, γιατί στην αρχή δεν είχα εστιάσει κάπου, δε το'χα καν ως στόχο, δηλαδή στους γραπτούς μου στόχους δεν είχα βάλει τη διεκδίκηση ως στόχο, είχα εστιάσει κι εγώ στους γνωστικούς, γιατί έτσι μου λέγανε έτσι έκανα. Μετά μόνη μου σκέφτηκα ότι "ωπ εδώ έχουμε θέμα" [...] ήταν πολύ ευχάριστο το ότι πραγματοποιήθηκαν βραχυπρόθεσμοι στόχοι, γιατί μακροπρόθεσμοι δε θα μπορούσαν.. μόνο βραχυπρόθεσμους θα μπορούσες να βάλεις σε ένα τέτοιο διάστημα»

Η Μαρία μιλά για τον μαθητή που είχε πριν από χρόνια και τη χαρά της σε σχέση με το αποτέλεσμα της εργασίας της:

«...Και είναι εντυπωσιακό, γιατί εγώ παρέμεινα σ'αυτό το σχολείο για αρκετά χρόνια μετά, ότι ερχότανε και χρόνια μετά και έλεγε "Η δασκάλα, πού είναι;" Και ήτανε απίστευτα συγκινητικό για μένα το ότι τόσα χρόνια, απ'όλους τους δασκάλους, ένιωσε ρε παιδί μου ότι εγώ ήμουν αυτός ο άνθρωπος που τον βοήθησε. Και τέλος πάντων αυτή είναι η δουλειά μας, για μένα αυτή είναι η δουλειά μας. Και αυτή είναι και η ευχαρίστηση που παίρνεις, όταν καταφέρνεις να αντιμετωπίσεις κάτι τέτοιο.»

Η Ελένη αναφέρεται στους στόχους που έθεσε και σε αυτούς που επιτεύχθηκαν

«…Αφορούσαν και γνωστικούς και συναισθηματικούς και κοινωνικούς. Ε.. οι γνωστικοί πραγματοποιήθηκαν, εε.. σε μεγάλο βαθμό ήτανε κυρίως στην ανάγνωση.. Να μπω στα επιμέρους; Ναι, ήταν κυρίως στην ανάγνωση. Μπορεί να.. ούτως ή άλλως να προέκυπτε αυτό να.. να πραγματοποιηθεί ο στόχος.. Συναισθηματικοί, το παιδί έκανε κάποιες κινήσεις, περισσότερο να διεκδικεί και να μη βάζει τα κλάμματα όταν ήθελε να διεκδικήσει κάτι.. Ε.. Γιατί είχε τη στήριξη. Η στήριξη βοηθάει πάρα πολύ στην αυτοπεποίθηση του παιδιού, όταν είναι, εε.. διακριτική, εε.. όταν υπάρχει σκέψη από πίσω, μέθοδος, βοηθάει πάρα πολύ στην αυτοπεποίθηση. Εε.. και οι κοινωνικοί.. ως ένα βαθμό και αυτοί επιτεύχθηκαν με την έννοια ότι δεν ήταν τόσο κλειστό, πήγαινε μιλούσε στα άλλα παιδιά, δε φοβότανε.»

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί με μαθητές με αναπηρία εκφράζονται πολύ θετικά όταν αναφέρονται στη σχέση τους με τους μαθητές τους και τους δεσμούς που ανέπτυξαν μεταξύ τους. Εκφράζονται με ιδιαίτερη τρυφερότητα, που αναδεικνύει την ύπαρξη μιας σχέσης που επεκτείνεται από τα όρια της επαγγελματικής σχέσης και γίνεται περισσότερο ανθρώπινη και οικογενειακή.

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ενδιαφέρον τόσο για τους μαθητές όσο για τις οικογένειές τους, συνδέονται συναισθηματικά μαζί τους και επιδιώκουν την εγγύτητα, εμπλέκονται και μοιράζονται τις ανησυχίες των γονιών και αγωνιούν για την εξέλιξη των μαθητών τους.

Η Δανάη μιλά για τη σχέση αυτή:

«…Ε, θεωρώ ότι είναι τέτοια η σχέση, είναι τόσο κοντά, είσαι τόσο κοντά με το παιδί, είναι η επαφή τόσο καθημερινή, παρά τις δυσκολίες, […] συμβαίνουν πολύ ωραία πράγματα για την ενίσχυση του παιδιού»

Οι εκδηλώσεις αγάπης και εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς είναι επίσης πολύ σημαντικές, όπως λέει χαρακτηριστικά η Μαριάνα:

«...Φτάσαμε σ'ένα σημείο, που ερχόταν και μου έλεγε, και με κοιτούσε στα μάτια και μου έλεγε "Κυρία, σ' αγαπώ" και πέθαινα εγώ έλιωνα.. Και απολογούμουν στη μαμά, γιατί το παιδί ήταν λερωμένο στα ρούχα απ΄το μέικ απ μου..»

Η Ελένη αναφέρει ως ηθική ανταμοιβή την εκδήλωση αγάπης από τον αυτιστικό μαθητή της:

«...Είδες τελικά.. η ηθική ανταμοιβή που παίρνουμε εμείς.. Εγώ ας πούμε αντίστοιχα έχω να θυμηθώ, όταν είχα ένα παιδάκι στο φάσμα, που κάποια στιγμή έλειψα είχα πάρει άδεια για μία βδομάδα, και όταν γύρισα μου είπε "Μας έλειψες". [...] Αυτό.. αυτό δηλαδή δε θα το ξεχάσω σαν.. αυτό το συναίσθημα ότι.. [...] ότι, εντάξει.. κάτι γίνεται εδώ.. αυτό.. σ'αυτό το παιδί, που είναι στο φάσμα, που δεν επικοινωνεί εύκολα, που.. εννοώ δεν δένεται, δεν δεν δεν και σου λέει αυτό "Μας έλειψες".»

Όταν οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί ερωτώνται σχετικά με την εμπειρία τους στον τομέα των ατόμων με αναπηρία, εκφράζουν αφοσίωση και φιλότιμο. Θεωρούν χρέος τους απέναντι στους μαθητές τους να ξεπεράσουν τα εμπόδια και τις τεχνικές ανεπάρκειες, να εντοπίσουν τις ανάγκες τους και να σηκώσουν τα μανίκια, να δουλέψουν με ζήλο, με ενθουσιασμό και με συνέπεια, ώστε να μπορούν να σταθούν αποτελεσματικά στο ύψος των απαιτήσεων.

Η Μαρία ως εκπαιδευτικός γενικής παιδείας, μιλά για το μαθητή με αναπηρία που είχε στο τμήμα της, για τη δουλειά της με όλους τους μαθητές, προκειμένου να τον ενισχύσει:

«...Για μένα ένα τέτοιο παιδί ήτανε τεράστια πρόκληση. Να ενταχθεί κοινωνικά, αλλά για να ενταχθεί κοινωνικά, προείχε να νιώσει ότι δεν πειράζει που έχει δυσκολία. [...]. Και δούλεψα πάρα πολύ με αυτό το παιδί σε προσωπικό επίπεδο πρώτα, να ελέγξει το θυμό του, να καταλάβει ότι για τη δυσκολία που έχει δεν ευθύνεται ο ίδιος. Και ήτανε πολύ εντυπωσιακή η μεταστροφή της τάξης και η ένταξη του παιδιού αυτού μέσα στην τάξη, ήτανε απ΄τις πιο όμορφες στιγμές που έχω ζήσει στο σχολείο, το ότι αυτό το παιδί τελευταία στιγμή πέρασε, φυσικά πέρασε απ΄το ΚΕΔΔΥ, φυσικά διαγνώστηκαν οι δυσκολίες του, δούλεψε πάρα πολύ μαθησιακά, δούλεψε πάρα πολύ ψυχολογικά, δουλέψαμε μαζί ψυχολογικά, γιατί δεν υπήρχε κάποιος άλλος να δουλέψει μαζί του, και.. και παράλληλα ενεργοποιήθηκε μια τάξη στο να καταλάβει γιατί είχε αυτή τη συμπεριφορά αυτό το παιδί, τι είναι αυτό που τον εξωθεί στο θυμό και στην ένταση και να τον βοηθήσει.»

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν την εργασία τους με τους μαθητές με αναπηρία ως μια κατάσταση που στην αρχή αποτελούσε ένα "θολό τοπίο" και τους προκαλούσε φόβο και ανησυχία για το αν θα τα καταφέρουν.

Ο Παντελής εξηγεί πως το γεγονός το ότι χρειάζεται χρόνος για τον εκπαιδευτικό να συντονίσει τη διδασκαλία του με τις ανάγκες του κάθε μαθητή συνοδεύεται από μια αμφιβολία. Το συναίσθημα της ανησυχίας μειώνεται και παρέρχεται καθώς προκύπτει εξοικείωση, αλλά είναι δυνατό να επανέλθει ανά πάσα στιγμή.

«...Εε.. αρχικά, αρχικά στις πρώτες στιγμές και στις πρώτες επαφές εε.. υπήρξε μία.. ένα τύπου ελαφρού σοκ θα λέγαμε, δηλαδή δεν γνωρίζαμε πολλά πράγματα, άλλο να το διδάσκεσαι και άλλο να το βλέπεις δηλαδή [...] ήταν σαν να κολυμπάς σε θολά νερά, αρχικά, Όσο περνούσε ο χρόνος και όσο δηλαδή έρχεσαι και σε ταύτιση με το αντικείμενο και γνωρίζεις καλύτερα τα παιδιά, εε τόσο αυτό

το πράγμα κάπως γίνεται πιο ελαφρύ. Αλλά πάντα παρουσιάζει ένα τεράστιο βαθμό δυσκολίας. Δεν έχει ένα μοτίβο, ένα μία ένα σταθερό πρόγραμμα που μπορείς να ακολουθήσεις, δηλαδή αιφνιδιάζεσαι ανά πάσα στιγμή και ώρα.»

Στην περίπτωση της Σοφίας, ο φόβος της προέκυψε από την έλλειψη κατάρτισης, καθώς επρόκειτο να αναλάβει μια θέση για την οποία απαιτούταν ιδιαίτερη εξειδίκευση, την οποία δεν είχε:

«...Όταν ζήτησα να λάβω οργανική θέση στην ειδική αγωγή τρομοκρατήθηκα, γιατί οι μόνες ελεύθερες θέσεις στην περιοχή που ζητούσα να τοποθετηθώ ήταν σε σχολείο κωφών και βαρήκοων και σε σχολείο τυφλών.»

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η απογοήτευσή τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με τα άκαμπτα σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος, όταν οι προβληματισμοί τους δεν εισακούονται και όταν συνειδητοποιούν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν εξελίσσεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Επίσης, αισθάνονται ματαίωση, όταν προσπαθούν να εφαρμόσουν τις πρακτικές που γνωρίζουν και να πραγματοποιήσουν δράσεις προς όφελος των μαθητών τους, αλλά ανακόπτονται από άλλους παράγοντες, όπως η κακή συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ασυνέχεια της δουλειάς από χρονιά σε χρονιά και η απουσία υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον.

Παρακάτω, η Δανάη εξηγεί πως η εργασία της έβρισκε εμπόδια από τη συνάδελφό της και από το διευθυντή του σχολείου, καθώς έπρεπε να έχει τη σύμφωνη γνώμη τους για την εφαρμογή υποστηρικτικών πρακτικών, το οποίο οδηγούσε σε χάσιμο χρόνου και σε ματαίωση:

«...Γιατί το κατεστημένο είναι πάρα πολύ ισχυρό. Ιεραρχία.. γραφειοκρατία.. όλα αυτά είναι πολύ έντονα κι είναι πολύ δύσκολο να υλοποιήσεις αυτά που θεωρητικά γνωρίζεις ότι πρέπει να κάνεις. Πρέπει να

περάσεις από όλη τη γραφειοκρατία για να το κάνεις. Και πολλές φορές, ενώ το έκανα δεν.. έπεφτε στο πάτωμα δηλαδή και με το διευθυντή που είχα μιλήσει.»

Η Μαρία εξηγεί την απογοήτευσή της όταν ανέλαβε εκ νέου τον αυτιστικό μαθητή της, ο οποίος δεν είχε παράλληλη στήριξη τον προηγούμενο χρόνο. Παρατήρησε πως ενώ ο μαθητής είχε σταθερά ανοδική πορεία, είχε κάνει βήματα προς τα πίσω και έχασε ορισμένες από τις δεξιότητες που είχε με κόπο αποκτήσει. Αυτό είναι ένα πλήγμα για το ηθικό του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι αυτό που δημιουργεί μέσα από το έργο του είναι η εξέλιξη των μαθητών του και μοιάζει σαν το εκπαιδευτικό σύστημα να γκρεμίζει αυτά που χτίστηκαν.

«...Με δυσκόλεψε πολύ το γεγονός ότι το παιδί που έχει αυτισμό, ενώ δικαιούται παράλληλη στήριξη και είχε τις προηγούμενες χρονιές, φέτος δεν εμφανίστηκε ποτέ η παράλληλη στήριξη, δεν.. στείλανε απ'το κράτος, με αποτέλεσμα ένα παιδί με σταθερά ανοδική πορεία και αρκετά, υπερβολικά λειτουργικό και κοινωνικό σαν αυτιστικό παιδί να.. να κάνει ξεκάθαρα πίσω βήματα και να δυσκολεύεται, διότι δεν είχε καθόλου.. δεν μπορούσε καθόλου να παρακολουθήσει το μαθησιακό, δεν μπορούσε να το ακολουθήσει πια, στην πέμπτη τάξη και επειδή καταλάβαινε και είχε συναίσθηση ότι μένει πίσω, του προκαλούσε πολλή ένταση με αποτέλεσμα να έχει ξεσπάσματα απέναντι στους άλλους και αυτό που με τόσο κόπο είχαμε χτίσει ως προς το κοινωνικό του να πηγαίνει βήματα πίσω.»

Με λίγα λόγια, μπορεί οι άνθρωποι αυτοί να δυσκολεύονται στην δουλειά τους, από εξωγενείς παράγοντες όπως το κράτος, τη γραφειοκρατία, όμως η ενίσχυση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους και η ικανοποίηση από την ολοκλήρωση των στόχων τους, τους ανταμείβει και τους δίνει το κίνητρο να συνεχίσουν.

4.3.Ετοιμότητα Και Κατάρτιση Των Εκπαιδευτικών

Ένα θέμα το οποίο δεν αναλύθηκε πολύ και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές αφορά την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους ετοιμότητα και κατάρτιση. Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν σε ποιο βαθμό ένιωθαν έτοιμοι και επαρκώς καταρτισμένοι για να εργαστούν με μαθητές με αναπηρία, δήλωσαν ανέτοιμοι ως προς την εξειδίκευση και τόνισαν τη διαφορά μεταξύ της θεωρητικής γνώσης του αντικειμένου και της βιωματικής εμπειρίας. Περιγράφουν το ξεκίνημα της εργασιακής τους εμπειρίας ως μια βουτιά στα βαθιά, έχοντας επιφανειακές θεωρητικές γνώσεις κολύμβησης.

Η Δανάη, που είναι εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, κλήθηκε να αναλάβει την παράλληλη στήριξη ενός μαθητή με αναπηρία και αναφέρει την έλλειψη εξειδίκευσης και την καθυστερημένη επιμόρφωσή της, που την καταστούσαν ανέτοιμη για την εργασία της:

> *«...Όχι. Η κατάρτισή μου δεν ήταν επαρκής. Εγώ είμαι δασκάλα ΠΕ70, ό,τι γνώσεις έχω είναι τελείως θεωρητικές και χωρίς να έχω κάποια εξειδίκευση, περαιτέρω, που χρειάζεται, δεν υπήρχε σεμινάριο, γιατί, όπως σου είπα, πήγα στη μέση της χρονιάς [...] εκ των υστέρων σε ένα σεμινάριο, σε μια ημερίδα, ρώτησα-έμαθα.»*

Η Μαριάνα, αν και κατέχει τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική αγωγή, απαντά πως και πάλι οι γνώσεις της ήταν λίγες, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας με μαθητές με αναπηρία:

> *«...Σίγουρα το πρόγραμμα των μεταπτυχιακών σπουδών δεν ήταν επαρκές, σίγουρα, εε.. το παρακολούθησα σε μια άλλη γλώσσα ήταν εξ αποστάσεως στα ιταλικά, που για μένα τα ιταλικά δεν ήταν ούτε μητρική γλώσσα ούτε τίποτα, τα μάθαινα παράλληλα, πήρα πράγματα, πολλά, ε, με τίποτα όμως δεν ήταν επαρκή για να μπορέσω να στηριχθώ ε... μόνο με αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία.»*

Η Σοφία αν και διέθετε διετή εξειδίκευση όταν ξεκίνησε να εργάζεται στην ειδική αγωγή, επίσης δεν ένιωθε έτοιμη και ικανή για τα καθήκοντα τα οποία αναλάμβανε. Όπως εξηγεί από την εκπαίδευσή της έλλειπε η πρακτική επαφή και εξοικείωση με το αντικείμενο.

«...Δεν κρύβω ότι αισθανόμουνα εε.. μία ανεπάρκεια ως προς αυτό [...]εκπαιδεύτηκα για δύο χρόνια, εε.. περισσότερο σε επίπεδο θεωρητικό θα έλεγα, για να μην κοροϊδευόμαστε κατά το συντριπτικό ποσοστό σε θεωρητικό επίπεδο, είχαμε κάποιες επισκέψεις σε κάποιες μονάδες ειδικής αγωγής, αλλά.. αυτές ήταν πάρα πολύ λίγες, δηλαδή περισσότερο να δούμε κι όχι να δουλέψουμε, που θα.. νομίζω ότι θα έπρεπε μέσα στις υποχρεώσεις μας τέλος πάντων να εργαστούμε ή να είμαστε παρόντες για κάποιο αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα σε μία τέτοια δομή ειδικής αγωγής.»

Στο ίδιο σημείο εντοπίζει και η Μαρία την ανεπάρκεια της εκπαίδευσής της. Όπως εξηγεί, κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών της, έλαβε επιφανειακή θεωρητική εκπαίδευση για τις αναπηρίες, την οποία χαρακτηρίζει ανεπαρκή:

«...Καθόλου! Εε.. η κατάρτιση ήταν παντελώς ανεπαρκής, τώρα αν με ρωτάς αν φταίω εγώ, αν φταίει το σύστημα, δεν ξέρω να σου απαντήσω.. Εε. Εγώ σπούδασα στην Κύπρο, που μάλιστα η σχολή θεωρείται αρκετά υψηλού επιπέδου, [...] παρόλα αυτά είχαμε αρκετά θεωρητικά μαθήματα ρε παιδί μου, για το τι είναι αυτισμός, τι είναι η αναπηρία και πώς το αντιμετωπίζεις κι αυτά.. αλλά ποτέ τα μαθήματα δεν ξέφυγαν από το θεωρητικό επίπεδο, εντάξει είχαμε κάνει και δυο επισκέψεις σε ειδικά σχολεία. Δεν μου ήταν αρκετό.»

Ο Παντελής επίσης δεν θεωρεί πως ήταν επαρκώς καταρτισμένος και επισημαίνει τη σημασία της διερεύνησης του προφίλ του εκάστοτε μαθητή με αναπηρία, αντλώντας πληροφορίες από το σχολικό και το οικογενειακό του περιβάλλον:

«...Όχι, σε καμιά περίπτωση δε ήταν επαρκής. Έπρεπε εγώ ο ίδιος να μελετήσω τις περιπτώσεις και όχι μόνο να μελετήσω τις περιπτώσεις με βάση το ιστορικό του παιδιού, έπρεπε να συζητήσω και με συναδέλφους που γνώριζαν το παιδί, με τους γονείς, με τον χώρο, με το πλαίσιο που περιβάλλει το παιδί.»

Η Ελένη, η οποία έχει εμπειρία σχολικής συμβούλου και είναι μητέρα μαθητή με αναπηρία πιστεύει πως η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται κατά πολύ από τον ίδιο. Σχολιάζει πως αν και οι αξιολογήσεις των μαθητών είναι διαθέσιμες, συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν τις διαβάζουν:

«...Δεν τα διαβάζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Και δε τους αναγκάζει και κανένας να τα διαβάσουν, αν πούμε ότι δεν έχουν το εσωτερικό κίνητρο να δούνε τι συμβαίνει με τα παιδιά που έχουνε στην τάξη τους. Λοιπόν δε τους αναγκάζει ούτε ο σύμβουλος, ούτε ο διευθυντής, ούτε ο σύλλογος, ούτε δε ξέρω κι εγώ κανένας. Μπορεί να παραινέσεις και να πεις "Συνάδελφε, καλό είναι να διαβάσεις τι συμβαίνει, υπάρχει μια διάγνωση του ΚΕΔΔΥ". Αλλά αν ο συνάδελφος σου πει "Σκασίλα μου μεγάλη".. τρέχα γύρευε..»

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν με ποιον τρόπο κατόρθωσαν να ξεπεράσουν το σκόπελο της ελλιπούς κατάρτισης, να αναπληρώσουν το θεωρητικό κενό και να εργαστούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους. Απευθύνθηκαν σε εμπειρότερους συναδέλφους, διάβασαν και εστίασαν στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητή προκειμένου να προσφέρουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Η Σοφία απαντά πως τα απαραίτητα εφόδια για να εργαστεί κανείς αποτελεσματικά αποκτώνται μέσω της τριβής και στην πράξη, ενώ είναι πολύτιμη η πείρα των πιο έμπειρων συναδέλφων. Καθώς κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή, δεν επαρκεί μια γενικευμένη θεωρητική προσέγγιση. Είναι απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό να είναι συνεχώς συντονισμένος με τη συμπεριφορά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που έχει αναλάβει

και να καλλιεργήσει την ευελιξία και τον αυτοσχεδιασμό. Σύμφωνα με τη Σοφία ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλύψει το γνωστικό κενό με το να να είναι σε ετοιμότητα και να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον επιστημονικό χώρο. Οφείλει να είναι ενήμερος σχετικά με τα νέα δεδομένα και τις σύγχρονες πρακτικές που η επιστημονική κοινότητα έχει να προτείνει:

> *«...Όλα τα μαθαίνεις επί του πρακτέου στην πραγματικότητα [...] Δηλαδή πρέπει να΄σαι πάρα πολύ ευέλικτος γι'αυτό που θα πας να κάνεις, γιατί τα παιδιά αυτά δεν έχουν προβλεπόμενες συμπεριφορές και αντιδράσεις. [....] πάντα όμως εε.. πράγματα καινούρια συμβαίνουν εε καινούρια επιστημονικά δεδομένα έρχονται στο προσκήνιο οπότε χρειάζεται πάντοτε να.. να μελετάς τα δεδομένα αυτά που συμβαίνουν στο χώρο»*

Για τον Παντελή επίσης, ο καλύτερος τρόπος να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός το γνωστικό κενό, είναι να μπει σε τροχιά γύρω από το μαθητή που έχει αναλάβει να υποστηρίξει. Τόσο η οικογένεια, όσο και οι προηγούμενοι εκπαιδευτικοί του, μπορούν να του δώσουν εξαιρετικά ουσιαστικές κατευθύνσεις και να τον επιμορφώσουν με τρόπο που η θεωρητική κατάρτιση δε μπορεί να προσφέρει:

> *«...Πληροφορίες που δεν μπορούν να δοθούν μέσα από εγχειρίδια, παρά μόνο από ανθρώπους που βιώνουν μαζί με το παιδί την όλη κατάσταση. [...] Μια δασκάλα που θα είχε το παιδί τουλάχιστον για ένα ή δύο χρόνια είναι πολύ σημαντικός παράγοντας και μεγάλη βοήθεια για ένα άτομο που θα προσπαθήσει να δουλέψει με το παιδί.»*

Η Ελένη εξηγεί πως δέχτηκε υποστήριξη και βοήθεια από τους πιο έμπειρους συναδέλφους της, με τους οποίους είχε την άνεση να συζητήσει και να συμβουλευτεί. Επίσης, αναζήτησε να πληροφορηθεί σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών που είχε αναλάβει να υποστηρίξει, απευθύνθηκε στο προσωπικό του ΚΕΔΔΥ και επεδίωξε συναντήσεις με τους

ειδικούς εκπαιδευτικούς που συνεργάζονταν με τους μαθητές της. Τέλος, αναδεικνύει τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος και το αναφέρει ως έναν παράγοντα που μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα υποστηρικτικά για τον εκπαιδευτικό, αν υπάρχει η αντίστοιχη διάθεση για συνεργασία:

«...Κατά καιρούς με έχουνε βοηθήσει αρκετά συνάδελφοι και πολλές φορές έχει τύχει να συζητήσω για συγκεκριμένα ζητήματα, [...] που κρίνω την εμπειρία τους και τη γνώση τους ως σημαντική. [...] Για το θέμα του αυτισμού, που ήτανε η πρώτη φορά, που μάλιστα έπρεπε να δουλέψω και με παράλληλη στήριξη, ήτανε η πρώτη εμπειρία, τότε ζήτησα βοήθεια από το ΚΕΔΔΥ. [...] έκανα συναντήσεις εκτός του ωραρίου μου, εννοείται απογευματινές, και με τον εργοθεραπευτή και με την ψυχοθεραπεύτρια του παιδιού. [...] Από κει και πέρα, έχω ξοδέψει αρκετά χρήματα για την προσωπική μου βιβλιοθήκη και αρκετές επισκέψεις και στα διάφορα Πανεπιστήμια [...] ούτως ώστε να προσπαθήσω να βρω υλικό, κάποια papers, κάποια.. κάποιες άλλες δημοσιεύσεις, που λίγο να με κατευθύνουνε λίγο να με προσανατολίσουν. [...]Ε.. άλλο υποστηρικτικό πλαίσιο, όπως είπα.. με το παιδάκι με τον αυτισμό, ε.. ήταν η μητέρα του. Οι γονείς του. [...]Αν είσαι τυχερός είναι μία πολύ καλή πηγή στήριξης και βοήθειας και προσανατολισμού.»

Για τη Μαριάνα επίσης ήταν σημαντική η εμπειρία ανθρώπων σχετικών με το αντικείμενο ή με παρεμφερείς ειδικότητες. Στηρίχτηκε στην καθοδήγησή τους και αναζήτησε συμβουλές για τη διαχείριση των καταστάσεων για τις οποίες ένιωθε απροετοίμαστη:

«...Διάβασα πολύ, προβληματίστηκα πολύ, ρώτησα συναδέλφους, σήκωσα πολλά τηλέφωνα, πήρα τηλέφωνα σε γνωστούς, διότι τυχαίνει η μητέρα μου να είναι και αυτή εκπαιδευτικός, ο κοινωνικός μας κύκλος μου επέτρεψε να έχω και κάποιες περισσότερες γνωριμίες με παιδοψυχολόγους, με τέτοια, επομένως.. μόνη

μου, φιλικές συμμετοχές, γνώμες συναδέλφων, γνώμες φίλων και ειδικών με βοήθησαν σε αυτό.»

Η Μαρία επίσης αναζήτησε τη βοήθεια των εμπειρότερων και τις συμβουλές των ειδικών. Επισημαίνει όμως ότι έμαθε στην πορεία, λειτούργησε ακολουθώντας το ένστικτό της και αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα των πρακτικών της.

«...Πρωτίστως στηρίχθηκα στο ένστικτό μου, αυτό πάντα με βοηθάει και ύστερα φυσικά, έκατσα να διαβάσω μόνη μου πέντε πράγματα και συμβουλεύτηκα και φίλους που ασχολούνται με την ψυχολογία, ως προς το τι μπορεί να βοηθήσει και πώς θα κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ για να βοηθήσω τα παιδιά αυτά μέσα στην τάξη. Άρα διάβασμα, προσωπική δοκιμή, δοκιμάζεις διάφορους τρόπους και συμβουλή ειδικών [....] πολλές φορές ζητούσα απ'τους γονείς να μου πούνε, με εξωτερικούς συνεργάτες που είχαν τα παιδιά, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους.»

Η Δανάη εξηγεί πως ενημερώθηκε καθυστερημένα σχετικά με τις θεσμικές υποχρεώσεις της ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, καθώς ανέλαβε υπηρεσία στη μέση της χρονιάς και έχασε το σχετικό ενημερωτικό σεμινάριο. Με δική της πρωτοβουλία παρακολούθησε ημερίδες και με προσωπικό διάβασμα προσπάθησε να αναπληρώσει το γνωστικό κενό.

«...Δεν υπήρχε σεμινάριο, γιατί, όπως σου είπα, πήγα στη μέση της χρονιάς, παρακολούθησα κάποιες ημερίδες οι οποίες βοήθησαν αρκετά διάβαζα από μόνη μου, γενικά ό,τι διαβάζεις, ό,τι ακούς βοηθάει πάρα πάρα πολύ, γιατί πέρα από τις ειδικές παρεμβάσεις που μπορείς να κάνεις , καταλαβαίνεις και επιμένω λίγο σε αυτό, τι υπάρχει θεσμικά, τι είσαι υποχρεωμένος να κάνεις και τι δεν είσαι υποχρεωμένος να κάνεις. Εε.. τα μαθαίνεις αυτά στα σεμινάρια, οπότε εγώ αυτά δεν τα ήξερα.»

Επομένως, παρατηρείται ένα κενό στην εκπαίδευση στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, διότι τα μαθήματα και οι εξετάσεις βασίζονται κυρίως στη θεωρία. Ακόμη, οι επιπλέον εκπαιδεύσεις που παρέχονται μέσω μεταπτυχιακών σπουδών, σεμιναρίων και μετεκπαιδεύσεων, επικεντρώνονται επίσης στη θεωρία. Ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος, φαίνεται να είναι η επαφή με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, ειδικούς θεραπευτές, με εργαζόμενους από το ΚΕΔΔΥ και ο προσωπικός χρόνος ενασχόλησης με το παιδί.

4.4.Οι Δυσκολίες Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Την Αναπηρία

Η εργασία με μαθητές με αναπηρία αποτελεί ένα εγχείρημα απαιτητικό και απαιτεί ετοιμότητα και σθένος. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να μας εξηγήσουν ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν κατά την εργασία τους. Οι απαντήσεις είναι ποικίλες και αναφέρονται σε δυσκολίες που αφορούν αφενός στις συνέπειες της ελλιπούς εξειδίκευσης και της πλημμελούς οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Αφετέρου έχουν να κάνουν με τις συνθήκες και τον αντίκτυπο των αποφάσεων του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή στη σχολική του καθημερινότητα.

Ένα βασικό πρόβλημα, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, αφορά τη μονιμότητα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο δημόσιο σχολείο αλλάζουν πολύ συχνά σχολείο υπηρέτησης και συχνά τοποθετούνται από χρονιά σε χρονιά σε διαφορετικούς νομούς. Αυτό συμβαίνει σε κάποιες περιπτώσεις από δική τους επιλογή, προκειμένου να καταλάβουν μια θέση σε εκπαιδευτική μονάδα της επιλογής τους. Στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι και η κατηγορία των εκπαιδευτικών που εργάζονται τόσο ως εκπαιδευτικοί γενικού προγράμματος, όσο και ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, οι μετακινήσεις είναι συχνότερες. Οι εκπαιδευτικοί σπανίως εργάζονται για δεύτερη χρονιά

στην ίδια σχολική μονάδα, και ακόμα σπανιότερο έως απίθανο είναι το ενδεχόμενο να αναλάβει κανείς τον ίδιο μαθητή με αναπηρία.

Το πιθανότερο είναι ο μαθητής να αλλάξει εκπαιδευτικό πολλές φορές κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο, τόσο της τάξης όσο και της παράλληλης στήριξης, σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στην πρόοδο του μαθητή με αναπηρία, και εκφράζεται η ανησυχία πως η δουλειά των εκπαιδευτικών πάει χαμένη.

Συγκεκριμένα, η Δανάη εκφράζει την αμφιβολία της κατ' αρχάς για το αν θα εργαστεί:

«…Δε ξέρω τι θα κάνω την επόμενη χρονιά, αν θα δουλεύω την επόμενη χρονιά και τι θα μπορώ να κάνω.» και έπειτα για το ενδεχόμενο παλινδρόμησης του μαθητή που υποστήριξε, ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης:

«Παντελής: Εδώ δε θα έπρεπε, δηλαδή, αυτό που έθεσες εσύ, να το συνεχίσεις..;[...]

Δανάη: Δεν έχει καν παράλληλη φέτος αυτό το παιδί..

Ελένη: Αυτό που λέμε, κάνουμε ένα βήμα και το χαλάμε αμέσως μετά..

Δανάη: Δεν έχει καν, δεν έχει καν παράλληλη.

Ελένη: Δηλαδή είναι σαν να μην έκανες κάτι.. Φυσικά, ποτέ δε πάει η ενέργεια χαμένη, αλλά δεν αισθάνεσαι..;

Δανάη: ..στράφι.. δεν πήγε αλλά σίγουρα..

Ελένη: ..δεν το λες με παράπονο..;

Δανάη: ..το λέω.. θα το πω γιατί αυτά τα παιδιά έχουν και την τάση της παλινδρόμησης ούτως ή άλλως..»

Ακόμη μια δυσκολία που αναφέρει η Δανάη, είναι το να συνεργαστεί με την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής της τάξης, στην οποία φοιτούσε ο μαθητής που υποστήριζε. Αφενός η καθυστερημένη άφιξή της καθιστούσε δευτερεύουσα την παρουσία της, οπότε έπρεπε να προσαρμοστεί στο διδακτικό στυλ της εκπαιδευτικού της τάξης και αφετέρου ένιωθε πως η ιεραρχία εξουσίας και ισχύος ήταν πολύ έντονη, φέρνοντάς την τελευταία, μετά από το διευθυντή και τη δασκάλα της τάξης. Προκειμένου να εφαρμόσει τις πρακτικές της εξατομικευμένης διδασκαλίας και να πραγματοποιήσει δράσεις, ώστε να ενισχύσει το μαθητή της, έπρεπε να έχει έγκριση από τους παραπάνω, πράγμα που την αποθάρρυνε, την καθυστερούσε και τη ματαίωνε.

«...Αυτό που με δυσκόλεψε ήταν η σχέση με τη δασκάλα, έπρεπε.. εγώ είχα πάει με στόχο ότι δε θα πρέπει να αλλάξω πολύ τους ρυθμούς του παιδιού και να ακολουθήσω το δικό της ρυθμό και αυτό έκανα. Αλλά και ταυτόχρονα να βάζω και τα δικά μου στοιχεία, αυτά που μαθαίνω, αυτά που εγώ καταλαβαίνω, εκεί που μπορώ να τον βοηθήσω.. Αυτό δεν είναι εύκολο να υλοποιηθεί.»

Η Ελένη θεωρεί πως πηγή προβλημάτων αποτελεί η απουσία θεσμικής υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς. Η αργοπορημένη άφιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και η απουσία οργάνωσης του πλαισίου στο οποίο θα λειτουργήσουν σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, εντείνουν τις μεταξύ τους σχέσεις, αφήνουν ασάφειες στα όρια και τις αρμοδιότητες του καθενός, δημιουργούν σκοπέλους στη μεταξύ τους συνεργασία και καταλήγει να επιβαρύνει τη σχολική καθημερινότητα και να υποβιβάζει το έργο του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.

«...Θεωρώ ότι.. Και δε φταίνε τόσο οι εκπαιδευτικοί, φταίει ότι βρίσκονται ξαφνικά σε ένα πλαίσιο, το οποίο δεν είναι.. δεν έχει ούτε το σχέδιο, ούτε την υποστήριξη από πίσω. Πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι της γενικής τάξης, αρνούνται, δε θέλουν εύκολα να δεχτούνε το συνάδελφο της

παράλληλης στήριξης. Όταν τον δέχονται, του λένε "Πάρ'το εσύ το παιδάκι και κάνε ό,τι σε φωτίσει ο θεός και απελθέτω απ'εμού το ποτήριον τούτο"»

Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών συχνά προκύπτουν από το γεγονός ότι υπάρχουν πολλά "μέτωπα" ανοιχτά και χρειάζεται να διαχειριστούν πολλές απαιτητικές καταστάσεις παράλληλα.

Η Μαρία περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στη διαχείριση μιας Α' τάξης με πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αργοπορημένη άφιξη της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

«...Με δυσκόλεψε πολύ μία πρώτη, προ πενταετίας, εε ήταν η πρώτη φορά που αναλάμβανα πρώτη τάξη, η οποία είχε μέσα και εε.. αυτισμό, παιδί με αυτισμό, παιδί με υπερκινητικότητα και παιδί με κατώτατη νοητική, που δεν μπορούσε ούτε να αυτοεξυπηρετηθεί. Παράλληλα με αρκετά άλλα παιδάκια που είχαν πιο ελαφρά προβλήματα, που δυστυχώς μπήκαν σε δεύτερη μοίρα και εε.. είχε αργήσει κιόλας να ρθει η παράλληλη στήριξη στην τάξη, σ'ένα πολυάριθμο τμήμα.»

Ένα τέτοιο πλαίσιο καθιστά δύσκολη ακόμη και την επιτήρηση του συνόλου των μαθητών και ορισμένες φορές δεν είναι εφικτό να διασφαλιστεί η σωματική τους ακεραιότητα. Ένας από τους μαθητές της Μαρίας έπαθε ατύχημα την ώρα του διαλείμματος και έσπασε το χέρι του, όμως δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για να αξιολογηθεί το τραύμα και να ενημερωθούν άμεσα οι γονείς του, γεγονός που θεωρήθηκε αμέλεια της δασκάλας.

Επίσης, η ίδια εξηγεί τις δυσκολίες που επιφέρει στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία ο μικρός χώρος των αιθουσών διδασκαλίας, και φέρνει ως παράδειγμα τον αυτιστικό μαθητή που φοιτούσε σε αυτό το τμήμα. Ο μαθητής αυτός είχε ανάγκη για απόσυρση σε στιγμές έντασης, το οποίο θα ήταν εφικτό αν υπήρχε σταθερά εκπαιδευτικός

παράλληλης στήριξης, ο οποίος θα τον συνόδευε σε μια βόλτα στο προαύλιο και θα έκανε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα μαζί του εκτός τάξης. Διαφορετικά, κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατόν, καθώς ο μαθητής δε μπορεί να βγει μόνος του από την τάξη προκειμένου να απομονωθεί και να χαλαρώσει και πρέπει να βρίσκεται πάντοτε υπό την εποπτεία της δασκάλας του. Τη λύση σε αυτήν την περίπτωση θα έδινε η διαμόρφωση μιας γωνιάς ανάγνωσης, όπου ο αυτιστικός μαθητής θα μπορούσε να καταφύγει και να ηρεμήσει, όμως η αίθουσα ήταν πολύ μικρή και δεν υπήρχε ούτε αυτή η δυνατότητα. Ως αποτέλεσμα, ο μαθητής έπρεπε στις στιγμές έντασης να παραμένει καθηλωμένος στη θέση του με συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην καθημερινότητα της τάξης.

Η Μαρία αναφέρει ακόμη, πως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης έρχονται ανέτοιμοι να αναλάβουν εργασία, καθώς είναι στην πραγματικότητα εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας και λείπει η εκπαίδευση και η προετοιμασία τους από τους κρατικούς φορείς. Αναμένεται από ανειδίκευτους εκπαιδευτικούς, να εργαστούν σε μια ιδιαίτερα εξειδικευμένη θέση. Ως εκ τούτου, επαφίεται στο ταλέντο, στο φιλότιμο και στην τύχη το αν θα καταφέρουν να προσφέρουν αποτελεσματικό έργο.

> *«...Δηλαδή και όσον αφορά τους ανθρώπους που καλούνται να αναλάβουν αυτόν το ρόλο, όχι ότι οι άνθρωποι δεν έχουν την καλύτερη των προθέσεων, τις περισσότερες φορές τουλάχιστον, αλλά πολλές φορές καλούνται παιδιά τα οποία δεν έχουν καμία εκπαίδευση, να ασχοληθούν αποκλειστικά με πολύ συγκεκριμένα θέματα, δε φροντίζει κάποιος να τους εκπαιδεύσει πριν έρθουν σε επαφή με τα παιδιά, εε.. θεωρητικά δηλαδή μπορεί να κάνουν κάποια σεμινάρια καθώς τρέχει η χρονιά, δηλαδή κι αυτοί το πάνε στον αυτόματο, δηλαδή διαχειρίζονται εε.. ενστικτωδώς κάποια πράγματα και κάποιοι έχουν τη δεξιότητα αυτή να βρούνε έναν επικοινωνιακό τρόπο ρε παιδί μου να ρθουν σε επαφή με το παιδί, κάποιοι δεν τα καταφέρνουν, και δεν μπορείς να τους*

κατηγορήσεις που δεν τα καταφέρνουν, διότι δεν είναι εκπαιδευμένοι να το κάνουν, μιλάμε για τους απλούς δασκάλους οι οποίοι καλούνται να δουλέψουν παράλληλη στήριξη»

Την άποψη αυτή έχει και η Ελένη, η οποία λέει ότι απουσιάζει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που να προετοιμάζει τον εκπαιδευτικό και καταλήγει μια τόσο λεπτή δουλειά να εξαρτάται από το φιλότιμο, το εσωτερικό προσωπικό κίνητρό του. Ο δάσκαλος θα πρέπει μόνος του να ανακαλύψει τον τρόπο να ενισχύσει το μαθητή του. Σε αντίθετη περίπτωση, θα έχουμε απλώς ένα χάσιμο χρόνου για τον μαθητή με αναπηρία, ο οποίος είναι απόλυτα εξαρτημένος από αυτή τη συνθήκη.

«...Ερχόμαστε στον εκπαιδευτικό.. όπου ο εκπαιδευτικός έχει ένα εσωτερικό κίνητρο και θέλει να.. και παίρνει έτσι.. παίρνει ενίσχυση από τη δουλειά του και από όλο αυτό που κάνει, το βλέπει σημαντικό, τότε τα πράγματα πάνε λίγο καλά, γιατί θα βρει το δρόμο του. Εάν δεν το έχει, δεν υπάρχει κανένα πλαίσιο, που να τον υποστηρίξει για να τον βρει. Οπότε θα πηγαίνει κι αυτός, θα διαβάζει, θα γράφει, θα σημειώνει την ορθογραφία ας πούμε, θα κάνει και δύο, έτσι.. πραγματάκια και θα περνάει ο καιρός»

Το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή μπορεί να παίξει ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο στην πορεία ενός μαθητή με αναπηρία. Όταν απουσιάζει η ενημέρωση σε σχέση με τις επιλογές που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι δυνατόν ο μαθητής να βρεθεί σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο πιθανόν να αποτύχει να τον συμπεριλάβει και να τον αναδείξει.

Η Σοφία αντιμετώπισε δυσκολίες όταν χρειάστηκε να υποστηρίξει σε τάξη γενικής εκπαίδευσης έναν αυτιστικό μαθητή με βίαιη συμπεριφορά, που θα έπρεπε λόγω της σοβαρότητας του αυτισμού του, να φοιτεί σε ειδικό σχολείο. Οι γονείς του, μην έχοντας την απαραίτητη ενημέρωση, τον έγραψαν στο γενικό σχολείο. Ο δε μαθητής, καθώς βίωνε εντάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, είχε και ο ίδιος ξεσπάσματα βίαιης συμπεριφοράς.

Δεδομένης της καθυστερημένης άφιξης της παράλληλης, η καθημερινότητα στην τάξη ήταν εξαιρετικά προβληματική. Σε αυτό προστέθηκε το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δήλωσε πως "νίπτει τας χείρας του" και αποποιήθηκε της ευθύνης.

«...Στην πραγματικότητα εε.. και με βάση αυτά που είπαμε και πιο πριν, εε ότι εφόσον εγγραφεί το παιδί.. μένει στο σχολείο εφόσον οι γονείς δεν πεισθούν να το πάνε σε μια δομή ειδικού σχολείου, μένει και βεβαίως, ο εκπαιδευτικός της τάξης και βεβαίως και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι σαφώς υπεύθυνοι για την σωματική του ακεραιότητα. Εεε.. όταν λοιπόν κάποιος εκπαιδευτικός νίπτει τας χείρας του, ουσιαστικά εε.. διακινδυνεύει, το παιδί αυτό να τραυματιστεί και ο ίδιος να βρεθεί εε.. κατηγορούμενος για.. εε παραμέληση, για σωματικές βλάβες από αμέλεια και δε ξέρω γω τι άλλο. Δηλαδή στην πραγματικότητα επαφίεται στην καλή του τύχη, αν υπάρχει αυτή.»

Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από το παράδειγμα που αναφέρει η Ελένη, σχετικά με την περίπτωση ενός μαθητή με ΔΕΠΥ, ο οποίος μετέφερε τη βία του οικογενειακού του περιβάλλοντος στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν να αναλάβουν την τάξη στην οποία φοιτούσε, οι συμμαθητές γίνονταν αποδέκτες της έκρυθμης συμπεριφοράς του, και οι γονείς τους είχαν δημιουργήσει εντάσεις προκειμένου να εκδιωχθεί από το σχολείο.

«...Συνειδητοποιώ ότι ναι μεν οι γονείς του παιδιού είχαν ένα χαρτί από το νήπιο ακόμα, που μιλούσε για υπερκινητικότητα, για διάσπαση προσοχής και λοιπά, ακόμα που είχε πέντε τρόπους έτσι.. πέντε υποδείξεις, όμως οι γονείς του παιδιού δεν είχαν ιδέα τι σημαίνει παιδί με ΔΕΠΥ. Η μητέρα του παιδιού είχε βρει το ξύλο σαν τρόπο πειθάρχησης, με αποτέλεσμα να ξυλοφορτώνει το παιδί στο σπίτι και να΄ρχεται το παιδί στο σχολείο και να'ναι.. να να θέλει να τους βουτήξει όλους από το λαιμό.»

Μετά από συναντήσεις και εργασία σε επίπεδο σχολείου αλλά και σε επίπεδο οικογένειας, κατάφερε να δοθεί θετική προσοχή στον μαθητή. Παρατηρήθηκε ότι αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα επίσης λόγω της υψηλής ευφυΐας του και του γεγονότος ότι δεν είχε γίνει σωστή διαχείριση των δυνατοτήτων του.

«...Είχε, είχε τη διάσπαση, την υπερκινητικότητα και είχε κι έναν, απ'ότι φάνηκε μετά, έναν υψηλό βαθμό νοημοσύνης και όλα αυτά κανένας δε μπορούσε να τα διαχειριστεί. Με αποτέλεσμα να έχουμε αυτό το εκρηκτικό μίγμα στο σχολείο.

Ακόμη μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, η οποία είναι συχνά περιορισμένη, είτε γιατί δεν είναι διαθέσιμο, είτε γιατί φυλάσσεται για να μη φθαρεί. Επιπλέον, πολύ συχνά οι οδηγίες για την υποστήριξη και την ενίσχυση των μαθητών με αναπηρία περιλαμβάνουν εναλλακτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα αντικαταστήσουν τις πιο παραδοσιακές εργασίες της τάξης, όταν αυτές είναι δύσκολες για το μαθητή. Αυτές οι δραστηριότητες συχνά εμπεριέχουν μουσικοκινητικές ασκήσεις, ομαδικά ή ατομικά παιχνίδια. Οι σχολικές μονάδες διαθέτουν κάποιο μέρος του προϋπολογισμού τους για την αγορά εκπαιδευτικού υλικού και υλικού γυμναστικής, το οποίο οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης προτρέπονται να αξιοποιούν δημιουργικά. Καθώς όμως οι οικονομικοί πόροι είναι περιορισμένοι, προκειμένου το υλικό αυτό να προστατευτεί από φθορές ή απώλειες, καταλήγει να μένει φυλαγμένο και να μη χρησιμοποιείται. Ως αποτέλεσμα οι δραστηριότητες δεν εκτελούνται και το υλικό μένει αναξιοποίητο.

Η Δανάη αναφέρει σχετικά:

«Εδώ πέρα λέω ότι "πραγματοποιήθηκαν οργανωμένα κινητικά παιχνίδια με μπάλες και κώνους". Δεν πραγματοποιήθηκαν οργανωμένα κινητικά παιχνίδια με μπάλες και κώνους, υπήρχε ένα δωμάτιο, που οι κώνοι απαγορεύονταν, οι

μπάλες ήταν.. υπήρχε ένα πρόγραμμα για τις μπάλες, γενικά υπήρχε ένα δωμάτιο με πάρα πολλά παιχνίδια που τους άρεσε.. του άρεσε πάρα πάρα πολύ να πηγαίνει εκεί μέσα και κάποια στιγμή εγώ προσπάθησα να πάρω τους κώνους, τους πήρα μία μέρα τους κώνους, είπα στη δασκάλα του "Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό" εε της είπα ότι μέσα στη διάγνωσή του γράφει συγκεκριμένα ότι συστήνεται να πραγματοποιούνται τέτοια παιχνίδια, την επόμενη μέρα το δωματιάκι ήταν κλειδωμένο. Ναι. Και ρώτησα εγώ "Γιατί ήταν κλειδωμένο το δωματιάκι;" "Γιατί.. είπε ο κύριος Παναγιώτης ο γυμναστής ότι απαγορεύεται" Τον ρώτησα εγώ γιατί απαγορεύεται, ενώ την προηγούμενη μέρα είχαμε συζητήσει αν απαγορεύεται, "Όχι" μου λέει, "εγώ το λέω έτσι στα παιδιά, ότι δεν.. ότι απαγορεύει ο κύριος Παναγιώτης, γιατί δε μπορώ" λέει "συνέχεια να παίρνω τους κώνους και να κάνουν και να τους χαλάνε".

Ε, λέω " Εντάξει άμα χαλάσουν χαλάσαν, γιατί τα'χουμε τότε όλα αυτά εκεί μέσα;" Γιατί τα έχουμε; Γιατί έχουμε τα βιβλία στις βιβλιοθήκες; Γιατί, δηλαδή εδώ υπάρχει κι ένα.. δεν εε.. Κατηγορούμε συνέχεια το σύστημα από τα πάνω, αλλά και από κάτω υπάρχει ένα πρόβλημα. Δηλαδή παίρνουμε παίρνουμε παίρνουμε λεφτά, φτιάχνουμε γεμίζουμε βιβλιοθήκες, γεμίζουμε κώνους, όλα αυτά είναι απ΄τα λεφτά. Και; Εμείς δε τα χρησιμοποιούμε, είμαστε ανίκανοι να τα χρησιμοποιήσουμε, είμαστε ανίκανοι να φτιάξουμε ένα πρόγραμμα. Ναι, οι κώνοι μπορεί να χαλάσουνε, μπορείς όμως να φτιάξεις ένα ωραίο πρόγραμμα με κώνους, να μάθεις στα παιδιά να τα σέβονται, μπορείς. Να τους έχεις και να τους απαγορεύεις, δε το καταλαβαίνω.. Είναι ένα σχολείο με.. στο σχολείο που ήμουνα, με απίστευτο χώρο, πάρα πολύ χώρο, μέσα στη φύση με τόσα υλικά και δε μπορούσα να τα χρησιμοποιήσω.. κι εγώ ήμουνα ο τελευταίος τροχός της αμάξης εκεί πέρα.. τι να κάνω;»

Η έλλειψη οικονομικών πόρων για την υλοποίηση των όσων προβλέπει η νομοθεσία για την παροχή των προβλεπόμενων υπηρεσιών αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επίσης, ακόμα και όταν υπάρχουν χρήματα που προβλέπονται από τον κρατικό προϋπολογισμό, γίνεται ανεπιτυχής διαχείριση και κατανομή τους.

«Ελένη: Μερικές φορές κάθομαι και σκέφτομαι: Είναι θέμα ακριβώς χρημάτων, δηλαδή του χι ποσού είναι ή το πού πάει το χι ποσό; Πόσους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, μιας και μιλάμε για την παράλληλη στήριξη, πήραμε φέτος; Έχουμε ανάγκη.. πήραμε πόσους έχουμε πάρει χίλια πεντακόσια άτομα; Μαζί με τους τελευταίους; Μπορείς να τα βρεις τα νούμερα είναι εύκολο. Δεν καλύπτουν τις ανάγκες, έχουμε πάρει περίπου το μισό από τις ανάγκες, αλλά έχουμε πάρει τόσα άτομα. Ξέρεις πόσα τμήματα από εικοσπεντάρια θα γινόντουσαν δεκατριάρια, αν αυτοί οι εκπαιδευτικοί μπαίνανε...

Παντελής: Πολύ σωστά.

Ελένη: ...και πόσα τμήματα, και πόσα παιδιά, που έχουνε κάποιες μαθησιακές δυσκολίες ή ανάγκες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σ'ένα δωδεκάρι τμήμα, μ'έναν εκπαιδευτικό ενημερωμένο, ευαισθητοποιημένο, πολύ καλύτερα, απ'ότι το να είναι σ'ένα εικοσπεντάρι τμήμα με ένα εκπαιδευτικό παράλληλης; Εγώ κάθομαι και αναρωτιέμαι. Η εμπειρία μου λέει ότι πάρα πολλά παιδιά, από αυτά που έχω δει με παράλληλη στήριξη, θεωρώ ότι αν μπαίνανε σ'ένα μικρότερο τμήμα, με πιο δομημένο και με έναν εκπαιδευτικό, που συνεργάζεται και με τις ειδικότητες, που… έτσι... ξέρει πού πάει και τι κάνει, για όλη του την τάξη, και για το παιδί που έχει κάποιες ανάγκες περισσότερες, θεωρώ ότι θα λειτουργούσε καλύτερα. Και το βάζω και για στοίχημα και γι'αυτή τη ρημάδα την πολιτεία.»

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης κρατούν ημερολόγιο και καταθέτουν αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου καλούνται να περιγράψουν αναλυτικά το

έργο τους, τις μεθόδους που χρησιμοποίησαν και το αποτέλεσμα που είχαν οι πρακτικές τους.

4.5.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Για Το Ιδανικό Σχολείο

Από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να φανταστούν και να περιγράψουν το ιδανικό σχολικό περιβάλλον είτε για τους μαθητές με αναπηρία είτε της τυπικής εκπαίδευσης, το οποίο θα προσέφερε ευνοϊκές συνθήκες διδασκαλίας. Ρωτήθηκαν ποιες κατά τη γνώμη τους θα έπρεπε να είναι οι προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να ενισχυθεί η συνεκπαίδευση και τι θα θεωρούσαν απαραίτητο να αλλάξει και να αναμορφωθεί ανεξάρτητα από οικονομικούς περιορισμούς.

Με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών, τόσο αυτών με αναπηρίες όσο και αυτών χωρίς αναπηρίες, αλλά και των εκπαιδευτικών, έκαναν αναφορά στο σχολείο ως κτήριο, στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, στη φιλοσοφία και την πράξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αντιμετώπιση του μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί, περιγράφοντας το ιδανικό σχολείο ως κτήριο, αναφέρθηκαν στην καλαισθησία, την καθαριότητα και τη χαρούμενη διάθεση στους χώρους του. Ακόμη, έδωσαν έμφαση στον εργονομικό σχεδιασμό των σχολικών μονάδων και την πρόβλεψη για την αποφυγή ατυχημάτων.

Η Ελένη υπογραμμίζει πως το σχολικό κτήριο πρέπει να είναι ένα καθαρό.

«...Κατ'αρχήν ας τα πάρουμε από τα πιο εύκολα μέχρι τα πιο δύσκολα. Τα πιο εύκολα. Θα πρέπει να'ναι καθαρό.»

Η Μαρία προτείνει να δίνεται έμφαση στην αισθητική του σχολικού χώρου, η οποία να είναι ελκυστική για τα μικρά παιδιά.

«...Το φαντάζομαι πάρα πολύ όμορφο, το φαντάζομαι χρωματιστό»

Η Μαρία αναφέρει το μέγεθος των σχολικών αιθουσών ως ένα πρακτικό ζήτημα, το οποίο αφορά στην ποιότητα της σχολικής καθημερινότητας στο δημοτικό σχολείο. Ο μεγάλος χώρος επιτρέπει τη δημιουργία γωνιάς ανάγνωσης, στην οποία ένας μαθητής θα μπορούσε να αποσυρθεί και να χαλαρώσει χωρίς να φύγει από την εποπτεία του εκπαιδευτικού της τάξης, Επίσης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, για την πραγματοποίηση δράσεων και παρεμβάσεων, χωρίς να απομακρύνεται ο μαθητής με αναπηρία από την ομάδα της τάξης του.

«...Και το ιδανικό είναι να υπάρχει ένας τέτοιος χώρος εντός τάξης. 'Αρα σίγουρα, ένα ιδανικό σχολείο θα είχε μεγάλες μεγάλες αίθουσες, ε.. όπου ένα παιδί, οποιοδήποτε παιδί, όχι δε μιλάμε τώρα μόνο για ένα παιδί με αναπηρία έτσι όπως το θέτουμε, να μπορεί να απομονωθεί, να ηρεμήσει.»

Η Ελένη εφιστά την προσοχή στον εργονομικό σχεδιασμό των σχολικών κτηρίων, με σαφή πρόβλεψη για τη μετακίνηση των μαθητών με αναπηρία και δυνατότητα πρόσβασης σε όλους του χώρους του. Επίσης, πρέπει να έχουν ληφθεί υπόψιν οι κανόνες ασφαλείας, ώστε να αποφεύγονται τα ατυχήματα.

«...Θα πρέπει να είναι χτισμένο ας το πούμε εργονομικά. Δηλαδή που να υπάρχει πρόβλεψη και να υπάρχουνε και κανόνες ασφάλειας για όλα τα παιδιά.»

Σύμφωνος με τα παραπάνω είναι και ο Παντελής, ο οποίος εξηγεί πως υπάρχει η ανάγκη ειδικής διαμόρφωσης των σχολικών κτιρίων, με υποδομές που να εξυπηρετούν τους μαθητές χαμηλής κινητικότητας και να παρέχουν ασφαλείς συνθήκες στο σχολικό χώρο.

«...Να υπάρχει ο κατάλληλος χώρος, ο χώρος ηρεμίας, προστατευμένος και κατάλληλα διαμορφωμένος για τυχόν ατυχήματα. Και φυσικά αυτά τα παιδιά τις βαριές αναπηρίες [...] ούτε μπορούν να πάνε τουαλέτα, ούτε μπορούν να βγούνε έξω έστω μόνα τους στον προαύλιο χώρο»

Συμπληρώνει πως υπάρχει ανάγκη από καλά οργανωμένα τμήματα ένταξης στις σχολικές μονάδες της γενικής αγωγής, τα οποία θεωρεί αξιόλογα για την υποστήριξη και ενίσχυση των μαθητών με ελαφρές μορφές αναπηρίας. Δίνει έμφαση στην οργάνωση και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό τους, σε σχέση με τις ανάγκες μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής προσέγγισης, που να περιλαμβάνει υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο. Μια τέτοια οργάνωση θα επιτρέπει την πρόσβαση σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό και θα δίνει πολλαπλές εναλλακτικές στον εκπαιδευτικό, για να εμπλουτίζει το μάθημά του.

> *«...Για τις ελαφριές περιπτώσεις πιστεύω το τμήμα ένταξης είναι πολύ καλή λύση. Δηλαδή.. κι εκεί πέρα όμως χρειάζεται κι εκεί να είναι ένα.. τμήμα ένταξης που να είναι σωστά στημένο και φτιαγμένο. Γιατί.. ήμουνα σε τμήμα.. σε τμήμα ένταξης τέσσερα χρόνια, τέσσερα χρόνια άλλαζα και τέσσερις διαφορετικές τάξεις, εε.. δε μπορούσα να έχω τον δικό μου χώρο, δε μπορούσα να έχω.. υπολογιστή, δε μπορούσα να έχω ίντερνετ, δεν είχα τίποτα. Δηλαδή ήμασταν σε μια πρωτόγονη κατάσταση. Χρειάζονται και οργάνωση και χρήμα και διάθεση, αλλά πάνω απ'όλα σχέδιο.»*

Το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, πρέπει να προσαρμοστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τις προϋποθέσεις για ποιοτική εργασία. Έχοντας αναφερθεί στις συχνές αλλαγές του εκπαιδευτικού προσωπικού και στα προβλήματα που προκαλούν, κάνουν λόγο για τη σημασία που έχει η έγκαιρη πλήρωση των θέσεων των σχολικών μονάδων και η σταθερότητα του προσωπικού.

Η Ελένη προτείνει την ύπαρξη σχολικών ψυχολόγων στα σχολεία. Επισημαίνει ως προϋπόθεση τη σταθερή παρουσία και ολοκληρωμένη και με συνέχεια συνεργασία τους με τις σχολικές μονάδες. Προτείνει η πολιτεία να διαχειριστεί πιο ορθολογικά τη συνεργασία μεταξύ σχολικών ψυχολόγων και σχολικών μονάδων, σε σχέση με τον χρόνο, την ποιότητα της συνεργασίας και τη διασφάλιση της αποτελεσματικής δράσης.

Αναφέρει ως αντιπαράδειγμα τις περιπτώσεις των ψυχολόγων που εργάζονται στα σχολεία με προγράμματα του ΟΑΕΔ και τα αξιολογεί αρνητικά ως πρόχειρα, καθώς, κατά την άποψή της, η εμβόλιμη εμφάνιση των ψυχολόγων είναι ανίκανη να προσφέρει ουσιαστικό αποτέλεσμα.

«....Θεωρώ απαραίτητο εε.. Θεωρώ απαραίτητο στο σχολείο.. το σχολείο να έχει μία συνεργασία με ψυχολόγους. Η οποία όμως συνεργασία πάλι δε μπορεί να είναι ούτε αποσπασματική ούτε ξεκομμένη. Δηλαδή, γίνεται ένα πρόγραμμα του ΟΑΕΔ, και ξαφνικά, εμφανίζονται σ'ένα σχολείο, για έξι μήνες, για τέσσερις μήνες, κάποιοι ψυχολόγοι. Οι καλύτεροι άνθρωποι του κόσμου να είναι, με τις καλύτερες προθέσεις του κόσμου να είναι, έχουμε απλά χάσει τα λεφτά μας, διότι σε τέσσερις μήνες, ό,τι και να μπορέσει να κάνει αυτός ο άνθρωπος, θα χαθεί αμέσως μετά, με την αναχώρησή του.»

Για τη Μαρία, η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ σημαντική. Παραθέτει ως παράδειγμα την προσωπική της εμπειρία και εξηγεί πως η μακροχρόνια παραμονή των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ τους, βοηθά στην ανάπτυξη του αισθήματος της κοινότητας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια και δημιουργεί κλίμα σταθερότητας και εμπιστοσύνης. Καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση γνωρίζονται καλά μεταξύ τους, είναι πιο εφικτό να πραγματοποιηθούν πιο μεγαλόπνοοι στόχοι, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνεται η παροχή υποστήριξης και η επίλυση προβλημάτων.

«...Γιατί εγώ είχα την τύχη να δουλεύω σ'ένα σχολείο, όπου οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ήτανε φίλοι πια, για αρκετά χρόνια ήμασταν σ'αυτό το χώρο μαζί και υπήρχε αυτή η αίσθηση της κοινότητας και στα παιδιά. Οπότε, και εγώ να μη μπορούσα να βγω απ'την τάξη, θα βρισκότανε κάποιος άλλος ο οποίος είναι οικείος στο παιδί, να του σταθεί. Αυτό όμως ήταν

καθαρά συγκυριακό. Σ'ένα μεγάλο σχολείο δε ξέρω πώς θα γινόταν αυτό. Ή σ'ένα σχολείο που αλλάζει προσωπικό κάθε χρόνο.»

Συμπληρώνει ότι το ιδανικό για την περίπτωση των μαθητών με αναπηρίες είναι να υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, υπογραμμίζει όμως ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να φτάνει έγκαιρα στο σχολείο, από το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς. Επίσης, είναι μεγάλης σημασίας, σύμφωνα με την άποψη της Μαρίας ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης – αν όχι και ο εκπαιδευτικός της τάξης – να παραμένει για περισσότερα έτη κοντά στον ίδιο μαθητή, καθώς η σταθερότητα των προσώπων και των καταστάσεων είναι παράγοντες που ευνοούν την εξέλιξη των μαθητών γενικά, και των μαθητών με αναπηρία ειδικότερα.

Η ίδια εξηγεί πως για τους παραπάνω λόγους, ανέλαβε ως δασκάλα ένα τμήμα για τέσσερις χρονιές, προκειμένου να υποστηρίξει τους μαθητές και τις ανάγκες τους.

«...Για μένα το ιδανικό θα ήταν, αυτός που έχει παράλληλη στήριξη, να αναλάβει το παιδί απ'την αρχή μέχρι το τέλος. Και δη στον αυτισμό, που το'χω δει. Ε.. αν ζητάς από ένα παιδί κάθε χρόνο να αλλάζει και δάσκαλο και παράλληλη στήριξη, είναι τραγικό.. Και ήταν ένας απ'τους λόγους που τα παιδιά που είχα πρώτη τάξη, τα κράτησα τέσσερα χρόνια. Διότι είχαμε δύο αυτισμούς μέσα, οι οποίοι θα βγαίναν τελείως εκτός εαυτού αν εκτός απ΄την παράλληλη στήριξη, που όταν ερχότανε, άλλαζαν και δασκαλο.»

Οι συνεντευξιαζόμενοι συζητούν εκτενώς, κατά τη διάρκεια του focus group, σχετικά με τον σημαντικό ρόλο που, κατά τη γνώμη τους, παίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Θεωρούν πως η εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνεται όταν υπάρχει καλή επικοινωνία και ισότιμη μεταχείριση των συναδέλφων, όταν κυριαρχεί κλίμα αλληλοϋποστήριξης και όταν υπάρχουν τακτικές και

προγραμματισμένες συναντήσεις με θέμα την εξέλιξη των μαθητών και στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών και την βέλτιστη υποστήριξη των αναγκών τους.

Παραθέτουν επίσης την ανάγκη ύπαρξης ενός ακόμη ατόμου στην τάξη, ο οποίος θα εργάζεται ως βοηθός εκπαιδευτικού. Ανταλλάσσουν απόψεις ως προς το αν θα έπρεπε απαραιτήτως να πρόκειται επίσης για εκπαιδευτικό ή αν θα μπορούσε να είναι κάποιο άτομο που κάνει πρακτική άσκηση, χωρίς ειδικότητα σχετική με την εκπαίδευση, αλλά με διάθεση να εμπλακεί και να συνεισφέρει στη λειτουργικότητα της σχολικής τάξης. Οι ανησυχίες τους αφορούν στο διαχωρισμό των ρόλων και των αρμοδιοτήτων:

«Σοφία: Όχι, το ιδεατό θα ήτανε δύο δάσκαλοι. Ένας ο κύριος δάσκαλος και ο βοηθός.

Ελένη: Δε θα γινότανε, γιατί αν ήτανε δύο δάσκαλοι, θα'τανε δύσκολο, ποιος είναι ο δάσκαλος και ποιος είναι ο βοηθός;

Δανάη: Άρα το πρόβλημα είναι διαχωριστικό..

Ελένη: Λοιπόν, έλα να δεις τώρα και το συνδικαλιστικό, διότι στη Φινλανδία, ο βοηθός δασκάλου μπορεί να είναι ο φοιτητής του πρώτου έτους της σχολής καλών τεχνών, που θέλει να κάνει κάποια.. κάποιες ώρες, έτσι για να βγάλει ένα χαρτζιλίκι. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, συνδικαλιστικά, δεν πρόκειται να επιτρέψουν να μπει κάποιος άλλος μέσα στην τάξη, θεωρώντας..»

Φέρνοντας παραδείγματα από την προσωπική τους εμπειρία, εξηγούν πως προκειμένου να καταρτιστεί ένα άρτιο σύστημα σχέσεων μεταξύ των όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση, χρειάζεται κατάργηση των ιεραρχικών σχέσεων και εξάλειψη του αυταρχισμού και του ανταγωνισμού, τόσο από τη διεύθυνση προς τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς τάξης προς τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων.

Επίσης, αυτή η σχέση είναι απαραίτητο να βρει προεκτάσεις και στο κομμάτι που αφορά στην επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως

γονείς θα πρέπει να είναι συμμέτοχοι στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, να είναι ενήμεροι για τις εξελίξεις και να είναι παρόντες σε ό,τι αφορά τις δράσεις του σχολείου, το οποίο από την πλευρά του.

Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με τη Δανάη, μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την εκπαίδευση των ίδιων των λειτουργών της αγωγής, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας.

> *«...Άρα πιστεύω ότι, γι'αυτό λέω ότι χρειάζεται εκπαίδευση, και ο διευθυντής, και η γενική, και ο δάσκαλος της γενικής αγωγής, και ο δάσκαλος της παράλληλης, για να πάει στη συνεργασία, γιατί νομίζω ότι, και για τους γονείς. Και να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία, να δούνε οι γονείς τι αντιμετωπίζει ο δάσκαλος, να το δει αυτό»*

Η Ελένη θεωρεί πως σε ένα ιδανικό περιβάλλον, πρέπει να υπάρχει συναίσθηση των συνθηκών που επικρατούν στην οικογένεια των μαθητών του. Από αυτή τη συνεργασία, θα μπορέσει και ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τους περιορισμούς που υπάρχουν σε κάθε σπίτι και να αναθεωρήσει τις απαιτήσεις του από τους μαθητές του. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος κάνει λόγο για εξορθολογισμό της διδακτέας ύλης, των εκπαιδευτικών στόχων και της αξιολόγησης των μαθητών.

> *«...Θεωρώ ότι χρειάζεται να κάνουμε ένα βήμα πίσω, ή και περισσότερα, για να αναθεωρήσουμε και τις απαιτήσεις μας από τα παιδιά, ανάλογα με το επίπεδό τους, και τις απαιτήσεις μας απ'την οικογένεια, τους γονείς, και τις απαιτήσεις μας από τον εαυτό μας, να βάλουμε κι εμάς έτσι μέσα στην κουβέντα. [...] Αυτός ο εξορθολογισμός, που είπαμε να κάνουμε φέτος, και ο οποίος.. εντάξει.. είναι αυτό που είναι.. θέλει μια πολύ σοβαρή συζήτηση. Πολύ σοβαρή συζήτηση.»*

Οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρονται συχνά στην πίεση χρόνου που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος επιτάσσουν ένα γρήγορο ρυθμό. Εξηγούν ότι σε ένα ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο χρόνος πρέπει να είναι άφθονος, επαρκής για την επίτευξη μιας ολοκληρωμένη διδασκαλίας, χωρίς άγχος.

Συμφωνούν επίσης πως η διαδικασία εκμάθησης είναι πιο αργή για τους μαθητές με αναπηρία σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές και ενίοτε απαιτούνται παύσεις, επεξηγήσεις, συζητήσεις με στόχο τη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων, που με τη σειρά τους βαρύνουν ακόμη παραπάνω τη μεταβλητή χρόνος για τους δασκάλους. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει ως προτεραιότητα τη συνεκπαίδευση, οφείλει να έχει λάβει υπόψιν αυτές τις αποκλίσεις.

Πέραν αυτού, αναφέρονται και στο χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο δάσκαλος έχει υπό την ευθύνη του την εξέλιξη ενός μαθητή. Το αποτέλεσμα των συχνών αλλαγών εκπαιδευτικών είναι να χάνεται πολύτιμος χρόνος ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή και η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Εκτός αυτού, δεδομένης της αργοπορημένης άφιξης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, η διάρκεια της συνεργασίας μειώνεται εις βάρος του μαθητή. Για να μπορούμε να αναμένουμε μια αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο, χρειάζεται να δίνεται επαρκές χρονικό διάστημα κοντά στον ίδιο μαθητή στον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης,

Η Ελένη παρατηρεί:

> *«...Θα πρέπει αυτό το περιβάλλον ή αυτό το εκπαιδευτικό σχέδιο να έχει χρόνο, δηλαδή τα πράγματα δε γίνονται από τη μια μέρα στην άλλη, κι ο Θεός έξι χρειάστηκε για να φτιάξει τον κόσμο. Άρα κι εμείς πρέπει να δίνουμε λίγο περισσότερο χρόνο, που σημαίνει ότι ένα τέτοιο περιβάλλον θα πρέπει να ακουμπά σε εκπαιδευτικούς που έχουνε χρόνο, κι έχουνε και τη διάθεση να αφιερώσουν το χρόνο τους για το αποτέλεσμα, για όποιο στόχο έχουνε βάλει.»*

Στη λίστα των προτάσεων των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση του ιδανικού σχολικού περιβάλλοντος έρχεται να προστεθεί μια άλλη παράμετρος, που είναι ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα, ο οποίος θα έπρεπε να είναι μικρότερος.

Η Ελένη, εκθέτει την εμπειρία της από το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, όπου οι μαθητές με αναπηρία "μετρούν διαφορετικά". Λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να αφιερώσει περισσότερο χρόνο και ενέργεια, προκειμένου να τον υποστηρίξει, από ότι αν τυπικός μαθητής, το τμήμα λειτουργεί με μικρότερο συνολικό αριθμό μαθητών. Ως εκ τούτου αυξάνεται ο χρόνος που αντιστοιχεί στον κάθε μαθητή.

> *«...Όταν όμως υπάρχει κάποιο παιδί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, παίρνει δύο ή περισσότερες θέσεις, ανάλογα με τις ανάγκες του [...] Αμέσως αμέσως σα να του αντιστοιχεί διπλός, τριπλός χρόνος [...] Άρα.. πραγματικά, ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του θα πρέπει να ξέρουμε, με το μαθητικό υλικό που έχει, πόσους πρέπει να έχει, για να μπορεί να κάνει καλά τη δουλειά του;»*

Σύμφωνα με την παραπάνω άποψή της, προκύπτει ο σχετικός χαρακτήρας της σχολικής πραγματικότητα, και είναι αναγκαίο να αξιολογούνται κατά περίπτωση οι ανάγκες των σχολικών τμημάτων. Καλό είναι να υπάρχει ένας αριθμός μαθητών ανά τάξη ως γνώμονας, αλλά σαφώς πρέπει να μειώνεται, όταν φοιτούν μαθητές με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης, κατά την άποψή της Ελένης, η οποία βρίσκει σύμφωνους τους υπόλοιπους συνεντευξιαζόμενους, το σύστημα παρουσιάζει προβλήματα καθώς υπάρχουν πολυπληθή τμήματα, που περιλαμβάνουν μαθητές με αναπηρία και χρίζουν παράλληλης στήριξης, η οποία καταφτάνει καθυστερημένα. Προσθέτει στο σημείο αυτό, πως οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης εκτός του ότι προσλαμβάνονται πολύ αργότερα από την έναρξη των

μαθημάτων, είναι λιγότεροι από όσοι θα έπρεπε και δεν επαρκούν για να καλυφθούν όλοι οι μαθητές.

Αναρωτιέται αν πρόκειται πραγματικά για χαμηλές κρατικές δαπάνες ή εάν το πρόβλημα προκύπτει από τη λάθος κατανομή των κρατικών κονδυλίων για την εκπαίδευση και αναζητά ένα εναλλακτικό σενάριο το οποίο δε θα παρουσιάζει τα παραπάνω προβλήματα. Θεωρεί πως μια λύση που θα μπορούσε να εξομαλύνει την κατάσταση είναι να διαιρούνται εξαρχής τα τμήματα σε μικρότερα, τα οποία θα λειτουργούν από την αρχή της σχολικής χρονιάς με έναν ενημερωμένο εκπαιδευτικό τάξης.

Αναφέρθηκε στο ζήτημα της χρηματοδότησης και ο Παντελής:

> *«... Η ειδική αγωγή θέλει μεγάλη μα μεγάλη χρηματοδότηση. Από δω και πέρα εγώ βγάζω το συμπέρασμα ότι εφόσον υπάρχει μια υποχρηματοδότηση στη γενική, τι μπορούμε να συζητήσουμε για την ειδική δηλαδή..*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την επιτακτική ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία, αλλά η Ελένη παραθέτει μια διαφορετική άποψη. Εξηγεί πως η σχολική πραγματικότητα θα μπορούσε να είναι πολύ διαφορετική αν οι προσλήψεις και οι κατανομή των μαθητών σε τμήματα γινόταν διαφορετικά.

Σήμερα, τα σχολεία ξεκινούν να λειτουργούν το Σεπτέμβριο με μεγάλα τμήματα και με ελλείψεις εκπαιδευτικών, ενώ οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης προσλαμβάνονται πολύ καθυστερημένα. Η άφιξή τους πολλές φορές δημιουργεί αμηχανία, καθώς από τη μία είναι απαραίτητοι για την υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία, από την άλλη κλονίζει τις ήδη διαμορφωμένες ισορροπίες της τάξης.

Η ιδέα της Ελένης είναι να λειτουργούν σχολικά τμήματα με μικρότερο αριθμό μαθητών, και άρα πιο εύκολα στη διαχείρισή τους από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Παράλληλα επισημαίνει πως σε ένα τέτοιο πλαίσιο, πρέπει να υπάρξει η απαραίτητη μέριμνα

ώστε οι εκπαιδευτικοί της τάξης να έχουν την απαραίτητη ενημέρωση, που θα τους επιτρέψει να υποστηρίξουν το μαθητή με αναπηρία που θα φοιτεί στο τμήμα τους,

«...Παντελή.. Είναι θέμα ακριβώς χρημάτων, δηλαδή του χι ποσού είναι ή το πού πάει το χι ποσό; Πόσους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, μιας και μιλάμε για την παράλληλη στήριξη, πήραμε φέτος; [...] Δεν καλύπτουν τις ανάγκες, έχουμε πάρει περίπου το μισό από τις ανάγκες, αλλά έχουμε πάρει τόσα άτομα. Ξέρεις πόσα τμήματα από εικοσπεντάρια θα γινόντουσαν δεκατριάρια, αν αυτοί οι εκπαιδευτικοί μπαίνανε σε τμήματα, και πόσα παιδιά, που έχουνε κάποιες μαθησιακές δυσκολίες ή ανάγκες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σ'ένα δωδεκάρι τμήμα, μ'έναν εκπαιδευτικό ενημερωμένο, ευαισθητοποιημένο, πολύ καλύτερα, απ'ότι το να είναι σ'ένα εικοσπεντάρι τμήμα με ένα εκπαιδευτικό παράλληλης; [...] Η εμπειρία μου λέει ότι [...] θα λειτουργούσε καλύτερα. Και το βάζω και για στοίχημα και γι'αυτή τη ρημάδα την πολιτεία.»

Κοινός τόπος των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι η ανάγκη των σχολείων για προσωπικό με εξειδίκευση και υποστήριξη από του ειδικούς, που να είναι παρόντες από την αρχή της σχολικής χρονιάς και που να επαρκούν για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών σε ένα σύστημα που δε θα κάνει περικοπές στην παροχή υπηρεσιών.

Ο Παντελής επισημαίνει την ανάγκη να διατεθούν χρήματα από τον κρατικό προϋπολογισμό για την καλύτερη οργάνωση και την επάνδρωση των σχολικών μονάδων με περισσότερο εξειδικευμένο προσωπικό. Θεωρεί πως, με τον τρόπο αυτό, πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εξαλειφθούν και να βελτιωθούν οι εργασιακές τους συνθήκες. Εξηγεί επίσης το πόσο απαραίτητο θεωρεί όλοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία να έχουν επαρκείς γνώσεις για τις

ανάγκες των μαθητών και ακόμα καλύτερα να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι σε σχέση με το είδος της αναπηρίας, καθώς, όπως λέει, η κάθε αναπηρία απαιτεί διαφορετική προσέγγιση.

«...Χρειάζονται χρήματα. Χρειάζονται χώροι. Χρειάζεται ειδικό προσωπικό. Δηλαδή εε.. και χρειάζεται οργάνωση. Όλα αυτά δυστυχώς, παρόλες τις φιλότιμες προσπάθειες κι όχι μόνο μπορεί και η πολιτεία να κάνει. [...] Σ'άλλα κράτη τα κονδύλια είναι πολύ μεγαλύτερα, εμείς εδώ πέρα δυστυχώς κοιτάμε να περιορίσουμε τα ήδη υπάρχοντα, αυτομάτως με ημίμετρα δε βρίσκουμε λύση.»

Για τη Μαρία η υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία θα ήταν πολύ αποτελεσματικότερη, αν στο σχολείο υπήρχε ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός, γιατί θα ήταν ευκολότερο να παρατηρηθούν οι συμπεριφορές των μαθητών, να γίνουν παρεμβάσεις και να δοθούν λύσεις.

«...Δηλαδή ξεκινάμε από το αυτονόητο, να μη πω μετά ότι αν υπήρχε κάποιος ψυχολόγος στο σχολείο, αν υπήρχε κοινωνικός λειτουργός, θα μπορούσε παρέμβει ρε παιδί μου και να υποστηρίξει.»

Η άποψη της Μαριάνας έρχεται να συμπληρώσει τα παραπάνω, λέγοντας ότι ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που συνοδεύουν την κάθε μορφή αναπηρίας, είναι απαραίτητο να υπάρχουν στο σχολείο διαθέσιμες οι υπηρεσίες ειδικών παιδαγωγών.

Επίσης, ένα ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα δε πρέπει να παραβλέπει τις ειδικές ανάγκες των οικογενειών των παιδιών με αναπηρία για καθοδήγηση και ψυχολογική υποστήριξη.

«...Ένα εκπαιδευτικό σύστημα με περισσότερο προσωπικό εκπαιδευτικό, κι όχι μόνο ειδικής αγωγής, ψυχολόγους, παιδοψυχολόγους, γιατρούς, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, νευρολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, πολύ σημαντικοί και αυτοί και στη στήριξη της οικογένειας, γιατί μπορεί εμείς να

έχουμε κάποια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο έχουμε και δύο, ή έναν γονιό –υπάρχει κι αυτή η περίπτωση- που χρειάζονται κι αυτοί μία πολύ.. πολύ σημαντική στήριξη.»

Για τη Σοφία είναι επιτακτική ανάγκη να διατεθούν περισσότερα χρήματα για την εκπαίδευση. Επισημαίνει τις ελλείψεις σε προσωπικό που αντιμετωπίζουν τα σχολεία ειδικής εκπαίδευσης και λέει πως οι παροχές προς τους μαθητές είναι τόσο περιορισμένες, ώστε η ειδική αγωγή τείνει να μοιάζει με πολυτέλεια. Οι ανάγκες σε ειδικούς εκπαιδευτικούς και σε ειδικό βοηθητικό προσωπικό των σχολικών μονάδων είναι πολύ μεγάλες, προκειμένου να διασφαλιστούν οι ιδανικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Εξηγεί πως σε ένα ιδανικό περιβάλλον τα παρακάτω δε θα έπρεπε να συμβαίνουν:

«...Τα ειδικά σχολεία δεν έχουν όλες τις ειδικότητες που θα έπρεπε -που προβλέπεται να έχουν και μάλιστα έχω να αναφέρω ότι σε μία συνάντηση που είχαμε με το σύμβουλο της ειδικής αγωγής στην αρχή της χρονιάς στο ειδικό σχολείο [...] εμείς του είπαμε ότι θέλουμε έναν επιπλέον εκπαιδευτικό για να δημιουργήσουμε μία ακόμα δομή, μία ομάδα ας πούμε, θέλουμε ένα άτομο βοηθητικό προσωπικό, θέλουμε μια λογοθεραπεύτρια, θέλουμε έναν φυσικοθεραπευτή, και μας είπε "Μπορώ να σας στείλω έναν εκπαιδευτικό, και απ'όλες τις άλλες ειδικότητες που μου ζητήσατε, ένα άτομο. Διαλέξτε ποια είναι η μεγαλύτερή σας ανάγκη." Και δυστυχώς, η μεγαλύτερη ανάγκη, δυστυχώς.. ναι, μεγαλύτερη ανάγκη ήταν στο ειδικό εκπαιδευτικό.. στο ειδικό προσωπικό δηλαδή που φροντίζει ας πούμε για την ατομική υγιεινή και καθαριότητα αυτών των παιδιών, εε και επιλέχθηκε αυτό γιατί ήταν εντελώς απαραίτητο, εντελώς απαραίτητο, γιατί ένα παιδί δε μπορούσε να είναι λερωμένο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γιατί η μία κοπέλα που υπήρχε εκείνη τη στιγμή δε μπορούσε ταυτόχρονα να εξυπηρετεί κάποιους μαθητές ταυτόχρονα, γιατί μερικές φορές

αυτά τα πράγματα συμβαίνουν ταυτόχρονα, και οφείλω να πω ότι έκανε και υπεράνθρωπες προσπάθειες, οπότε εμείς λοιπόν, σαν σύλλογος διδασκόντων αποφασίσαμε να θυσιάσουμε τη λογοθεραπεία και την εργοθεραπεία, για την ειδική βοήθεια..»

4.6.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Τη Συνύπαρξη Των Μαθητών Και Τη Συμπερίληψη

Η Δανάη αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στους συμμαθητές, ως προϋπόθεση για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Επισημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν και τείνουν αυθορμήτως να συνυπάρχουν αρμονικά και να συμπεριλαμβάνουν τον διαφορετικό συμμαθητή τους. Η διατήρηση αυτής της στάσης και η καλλιέργεια αποδοχής, ανεκτικότητας, σεβασμού και συναισθήματος στοργής είναι σημαντικές προτεραιότητες ενός εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη ούτως ή άλλως, ακόμα παραπάνω όταν υπάρχει και μαθητής με αναπηρία. Τόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός όσο και το οικογενειακό περιβάλλον μπορούν να συμβάλουν στη θετική εξέλιξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών και της ένταξής τους, καθώς έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τις αντιλήψεις τους.

«...Η εκπαίδευση των συμμαθητών εξαρτάται πάρα πολύ. Δεν υπάρχει πολύ μεγάλο πρόβλημα εκεί, και ειδικά στις ηλικίες της πρώτης δημοτικού [...] αν αρχίσεις και βάζεις τα παιδιά να δουλεύουν ομαδικά, δηλαδή όχι ντε και καλά ότι όλα να κάνουν παρέα με όλα, αλλά να υπάρχει ένα επίπεδο σεβασμού κι ας μη θες να κάνεις παρέα μαζί του.»

Η Σοφία αναγνωρίζει τη σημασία της συνεκπαίδευσης για την κοινωνικοποίηση και την ένταξη των μαθητών με αναπηρία, αλλά επισημαίνει το μεγάλο κόστος σε υποδομή και σε προσωπικό. Κατά την άποψή της, όμως, οφείλει να γίνεται αξιολόγηση της σοβαρότητας της αναπηρίας των μαθητών, καθώς όπως αναφέρει, υπάρχουν αναπηρίες που καθιστούν

αδύνατη τη φοίτηση στα σχολεία γενικής παιδείας. Σε περιπτώσεις που οι μαθητές έχουν κρίσεις, επιθετική συμπεριφορά, δεν αυτοεξυπηρετούνται, λειτουργούν ανεξέλεγκτα, τραυματίζουν ή αυτοτραυματίζονται, τότε θεωρεί σωστότερο να φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

«...Γι'αυτές τις περιπτώσεις, ενώ συναινώ στην ιδέα της συνεκπαίδευσης, τα προβλήματα που είπα ότι έχει είναι τα κόστη τεράστια, και οι υποδομές που θα πρέπει να έχουνε τα σχολεία, ωστόσο κάποιες περιπτώσεις δεν μπορούν κατά την άποψή μου να τύχουν αυτής της συνεκπαίδευσης, δηλαδή χρειάζονται όντως το ειδικό πλαίσιο, το ειδικό προσωπικό.»

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της ένταξης των ανάπηρων μαθητών, όπως αναφέρει η Ελένη, είναι η έγκαιρη και επαρκής επάνδρωση των σχολικών μονάδων αλλά και η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, ιδιαιτέρως των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Οι μαθητές με αναπηρία επωφελούνται σημαντικά από τη σταθερότητα του εκπαιδευτικού, καθώς έχει τη δυνατότητα να εργαστεί σε βάθος χρόνου κοντά του. Αντιθέτως, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αναστέλλεται όταν αλλάζουν συχνά οι εκπαιδευτικοί και διαρκώς πρέπει να προσαρμόζονται με νέα πρόσωπα.

«...Δε μπορεί ένα παιδί, ειδικά με μαθησιακές ανάγκες ή με αναπηρία, σήμερα να είναι με τον έναν, αύριο να είναι με τον άλλο, παραύριο να είναι μ'έναν άλλον. [...] Δηλαδή συγγνώμη, ένα παιδί με αυτισμό, που δεν έχει και παράλληλη στήριξη ακόμη, πώς θα μπορέσει να λειτουργήσει, όταν μέσα σε τρεις μήνες έχει αλλάξει τέσσερις εκπαιδευτικούς;»

Την ίδια άποψη ενστερνίζεται και η Δανάη, η οποία τονίζει τη σημασία της σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και τονίζει πόσο μεγάλο ρόλο παίζει η διαμόρφωση σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή.

«...Εε χρειάστηκε ένας χρόνος.. ένας μήνας περίπου.. Δύο μήνες μπορώ να πω ότι είναι.. ήμασταν στο καλύτερο σημείο της σχέσης, εκεί μπορούσα εε.. υπήρχε αρκετή εμπιστοσύνη και μπορούσα ν'αρχίσω να.. να δουλεύω πιο συστηματικά, ενώ πριν ήτανε κάπως διερευνητικά, γιατί δεν γνώριζα ακριβώς την κατάσταση. [...] Θα ήθελα πάρα πολύ να έχω το ίδιο παιδί, κυρίως γιατί έχεις όραμα, δηλαδή όραμα, για να'χεις όραμα θες βάθος χρόνου, εγώ είχα αρχίσει να έχω όραμα γι'αυτό το παιδί, κι αυτό βίαια σταμάτησε.»

Η Ελένη συμπληρώνει ότι για να επιτευχθεί η ένταξη είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα στην τάξη και να μπορούν να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος της συνεκπαίδευσης των μαθητών τους. Για να γίνει αυτό προτείνει να αποτελέσει προτεραιότητα της πολιτείας και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων η επιμόρφωση, η πρακτική εκπαίδευση και η συνεχής υποστήριξη των δασκάλων.

«...Λοιπόν, πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση ως προς τη διαχείριση. Και διαχείριση τάξης, και διαχείριση ανθρώπων με ειδικές ανάγκες, αναπηρία και λοιπά. Κι αυτό όταν λέω επιμόρφωση, όχι να διαβάσουνε τρία βιβλία, να καθίσουνε, σε τρία βιωματικά εργαστήρια, να συζητήσουν, να γράψουν ένα ημερολόγιο. Δηλαδή, εννοώ να βάλουν τον εαυτό τους στη διαδικασία αναστοχασμού.»

Η Μαρία επισημαίνει πως η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος θα έπρεπε να είναι αρτιότερη και να περιλαμβάνει κοινωνικές παρεμβάσεις, πέραν της υλικοτεχνικής υποδομής και της στελέχωσης των σχολικών μονάδων, ώστε να είναι σε θέση να υποδεχτούν τους μαθητές με επιτυχία.

«...Θα έπρεπε.. η ένταξη είναι το τελευταίο στάδιο μιας ολόκληρης διαδικασίας, η οποία για μένα θα έπρεπε να ξεκινήσει με την κοινωνική

ευαισθητοποίηση, τη δημιουργία ομάδων, το να ανοίξει.. να ανοίξει.. η κοινωνία να αγκαλιάσει τη διαφορετικότητα, να εκπαιδευτούν ομάδες δασκάλων, να εκπαιδευτούν ομάδες γονιών, να εκπαιδευτούν όσοι έρχονται σε επαφή με τα παιδιά ανεξαιρέτως...»

Για τη Μαρία, προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η υγιής κοινωνικοποίηση και η ασφάλεια των μαθητών. Πέραν των γνώσεων που θα παρέχει στους μαθητές, στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι και η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η Δανάη αναφέρει επίσης την ενίσχυση της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών και αναφέρεται σε κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, η τήρηση των οποίων είναι σημαντικό να διδάσκεται και να εξασκείται από μικρή ηλικία, όταν ακόμη οι προσωπικότητες των παιδιών είναι ακόμη εύπλαστες. Στόχος του σχολείου είναι να αποτελεί ένα περιβάλλον αποδοχής και ανεκτικότητας, όπου δε θα υπάρχουν ανίσχυροι μαθητές, αλλά διαφορετικές προσωπικότητες που θα μπορούν να εκφράζονται, να συμμετέχουν, να διεκδικούν και να υπομένουν.

«...Το σχολείο, το δημοτικό, για μένα, έχει πρωταρχικό και βασικό, αν όχι και μόνο στόχο, να κοινωνικοποιήσει τα παιδιά. Δηλαδή θέλω τα παιδιά να νιώθουνε καλά, να νιώθουν ασφαλή και να αναπτύξουνε κοινωνικές δεξιότητες και επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα στην τάξη.»

Η Ελένη κάνει λόγο για την εξατομικευμένη διδασκαλία, μια έννοια της γενικής παιδείας, η οποία προσεγγίζει τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή σε μια τάξη, προσφέροντάς του ενίοτε διαφοροποιημένο υλικό, που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του, ενισχύοντας σε καθημερινή βάση τον καθένα εκεί που το έχει ανάγκη. Θεωρεί πως οι μαθητές με αναπηρία θα πρέπει να προσεγγίζονται με τον ίδιο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους υπό το ίδιο πρίσμα, ως "μαθητές" και όχι ως "ανάπηροι μαθητές".

«...Δεν είναι ξέχωρη η γενική από την ειδική αγωγή. Καθόλου ξέχωρη, εγώ το βλέπω σαν ένα κομμάτι αυτό. Εγώ βλέπω ότι έχουμε "παιδιά", που το ένα ξέρω γω μαθαίνει πιο εύκολα τα Μαθηματικά, αλλά δυσκολεύεται στην ορθογραφία, το άλλο μαθαίνει και τα Μαθηματικά και την ορθογραφία, αλλά τώρα χωρίζουν οι γονείς του και δε θέλει να μάθει τίποτα, το τρίτο.. εε.. έχει μια αναπηρία που φαίνεται, ενώ ένα άλλο κάτι που δεν φαίνεται και όλα αυτά είναι "τα παιδιά μας".»

Στόχος της διδασκαλίας, κατά τη γνώμη της, πρέπει να είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή στο μέγιστο δυνατό βαθμό και η φροντίδα όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών, προκειμένου να καθίσταται εφικτή η πραγματοποίηση του στόχου αυτού. Θεωρεί πως κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των παραπάνω και κάνει λόγο για μια κοινωνία μορφωμένη, κάτι που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την αλληλεπίδρασή της με το σχολείο.

«...Γενικότερα όσο πιο μορφωμένη, κυριολεκτικά μορφωμένη είναι μία κοινωνία, τόσο πιο εύκολα μπορεί να δεχτεί, να αντιμετωπίσει και να προχωρήσει εντάσσοντας τα άτομα με αναπηρίες ή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κλπ. Δεν.. αυτό θεωρώ ότι είναι ένα θέμα παιδείας γενικό.

Από τη μία πλευρά, όπως πιστεύει η Ελένη, η συμβίωση των μαθητών με την αναπηρία δημιουργεί άτομα ευαισθητοποιημένα και ικανά να αποδεχτούν καλύτερα το διαφορετικό.

«...Το παιδί που έχει ζήσει με το διαφορετικό άτομο δίπλα του, [...] έχει ξεκινήσει να βιώνει και να ευαισθητοποιείται. Και αν μεγαλώνοντας, του δώσουμε, ως εκπαιδευτικό σύστημα, ως κοινωνία, ως κράτος, του δώσουμε και τα άλλα εφόδια, τα γνωστικά, θα είναι πολύ πιο εύκολο να αποφύγουμε και τις περιθωριοποιήσεις και τις γκετοποιήσεις.»

Ως προς την ευαισθητοποίηση των μαθητών, εξηγεί πως πρέπει να γίνεται στοχευμένα, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, με γνώμονα την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόησης ανάμεσα στους μαθητές.

«...Το να μπει όμως στη θέση της αναπηρίας, το βάζει σε μια άλλη λογική και σε μία άλλη αντιμετώπιση του φίλου του, του διπλανού του. [...] Τα παιδιά καταλαβαίνουν πάρα πολύ καλά. Πάρα πολύ καλά. Δεν έχουνε ούτε τα στερεότυπα ούτε το ρατσισμό ούτε την.. που, αυτά έρχονται από τους μεγάλους πάνε στα παιδιά.»

Από την άλλη, ένας από τους ρόλους του σχολείου είναι να ευαισθητοποιήσει, να ενημερώσει και να καθοδηγήσει τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σχετικά με την αναπηρία, να προτείνει λύσεις και να εμπνεύσει καλές πρακτικές.

Η Μαρία περιγράφει το συμμαθητή με αναπηρία ως πρόκληση τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τα παιδιά. Οι δυσκολίες και η διαφορετικότητα δημιουργούν ένα περιβάλλον, το οποίο, μέσω των εντάσεων και της προσπάθειας να βρεθούν λύσεις, κάνει την τάξη ως σύνολο να λειτουργεί δημιουργικά. Η εξοικείωση που προκύπτει από τη συνύπαρξη ευαισθητοποιεί τους μαθητές, κάνει τη διαφορετικότητα αντιληπτή ως κάτι το φυσιολογικό, διαμορφώνει τις αντιλήψεις τους και τους ευνοεί σε κοινωνικό επίπεδο.

«...Είναι πολύ φυσιολογικό γι'αυτούς το ότι ένα τέτοιο παιδί είναι μέσα στην τάξη. Κι έχουν αναπτύξει απίστευτες δεξιότητες στο να αγνοούν την έντασή του και στο να ενισχύουν το κατόρθωμά του. Είναι μια ωραία πρόκληση και είναι και μια ωραία ευκαιρία γι'αυτούς να αντιληφθούν τη δυσκολία.»

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μετατρέψει τα αρνητικά συναισθήματα σε θετικά, μέσω της συστηματικής παρέμβασης και διαμόρφωσης των αντιλήψεων των μαθητών. Αναφέρεται, ως παράδειγμα, στο μαθητή που ανέλαβε:

«...Δεν άντεχαν άλλο το συγκεκριμένο παιδί μέσα στην τάξη και τους είχε σπάσει τα νεύρα, τους ενοχλούσε, δεν τους άφηνε να συγκεντρωθούν, δεν τους άφηνε να κάνουνε μάθημα, όσον αφορά την τάξη. [...] Και δούλεψα πάρα πολύ με αυτό το παιδί σε προσωπικό επίπεδο πρώτα, να ελέγξει το θυμό του, να καταλάβει ότι για τη δυσκολία που έχει δεν ευθύνεται ο ίδιος. Και ήτανε πολύ εντυπωσιακή η μεταστροφή της τάξης και η ένταξη του παιδιού αυτού μέσα στην τάξη.»

Η Μαρία και η Ελένη εξηγούν πως εκτός από επαρκείς εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, είναι απαραίτητες οι παρεμβάσεις από παιδοψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Η Μαριάνα αναφέρει πως το σχολείο πρέπει να έχει άμεση σταθερή και συνεχή συνεργασία με ειδικότητες, όπως αυτές του ψυχολόγου, του λογοθεραπευτή, του εργοθεραπευτή και του νευρολόγου.

Ο Παντελής επισημαίνει την ανάγκη για διάθεση πόρων, ώστε να επανδρωθούν τα σχολεία με τέτοιο εξειδικευμένο προσωπικό με τις κατάλληλες γνώσεις, για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία.

«...Επομένως καταλαβαίνετε τι προσωπικό χρειάζεται και τι χρήματα πρέπει να υπάρχουνε και τι εξειδίκευση πρέπει να υπάρχει. Γιατί μιλάμε και για εξειδίκευση πλέον. Δε μιλάμε "βάλαμε έναν άνθρωπο κι άντε, ήρθε για να.. για να βγάλει πέρα.. εις πέρας την κατάσταση" δεν είναι εύκολο. Χρειάζεται να, να γνωρίζει.»

Η Σοφία εξηγεί πως αντίστοιχες ανάγκες, αλλά πιο επιτακτικές, υπάρχουν στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Το κόστος της επάνδρωσής τους με επαρκές προσωπικό, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες αυτές είναι πολύ υψηλό και απαιτεί πρόβλεψη στον προϋπολογισμό. Όταν οι οικονομικοί πόροι είναι περιορισμένοι, αναγκαστικά τα σχολεία υπολειτουργούν ή αφήνουν ακάλυπτες ορισμένες από τις ανάγκες των μαθητών.

«...Εμείς του είπαμε (στο σύμβουλο) ότι θέλουμε έναν επιπλέον εκπαιδευτικό για να δημιουργήσουμε μία ακόμα δομή, μία ομάδα ας πούμε, θέλουμε ένα άτομο βοηθητικό προσωπικό, θέλουμε μια λογοθεραπεύτρια, θέλουμε έναν φυσικοθεραπευτή, και μας είπε "..μπορώ να σας στείλω έναν εκπαιδευτικό [...] Διαλέξτε ποια είναι η μεγαλύτερή σας ανάγκη" [...] οπότε εμείς λοιπόν, σαν σύλλογος διδασκόντων αποφασίσαμε να θυσιάσουμε τη λογοθεραπεία και την εργοθεραπεία για την ειδική βοήθεια..»

Για την Ελένη, η ένταξη είναι δυνατή μόνο εάν πάψει να αποκλίνει η θεωρία από την πράξη. Εξηγεί πως, αν και υπάρχει πρόβλεψη για παράλληλη στήριξη των μαθητών, για κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και για συνεργασία με ειδικούς, η πραγματικότητα διαφέρει κατά πολύ, και αυτό φέρνει εμπόδια στην καθημερινότητα των μαθητών με αναπηρία, και ορισμένες φορές αντίθετα αποτελέσματα.

Η άποψή της συμφωνεί με τη Μαρία, η οποία προσδοκάει μια πιο ουσιώδη προσέγγιση από την πλευρά της πολιτείας ως προς την οργάνωση και την εφαρμογή της υποστήριξης των μαθητών με αναπηρίες.

«...Θεωρώ ότι γίνεται παντελώς άτακτα, και η αίσθησή μου είναι ότι η Ελλάδα προσπαθεί να ακολουθήσει το ευρωπαϊκό μοντέλο, κάνοντας ό,τι είναι να γίνει για το θεαθήναι, και τίποτα επί της ουσίας. Το οποίο είναι τραγικό, γιατί στο τέλος την πληρώνουν πρωτίστως τα παιδιά, όλα τα παιδιά, και ύστερα ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι ευσυνείδητος και προσπαθεί να κάνει τη δουλειά του όσο καλύτερα μπορεί.»

Μέσω τη εμπειρίας της ως εκπαιδευτικού, ως εκπαιδευτικής συμβούλου, αλλά και ως μητέρας μαθητή με αναπηρία, η Ελένη αναδεικνύει την ανάγκη της πρακτικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, προκειμένου να έχουν επαφή με μαθητές με

αναπηρία, ενώ κρίνει εξίσου απαραίτητη τη συμβουλευτική γονέων μέσω βιωματικών σεμιναρίων.

Η Μαρία επίσης εκφράζει την ανάγκη να γίνουν όλοι όσοι έρχονται σε επαφή με το μαθητή με αναπηρία μέτοχοι και αρωγοί στην ένταξή του στη σχολική τάξη και στο κοινωνικό σύνολο, και εκφράζεται εξίσου θερμά ως προς το ζήτημα της ευαισθητοποίησης τους με γνώμονα την αποδοχή της διαφορετικότητας.

> *«...Θα έπρεπε.. η ένταξη είναι το τελευταίο στάδιο μιας ολόκληρης διαδικασίας, η οποία για μένα θα έπρεπε να ξεκινήσει με την κοινωνική ευαισθητοποίηση, τη δημιουργία ομάδων, το να ανοίξει.. να ανοίξει.. η κοινωνία να αγκαλιάσει τη διαφορετικότητα, να εκπαιδευτούν ομάδες δασκάλων, να εκπαιδευτούν ομάδες γονιών, να εκπαιδευτούν όσοι έρχονται σε επαφή με τα παιδιά ανεξαιρέτως.»*

Συν τοις άλλοις, σύμφωνα με την άποψη της Μαριάνας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που καλούνται να υποστηρίξουν τους μαθητές με αναπηρία, χρειάζεται να είναι εκτενής και εις βάθος και όχι επιφανειακή. Αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί εργάζονται έχοντας μεν ορισμένα τυπικά προσόντα, αλλά στην ουσία είναι ανέτοιμοι να προσφέρουν αποτελεσματικό έργο.

> *«...Το να πάρεις μία δασκάλα, μία νηπιαγωγό, οτιδήποτε, η οποία έχει παρακολουθήσει ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή κάποια σεμινάρια, γιατί πολλοί συνάδελφοι δουλεύουν στη θέση.. σε ανάλογες θέσεις, με κάποια σεμινάρια τετρακοσίων ωρών, θεωρώ ότι δεν είναι αρκετά, χρειάζονται κι άλλες ειδικότητες, για μια ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.»*

Προκειμένου να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση, η Ελένη θεωρεί επιτακτική την ανάγκη της πλήρωσης των θέσεων των εκπαιδευτικών με σταθερό προσωπικό και της έγκαιρης προσέλευσης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, καθώς η σταθερότητα είναι ένας

πολύ βασικός παράγοντας για την εξέλιξη και την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, και η διασφάλισή της πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα. Η θέση αυτή αποτελεί κοινό τόπο των τοποθετήσεων όλων των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών.

«...Οι εκπαιδευτικοί δε χρειάζονται μόνο το χρόνο, στο ιδανικό σχολείο που συζητούσαμε, χρειάζονται και μία σταθερότητα. Δηλαδή δε μπορεί ένα παιδί, ειδικά με μαθησιακές ανάγκες ή με αναπηρία, σήμερα να είναι με τον έναν, αύριο να είναι με τον άλλο, παραύριο να είναι μ'έναν άλλον. Έχω σχολεία, που αλλάζουνε μέχρι τα Χριστούγεννα, επειδή υπάρχει η πρόβλεψη βελτίωσης θέσης, συνδικαλιστική κατάκτηση του χώρου μας, που αλλάζουνε τέσσερις δάσκαλοι. Δηλαδή συγγνώμη, ένα παιδί με αυτισμό, που δεν έχει και παράλληλη στήριξη ακόμη, πώς θα μπορέσει να λειτουργήσει, όταν μέσα σε τρεις μήνες έχει αλλάξει τέσσερις εκπαιδευτικούς; Συνήθως οι γονείς τα κρατάνε στο σπίτι. Ουσιαστικά δηλαδή τους στερούμε το δικαίωμα, το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση μ'αυτόν τον τρόπο.»

Υποστηρίζει επίσης, πως για την ορθή πορεία προς την επίτευξη της ένταξης, το σχολείο ως σύνολο χρειάζεται να υιοθετήσει μία κοινή στάση ως προς την προσέγγιση και την καθοδήγηση των μαθητών με αναπηρία, καθώς είναι προς όφελός τους να λαμβάνουν μια σταθερή συμπεριφορά από το περιβάλλον.

Η Δανάη, επισημαίνει επίσης τη σημασία που έχει οι δάσκαλοι να συνεργάζονται και να κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, ώστε να μη μπερδεύουν τους μαθητές με αντιφατικά μηνύματα και να μη σπαταλάται χρόνος και ενέργεια.

«...Όσον αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, κατ'αρχήν το σχολείο είναι ένα σύστημα. Δε μπορεί, το παιδάκι που έχεις εσύ, είσαι η δασκάλα της Γ' και έχεις έναν υπερκινητικό μαθητή, ε αυτός ο μαθητής δεν είναι μόνο μαθητής της Γ', είναι μαθητής του σχολείου. Εάν λοιπόν δεν υπάρχει ένα σύστημα του σχολείου.. σ'αυτή την τάξη δε μπαίνει μόνο η δασκάλα της

τάξης, μπαίνει κι ο γυμναστής, μπαίνει και των Αγγλικών, μπαίνουνε και διάφοροι άλλοι εκπαιδευτικοί, εάν λοιπόν δεν υπάρχει ένα κοινό.. ένα κοινό σχέδιο, το παιδί με την αναπηρία χάνεται.»

Αν και υπέρμαχος της συνεκπαίδευσης, η Σοφία επισημαίνει ότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση υπόκειται σε περιορισμούς και αναφέρεται σε περιπτώσεις μαθητών με δύσκολα διαχειρίσιμες μορφές αναπηρίας, όπου διακινδυνεύεται η σωματική ακεραιότητά τους. Θεωρεί πως είναι καλύτερο να φοιτούν σε μονάδες ειδικής εκπαίδευσης, στις οποίες το περιβάλλον φοίτησης είναι πιο ελεγχόμενο, και το εξειδικευμένο προσωπικό θα μπορέσει να φροντίσει αποτελεσματικότερα για την ασφάλεια και την εξυπηρέτηση των μαθητών αυτών.

«...Εε και βεβαίως υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις, οι οποίες δεν μπορούν να είναι εε.. στο γενικό πλαίσιο, γιατί αυτά τα παιδιά χρειάζονται εε.. ειδικούς χώρους, πάρα πολλά απ'αυτά είναι επιθετικά, κάποια άλλα είναι κακοποιητικά με τον εαυτό τους, δηλαδή αυτοτραυματίζονται και έχουνε εξάρσεις και μπορεί.. δεν ελέγχονται.. κάποια απ'αυτά δεν ελέγχονται, παθαίνουν κρίσεις, ε και είναι επικίνδυνα και για τον εαυτό τους αλλά και για άλλα παιδιά. Γι'αυτές τις περιπτώσεις, ενώ συναινώ στην ιδέα της συνεκπαίδευσης, τα προβλήματα που είπα ότι έχει είναι τα κόστη τεράστια, και οι υποδομές που θα πρέπει να έχουνε τα σχολεία, ωστόσο κάποιες περιπτώσεις δεν μπορούν κατά την άποψή μου να τύχουν αυτής της συνεκπαίδευσης, δηλαδή χρειάζονται όντως το ειδικό πλαίσιο, το ειδικό προσωπικό.»

Στη συζήτηση μεταξύ τους οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αποδοχή της αναπηρίας ως μορφής διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τις εμπειρίες τους, τα παιδιά είναι αρκετά δεκτικά και δεν εστιάζουν στη διαφορετικότητα ούτε στοχοποιούν αυθορμήτως τα παιδιά που διαφέρουν. Ο συμμαθητής με αναπηρία μπορεί να γίνει φίλος και μέλος μιας παρέας, να δεχτεί πειράγματα και να τσακωθεί όπως όλοι. Η Σοφία λέει:

«...Εγώ, από αυτές τις περιπτώσεις που εγώ έχω προσπελάσει, δεν είδα ότι υπήρχε διαφορετική αντιμετώπιση από τα παιδιά, στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δηλαδή, πειράζουν τους πάντες, γιατί έτσι είναι τα παιδιά, δεν πειράζουν συγκεκριμένα κάποια παιδιά, τα οποία τυχαίνει να είναι δυσλεκτικά ας πούμε, η είναι στο φάσμα του αυτισμού, δηλαδή δεν είναι στοχοποιημένα εξαιτίας των ιδιαίτερων [χαρακτηριστικών]..»

Η Ελένη συμφωνεί και θεωρεί ότι τα παιδιά υιοθετούν την τάση να διαχωρίζουν τους ανθρώπους σε σχέση με τη διαφορετικότητα από τους ενήλικες.

«..Τα παιδιά καταλαβαίνουν πάρα πολύ καλά. Δεν έχουνε ούτε τα στερεότυπα ούτε το ρατσισμό ούτε την.. που, αυτα έρχονται από τους μεγάλους πάνε στα παιδιά.»

Όμως, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, δεν ισχύει το ίδιο για τους γονείς. Ορισμένες φορές οι γονείς των μαθητών με αναπηρία, λειτουργούν αμήχανα, δυσκολεύονται να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του παιδιού τους, ή ακόμη λόγω κοινωνικών ταμπού αντιδρούν και θέλουν να την αποκρύψουν από το σύνολο. Επίσης, υπάρχουν στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών περιστατικά με γονείς που αντέδρασαν με κατανόηση και ευαισθησία αλλά και άλλοι που αντέδρασαν αρνητικά στη συνύπαρξη μαθητών με αναπηρία μαζί με τα δικά τους «φυσιολογικά» παιδιά και επεδίωξαν την απομάκρυνσή τους. Επεκτείνοντας τη συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι τάσεις αποκλεισμού και «καθαρότητας» δεν περιορίζονται στην αναπηρία, αλλά γενικεύονται και εκφράζονται αντίστοιχα και για άλλες μορφές διαφορετικότητας και θεωρούν πως εξαρτάται από τις εμπειρίες που έχουν οι γονείς.

«...Σοφία: Ωστόσο, αυτό που έχω να διαπιστώσω, είναι ότι οι γονείς πάρα πολλές φορές είναι αυτοί που δεν αναγνωρίζουν ή δεν θέλουν να αναγνωρίσουν το πρόβλημα. Δηλαδή, περισσότερο, ας πούμε εκεί εγώ εντοπίζω το θέμα της αποδοχής από το γονέα της ιδιαιτερότητας ή της ιδιαίτερης ανάγκης, που έχει το παιδί.

Ελένη: Βέβαια υπάρχουνε περιπτώσεις δηλαδή εγώ αρκετές φορές σ'αυτά τα έξι χρόνια, που είμαι σαν σχολική σύμβουλος έχει τύχει να τρέξω και να σβήσω φωτιές σε

συλλόγους γονέων, γιατί λένε ότι "δεν το θέλουμε αυτό το παιδάκι στο σχολείο, γιατί δεν μπορεί να.. δε μπορεί να λειτουργήσει, δημιουργεί προβλήματα, χτυπαέι τα άλλα, δε ξέρω κι εγώ τι", πολλές φορές χρειάζεται.»

Κοινός τόπος των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι πως το σχολείο έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει τις αντιλήψεις, τόσο των μαθητών, όσο και των γονέων και του κοινωνικού συνόλου. Σε σχέση με την αναπηρία, προτείνουν τη συνειδητοποίηση, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ευαισθητοποίηση των ατόμων σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες, τους περιορισμούς και τις προκλήσεις που τη συνοδεύουν. Θεωρούν πως ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτή η παρέμβαση είναι μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και μέσω της συμβίωσης με τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινότητα. Καταλήγουν στο ότι κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο προκειμένου να αποτραπεί ο κοινωνικός αποκλεισμός των ενηλίκων.

«...Ελένη: Η αλήθεια είναι ότι για μένα, όσο πιο πολύ αναδεικνύεται η αναπηρία ή η ιδιαιτερότητα, η διαφορετικότητα, ως προς το σώμα, ως προς την αντίληψη και λοιπά, για παράδειγμα, το γεγονός ότι φέτος πήραμε τόσα μετάλλια στους Παραολυμπιακούς, εγώ θεωρώ ότι είναι ένα βήμα προς το άνοιγμα της κοινωνίας. Ε.. η προβολή εννοώ και η θετική προβολή. Πιστεύω ότι με τέτοια βήματα, σιγά σιγά αλλάζει η νοοτροπία των ανθρώπων και έτσι αποδέχονται την διαφορετικότητα σαν ένα κομμάτι της καθημερινότητας. Δεν είμαστε όλοι ίδιοι.

Παντελής: Ναι, είναι μεγάλη η μάχη που πρέπει να δοθεί πάνω σ'αυτό. [...]

Δανάη: [...] Πιστεύω ότι ακόμα κι όταν υπάρχει αποδοχή στο σχολείο, μέχρι ένα βαθμό.. που δεν υπάρχει, υπάρχει σε μικρό βαθμό, κακά τα ψέματα, ε.. σκεφτείτε δηλαδή αυτά τα παιδιά, στην ενήλικη ζωή πόσο αποκλεισμένοι θα είναι.. Επομένως όντως πρέπει να δοθεί αυτή η μάχη, γιατί

πραγματικά, αν σας έχει τύχει να δείτε ανθρώπους και στην ενήλικη ζωή, που υποψιάζεστε ότι είχανε.. αυτισμό ή κάτι, ή έχουν δυσλεξία, το ξέρεις ότι έχουν δυσλεξία είναι πραγματικά αποκλεισμένοι και ζουν ήδη μία μάχη..»

4.7.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Την Παράλληλη Στήριξη Των Μαθητών Με Αναπηρία

Στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο ζήτημα της συχνής εναλλαγής εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Εξηγούν πως για τους μαθητές με αναπηρία συστήνεται να βρίσκονται σε περιβάλλον σταθερότητας και αυτό συμπεριλαμβάνει και τα πρόσωπα με τα οποία έρχονται σε επαφή, εν προκειμένης τους εκπαιδευτικούς. Η πραγματικότητα απέχει όμως κατά πολύ από αυτή την ιδανική συνθήκη, τόσο γιατί οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται για ένα μόνο σχολικό έτος σε μια σχολική μονάδα, όσο γιατί ζητούν οι ίδιοι να αλλάξουν σχολική μονάδα, προκειμένου να εξασφαλίσουν μια ευνοϊκότερη καθημερινότητα. Η Ελένη διαμαρτύρεται για αυτές τις αλλαγές και τις συνέπειες που επιφέρουν στους μαθητές με αναπηρία. Όπως λέει, ορισμένοι μαθητές παραμένουν στο σπίτι ως να σταθεροποιηθεί το σχολικό περιβάλλον.

«Οι εκπαιδευτικοί δε χρειάζονται μόνο το χρόνο, στο ιδανικό σχολείο που συζητούσαμε, χρειάζονται και μία σταθερότητα. Δηλαδή δε μπορεί ένα παιδί, ειδικά με μαθησιακές ανάγκες ή με αναπηρία, σήμερα να είναι με τον έναν, αύριο να είναι με τον άλλο, παραύριο να είναι μ'έναν άλλον. Έχω σχολεία, που αλλάζουνε μέχρι τα Χριστούγεννα, επειδή υπάρχει η πρόβλεψη βελτίωσης θέσης, συνδικαλιστική κατάκτηση του χώρου μας, που αλλάζουνε τέσσερις δάσκαλοι. Δηλαδή συγγνώμη, ένα παιδί με αυτισμό, που δεν έχει και παράλληλη στήριξη ακόμη, πώς θα μπορέσει να λειτουργήσει, όταν μέσα σε τρεις μήνες έχει αλλάξει τέσσερις εκπαιδευτικούς; Συνήθως οι γονείς τα κρατάνε στο σπίτι. Ουσιαστικά δηλαδή τους στερούμε το δικαίωμα, το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση μ'αυτόν τον τρόπο.»

Κατά την άποψη της Δανάης είναι σημαντικό να μην αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, γιατί η σταθερότητα είναι ένας σημαντικός και ουσιαστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητά τους. Επισημαίνει πως χάνεται χρόνος και γίνονται βήματα προς τα πίσω, κάθε φορά που η παράλληλη στήριξη αλλάζει ή καθυστερεί, καθώς χρειάζεται να ξαναπεράσει ο μαθητής από την διαδικασία της γνωριμίας και της εξοικείωσης με τον νέο εκπαιδευτικό.

«...Επίσης πολύ καλό θα ήταν να συνεχιστεί, ειδικά ένα παιδί που ειδικά που είναι στην πρώτη δημοτικού και έχει μια παράλληλη, καλό θα είναι να μη χαθεί χρόνος στον επόμενο χρόνο και να έχει μια άλλη παράλληλη ή να μην έχει καθόλου παράλληλη ή να πάρει παράλληλη πάααλι στην εε.. μέση της χρονιάς. Όχι ότι το θεωρώ τραυματικό, απλά θεωρώ ότι χάνεται πολύτιμος χρόνος για να δουλέψεις μ'αυτό το παιδί.»

Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, στη συζήτηση μεταξύ τους αναφέρονται στην τάση παλινδρόμησης που συνοδεύει πολλές από τις περιπτώσεις αναπηρίας, αλλά και πιο συγκεκριμένα, όταν πρόκειται για αυτισμό, η σταθερότητα είναι απαραίτητη για την εξέλιξη του μαθητή. Η Μαρία, γνωρίζοντας ότι οι αυτιστικοί μαθητές της θα άλλαζαν κάθε χρόνο εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, και προκειμένου να αποφύγει προβληματικές καταστάσεις, συνέχισε ως δασκάλα στο ίδιο τμήμα για τέσσερα χρόνια.

«...Για μένα το ιδανικό θα ήταν, αυτός που έχει παράλληλη στήριξη, να αναλάβει το παιδί απ'την αρχή μέχρι το τέλος. Και δη στον αυτισμό, που το'χω δει. Ε.. αν ζητάς από ένα παιδί κάθε χρόνο να αλλάζει και δάσκαλο και παράλληλη στήριξη, είναι τραγικό.. Είναι τραγικό. Και ήταν ένας απ'τους λόγους που τα παιδιά που είχα πρώτη τάξη, τα κράτησα τέσσερα χρόνια. Διότι είχαμε δύο αυτισμούς μέσα, οι οποίοι θα βγαίναν τελείως εκτός εαυτού αν εκτός απ΄την παράλληλη στήριξη, που όταν ερχότανε, άλλαζαν και δασκαλο.»

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για απαξίωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Όπως εξηγεί, ορισμένες φορές προέρχεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος αντιδρά αρνητικά στον ερχομό και στην παρουσία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, θεωρώντας πως με τον τρόπο αυτό γίνεται ενδεχομένως αντιληπτός ως ανεπαρκής. Επισημαίνει πως ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης έρχεται στη σχολική τάξη με πρωταρχικό σκοπό να εξυπηρετήσει τις ιδιαιτερότητες του μαθητή με αναπηρία και ως εκ τούτου να συμβάλει στην εξομάλυνση της σχολικής καθημερινότητας.

«...Πολλοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι η παράλληλη.. λένε "Τι μου'φερες τώρα παράλληλη, δε χρειάζομαι εγώ παράλληλη" ενώ, δηλαδή από το λόγο καταλαβαίνεις ότι δεν είναι για σένα, η παράλληλη είναι για σένα, βοηθάει κι εσένα αλλά, δεν εε είναι αυτός ο αρχικός στόχος, η παράλληλη αναφέρεται στο παιδί, δεν αναφέρεται στο δάσκαλο, σίγουρα θα σε βοηθήσει να υλοποιήσεις το έργο σου αλλά όταν μιλάμε έτσι πάλι φεύγουμε απ'το στόχο.. που είναι το παιδί.»

Ακόμη, περιγράφει πως κατέληξε να δίνει απαντήσεις με θετικότερο πρόσημο και αποδίδει το γεγονός αυτό στο ότι ένιωσε πίεση, και προτίμησε να αποκρύψει τους ανασταλτικούς παράγοντες που δυσκόλεψαν το έργο της.

«…Εδώ πέρα γράφω "πολύ καλή επικοινωνία και συνεργασία" είχα συμπληρώσει "με τον απαραίτητο χρόνο" το έσβησα κι αυτό.. για να μην.. για να'μαστε καλά. Στους γονείς έβαλα "εξαιρετική επικοινωνία και συνεργασία" και είναι αλήθεια. [...] Ναι. Λέω "η συμπερίληψη του μαθητή", που είναι θέμα, η συμπερίληψη, η ένταξη που λες εσύ, "επικεντρώθηκε στον κοινωνικό τομέα μέσα από ομαδικές εργασίες και μέσω ποικίλων βιωματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων". Δεν είναι αλήθεια, δεν επικεντρώθηκε εκεί. Είναι πολύ δύσκολο να το υλοποιήσω. [...] Κακώς τα έγραψα.. Ναί. Ένιωσα πίεση. Στο τελευταίο σεμινάριο, το είχαμε συζητήσει αυτό, το θέμα, δηλαδή το'χαν αναφέρει κι άλλοι

δάσκαλοι της παράλληλης και είχανε καταλήξει.. Τώρα έχω, έχω στενοχωρηθεί που τελικά τα'γραψα πιο θετικά..»

Άλλος ένας λόγος είναι πως ανησυχεί μήπως προκληθούν εντάσεις ανάμεσα στην ίδια και τους συναδέλφους της, δεδομένου ότι βρίσκονται στην επαρχία και ο στενός επαγγελματικός κύκλος μπορεί να επιτρέψει να γίνουν γνωστά τα αρνητικά σχόλια στους εμπλεκόμενους. Οι απαντήσεις που έπρεπε να συμπληρωθούν ήταν πολύ σύντομες ώστε να μην είναι ικανές να δώσουν πλήρη εικόνα και θα μπορούσαν εύκολα να παρερμηνευτούν και να προκαλέσουν αντιδράσεις.

«…Δε ξέρω τι με έκανε.. έλα ντε.. και στο κάτω κάτω δεν είχα και κάτι να φοβηθώ.. αφού.. Εε.. αυτό ίσως, ναι εε.. το άλλο που εστίασε πάρα πολύ ο σχολικός σύμβουλος, ότι το μέρος, ότι είναι μικρό το μέρος.. ίσως κι αυτό να με προβλημάτισε.. Ότι μ'αυτούς όλους μπορεί να συνεργάζομαι, κι ας το πάω λίγο πιο.. τουλάχιστον για τώρα ας το πάω λίγο πιο συγκαταβατικά.. να μην εε.. Δηλαδή σκέφτηκα και συγκεκριμένα αυτή τη δασκάλα, ξέρω ότι είναι κάθε χρόνο σ’αυτόν το νομό, ότι πάλι μπορεί να.. να συνεργαστώ, μπορεί να τύχει να συνεργαστούμε και, ναι τώρα κατά βάθος που το σκέφτομαι, θα έφερνε αρνητικό αποτέλεσμα κάτι τέτοιο.. δε ξέρω.. Δηλαδή πώς μπορείς να εξηγήσεις μια απλή πρόταση τώρα στον άλλο; [..] Αν το έβλεπε; Αυτό φοβήθηκα κάπως.. δηλαδή πώς θα το.. πώς θα ερμηνευθεί..; Μια πρόταση είναι, δεν.. κι ίσως και ο σχολικός σύμβουλος να έχει δίκιο απ'αυτή την άποψη, ότι αυτό είναι κάπως άτυπο, είναι στο μεταξύ μας, και δε θα είμαι εκεί να το υπερασπιστώ..»

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης γνωρίζουν πως πρόκειται για μια τυπική μόνο διαδικασία, και δε θα διαβάσει κανείς τις ετήσιες αναφορές που ετοιμάζουν. Αντιθέτως, η Δανάη έλαβε οδηγία από τη σχολική της σύμβουλο να “μην υψώσει τους τόνους” για τον αυτόν το λόγο. Απαξιώνεται με τον τρόπο αυτό μια διαδικασία που η ίδια θεωρεί πως θα ήταν πολύ χρήσιμη και θα ήθελε να εφαρμόζεται.

«…Αλλά δεν.., κι εγώ το ψάχνω, δε ξέρω τι μπορεί να γίνει, ενώ γενικά.. ναι.. Εεε.. το'χε, είχε.. ήτανε κάτι που το είχε περάσει ο ίδιος ο σχολικός σύμβουλος, ότι.. "ας μην υψώσουμε τους τόνους, θα γίνουνε σεμινάρια, ότι όλα αυτά έχουνε καταγραφεί, σ'αυτή τη φάση επειδή κι εσείς δεν έχετε πάρει συγκεκριμένο σεμινάριο κατάρτισης, και δεν απαιτείται" λέει, "αυτή είναι.. η αξιολόγηση δεν είναι, είναι κάπως άτυπη, γιατί εφόσον εμείς δε πήραμε κατάσταση, δε ζητάει ούτε το υπουργείο παιδείας, ότι είναι γενικά στο μεταξύ μας αυτό, δηλαδή αυτό θα το διαβάσει ο σχολικός σύμβουλος. Ε, τα προηγούμενα χρόνια, αυτοί που'χανε κάνει σεμινάρια εε ζητούσε το Υπουργείο Παιδείας ημερολόγια και τέτοια. Αυτό, και ότι "όλα αυτά τα προβλήματα έχουν καταγραφεί και ότι σχεδιάζονται να γίνουν σεμινάρια" αυτό, λίγο.. [...] Εγώ ήθελα πάρα πολύ να υπάρχει κάποιος να τα συζητήσω αυτά τα πράγματα [...] Μα μας το'πε! Κι ο ίδιος ο σύμβουλος ότι δεν είναι.. ότι είναι τελείως τυπική [...] αυτό σου λέω, ότι ενώ θεσμικά υπάρχουν, τυπικά υπάρχουνε, στη θεωρία υπάρχουνε, στην πράξη στο τέλος όλοι τα απαξιώνουνε.»

Η άποψη της Ελένης είναι πως ο θεσμός δε λειτουργεί, πρωτίστως γιατί η δουλειά που κάνει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι διαφορετική από αυτή που υποτίθεται πως θα κάνει και καταλήγει να γίνεται «βοηθός» του μαθητή. Υπογραμμίζει πως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δε γίνονται αποδεκτοί ως ισότιμοι από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, οι οποίοι εμφανίζονται απρόθυμοι να συνεργαστούν μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι αντιληπτοί ως εξ ολοκλήρου υπεύθυνοι για το μαθητή με αναπηρία, τον οποίο έρχονται να ενισχύσουν, και δεν έχουν κάποια υποστήριξη.

«...Θεωρώ ότι δε δουλεύει. [η παράλληλη στήριξη] Θεωρώ ότι δε δουλεύει σωστά. Δηλαδή έχω συνειδητοποιήσει ότι η παράλληλη στήριξη είναι για να κουβαλάει την τσάντα, να αντιγράφει τις εργασίες, αν δε προλάβει το παιδί – τώρα χωρίς να γενικεύω έτσι; Εννοείται ότι υπάρχουνε και άνθρωποι οι οποίοι

κάνουν εξαιρετική δουλειά και το λένε και οι γονείς. Αλλά δεν είναι ο κανόνας, είναι η εξαίρεση. Ε.. Θεωρώ ότι.. Και δε φταίνε τόσο οι εκπαιδευτικοί, φταίει ότι βρίσκονται ξαφνικά σε ένα πλαίσιο, το οποίο δεν είναι.. δεν έχει ούτε το σχέδιο, ούτε την υποστήριξη από πίσω. Πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι της γενικής τάξης, αρνούνται, δε θέλουν εύκολα να δεχτούνε το συνάδελφο της παράλληλης στήριξης. Όταν τον δέχονται, του λένε Πάρ'το εσύ το παιδάκι και κάνε ό,τι σε φωτίσει ο θεός και απελθέτω απ'εμού το ποτήριον τούτο, όμως, αλλιώς, αν ήταν έτσι θα ήταν κατ'οίκον διδασκαλία, έτσι; Δε θα το στέλναμε το παιδί στο σχολείο. Το ότι είναι το παιδί στην τάξη, σημαίνει ότι υπάρχει κάποιος λόγος για να είναι στην τάξη και άρα πρέπει να δουλέψουμε με βάση αυτό.»

Στη συζήτηση των εκπαιδευτικών προκύπτει πως ενίοτε τίθεται θέμα ανταγωνισμού μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Ο εκπαιδευτικός της τάξης ανησυχεί μήπως η συνδιδασκαλία θίγει τη θέση ισχύος και το κύρος του. Η Μαριάνα αναφέρεται σε ένα περιστατικό για να δώσει ένα παράδειγμα.

«...Τίθεται το θέμα κύρους μες στην τάξη.."Κυρία, μου λέει, δες τι έκανα! Να το βάλω στο συρτάρι μου;" "Ναι τέλειο!" Και με κοιτάει η συνάδελφος και λέει "Μανόλη! Εγώ είμαι η δασκάλα σου, σ'εμένα θα το δείξεις." Που είμαστε στην ίδια τάξη, πολλές φορές κάνω πολύ περισσότερα πράγματα [...] πολλές φορές είμαστε ο τελευταίος τροχός της αμάξης. Δηλαδή, για πολλές περιπτώσεις είμαστε ο πρώτος, αλλά για τις περισσότερες είμαστε ο τελευταίος..»

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν ακόμη, για το ρόλο του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με τα καθήκοντά τους, είναι υπεύθυνοι για τον μαθητή που τους αντιστοιχεί και με το έργο τους συμβάλλουν στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Παρόλα αυτά, πολύ συχνά ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης εργασίες που δεν τους αντιστοιχούν, στο όνομα της συνεισφοράς στην ομαλή λειτουργία της σχολικής

μονάδας. Εξηγούν πως αυτό είναι αποδεκτό, όταν υπάρχει κάποια ανάγκη, αλλά δυστυχώς γίνεται τόσο συχνά, που ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης καταλήγει να χάνει το ρόλο του και να μετατρέπεται σε βοηθό του εκπαιδευτικού της τάξης ή σε σχολικό μπαλαντέρ, που καλύπτει κενά και "χρησιμοποιείται" όπου και όποτε του ανατεθεί. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ενοχλούνται, γιατί έτσι αναγκάζονται να αφήσουν τις παραμελήσουν τις προτεραιότητές τους, δεν νιώθουν άνετα να αρνηθούν να εξυπηρετήσουν και αισθάνονται πως δεν εκτιμώνται από τους συναδέλφους τους και τη διεύθυνση.

«...Ελένη: Γιατί αν η συνάδελφος θα πάρει άδεια αναρρωτική για δύο μέρες και δεν θα έχουμε να συμπληρώσουμε από το γραφείο εκπαίδευσης, θα σου πουν εσένα..

Μαριάνα: Θα σ'το ρίξουν στο φιλότιμο..

Ελένη: ..''ρε συ Μαριάνα μου, δε κάθεσαι να τα πάρεις τα παιδάκια έτσι για δυο ώρες και τρεις''..

Μαριάνα: Μα και χωρίς να τίθεται τέτοιο θέμα, και να είναι εκεί πέρα, θα πουνε ''Ε αφού είναι έξω η Μαριάνα, θα τα προσέχει η Μαριάνα στο διάλειμμα''. Ε κάτσε, δε γίνεται και την πίτα ολόκληρη.

Δανάη: Ακυρώνεις την παράλληλη..»

Εκτός από το ζήτημα των συχνών εναλλαγών εκπαιδευτικών, κοινός τόπος των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων αποτελεί η ανάγκη της έγκαιρης άφιξης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, το οποίο εξαρτάται από το πότε γίνονται οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών. Επισημαίνουν πως δεν πρόκειται για μια λεπτομέρεια αλλά για μια προϋπόθεση μεγάλης σημασίας, προκειμένου να λειτουργήσει ομαλά η παράλληλη στήριξη, καθώς διασφαλίζει την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών, και την έγκαιρη παρέμβαση του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Η Δανάη αναφέρεται σ'αυτό το θέμα:

«...Αυτό είναι ένα κενό του σχολικού συστήματος που αφορά τις προσλήψεις το πότε πας εσύ στο σχολείο, δηλαδή, θα βοηθούσε φαντάζομαι πάρα πολύ αν η παράλληλη πήγαινε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, άλλη σχέση θα έχτιζες με το δάσκαλο, θα σ'έβλεπε και πιο.. ισότιμα.. Ο χρόνος είναι ένα θέμα για να σε δει ο δάσκαλος ισότιμα και θετικά και να σε εμπλέξει. Αυτό σίγουρα θα βοηθήσει, πρέπει να είναι από την αρχή της χρονιάς, όχι στη μέση της χρονιάς. Και να φεύγει..»

Αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης έφταναν έγκαιρα στις σχολικές μονάδες και ξεκινούσαν το έργο της υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία εγκαίρως, πολλά πράγματα θα λειτουργούσαν αρτιότερα, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους. Ο εκπαιδευτικός δε θα έφτανε ως μια εμβόλιμη παρουσία στη σχολική τάξη, θα μπορούσε να καθιερωθεί αποτελεσματικότερο κλίμα συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης και θα απέδιδε καλύτερα, καθώς δε θα χανόταν χρόνος από την αρχή της σχολικής χρονιάς με το μαθητή.

«...Δανάη Σίγουρα και το σύστημα θα μπορούσε να βοηθήσει στη συνεκπαίδευση και στη συνεργασία, για παράδειγμα, όταν η παράλληλη πάει το Φεβρουάριο, τι σχέση να χτίσεις με το δάσκαλο της τάξης; Δεν είναι το ίδιο να πας το Σεπτέμβριο..

Ελένη: Να πας πριν ανοίξει το σχολείο..

Δανάη: ..να πας Οκτώβριο, που είναι όλοι ίσοι, να βάλουμε κάτω τους στόχους, να δουλέψουμε..

Ελένη: ..ναι, πριν βρεις μία κατάσταση..

Δανάη: ..να φτιάξουμε μια ομαδοσυνεργατική σχέση.. Μετά πας.. ναι, και τις ρουτίνες θα χαλάσεις..

Μαριάνα: Και σαν ξένο θα σε δούνε τα παιδιά.»

Η Μαρία συμφωνεί πως η αργοπορημένη άφιξη των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης είναι τεράστιο πρόβλημα και καταλήγει αναποτελεσματική.

> *«...Όταν ένα παιδί θέλει παράλληλη στήριξη, για μένα είναι αυτονόητο ότι η παράλληλη στήριξη ξεκινάει την πρώτη μέρα του σχολείου και σταματάει την τελευταία. Ε.. έχει τύχει να έρθει παράλληλη στήριξη μετά τα μέσα της χρονιάς, που επίσης θεωρώ ότι είναι τελείως εξευτελιστικό ως προς τον ίδιο το θεσμό.»*

Εκτός από την αργοπορημένη πρόσληψή τους, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης που προσλαμβάνονται είναι λίγοι, λόγω περιορισμένου κρατικού προϋπολογισμού και δεν επαρκούν αριθμητικά ώστε να καλύψουν τις ανάγκες της κάθε περιφέρειας. Οι μαθητές με αναπηρία είναι περισσότεροι και προκύπτουν προβλήματα ως προς την κατανομή των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και ως προς την προτεραιότητα. Όπως εξηγούν οι συνεντευξιαζόμενοι, αυτό συνεπάγεται ορισμένες παρεκκλίσεις από το προβλεπόμενο, δηλαδή ένας εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης για έναν μαθητή με αναπηρία για είκοσι τέσσερις ώρες την εβδομάδα. Συχνά η λύση είναι να «μοιράζεται» ο εκπαιδευτικός σε δύο μαθητές, υποστηρίζοντας δώδεκα ώρες εβδομαδιαίως τον κάθε μαθητή.

Οι γονείς μεταχειρίζονται όποιον τρόπο έχουν διαθέσιμο προκειμένου να εξασφαλίσουν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης για το παιδί τους. Οι σχολικές μονάδες επίσης ασκούν πιέσεις στη διεύθυνση, προκειμένου να πάρουν προτεραιότητα, ώστε να εξομαλύνουν τη σχολική καθημερινότητα. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη αγωνιούν τόσο για τις συνθήκες εργασίας τους, που εξαρτώνται από τη σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή που πρόκειται να αναλάβουν όσο και για το πώς πρόκειται να διαμορφωθεί η εργασιακή τους καθημερινότητα, καθώς υπάρχει η περίπτωση να αναλάβουν δύο μαθητές που ίσως να φοιτούν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Όλα αυτά απασχολούν τους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα με

το ζητούμενο της άμεσης εγκατάστασής τους σε ένα νέο τόπο και όλα τα πρακτικά ζητήματα που τη συνοδεύουν.

Η Ελένη μοιράζεται την εμπειρία της ως σύμβουλος εκπαίδευσης και οι συνεντευξιαζόμενοι σχολιάζουν πως όλα αυτά δεν τιμούν την εκπαιδευτική διαδικασία ούτε το θεσμό της παράλληλης στήριξης:

«...Θα "σκοτωθούμε" εντός εισαγωγικών στις συναντήσεις για τις κατανομές της παράλληλης στήριξης, θα αρχίσουνε γονείς να παίρνουνε τηλέφωνα και να λένε "όχι το δικό μου.." και σε "παρακαλώ πάρα πολύ" και μου.. σου.. του.. και αν κάποιος γονιός ξέρει λίγο πιο καλά κάποιον άλλον ή.. γίνεται ένα ολόκληρο.. και μετά αρχίζεις και λες, και με το ΚΕΔΔΥ "όχι, να δώσουμε δυο ώρες εδώ, να πάρουμε πέντε ώρες από κει", μια διαδικασία η οποία είναι ψυχοφθόρα κατά τη γνώμη μου και καθόλου αποτελεσματική.»

Η ίδια υποστηρίζει πως αποτελεί ανεντιμότητα εκ μέρους της πολιτείας προς τις οικογένειες μαθητών με αναπηρία, το να καταλήγει ο μαθητής να λαμβάνει αργοπορημένα ή κατά το ήμισυ την υποστήριξη της παράλληλης, η οποία αποτελεί δικαίωμα και ανάγκη.

«...Άρα, ή θα το κάνουμε σωστά ή ρε παιδιά να μη το κάνουμε καθόλου. Δηλαδή πέστε στους γονείς ότι "Δε μπορούμε, κι αν θέλετε να υποστηρίξετε τα παιδιά σας", ούτως ή άλλως, πάρα πολλά πράγματα τα πληρώνουν οι γονείς από την τσέπη τους, εργοθεραπείες, φυσικοθεραπείες, ψυχοθεραπείες, εννοώ για τα άτομα με.. για τα παιδιά με αναπηρία, "ε, πληρώστε κι αυτό για να τελειώνουμε". Τουλάχιστον να'μαστε ειλικρινείς, να μη κοροϊδεύουμε τον κόσμο.»

Η Ελένη εκφράζει πολλές φορές την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με την αναπηρία και θεωρεί πως έπρεπε ήδη να βρίσκεται στις προτεραιότητες της πολιτείας.

«...Λοιπόν, πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση ως προς τη διαχείριση. Και διαχείριση τάξης, και διαχείριση ανθρώπων με ειδικές ανάγκες, αναπηρία και λοιπά. [...] Αυτό θέλει χρόνο όμως.. Θέλει πολύ χρόνο. Και θέλει και μία δέσμευση απ΄τη μεριά της πολιτείας. "Θα επιμορφώσω τους εκπαιδευτικούς". Να τους επιμορφώσω βιωματικά όμως, ε.. 70% βιωματικά και το 30% ακαδημαϊκά.»

Η επιμόρφωση αυτή θα ήταν μια πολύ αποτελεσματική παρέμβαση, δεδομένου ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης είναι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας, και δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με την αναπηρία. Η Δανάη εξηγεί πως προβλέπεται για τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης η υποχρεωτική παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, αλλά δυστυχώς αυτά γίνονται πολύ αργά, κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η καθυστέρηση αυτή αφήνει τους εκπαιδευτικούς εκτεθειμένους στην ελλιπή γνώση και προετοιμασία, καθώς χάνεται η ευκαιρία τους να αντλήσουν ουσιαστικές πληροφορίες τόσο σε σχέση με τη συγκεκριμένη αναπηρία που διαχειρίζονται όσο και με βασικά ζητήματα που αφορούν στις υποχρεώσεις τους.

«...Η κατάρτισή μου δεν ήταν επαρκής. Εγώ είμαι δασκάλα ΠΕ70, ό,τι γνώσεις έχω είναι τελείως θεωρητικές και χωρίς να έχω κάποια εξειδίκευση περαιτέρω, που χρειάζεται [...] πέρα από τις ειδικές παρεμβάσεις που μπορείς να κάνεις , καταλαβαίνεις και τι -επιμένω λίγο σε αυτό- τι υπάρχει θεσμικά, τι είσαι υποχρεωμένος να κάνεις και τι δεν είσαι υποχρεωμένος να κάνεις. Εε.. τα μαθαίνεις αυτά στα σεμινάρια, οπότε εγώ αυτά δεν τα ήξερα.

4.8.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Την Προσαρμογή Της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

Οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι είναι αναγκαίο να γίνεται προσαρμογή των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία. Η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης απαιτεί τέτοιες προσαρμογές, δεδομένου ότι υπάρχουν διαφορετικές δυνατότητες, ανάγκες για περισσότερο χρόνο επεξεργασίας, περισσότερες επαναλήψεις και εξάσκηση. Επίσης συμφωνούν πως η κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία πρέπει να είναι η πρώτη προτεραιότητα του σχολείου για όλους τους μαθητές και ειδικότερα για τους μαθητές με αναπηρία.

Η Δανάη εξηγεί πως ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ενημερώνεται για το προφίλ του μαθητή που αναλαμβάνει να υποστηρίξει διαβάζοντας την αναφορά που έχει συντάξει το ΚΕΔΔΥ. Έπειτα, ανάλογα με τις δυνατότητες του μαθητή τίθενται βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι, γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής φύσης, και σχεδιάζει εκπαιδευτικές δραστηριότητες προκειμένου να τους πετύχει. Η Μαρία δίνει ένα παράδειγμα από την εμπειρία της σχετικά με το πως οι μαθησιακοί στόχοι προσαρμόζονται ανάλογα με τις δυνατότητες, τα επιτεύγματα και το ρυθμό προόδου του κάθε μαθητή. Κατ' επέκταση προσαρμόζεται και διαφοροποιείται αντίστοιχα και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη.

> *«...Για παράδειγμα, το αυτιστικό παιδί, στην Α' τάξη μπορούσε να ακολουθήσει εκατό τοις εκατό, ό,τι έκαναν και τα υπόλοιπα, μαθησιακά. Στην Ε' τάξη δεν μπορούσε.. Μπορούσε να ακολουθήσει εκατό τοις εκατό στα μαθήματα τα θετικής κατευθύνσεως, Μαθηματικά, αλλά ας πούμε στην Ιστορία, δε μπορούσα να ζητήσω να μου απαντήσει ερώτηση κρίσεως. Δεν του ζητούσα κάτι τέτοιο, οπότε απλοποιούσα τις απαιτήσεις μου ή πολλές φορές, όταν*

ασχολούμασταν με θέματα, που ήταν αδιανόητο να τα κατανοήσει, θα έκανε κάτι τελείως διαφορετικό εκείνη την ώρα. Εξού και η χρησιμότητα της παράλληλης στήριξης. Εκείνη την ώρα αντί να ακούει και να νιώθει ότι δε καταλαβαίνει τίποτα και να φορτίζεται, να μπορεί να αποκοπεί για λίγο από το σύνολο και να κάνει κάτι άλλο, που να είναι πρακτικά χρήσιμο γι'αυτόν.»

Η παραπάνω προσέγγιση συμφωνεί με τις απόψεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Η Μαριάνα αναφέρει επίσης πως η προσέγγιση ενός μαθητή με αναπηρία καθορίζεται από τα ενδιαφέροντά του και τις ιδιαιτερότητές του, τα οποία λειτουργούν ως σημείο αφετηρίας και καθορίζουν τόσο τους στόχους που θα τεθούν, όσο και τα μέσα προς την επίτευξή τους.

Η Ελένη, γενικεύει το ζητούμενο της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, λέγοντας πως η εστίαση στις ιδιαιτερότητες, τα ταλέντα και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή είναι σκόπιμη όχι μόνο σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρία, αλλά και για τον κάθε μαθητή. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αποτελεί μια επιλογή που γίνεται κατ' εξαίρεση για το μαθητή με αναπηρία, αλλά μια πρακτική προκειμένου να υποστηρίζεται στο μέγιστο βαθμό ο κάθε μαθητής.

«...Γιατί δεν είναι ξέχωρη η γενική από την ειδική αγωγή. Καθόλου ξέχωρη, εγώ το βλέπω σαν ένα κομμάτι αυτό. Εγώ βλέπω ότι έχουμε "παιδιά", που το ένα ξέρω γω μαθαίνει πιο εύκολα τα Μαθηματικά, αλλά δυσκολεύεται στην ορθογραφία, το άλλο μαθαίνει και τα Μαθηματικά και την ορθογραφία, αλλά τώρα χωρίζουν οι γονείς του και δε θέλει να μάθει τίποτα, το τρίτο έχει μια αναπηρία που φαίνεται, ενώ ένα άλλο κάτι που δεν φαίνεται και όλα αυτά είναι "τα παιδιά μας".»

Επισημαίνει πως το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να επιτρέπει τις διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές πρέπει να

γίνονται με οργανωμένη μορφή, σε συνεργασία με όλους στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, με καθορισμένους στόχους και με αιτιολόγηση των προσαρμογών.

«...Τις περισσότερες φορές στεκόμαστε στα λόγια κι όταν έρχεται η ώρα των έργων είμαστε έτσι πολύ τσαπατσούληδες, σαν Έλληνες εκπαιδευτικοί και χάνουμε φυσικά την ουσία. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ωραίο. Είναι ευρύ. Και είναι και σχετικά αόριστο. Εμείς, οι εκπαιδευτικοί εννοώ, πρέπει να μάθουμε να προσαρμόζουμε το αναλυτικό πρόγραμμα στις συνθήκες της τάξης μας και να δικαιολογούμε την προσαρμογή του.»

Η Σοφία μιλά για τη στοχοθεσία στα σχολεία ειδικής αγωγής, και εξηγεί πως γίνεται απολύτως εξατομικευμένα, καθώς, ακόμη και ανάμεσα σε μαθητές με την ίδια μορφή αναπηρίας, υπάρχουν διαβαθμίσεις στη βαρύτητα και στις δυνατότητες. Δεν υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθηθεί και η κατάσταση της αναπηρίας του κάθε μαθητή διαμορφώνει το σημείο αφετηρίας και ορίζει το είδος των παρεμβάσεων που θα γίνουν από τους εκπαιδευτικούς.

Ο Παντελής αναφέρεται επίσης στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών με αναπηρία και υποστηρίζει μια αντίστοιχη προσέγγιση, δηλαδή προσαρμοσμένη στις προσδοκίες που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός από τον κάθε μαθητή. Εξηγεί πως τα αποτελέσματα εμφανίζονται κυρίως με τρόπο ποιοτικό και όχι ποσοτικό, ότι η παραμικρή πρόοδος είναι σημαντική και πως προτεραιότητα έχει η επίτευξη στόχων που έχουν σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες.

«...Εε.. τώρα να τα αξιολογήσεις; Βλέπεις ότι με βάση το πώς λειτουργούσε, ποια μικρά βηματάκια έχει καταφέρει, δηλαδή.. κι αυτό όχι μόνο μες στην τάξη.. και στο διάλειμμα, και μη σας πω δηλαδή περισσότερο και στις άλλες εκδηλώσεις του σχολείου, δηλαδή μέχρι απ΄το πώς θα βγει στην αυλή, μέχρι απ'το πώς θα ψωνίσει απ'το κυλικείο, αν μπορεί να τα κάνει αυτά. Αν μπορεί να

συναναστραφεί με τους συμμαθητές του, αν μπορεί να παίξει, αν μπορεί να συμμετέχει σ'ομαδικό παιχνίδι. Αν μπορεί να ζωγραφίσει, να συνεργαστεί με τ'άλλα παιδιά, αν μπορεί να ζητήσει το λόγο, να απευθύνει το λόγο, όλα αυτά είναι δείγματα του τι γίνεται. Τώρα, από κει και πέρα δε ζητάς, δε μπορείς να έχεις υψηλά στάνταρ. Μιλάμε πάντα για αναπηρίες.»

Η Μαρία διατυπώνει μια γενικευμένη προσέγγιση της αξιολόγησης των επιδόσεων αντίστοιχη με αυτή της Ελένης σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Θεωρεί πως η πρόοδος του κάθε μαθητή είναι σημαντική και έχει να κάνει με τη βελτίωση από μέρα σε μέρα και όχι απαραίτητα από το να ανταποκριθεί σε μια σταθμισμένη κλίμακα δεξιοτήτων.

«...Η αξιολόγηση.. Επίσης αφορά όλα τα παιδιά, τουλάχιστον για μένα, ότι αξιολογώ την πρόθεση του παιδιού να βελτιωθεί. Την προσπάθεια. Μιλάμε για Δημοτικό, δηλαδή μου φαίνεται αδιανόητο να υπάρχει ποσοτικά στυγνός τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών. Ένα παιδί που προσπαθεί θα ανταμειφθεί για την προσπάθεια του. Άρα, αντίστοιχα, ένα παιδί που προσπαθεί και οποιαδήποτε δυσκολία και να'χει, αν κατορθώνει να είναι σήμερα καλύτερο απ'ότι ήτανε χθες, θα αξιολογηθεί και ανάλογα. Οπότε δε θα αξιολογήσω πόσο καλά κατέκτησε τη γραμματική ένα παιδί που δυσκολεύεται να μιλήσει. Θα αξιολογήσω ότι σήμερα έγραψε τρεις προτάσεις αντί για δύο στην έκθεση που είχε να γράψει.»

Η Μαρία θεωρεί πως η κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι ο βασικότερος στόχος της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και έχει να κάνει με την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη συνύπαρξη, την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργία δεσμών. Πιστεύει πως η παρουσία μαθητών με αναπηρία ενισχύει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μέγιστο βαθμό και ωφελεί όλους τους μαθητές. Ο Παντελής επίσης αναφέρεται στην κοινωνική ένταξη ως προτεραιότητα για το μαθητή με αναπηρία και έπονται οι γνωστικοί στόχοι.

«...Βασικά κοιτάς δηλαδή την ισορροπία και την ψυχική υγεία του παιδιού. Βασικός στόχος είναι αυτός εδώ και ουσιαστικά η κοινωνική του ένταξη και η αποδοχή του από το ευρύτερο σχολικό κοινωνικό πλαίσιο, τα άλλα έπονται. Δε ζητάς πολλά πράγματα δηλαδή. Δε σ'ενδιαφέρει αν θα μάθει πρόσθεση ή αφαίρεση με το κρατούμενο, κοιτάς τα πιο βασικά πράγματα. Κοιτάς να μπορέσει να συναναστραφεί όσο γίνεται με τ'άλλα παιδιά, κοιτάς ουσιαστικά να λειτουργήσει σαν παιδί, κοιτάς χίλια δυο πράγματα.»

Αν και οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα και στο σύνολό τους υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση ως πρωταρχικό μέλημα και στόχο στο δημοτικό σχολείο, παραδόξως ομολογούν ότι το κυνήγι της ύλης και των γνωστικών στόχων ενίοτε επισκιάζει την παραπάνω προτεραιότητα. Η Δανάη ομολογεί πως όταν έκανε αρχικά τη στοχοθεσία για το μαθητή που υποστήριζε, αυθόρμητα δεν κατέγραψε καν τους κοινωνικούς στόχους, κατέγραψε μόνο τους γνωστικούς. Όπως εξηγεί, λόγω πίεσης χρόνου, οι απαιτήσεις να επιτευχθούν γνωστικοί στόχοι είναι μεγάλες και κατά κάποιον τρόπο αποτελούν πιο ισχυρή απόδειξη της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

«...Εστίασα σε τέτοια κομμάτια διεκδίκησης, που έχουν να κάνουν άμεσα με την ένταξη και το κοινωνικό. Που στην αρχή [....] δεν είχα εστιάσει κάπου, δε το'χα καν ως στόχο, δηλαδή στους γραπτούς μου στόχους δεν είχα βάλει τη διεκδίκηση ως στόχο, είχα εστιάσει κι εγώ στους γνωστικούς, γιατί έτσι μου λέγανε έτσι έκανα [...] καλώς κακώς οι γνωστικοί έχουν προτεραιότητα.»

Παρά λοιπόν την κοινή παραδοχή που τοποθετεί τους κοινωνικούς στόχους σε προτεραιότητα, οι συνεντευξιαζόμενοι εξηγούν πως οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία φαίνεται να είναι διστακτικοί στην πράξη, ενδεχομένως νιώθοντας πίεση για την επίτευξη των γνωστικών στόχων.

«...Δε ξέρω, πραγματικά.. νιώθω ότι πρέπει να περάσει περισσότερο, πιο έντονα και πιο βαθιά στη συνείδησή όλων των εκπαιδευτικών, δηλαδή το πρώτο μας μέλημα είναι η ασφάλεια, να'ναι το παιδί σ'ένα περιβάλλον ασφαλές, από κάθε άποψη. Το δεύτερο μέλημα είναι η συναισθηματική του ασφάλεια και ευτυχία και έτσι ικανοποίηση, να έχουμε παιδιά που είναι χαρούμενα, νιώθουν ευτυχισμένα, νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, αυτό που είναι. Αν κατακτήσουμε αυτά τα δύο, η γνώση είναι το τρίτο. Κι έρχεται μετά. Πολλές φορές νιώθω ότι.. ή δεν το έχουν αποδεχτεί οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους ή δε το'χουν έτσι λίγο.. δουλέψει μέσα τους.. βάζοντας πρώτα τη γνώση, με αποτέλεσμα να, να είναι έτσι όλα πασαλείμματα κατά τη γνώμη μου, γιατί ένα παιδί, που δε νιώθει καλά με τον εαυτό του ή φοβάται ή οτιδήποτε, σιγά μη μάθει, θα μάθει για το τεστ αύριο και την επόμενη μέρα θα είναι όλα ξεχασμένα, Όπως είπες και πολλές φορές και οι γονείς δε το έχουν αντιληφθεί στη σημαντικότητά του, αλλά θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι μία σοβαρή συνειδητοποίηση του κλάδου μας αυτό, η ιεραρχία.»

4.9.Πώς Αναφέρονται Οι Εκπαιδευτικοί Στην Αναπηρία

Η Σοφία αναφέρεται με αμηχανία στην αναπηρία ως "μειονεξία" ή "πρόβλημα", λέξεις, που τις χρησιμοποιεί κομπιάζοντας, επειδή φαίνεται πως δε βρίσκει πιο εύστοχες. Τα άτομα με αναπηρία είναι "άτομα που χρίζουν ιδιαίτερης διαχείρισης και μεταχείρισης" κάτι που στην αρχή της επαγγελματικής της καριέρας της προκάλεσε το φόβο του αγνώστου και το αίσθημα της ανεπάρκειας. Αναφέρεται στην διαβάθμιση της αναπηρίας ως "σοβαρότητα των περιστατικών" και ως "περιπτώσεις" μερικές από τις οποίες "χρειάζονται μία επιπλέον εε.. ψυχιατρική πραγματογνωμοσύνη, προκειμένου να στοιχειοθετηθεί ας πούμε εε.. το πρόβλημα μέσα σε εισαγωγικά.. δε βρίσκω άλλη λέξη τώρα, που έχουν".

Στον ορισμό της αναπηρίας απαντά ευθυγραμμίζοντάς τη με τις "ειδικές ικανότητες" και απορρίπτοντας τον όρο "ειδικές ανάγκες" ως ρατσιστικό:

«...Εεε.. Το πολιτικά ορθό θα είναι.. ότι η αναπηρία αφορά τα άτομα με ειδικές ικανότητες.. εντάξει; Εε κάποτε συζητώντας εε.. στο πλαίσιο μιας ομάδας εργασίας, κάποιος αναφέρθηκε σε άτομα με ειδικές ανάγκες, εε και θεωρήθηκε ότι αυτός ο ρόλος είναι εξαιρ.. αυτός ο όρος συγγνώμη είναι εξαιρετικά ρατσιστικός, δηλαδή ποιες ανάγκες; Εε, για ποιες ανάγκες μιλάμε; Δε θέλουν αγάπη; Δε θέλουν στοργή; Δε θέλουν φαγητό; Δε θέλουν ύπνο; Τι δε θέλουν αυτά τα άτομα; Ποιες είναι οι ειδικές τους ανάγκες; Έχουν ανάγκες όπως όλοι μας, οι ανάγκες είναι ίδιες, απλά αυτά τα άτομα έχουν ειδικές ικανότητες. Οπότε τείνω να συμφωνήσω απόλυτα μ'αυτό τον ορισμό, δηλαδή η αναπηρία περιγράφει τα άτομα με ειδικές ικανότητες.»

Η Ελένη ορίζει την αναπηρία ως μια εκδοχή του ατόμου, που δεν είναι η πιο συνηθισμένη και είναι αναγκαίο να βρει την αποδοχή του συνόλου. Θεωρεί πως κάθε ανάπηρο άτομο είναι ξεχωριστό και θεωρεί προβληματική την κατηγοριοποίηση των αναπηριών. Επιδιώκει να εμπνεύσει μια θετική χροιά στη συνύπαρξη με την αναπηρία, ως ένα στοιχείο που θα καταστήσει πλουσιότερους ανθρώπους αυτούς που δε φέρουν μια αναπηρία.

«...Θα έλεγα είναι ένας διαφορετικός τρόπος να βιώνεις τα πράγματα δεν είναι το σύνηθες, αλλά είναι ένα κομμάτι της ζωής. Είναι ένα στοιχείο ας πούμε της ανθρωπινότατης; Να το πω έτσι. Όταν το δεχτούμε κάπως έτσι, δηλαδή είναι ο ανθρώπινος πλούτος αυτο. Άρα η αναπηρία είναι μια διαφορετική, ένα διαφορετικό βίωμα της ανθρώπινης ύπαρξης. Όταν το καταλάβουμε, νομίζω ότι γινόμαστε πλουσιότεροι και σοφότεροι.. Και άρα καλύτεροι άνθρωποι. Σε κάθε περίπτωση. Ας ελπίσουμε ότι κάποια στιγμή και από κάτω προς τα πάνω και από

πάνω προς τα κάτω, θα μπορέσουμε να βάλουμε τους εκπαιδευτικούς σ'αυτή τη διαδικασία αντίληψης ή συνειδητοποίησης του τι σημαίνει αναπηρία, ή τι σημαίνει αναπηρία ή του τι σημαίνει διαφορετικότητα.»

Ο Παντελής επίσης βλέπει την αναπηρία ως διαφορετικότητα, που είναι απαραίτητο να τη "δεχτείς και να την αντιμετωπίσεις" τόσο ως παιδί ότο και ως ενήλικας. Θεωρεί πως ο όρος "αναπηρία" είναι σκληρός και φέρει αρνητικό σημαινόμενο, ενώ προτείνει τον όρο "διαφορετικότητα" ως πιο ήπιο.

«...Σαν διαφορετικότητα. Σαν διαφορετικότητα. Εε.. Η οποία.. Κοιτάς.. να τη δεχτείς. Κοιτάς να τη δεχτείς.. και να τη δεις όπως έχει και να την αντιμετωπίσεις. Είναι σκληρός ο όρος "αναπηρία" αλλά.. δε ξέρω.. στα παιδιά ειδικά.. τα παιδιά είναι σκληρά, δηλαδή.. δε δέχονται αυτή τη διαφορετικότητα πολλές φορές. Κι εδώ είναι και ο ρόλος του δασκάλου, ουσιαστικά να τα κάνει να καταλάβουν.. Κι οι μεγάλοι δε το δέχονται πολλές φορές.. κι οι μεγάλοι δε το δέχονται. Ντάξει, σε.. εγώ πιστεύω πιο ταιριαστό θα ήταν "μια διαφορετικότητα". Να το δούμε κάπως έτσι.

Αναφέρεται σε "σκληρά και βαριά περιστατικά" μαθητών που εμφάνιζαν "συμπτώματα της αναπηρίας" και που "η διαχείρισή τους ήταν πολύ δύσκολη" και απαιτούσε να είναι κανείς προετοιμασμένος για τις κρίσεις και τις έντονες και απρόβλεπτες εναλλαγές συμπεριφοράς που παρουσίαζαν.

Η Μαρία επίσης δυσανασχετεί με τον όρο αναπηρία και προτείνει να χρησιμοποιείται η λέξη διαφορετικότητα. Η αναπηρία φαίνεται να έχει αρνητικό βάρος και για εκείνη, γιατί συνεπάγεται την ανικανότητα και τη μειονεξία, την έλλειψη αυτού που έχουν οι άλλοι. Επίσης επιδιώκει να δώσει μια θετική πνοή στον ορισμό, εστιάζοντας στους εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους ένα ανάπηρο άτομο μπορεί να επιτύχει ένα στόχο.

«...Ε.. Με ενοχλεί πάρα πολύ αυτή η λέξη. Τι είναι η αναπηρία.. Α.. πολύ δύσκολη ερώτηση.. Η αναπηρία.. είναι.. εε.. με ξενίζει ακόμα, με ξενίζει λίγο ο όρος αναπηρία προσωπικά να πω την αμαρτία μου, θα προτιμούσα.. εγώ θα το έθετα ως.. ε, διαφορετικότητα ρε παιδί μου. Πολλα παιδιά είχαν έντονο το στοιχείο της διαφορετικότητας ως προς το.. στις ικανότητές τους στο σχολείο.

Δε μ'αρέσει, γιατί για μένα ο ανάπηρος έχει μια αρνητική χροιά σαν λέξη. Ανάπηρος είναι ο ανίκανος να κάνει κάτι. Ενώ δε θεωρώ ότι ένα παιδάκι, που έχει μια δυσκολία, είναι ανίκανο, όλα μπορεί να τα κάνει. Ανάπηρο.. Αναπηρία.. αναπηρία είναι το να μην έχω κάτι, που για σένα είναι αυτονόητο. Το να μην έχω πόδια. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι δε μπορώ να πετάξω. Αυτό.

Όχι αναπηρία. Διαφορετικότητα. Διαφορετικότητα, που είναι προσωπική και συλλογική πρόκληση για τον καθένα. Ναι, όχι να την καταπνίξεις τη διαφορετικότητά σου, να την κάνεις όπλο σου ρε παιδί μου. Να την κάνεις μοναδικότητα. "Είμαι μοναδικός, γιατί είμαι διαφορετικός."»

Η Μαριάνα επίσης δυσκολεύεται στο να ορίσει την αναπηρία και καταλήγει να πει ότι δεν ορίζεται, γιατί τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν το κάθε άτομο με αναπηρία, είναι τόσο ποικίλα, και συνδυάζονται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, ώστε να το καθιστούν μια ξεχωριστή και μοναδική περίπτωση.

«...Δύσκολη ερώτηση.. Ορισμός.. Δε νομίζω ότι υπάρχει ορισμός διότι αυτά τα παιδιά δεν ορίζονται, κάθε αναπηρία είναι μια ξεχωριστή ανάγκη, μπορεί.. η τύφλωση ας πούμε, υπάρχει μερική τύφλωση, υπάρχουν οι αμβλύωπες, υπάρχουν πάρα πάρα πάρα πολλές εκφάνσεις, επομένως θα προτιμήσω να μη δώσω κάποιον ορισμό διότι θα είναι άδικο να βάλουμε σε ένα καλούπι όλα αυτά τα παιδιά, που.. τα περισσότερα είναι χαρισματικά. Τα συναισθήματα που αποκομείς από αυτά δεν τα παίρνεις εύκολα από ανθρώπους. Επομένως, δε θα..

θα ήθελα να το αποφύγω αυτό συνειδητά και δε θα ήθελα να δώσω έναν ορισμό γιατί θα.. δε θέλω να τα βάλω τα παιδιά αυτά σε ένα καλούπι είναι μοναδικά από μόνα τους.»

Επίσης, όπως και άλλοι συνεντευξιαζόμενοι, επιδιώκει να αναδείξει πως η συναναστροφή με τα ανάπηρα άτομα έχει να προσφέρει συναισθήματα που "δεν τα παίρνεις εύκολα από ανθρώπους". Αναφέρεται σε "αυτά τα παιδιά" και στα "κρούσματα που αυξάνονται και καλώς ή κακώς πρέπει να δεχτούμε, γιατί έχει περάσει στη σχολική καθημερινότητα", "τα παιδιά που εμφανίζουν διάφορα σύνδρομα". Τα πράγματα παρουσιάζονται πιο αισιόδοξα όταν η οικογένεια αναλάβει να αποθέσει την εξέλιξη του παιδιού με αναπηρία στα χέρια των ειδικών.

«Ωστόσο οι γονείς όσον αφορά τη μία οικογένεια έχουνε καταλάβει το πρόβλημα εν μέρει και είναι ο λόγος που το παιδί από πολύ μικρή ηλικία έχει παρέμβαση από ειδικούς ε.. τον παρακολουθεί παιδονευρολόγος, ε.. ακολουθεί κάθε εβδομάδα, τρεις φορές τη βδομάδα, τρεις συναντήσεις από παιδοψυχολόγο, λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή.»

Για τη Δανάη υπάρχει η ίδια δυσκολία στο να ορίσει την αναπηρία, δηλαδή το γεγονός ότι υπάρχουν τόσες πολλές εκδοχές της αναπηρίας, που δυσκολεύουν τον ορισμό της. Επιλέγει επίσης να το συνδέσει με τη "διαφορετικότητα από το γενικό σύνολο".

«Δε μ'αρέσουν οι ορισμοί.. (γέλια) αχ.. τα καλούπια.. Ντάξει, θα έβαζα οπωσδήποτε το διαφορετικό από το σύνολο, σίγουρα.. θα εστίαζα αυτό στη διαφορετικότητα, δεν μ'αρέσει να χρησιμοποιώ λέξεις που υπάρχουν ήδη στα επιστ.. παρέκκλιση.. και τέτοια.. εμμ.. αδιάβαστη με πιάνεις.. (γέλια) Τους ορισμούς δε τους διάβασα!

Ξέρεις τι; Είναι τόσες.. δεν μπορείς να βάλεις ορισμό επειδή είναι τόσες.. όλες οι περιπτώσεις τόσο διαφορετικές, οπότε πώς να το ορίσεις; Δηλαδή.. αφού

είναι πραγματικά διαφορετικές, [...] οπότε αφού είναι τόσο τόσο διαφορετικές και τόσο μεγάλο το φάσμα, δεν θα μ'άρεσε να βάλω έναν ορισμό, αναγκάζομαι να βάλω έναν ορισμό και το εστιάζω μόνο στη διαφορετικότητα, εε.. από το σύνολο, από το γενικό σύνολο. Ως προς.. ως προς τις διαδικασίες εε.. που υπάρχουν αυτή τη στιγμή.. τις γνωστικές διαδικασίες και τις κοινωνικές και τις.. ως προς τις διαδικασίες. Μπορεί αργότερα να αλλάξουν οι διαδικασίες. Αν αλλάξουν οι διαδικασίες θα αλλάξει κι ο ορισμός, δηλαδή, γι'αυτό θα εστιάσω μόνο στο διαφορετικό.»

Η αναφορά της στην αναπηρία συνοδεύεται από μια αμηχανία και μια τάση να ειπωθεί με μια θετικότερη και πιο εξευγενισμένη χροιά. Αναδιατυπώνει και περνάει από το "παιδιά με κάποια ιδιαιτερότητα" στο "αυτά τα παιδιά", "παιδιά που θέλουμε να βοηθήσουμε" και "παιδιά που έχουν κάποια θεματάκια". Διαχωρίζει την αναπηρία από το χαρακτήρα και τον τρόπο που ο μαθητής κοινωνικοποιείται:

«...Είχε προβλήματα με το λόγο. [...] Εε.. ως χαρακτήρας τώρα είναι πολύ φιλότιμο παιδί, πάρα πολύ φιλότιμο και με ιδιαίτερη αντίληψη [...] Στο κοινωνικό κομμάτι αυτό που με ανησυχεί πάρα πολύ, είναι ότι εντάξει, έχει μια αναπηρία, εε ο ίδιος αντιλαμβάνεται την αδυναμία του, εμμ.. κι όπως σου προανέφερα το κάνει.. ε ε.. αισθάνεται μειονεκτικά. Και ταυτόχρονα τον εκμεταλλεύονται.»

Επειδή "δυστυχώς οι περιπτώσεις της αναπηρίας έχουν αυξητική τιμή", χρειάζεται να την αποδεχτούμε ως κομμάτι του συνόλου και να της προσδώσουμε ένα θετικότερο πρόσημο.

«...Δηλαδή θες δε θες είσαι τη σημερινή εποχή κατά κάποιο τρόπο συνδεδεμένος με την ειδική αγωγή, γιατί οπωσδήποτε θα περνάει από τα χέρια σου και στην τάξη μέσα κάποιο παιδί που οπωσδήποτε θα έχει κάποια τύπου

θεματάκια να το πούμε δηλαδή έτσι κάπως όμορφα, κι έτσι πρέπει να το λέμε πιστεύω, όμορφα να το παρουσιάζουμε πάντα, γιατί δυστυχώς ή ευτυχώς, βλέπουμε ότι οι περιπτώσεις τείνουν να έχουν αυξητική.. εε.. αυξητική τιμή και δηλαδή όλοι οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους πλέον έχουνε παιδιά όπως είπα και όπως είπατε και οι υπόλοιποι δηλαδή πιστεύω, τα οποία χρειάζονται κάποιας ειδικής ή διαφορετικής αντιμετώπισης.»

Επειδή η αναπηρία εκφράζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί συχνά ανατρέχουν στη διάγνωση που συνοδεύει το μαθητή με αναπηρία, είτε αυτή προέρχεται από το ΚΕΔΔΥ, είτε από κάποιον άλλο ειδικό, ψυχολόγο ή ειδικό παιδαγωγό κλπ και επιδιώκουν να είναι και οι ίδιοι ακριβείς με την περιγραφή της αναπηρίας. Έχει σημασία να ορίσουν σωστά την αναπηρία του κάθε μαθητή και είναι εύκολο να σχηματίσουν εικόνα σύμφωνα με την περιγραφή. Επίσης έχει διαφορά ο "αυτιστικός μαθητής" από αυτόν που "βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού", ο μαθητής "υψηλής λειτουργικότητας" από το μαθητή που "δεν αυτοεξυπηρετείται", ο μαθητής που είναι "βαρύ περιστατικό", ο μαθητής που εμφανίζει επιθετικότητα από αυτόν που είναι συνεργάσιμος.

4.10.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Για Το ΚΕΔΔΥ

Το ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης των Ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες) είναι ο φορέας που αναλαμβάνει τη διερεύνηση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία και για την εισήγηση και την κατάρτιση προσαρμοσμένων προγραμμάτων με βάση αυτές. Ακόμη είναι αρμόδιο να εισηγείται για την κατάταξη του κάθε μαθητή στην κατάλληλη εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές η άλλης μορφής δοκιμασίες.

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους συμβαίνει οι εκθέσεις αξιολόγησης και διαφοροδιάγνωσης του ΚΕΔΔΥ να αποκλίνουν από την πραγματικότητα και να αποτυπώνουν είτε ως πιο επιφανειακές τις ανάγκες των μαθητών, είτε ως πιο σοβαρές και επιτακτικές απ'ότι αυτές είναι. Αυτό οφείλεται, όπως εξηγούν, ορισμένες φορές σε παρεμβάσεις των γονέων και άλλοτε στο γεγονός ότι η επιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ περιορίζεται σε μια πολύ σύντομη αλληλεπίδραση με τον αξιολογούμενο μαθητή, η οποία δεν επιτρέπει μια πλήρη εικόνα των αναγκών του.

Η Σοφία παραθέτει μια περίπτωση όπου αλλοιώθηκε η διάγνωση του ΚΕΔΔΥ, προκειμένου να αποφευχθεί το ενδεχόμενο φοίτησης σε ειδική εκπαιδευτική μονάδα, όπως επίσης και να μη χαρακτηριστεί ο μαθητής ως αυτιστικός:

> *«… Οι εκθέσεις τώρα, εε.. νομίζω ότι είναι κάπως πρόχειρα γραμμένες, σε καμία περίπτωση εε.. σε καμία περίπτωση.. σε πολλές περιπτώσεις αυτό που περιγράφεται στην έκθεση του ΚΕΔΔΥ εε.. συνήθως είναι ένα μικρό κομμάτι του προβλήματος που έχει το παιδί. Εε.. είμαι σε θέση να γνωρίζω ότι.. το ΚΕΔΔΥ είχε αποφανθεί για έναν μαθητή ότι είναι αυτιστικός, εε.. η μητέρα του έβαλε τα κλάματα και το ΚΕΔΔΥ άλλαξε τη διάγνωση και έγραψε ΔΕΠΥ [Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας]. Εε επίσης έχω δει διαγνώσεις οι οποίες είναι.. θα το πω.. αλλ'αντ'άλλων.. δηλαδή δεν έχουν καμία σχέση..»*

Ο Παντελής από την άλλη εξηγεί πως ορισμένοι γονείς επιδιώκουν τη διάγνωση, προκειμένου να διασφαλίσουν τις ευνοϊκότερες εκπαιδευτικές συνθήκες και την απαλλαγή από ορισμένες μορφές αξιολόγησης, που ενίοτε συνοδεύουν τις αξιολογήσεις του ΚΕΔΔΥ:

> *«…Αποτέλεσμα δηλαδή και οι γονείς να βρίσκουν μια εύκολη λύση "θα το πάμε το παιδί.. να το παρουσιάσουμε ως δυσλεκτικό ή δυσγραφικό ή ως οτιδήποτε "κι έτσι δηλαδή στο τέλος εε.. να πετύχεις προφορικές εξετάσεις ώστε να πετύχει και στο Πανεπιστήμιο. Αυτά τα φαινόμενα υπήρχαν και υπάρχουν.»*

«...Το πρόβλημα με το ΚΕΔΔΥ είναι ότι πολλές φορές δεν είναι κι αυτοί στελεχωμένοι, που λες φέτος δεν έχουμε ειδικό παιδαγωγό, πέρσι δεν είχαμε παιδοψυχίατρο· στα Χανιά έχει παιδοψυχίατρο, στο Ρέθυμνο δεν έχει – παραδείγματα. 'Αρα αυτό δημιουργεί ούτως ή άλλως μία έτσι.. κάποια εμπόδια.»

Το έργο του ΚΕΔΔΥ, όπως εξηγεί η Ελένη, έχει κύρος και σημασία, καθώς προέρχεται από διεπιστημονική ομάδα και θεωρεί αξιόπιστη τη διαδικασία της αξιολόγησης. Δυστυχώς όμως τα ΚΕΔΔΥ δεν είναι πάντα άρτια στελεχωμένα με όλες τις ειδικότητες, και αυτό δημιουργεί κενά στην αξιολόγηση.

Η Σοφία ερωτώμενη σχετικά με το ΚΕΔΔΥ, λέει πως πρόκειται για μια πονεμένη ιστορία και πως θα είναι πολύ σκληρή με το ΚΕΔΔΥ, εξαιτίας των μεγάλων καθυστερήσεων, αναφέροντας πως γνωρίζει περιπτώσεις όπου η αναμονή για την αξιολόγηση έφτασε τα τρία χρόνια. Αν και αρχικά σπεύδει να δικαιολογήσει τις καθυστερήσεις λόγω του μεγάλου όγκου εργασίας, θεωρεί πως οι αιτήσεις για αξιολόγηση θα έπρεπε να ιεραρχούνται και να δίνεται προτεραιότητα στους μαθητές που πρόκειται να αλλάξουν βαθμίδα εκπαίδευσης. Επιπλέον, θεωρεί πως το ΚΕΔΔΥ θα έπρεπε να διαθέτει και ψυχίατρο. Εξηγεί πως οι μαθητές που χρειάζονται ψυχιατρική εξέταση παραπέμπονται στα κέντρα ψυχικής υγείας και επιστρέφουν στο ΚΕΔΔΥ, ώστε να επαναπροσδιοριστεί και να ολοκληρωθεί η διάγνωσή τους.

Πέραν της καθυστέρησης, άλλο ένα ζήτημα στο οποίο αναφέρεται η Σοφία σχετικά με τις αξιολογήσεις, είναι αυτό της ευστοχίας. Εξηγεί πως συχνά παρατηρεί πως οι αξιολογήσεις περιγράφουν πολύ επιφανειακά την αναπηρία του μαθητή και, καθώς ως εκπαιδευτικός είναι σε θέση να τον γνωρίζει καλύτερα, αισθάνεται πως η διάγνωση είναι ελλιπής και πως δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που έχει από μια διεπιστημονική ομάδα ειδικών, ιδιαίτερα καταρτισμένων στο αντικείμενο της αναπηρίας.

«...Οι εκθέσεις τώρα, νομίζω ότι είναι κάπως πρόχειρα γραμμένες, σε πολλές περιπτώσεις αυτό που περιγράφεται στην έκθεση του ΚΕΔΔΥ συνήθως

είναι ένα μικρό κομμάτι του προβλήματος που έχει το παιδί. [...] Βεβαίως θα μου πεις ότι «εσύ το βλέπεις ας πούμε το παιδί σε βάθος χρόνου, έχεις μια πιο προσωπική σχέση μαζί του, πώς μπορεί μέσα σε τρεις ώρες ας πούμε κάποιος να έχει την ίδια γνώμη μ'αυτή που έχεις εσύ;» Και έρχομαι να απαντήσω τέλος πάντων ότι υποτίθεται ότι υπάρχει μία ομάδα διεπιστημονική, με τεράστια εμπειρία, που διαχειρίζεται μόνο τέτοιες περιπτώσεις και στην τελική βλέπω ας πούμε πράγματα τα οποία είναι εξόφθαλμα, δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής θα μπορούσαν να έχουν μια πιο τεκμηριωμένη γνώμη για κάποιες περιπτώσεις απ'αυτά που βρίσκω στις διαγνώσεις του ΚΕΔΔΥ.»

Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν η Μαρία και ο Παντελής. Η Μαρία αναφέρεται στην αδυναμία του ΚΕΔΔΥ να δώσει μια σε βάθος περιγραφή και να εντοπίσει ζητήματα ψυχικής υγείας. Ο Παντελής λέει πως, αν και αναγνωρίζει την κατάρτιση των εργαζομένων του ΚΕΔΔΥ, έχει βρεθεί να διαφωνεί με όσα είδε σε ορισμένες αξιολογήσεις του.

Η Μαριάνα επίσης σχολιάζει πως ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται ένα ικανό διάστημα τουλάχιστον μερικών εβδομάδων, προκειμένου να σχηματίσει μια σαφή εικόνα για το μαθητή που αναλαμβάνει, και το ΚΕΔΔΥ καλείται να κάνει μια εύστοχη αξιολόγηση σε μερικές μόνο ώρες. Έτσι, ορισμένες φορές φαίνεται πως δεν καταφέρνει να περιγράψει σωστά το μαθητή. Ταυτόχρονα, τα μικρής ηλικίας παιδιά εξελίσσονται πολύ γρήγορα, και πιθανόν η αξιολόγηση να χάνει την εγκυρότητά της πολύ γρήγορα.

«...Δε νομίζω ότι αντιστοιχεί στην πραγματικότητα, [...] το παιδί εξελίσσεται, μεγαλώνει, ωριμάζει, συνειδητοποιεί, καταλαβαίνει, αναπτύσσεται, βελτιώνεται. [...] Νομίζω ότι μεσολαβεί πολύς καιρός και χάνεται πολύτιμος χρόνος ουσιαστικά για να βγει μια αξιολόγηση, που μετά από λίγο καιρό δε θα ισχύει. Ε δηλαδή δε γίνεται αυτόν το μήνα να τον εξετάσει ο ψυχολόγος, τον άλλο

μήνα ο παιδαγωγός και τον άλλο μήνα ο κοινωνικός λειτουργός. Μες σε τρεις μήνες, παιδιά μικρής ηλικίας έχουνε τεράστια εξέλιξη.»

Η Σοφία θίγει επίσης το ζήτημα της αξιοπιστίας των αξιολογήσεων. Θεωρεί πως το προσωπικό του ΚΕΔΔΥ είναι άρτια καταρτισμένο για τις θέσεις που κατέχει, αλλά η επαγγελματική ευσυνειδησία εξαρτάται από το άτομο. Όπως λέει, υπάρχουν περιπτώσεις που υπέπεσαν στην αντίληψή της, στις οποίες το ΚΕΔΔΥ έδωσε διαφορετική αξιολόγηση, υποκύπτοντας σε αιτήματα των γονέων. Υπάρχουν γονείς που θέλουν να πάρουν μια διάγνωση αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίες προκειμένου να επωφεληθούν των παροχών που προβλέπει η νομοθεσία, όπως το δικαίωμα στην παράλληλη στήριξη, ή την απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις. Από την άλλη, υπάρχει και το αντίθετο άκρο, γονείς που αρνούνται την περιγραφή της αναπηρίας, θέλουν να αποφύγουν τη διάγνωση και είτε ζητούν να τροποποιηθεί και να "ελαφρύνει", είτε δεν υπογράφουν και η αξιολόγηση είναι ως μη γενόμενη.

«...Το γεγονός κάνουν μέσα σε εισαγωγικά αυτό, κάποιες προσωπικές χάρες.. εε.. συντελεί στο να βλέπουμε ας πούμε διαγνώσεις που απέχουν πολύ από την πραγματικότητα.»

«...Δηλαδή όταν πήγε το παιδί για να διαγνωσθεί και είδε τη διάγνωση "αυτισμός" την έσκισε. Και δεν την υπέγραψε. Που σημαίνει ότι αν δεν υπογραφεί είναι σαν να μην έχει γίνει, ως μη υπάρχουσα θεωρείται η γνωμάτευση.»

Η Ελένη αναφέρεται ακόμη στη συμβουλευτική γονέων, η οποία προτείνεται στους γονείς των μαθητών με αναπηρία και που τη θεωρεί απαραίτητο κομμάτι για τη σωστή υποστήριξή τους. Αν και το ΚΕΔΔΥ την προτείνει, δεν είναι ο φορέας που την παρέχει, ούτε διασφαλίζει με κάποια διαδικασία εάν πραγματοποιείται. Όπως προκύπτει από τη συζήτηση των εκπαιδευτικών η συμβουλευτική γονέων γίνεται στα κέντρα ψυχικής υγείας και στα

νοσοκομεία και εξαρτάται από το ασφαλιστικό ταμείο των γονέων. Οι γονείς θα πρέπει να κινήσουν μια διαδικασία ώστε να πάρουν σειρά, κάτι που λίγοι θα κάνουν και από αυτούς η πλειοψηφία την εγκαταλείπει. Το ΚΕΔΔΥ δίνει ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές για την υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία, και σε ορισμένες περιπτώσεις ζητά να επαναξιολογήσει το μαθητή σε μερικά χρόνια. Παρόλα αυτά, αν και είναι στη διάθεση της οικογένειας για περαιτέρω συμβουλές, δεν είναι αρμοδιότητά του να ελέγξει την εφαρμογή αυτών των οδηγιών, η οποία εξαρτάται αποκλειστικά από την οικογένεια και το σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν σχετικά με τον αριθμό των διαγνώσεων αναπηριών ή μαθησιακών δυσκολιών. Καταλήγουν και συμφωνούν πως οι διαγνώσεις είναι περισσότερες σε σχέση με προηγούμενες δεκαετίες, λόγω ορισμένων ποιοτικών διαφορών σε σχέση με το παρελθόν.

Η Ελένη θεωρεί πως ανέκαθεν υπήρχε αυτός ο αριθμός μαθητών με αναπηρίες, αλλά δεν υποστηρίζονταν λόγω του χαμηλού επιπέδου μόρφωσης των γονέων. Παλιότερα υπήρχαν παιδιά που έμεναν κλεισμένα στο σπίτι, γιατί οι γονείς τα έκρυβαν. Στις μέρες μας, χάρη στη μόρφωση και την ευαισθητοποίηση, τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών, οι αναπηρίες εντοπίζονται και τα παιδιά υποστηρίζονται εγκαίρως με τον κατάλληλο τρόπο.

> *«...Θεωρώ ότι είναι πιο πολύ αποτέλεσμα της μόρφωσης και του καλύτερου επιπέδου μας γενικά σαν κοινωνία, αν συγκρίνουμε με πριν από σαράντα χρόνια, πριν από εξήντα χρόνια, που ήταν πολύ εύκολο για ένα παιδί, απλά να μη πάει σχολείο, απλά να χαθεί.»*

Η Σοφία αναφέρει άλλη μια παράμετρο, που έχει να κάνει με το σχολείο. Θεωρεί πως, με τη μείωση του αριθμού των μαθητών στις σχολικές τάξεις σε σχέση με το παρελθόν, δίνεται η δυνατότητα να εντοπιστεί και να υποστηριχθεί πιο έγκαιρα και σωστά ένας μαθητής με αναπηρία ή με μαθησιακές δυσκολίες.

«...Υπήρχαν και αριθμητικά τεράστια τμήματα, οπότε κάποιο παιδί με κάποια πιο ήπια μορφή δυσκολίας που μπορεί να είχε χανόταν, λόγω και της άγνοιας των γονέων αλλά και της άγνοιας των δασκάλων»

Επίσης, η Σοφία αναφέρεται και στην ηλικία τεκνοποίησης. Έχει υπόψιν της ότι η προχωρημένη ηλικία αναπαραγωγής είναι ένας παράγοντας που αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης αναπηρίας και στις μέρες μας έχουμε πολλά ζευγάρια που τεκνοποιούν σε μεγαλύτερη ηλικία. Επίσης, οι διατροφικές συνήθειες και οι περιβαλλοντικές συνθήκες είναι παράγοντες που επίσης αυξάνουν τις πιθανότητες για αναπηρίες.

«...Κάποιοι παράγοντες που ενδεχομένως εμπλέκονται είναι το γεγονός ότι πολλές μητέρες.. γονείς γενικά τεκνοποιούν σε μεγαλύτερες ηλικίες, η περιβαλλοντική επιβάρυνση, η διατροφή που είναι πολύ πλούσια σε γλυκόζη και αυτό ενοχοποιείται πάρα πολύ για την υπερκινητικότητα, σύμφωνα με κάποιες μελέτες, όπως επίσης και οι τεχνητές κυήσεις, γονιμοποιήσεις, ενοχοποιούνται για μεγάλο αριθμό συμπεριφορών που τυχαίνουν στο φάσμα της ειδικής εκπαίδευσης. Άρα δηλαδή θεωρώ ότι είναι και ποσοτικό και ποιοτικό το ζήτημα.»

Η Μαριάνα θεωρεί πως ορισμένες φορές οι γονείς είναι υπερβολικά ανήσυχοι για το ενδεχόμενο αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας, ή φαντάζονται ότι υπάρχει. Θέλοντας να κάνουν ό,τι καλύτερο για το παιδί τους, αναζητούν επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, ή μια αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ, ή μια παρέμβαση από ειδικό. Η Σοφία απαντά πως ενδεχομένως οι γονείς να έχουν πολύ υψηλές προσδοκίες και πως αυτή η στάση οδηγεί σε μεγάλη αύξηση του αριθμού των αιτήσεων για αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ. Η Μαριάνα επισημαίνει ότι και οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές σπεύδουν να κινητοποιήσουν τη διαδικασία της αξιολόγησης από το ΚΕΔΔΥ, μόνο στην υποψία μιας δυσκολίας.

4.11.Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Το Ρόλο Των Γονέων Στη Διαδικασία Υποστήριξης Των Μαθητών Με Αναπηρία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι το έργο τους διευκολύνεται σημαντικά, αν οι γονείς των μαθητών με αναπηρία έχουν αντιληφθεί τις ανάγκες του παιδιού τους και συμμετέχουν με τον ενδεδειγμένο τρόπο στην εξέλιξή του. Αντίθετα, όπως εξηγούν, αν η οικογένεια δε συμμετέχει ή αρνείται να αποδεχτεί πως υπάρχει μια αναπηρία, τότε το έργο τους παρεμποδίζεται και ακυρώνεται. Όπως εξηγούν οι συνεντευξιαζόμενοι, όταν ένας μαθητής περάσει από την αξιολόγηση του ΚΕΔΔΥ, η οικογένειά του λαμβάνει ορισμένες οδηγίες για το πώς θα υποστηρίξει το παιδί, ανάμεσα στις οποίες είναι και η συμμετοχή σε συνεδρίες ψυχολογικής υποστήριξης, και εξειδικευμένων εκπαιδευτικών ζητημάτων. Παρόλα αυτά δεν είναι σίγουρο πως οι γονείς θα βρουν διαθέσιμες υπηρεσίες ούτε ότι θα καταφέρουν να ακολουθήσουν με συνέπεια τα απαραίτητα βήματα. Έτσι, αν και προτείνεται να ακολουθήσουν και συμβουλευτική γονέων, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, δεν είναι εγγυημένο πως αυτά θα γίνουν στην πράξη.

Ακόμη, απουσιάζει ένας φορέας που να εποπτεύει την πορεία των μαθητών, που να διασφαλίζει την καθοδήγηση και την πρόσβασή τους σε υπηρεσίες.

«… Ελένη: Σε κάθε περίπτωση, το'χω πει και πιστεύω πραγματικά ότι.. το ΚΕΔΔΥ γράφει "συμβουλευτική γονέων" σε πάρα πολλές από τις αξιολογήσεις του, στις προτεινόμενες έτσι.. στις προτάσεις, λέει "συμβουλευτική γονέων". Μπορώ να βάλω ένα στοίχημα, ότι το 90%, να μη πω και παραπάνω, απ'αυτές τις περιπτώσεις η συμβουλευτική γονέων τελειώνει την ημέρα που υπογράφουνε για το χαρτί για τη διάγνωση του ΚΕΔΔΥ.

Γιούλη: Η οποία συμβουλευτική γονέων τίνος φορέα αρμοδιότητα είναι; Του ΚΕΔΔΥ;

Ελένη: Εδώ έρχεται! Η συμβουλευτική γονέων.. δεν είναι του ΚΕΔΔΥ, το ΚΕΔΔΥ "κάνει πάσα" ας πούμε, μετά είναι του οποιουδήποτε φορέα, ανάλογα με το ταμείο που έχεις, ε.. να πας σε κάποιο κέντρο..

Μαριάνα: ψυχικής υγείας ας πούμε…

Ελένη: ψυχικής...

Σοφία: ...με ραντεβού πλέον…

Ελένη: ...ναι, με ραντεβού

Σοφία: Στο νοσοκομείο γίνεται.

Ελένη: Στο νοσοκομείο, αν έχεις...

Σοφία: Γνωστό και σε βάλει..

Ελένη: ...σειρά και προτεραιότητα.. Αλλά εκεί είναι επίσης που πιστεύω πολλές φορές ότι συμβαίνει, ότι εμείς και σαν εκπαιδευτικοί και το ΚΕΔΔΥ σαν ΚΕΔΔΥ ας πούμε διεπιστημονική ομάδα δεν δίνει την ανάλογη σημασία, δηλαδή δε σταματάει στο "συμβουλευτική γονέων" δε σταματάει στο γεγονός ότι "κι εσείς σαν γονείς θα χρειαστείτε κάποια υποστήριξη, να μιλήσετε με κάποιον ειδικό, ίσως, να διαβάσετε ένα βιβλίο, να παρακολουθήσετε ένα σεμινάριο, μια ομιλία, θα σας κάνει καλό". Νομίζω ότι δεν δίνουμε..»[...] Μια πολύ απλή δομή, η οποία υπάρχει κιόλας, δηλαδή, υπάρχουν δομές, και το κέντρο ψυχικής υγείας, και το ΚΕΔΔΥ, και το ΟΚΑΝΑ, υπάρχουνε, δεν υπάρχει όμως αυτό το "υποχρεωτικό", δηλαδή να λέει ότι "κυρία Ελένη, θέλετε το παιδί σας.. χρειάζεται υποστήριξη στο σχολικό πλαίσιο, και συμφωνούμε ότι πρέπει έτσι να γίνει, και εσείς λοιπόν, η δέσμευσή σας είναι ταυτόχρονα, με την υποστήριξη του παιδιού σας, θα βοηθήσουμε κι εσάς για να το υποστηρίζετε στο σπίτι, να περάσετε από αυτό το σεμινάριο". Δε…

Δανάη: Ναι, γι'αυτό είπα προηγουμένως ότι πρέπει να λυθούν τα προβλήματα του θεσμού, που είναι ούτως ή άλλως υποχρεωτικά και πάλι δεν υλοποιούνται...»

Η Δανάη και η Ελένη αναφέρονται με ικανοποίηση στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών που υποστήριζαν, και στην αμοιβαία ανατροφοδότηση των δύο πλευρών και η Μαριάνα αναφέρεται σε αισθήματα εμπιστοσύνης και εκτίμησης. Η Σοφία λέει πως οι γονείς οι οποίοι έχουν επίγνωση της κατάστασης του παιδιού τους είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, είναι πολύ υποστηρικτικοί και εκτιμούν το έργο των εκπαιδευτικών.

«...Δεν έχει να κάνει πάντα με τη μόρφωση που έχει ο γονέας, περισσότερο έχει να κάνει με την εμπιστοσύνη και την αποδοχή [...] αισθάνεσαι κι εσύ πιο καλά, κι ότι αξίζει τον κόπο, γιατί δεν χτίζεις εσύ κι οι άλλοι γκρεμίζουνε.»

Η Μαρία εξηγεί πως, όταν οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο και επίγνωση της αναπηρίας του παιδιού τους, είναι ικανοί να αναδείξουν ζητήματα που δεν είναι τόσο εμφανή για τους εκπαιδευτικούς και να βοηθήσουν στη λήψη σωστών αποφάσεων για το παιδί τους. Αναφέρει την περίπτωση ενός μαθητή, όπου η μητέρα ήταν αντίθετη με την πρόταση του σχολείου για επαναφοίτηση του γιου της στο νηπιαγωγείο, υποστηρίζοντας πως ήταν έτοιμος για την πρώτη τάξη, και αποδείχθηκε πως είχε δίκιο.

«...Και θυμάμαι χαρακτηριστικά - επειδή το νηπιαγωγείο με τη δημοτικό συστεγάζονται - τη μαμά του παιδιού να είναι στο γραφείο, να συζητάει με το διευθυντή και να κλαίει και να λέει "Το παιδί μου πρέπει να'ρθει στο δημοτικό, είναι έτοιμο." Τον προηγούμενο Ιούνη, πριν αναλάβω εγώ το παιδί στην Α' τάξη πια. Ε.. όντως είχε δίκιο η μαμά. Το παιδί ήταν έτοιμο να'ρθει. Και η μαμά ήταν απίστευτα ενεργοποιημένη και έκανε το καλύτερο δυνατό που μπορούσε να κάνει για το παιδί της, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει εξαιρετικά γρήγορη εξέλιξη.

Πραγματικά θα ήταν κρίμα το παιδί να χάσει τη χρονιά. Ήτανε πανέτοιμο να'ρθει στην Α΄τάξη. Μία περίπτωση είναι αυτή. Όπου οι γονείς ξέρουν, έχουνε πολύ καλή αντίληψη και φυσικά και έχουνε καλή αντίληψη, αν έχουνε ανοιχτά τα μάτια τους, δε γίνεται κανείς να ξέρει το παιδί καλύτερα απ΄το γονιό, που το ζει καθημερινά.»

Όπως εξηγεί έπειτα, όταν οι γονείς δεν έχουν επίγνωση της κατάστασης, δυσκολεύουν τη λήψη αποφάσεων και έτσι χάνεται πολύτιμος χρόνος. Σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι απαραίτητο να κινητοποιηθούν οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς.

«...Και δεύτερη περίπτωση, πάλι σ' αυτή την Α΄ τάξη, υπήρχε παιδί με σοβαρότατα θέματα, κατώτατη νοητική, που δεν αυτοεξυπηρετούταν καν, ε.. έγινε τεράστια προσπάθεια εκ μέρους μου να ενεργοποιηθεί η μαμά, είχε άρνηση η μαμά να δεχτεί ότι έχει πρόβλημα, και μετά από πάρα πολύ κόπο πείστηκε να πάει στο ΚΕΔΔΥ και να ξεκινήσει το παιδί να βλέπει ειδικούς, όχι ειδικό, γιατί χρειαζόταν ειδικούς. Αυτή η μαμά έκανε μεταστροφή. Έγινε από παντελώς κλειστή.. έγινε θαύμα, δηλαδή κατάλαβε το παιδί, και το παιδί.. αυτομάτως όταν άλλαξε η μαμά άλλαξε και το παιδί. Ήταν ένα παιδί δυστυχισμένο και πλέον αυτό το πλάσμα, γιατί το έβλεπα στο σχολείο και για τα επόμενα χρόνια, είχε τεράστια εξέλιξη και κυρίως, είχε ψυχολογική εξέλιξη, ήταν ένα χαρούμενο παιδί. Και πλέον το τρέχει η μαμά, το πάει όπου πρέπει να το πάει, έρχεται στο σχολείο όταν της ζητηθεί να έρθει, είναι παρούσα, έχει ενεργοποιηθεί στο σύλλογο γονέων - μια μάνα, που ήταν παντελώς απούσα, και είχε παντελή άρνηση για τις τεράστιες δυσκολίες που είχε το παιδί της. Ήθελε το χρόνο της κι αυτή. Οπότε.. όλα γίνονται.»

Επίσης, σύμφωνα με τον Παντελή, οι γονείς είναι απαραίτητο να διεκδικήσουν τις παροχές που το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει στους μαθητές με αναπηρία, προκειμένου να

τις λάβουν. Εξαρτάται από τη στάση τους και από το πόσο έγκαιρα θα γίνει η εκκίνηση των διαδικασιών για την αξιολόγηση, η λήψη υποστήριξης για το παιδί τους.

«...Βασικά το άλφα και το ωμέγα είναι οι γονείς [...] Πρέπει να το διεκδικούνε. Συνέχεια. Πρέπει να το διεκδικούνε. Εγώ αυτά είπα και στη μητέρα του Αντώνη, να ζητήσει παράλληλη, εντάξει αυτό υπάρχει κιόλας στο σχολείο, δηλαδή υπάρχει η αίτηση που λες "θέλω να συνεχίσει το παιδί μου παράλληλη" οπότε, πάλι υπάρχει θεσμικά, αλλά πρέπει πρακτικά να το διεκδικεί»

Η Μαριάνα εξηγεί πως εκτός από τις παρεμβάσεις που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς, έχει μεγάλη σημασία να ενισχύονται από τις πρακτικές που ακολουθούνται στο σπίτι, όπου και το παιδί περνά τον περισσότερο χρόνο. Γι' αυτό και αναφέρει πως οι γονείς χρειάζεται να γνωρίζουν καλά τι ισχύει ως προς την αναπηρία του παιδιού τους και να έχουν καθοδήγηση για το πώς να το μεταχειρίζονται.

«...Μπορεί εγώ το παιδί να το έχω τέσσερις –πέντε ώρες υπό την επίβλεψή μου, ωστόσο, πολύ περισσότερες ώρες το παιδί είναι στο σπίτι και έχει αλληλεπίδραση με τους γονείς. Οι γονείς παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, πρέπει να ξέρουν ακριβώς την κατάσταση που ισχύει με το παιδί τους, να ξέρουν ακριβώς τι πρόβλημα αντιμετωπίζουνε, ποια είναι τα περιθώρια βελτίωσης. Είναι πολύ σημαντικό να έχουνε και οι γονείς στήριγμα, να ξέρουνε, να έχουνε μια στήριξη από ειδικούς και ενημέρωση φυσικά.»

Με την παραπάνω άποψη συγκλίνουν και οι απόψεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούν πως οι γονείς χρειάζονται υποστήριξη, ενημέρωση και εκπαίδευση ώστε να διαμορφώσουν μια καθημερινότητα που να συμβάλει θετικά στην εξέλιξη του παιδιού τους ως προς την αναπηρία.

Η Μαριάνα επίσης αναφέρεται στο μαθητή της, του οποίου η οικογένεια είχε λάβει πολύ καλή γνώση σχετικά με την αναπηρία του, και είχαν οργανώσει τις επισκέψεις του σε

ειδικούς παιδαγωγούς, προκειμένου να υποστηριχθεί κατάλληλα. Θεωρεί πολύ σημαντικό να γίνουν αυτές οι παρεμβάσεις έγκαιρα και έχει σημασία για τη δουλειά του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Παρόλα αυτά, όπως συμπληρώνει, υπάρχουν παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας ή η απόσταση από τα αστικά κέντρα, που δεν επιτρέπουν στους γονείς να παρέχουν στο παιδί τους αυτές τις υπηρεσίες.

> *«...Ωστόσο οι γονείς όσον αφορά τη μία οικογένεια έχουνε καταλάβει το πρόβλημα εν μέρει και είναι ο λόγος που το παιδί από πολύ μικρή ηλικία έχει παρέμβαση από ειδικούς. Τον παρακολουθεί παιδονευρολόγος, ακολουθεί τρεις συναντήσεις τη βδομάδα: από παιδοψυχολόγο, λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή. [...]Δυστυχώς, πολύ δυστυχώς κάποιοι γονείς δε μπορούν να το στηρίξουν αυτό, είτε από οικονομικής άποψης είτε χιλιομετρικής απόστασης και διαφόρων άλλων παραγόντων, δυστυχώς...»*

Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει παρακάτω, μπορεί η οικογένεια, λόγω χαμηλού νοητικού επιπέδου, αν και αγκαλιάζει την υποστήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος, να αδυνατεί να κατανοήσει ποιες είναι οι ανάγκες του παιδιού, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας που φέρει.

> *«...Η άλλη οικογένεια, γνωρίζει ότι το παιδί έχει πρόβλημα, ωστόσο και στην ίδια την οικογένεια, υπάρχουν κάποια πολύ σοβαρά νοητικά προβλήματα τα οποία δε μπορούν να τα επεξεργαστούν, να καταλάβουν τη σοβαρότητα της κατάστασης.»*

Οι εκπαιδευτικοί συζητώντας σχετικά με το ότι οι δάσκαλοι που προσλαμβάνονται για την παράλληλη στήριξη δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, λένε πως το να ξέρουν πως το οικογενειακό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό τους δίνει μια ανακούφιση. Παρόλα αυτά δεν είναι σωστό να γίνονται διακρίσεις, καθώς οι μαθητές που πρόκειται να πάρουν την παράλληλη στήριξη στο σχολείο, κατατάσσονται σε σειρά

προτεραιότητας ανάλογα με κριτήριο το είδος της αναπηρίας και τις ώρες ανά εβδομάδα που ορίζεται στην αξιολόγησή τους από το ΚΕΔΔΥ. Δε λαμβάνεται υπόψιν το αν οι γονείς είναι υποστηρικτικοί ή αν παρέχουν στο παιδί τους υπηρεσίες ειδικών. Όπως λέει η Σοφία έτσι θα έπρεπε να είναι, γιατί οι παροχές είναι δημόσιες και πρέπει να παρέχονται ισότιμα σε όλους τους πολίτες.

> *«...Ναι όμως, το κράτος, το κράτος δεν αναγνωρίζει ας πούμε αν οι γονείς είναι υποστηρικτικοί ή είναι λιγότερο υποστηρικτικοί, το κράτος βλέπει μία περίπτωση, και έτσι πρέπει να είναι. Αυτό. Έτσι πρέπει.»*

Η Ελένη, που είναι η ίδια μητέρα παιδιού με αναπηρία εκφράζεται ως εκπαιδευτικός και ως μητέρα και εξηγεί πως αποτελεί καθήκον του σχολείου και των σχετικών φορέων, να προσεγγίσουν με ευαισθησία και να προσφέρουν καθοδήγηση στους γονείς των μαθητών με αναπηρία. Κρίνει απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ο γονιός να μην αισθάνεται πως κρίνεται, ώστε να καθιερωθεί μια σχέση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς.

> *«...Και είναι πολύ σημαντικό αυτό, κι εδώ παίζει ρόλο και το σχολείο και η πολιτεία. Δηλαδή, ένας γονιός δεν είναι απαραίτητο ότι ξέρει, δηλαδή εγώ ήμουν εκπαιδευτικός, οπότε διάβασα κι εκείνη την ψυχολογία αποκλινόντων.. Ένας γονιός, που είναι δε ξέρω, σ'ένα εστιατόριο, είναι μάγειρας, είναι μηχανικός, δε ξέρει, δεν είναι απαραίτητο ότι ξέρει. Όταν λοιπόν έχουμε ένα παιδί με αναπηρία, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ένας μεγάλος ρόλος δικός μας είναι να καταλάβουμε τι είναι αυτός ο γονιός, για να μπορέσουμε να τον υποστηρίξουμε. Όχι να τον διώξουμε, που πολλές φορές μπορεί να συμβεί, αλλά να του πούμε ότι.. κατ'αρχήν, να νιώσει καλά, γιατί και οι γονείς με παιδιά με ειδικές ανάγκες κουβαλάνε τα δικά τους, κουβαλάνε τις ενοχές τους, κουβαλάνε τις απογοητεύσεις τους, κουβαλάνε την απελπισία τους ενίοτε, την αγωνία τους*

για το μέλλον του παιδιού τους, τι θα συμβεί σ'αυτό το παιδί. Άρα, ήδη αυτός ο γονιός ξεκινάει με πολλά πλην. Εμείς λοιπόν, έχουμε σα στόχο, να τον κάνουμε να καταλάβει το παιδί του, να του δώσουμε και κάποια εφόδια πρακτικά, δηλαδή να του πούμε ότι "Κοίτα, αυτό δε πιάνει, δηλαδή δε πα να το διαβάσεις σαράντα δύο φορές το παιδάκι σου, αφού έχει διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, μετά την τρίτη το'χεις χάσει. Οι υπόλοιπες τριάντα εννέα, είναι για να το γεμίζουνε τρέλα και απαισιοδοξία, και ματαίωση και φυσικά θα σ΄το βγάλει και σ'εσένα στο σπίτι και σ'εμένα στο σχολείο.. Άρα να βάλουμε κι ένα γονιό σ' ένα πλαίσιο. Ναι, δεν είναι ανάγκη, κάποιοι γράφουνε πιο γρήγορα, κάποιοι πιο αργά, κάποιοι τα πιάνουνε με την πρώτη, κάποιοι θέλουνε τρεις φορές, οκ, ο καθένας έχει τα δικά του". Δηλαδή οι γονείς θέλουνε μια ανακούφιση – οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Κι εδώ είναι το σχολείο, εννοώ σαν σχολική κοινότητα, δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός της τάξης, είναι ο διευθυντής ή η διευθύντρια, ο σύλλογος εκπαιδευτικών, να ξέρει ότι "εδώ δε με κρίνουνε, και δε με κατακρίνουνε, ότι «Χμ, ναι, βέβαια, αδιάφορος, εε.. δε δίνει σημασία, δε καταλαβαίνει, δεν κάνει..»" για να τον έχεις κοντά το γονιό. Το γονιό, για να τον έχεις κοντά, πρέπει να νιώθει ότι δεν τον κατακρίνεις, αλλά ότι τον υποστηρίζεις, και κάποια στιγμή, μπορεί να κερδίσεις, σιγά σιγά την.. συμμαχία του.. Άλλες φορές δε μπορείς.»

Παρόλα αυτά, υπάρχει το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν να προσεγγίσουν και να ενημερώσουν τους γονείς, ώστε να ενεργήσουν προς όφελος του παιδιού τους, και να μην τα καταφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αισθήματα φόβου και αμηχανίας όταν πρόκειται να αναλάβουν να αφυπνίσουν τους γονείς και να τους παραπέμψουν σε υποστηρικτικές δομές.

«Ελένη: Δεν ντρεπόμαστε να το πούμε σ'ένα γονιό "πρέπει να πας σ'ένα ψυχολόγο να συζητήσεις όλο αυτό που περνάς"; Σα να μπαίνουμε στα χωράφια τους.

Παντελής: Και.. και λίγο φοβόμαστε..

Σοφία: Ναι.. Πολύ είναι όχι λίγο..

Ελένη: Δεν έχουμε το θάρρος σαν εκπαιδευτικοί.. Δε ξέρουμε πώς θα μας αντιμετωπίσει μια οικογένεια αν τους προτείνουμε ότι, ξέρετε το παιδί σας σε λογοθεραπεία, το λέει το ΚΕΔΔΥ, το ΚΕΔΔΥ επίσης λέει συμβουλευτική γονέων, που σημαίνει ότι κι εσείς θα πρέπει να αφιερώσετε πέντε δέκα ώρες, δε ξέρω πόσες, να συζητήσετε με κάποιον ειδικό όλο αυτό που συμβαίνει.»

Η Μαρία δίνει ένα τέτοιο παράδειγμα, και εξηγεί πως ο γονιός θεώρησε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν σωστά τη δουλειά τους και δεν απευθύνθηκε στο ΚΕΔΔΥ για αξιολόγηση. Ως αποτέλεσμα, ο μαθητής δεν έλαβε την υποστήριξη που θα μπορούσε να έχει και να βοηθηθεί.

«...Υπήρξε παιδί το οποίο επανειλημμένα προσπαθούσαμε να πείσουμε τους γονείς του να περάσει ΚΕΔΔΥ, τους πείσαμε, κάναν αίτηση, ήρθε το ραντεβού και δεν πήγαν ποτέ. Ξέρω γιατί δεν πήγαν. [...] Όταν την επόμενη χρονιά ρώτησε η δασκάλα γιατί το παιδί δεν πήγε στα ΚΕΔΔΥ, της είπε "Δε θα μας πεις εσύ, όπως και η προηγούμενη ότι το παιδί μας έχει πρόβλημα, κοιτάξτε να κάνετε καλά τη δουλειά σας και το παιδί μου είναι μια χαρά." Δε θα βοηθηθεί αυτό το παιδί. Αν ο γονέας δεν ενεργοποιηθεί, αν ο γονέας δεν αναγνωρίσει τη δυσκολία του παιδιού του, είναι καταδικασμένο το παιδί, οποιαδήποτε κι αν είναι αυτή η δυσκολία ή η ιδιαιτερότητα.»

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς, οι γονείς που στερούνται ενημέρωσης και είτε δε γνωρίζουν ποιες είναι οι ανάγκες του παιδιού τους, είτε δε γνωρίζουν

ποιες είναι οι επιλογές που υπάρχουν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, ενδέχεται να κάνουν λανθασμένες επιλογές, που να υποσκάψουν την εξέλιξή του. Η Ελένη αναφέρεται στην περίπτωση ενός μαθητή, του οποίου οι γονείς είχαν μεν τη διάγνωση της αναπηρίας του, αλλά δε γνώριζαν ποιες συμπεριφορές και ποιες ιδιαιτερότητες συνδέονται με αυτή, ούτε και τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να συμπεριφέρονται στο παιδί τους. Χρησιμοποιούσαν τη βία για να πειθαρχήσουν το παιδί τους, και με τον τρόπο αυτό επηρέαζαν αρνητικά τη συμπεριφορά του.

> *«...Οι γονείς του παιδιού είχαν ένα χαρτί από το νήπιο ακόμα, που μιλούσε για υπερκινητικότητα, για διάσπαση προσοχής και λοιπά, ακόμα που είχε πέντε υποδείξεις, όμως δεν είχαν ιδέα τι σημαίνει παιδί με ΔΕΠΥ. Η μητέρα του παιδιού είχε βρει το ξύλο σαν τρόπο πειθάρχησης, με αποτέλεσμα να ξυλοφορτώνει το παιδί στο σπίτι και να΄ρχεται το παιδί στο σχολείο και να θέλει να τους βουτήξει όλους από το λαιμό.»*

Η Σοφία αναφέρει το παράδειγμα ενός αλλοδαπού αυτιστικού μαθητή, ο οποίος έπρεπε να φοιτεί σε ειδικό σχολείο, αλλά λόγω έλλειψης πληροφόρησης, οι γονείς τον έγραψαν στο τυπικό σχολείο. Η επιθετικότητα που εκδήλωνε ο μαθητής δημιουργούσε μια δύσκολη καθημερινότητα στο σχολείο, η οποία συνοδεύτηκε από τη δήλωση του εκπαιδευτικού της τάξης πως «νίπτει τας χείρας του», κάτι που, όπως εξηγεί η Σοφία, δεν έχει το δικαίωμα να κάνει. Για την εγγραφή του σε μονάδα ειδικής αγωγής είναι απαραίτητη η πρωτοβουλία των γονέων, διαφορετικά ο μαθητής πρέπει να παραμείνει στη μονάδα στην οποία είναι εγγεγραμμένος.

> *«...Εφόσον εγγραφεί το παιδί μένει στο σχολείο, εφόσον οι γονείς δεν πεισθούν να το πάνε σε μια δομή ειδικού σχολείου, μένει και βεβαίως, ο εκπαιδευτικός της τάξης και βεβαίως και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι σαφώς υπεύθυνοι για την σωματική του ακεραιότητα. Όταν λοιπόν κάποιος*

εκπαιδευτικός νίπτει τας χείρας του, ουσιαστικά διακινδυνεύει, το παιδί αυτό να τραυματιστεί και ο ίδιος να βρεθεί κατηγορούμενος για παραμέληση, για σωματικές βλάβες από αμέλεια και δε ξέρω γω τι άλλο. Δηλαδή στην πραγματικότητα επαφίεται στην καλή του τύχη, αν υπάρχει αυτή.»

Όπως εξηγούν οι εκπαιδευτικοί, αφού γίνει η αξιολόγηση του ΚΕΔΔΥ, οι γονείς είναι απαραίτητο να επιβεβαιώσουν με την υπογραφή τους, διαφορετικά δεν έχει ισχύ είναι ως μη γενόμενη. Ορισμένες φορές εμφανίζονται δύσπιστοι ή αποφασίζουν να την αγνοήσουν και να την ακυρώσουν. Ο Παντελής αναφέρει:

«...Χωρίς την υπογραφή του γονέα δε μπορεί να γίνει τίποτα. Χωρίς τη συγκατάθεση του γονέα. Απ' τη στιγμή που υπάρξει συγκατάθεση, τότε τα πράγματα είναι καλά. [...] Εκεί χρειάζεται βοήθεια ειδικού, που πολλές φορές όμως πάρα πολλοί γονείς αρνούνται να την πάρουν, δε δέχονται, θεωρούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν μόνοι τους ή δηλαδή δεν αποδέχονται το πρόβλημα του παιδιού, υπάρχουν πάρα πολλές τέτοιες περιπτώσεις που δεν αποδέχονται την αναπηρία του παιδιού, τη θεωρούν κάτι το επιπόλαιο και ότι δηλαδή δε σημαίνει τίποτα, η αποδοχή παίζει σημαντικό ρόλο και η κατανόηση της όλης κατάστασης»

Η Σοφία εξηγεί ακόμη πως η άρνηση των γονιών να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους και να το εγγράψουν σε μονάδες της ειδικής αγωγής είναι ένα συχνό φαινόμενο, το οποίο τους στερεί την πρόσβαση στις σημαντικές παροχές των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν υπάρχουν στην τυπική εκπαίδευση και ως εκ τούτου να έχουν μια θετική εξέλιξη. Ενδεχομένως να πιστεύουν πως στο τυπικό σχολείο θα έχουν καλύτερη εξέλιξη, λόγω της συνύπαρξης με μαθητές χωρίς αναπηρία, αυτό όμως δε συμβαίνει πάντα. Επίσης, μια τέτοια στάση των γονέων δημιουργεί προβληματικές καταστάσεις με αρνητικές συνέπειες στη σχολική καθημερινότητα.

«...Πολλές φορές οι γονείς αρνούνται να δεχτούν την πραγματικότητα, θεωρούν το παιδί τους θα ήταν καλύτερα σε ένα καθεστώς τυπικής εκπαίδευσης και όχι σε ένα καθεστώς ειδικής εκπαίδευσης, [...] θεωρούν ότι είναι μια κατάσταση που θα βελτιωθεί, όπως επίσης θεωρούν ότι οι καλές ας πούμε προσλαμβάνουσες που θα έχουν τα παιδιά αυτά μέσα σε ένα τυπικό σχολείο θα είναι πολύ καλύτερες σε σχέση με αυτές που θα έχουνε στο ειδικό σχολείο. [...]Ενώ γνωρίζουν από τη διάγνωση που έχουν λάβει από το ΚΕΔΔΥ ή από άλλες υπηρεσίες, ότι πρέπει να ενταχθούν σε δομές ειδικών σχολείων, τα εγγράφουν στα τυπικά σχολεία, εξαπατώντας πολλές φορές τη διεύθυνση του σχολείου και ο νόμος λέει ότι εάν ένας μαθητής εγγραφεί, ακόμα κι αν καταφανώς δεν ανήκει εκεί, δε μπορεί το σχολείο να του αρνηθεί την παρουσία του εκεί και σε καμία περίπτωση δε μπορεί να τον παραπέμψει, το σχολείο και μόνο, η υπηρεσία και μόνο, σε μία δομή ειδικής αγωγής, σε ένα ειδικό σχολείο.»

Υπογραμμίζει επίσης ότι υπάρχουν γονείς που αρνούνται και δεν αποδέχονται την κατάσταση της αναπηρίας του παιδιού τους, δεν υπογράφουν την αξιολόγηση του ΚΕΔΔΥ, βρίσκονται όπως λέει «σε μια κατάσταση άρνησης» και την απορρίπτουν προκειμένου να μη φέρει το παιδί τους το χαρακτηρισμό της αναπηρίας.

«...Έχω υπόψιν μου ας πούμε κάποιο άτομο -γονέα, ο οποίος είναι πάρα πολύ μορφωμένος κιόλας και μου κάνει κατάπληξη αυτό, ο οποίος έχει ένα παιδί το οποίο είναι στα ψηλότερα μέρη του φάσματος, ο οποίος αρνείται πεισματικά να δεχτεί αυτή την κατάσταση, λέει ότι "εε είμαστε λίγο, λίγο πιο πίσω, λίγο πιο πίσω, αλλά αυτό έχει να κάνει με το ότι το παιδί γεννήθηκε πρόωρα, και μετά την προωρότητα ακολούθησε μια εκτεταμένη νοσηλεία λόγω λοιμώξεων και γι' αυτό".

Αυτός ο άνθρωπος λοιπόν αρνείται να δεχτεί την κατάσταση, αρνείται να δει γραμμένο σε μια διάγνωση ότι το παιδί του είναι αυτιστικό. Δηλαδή όταν πήγε το παιδί για να διαγνωσθεί και είδε τη διάγνωση "αυτισμός" την έσκισε. Και δεν την υπέγραψε. Που σημαίνει ότι αν δεν υπογραφεί είναι σαν να μην έχει γίνει, ως μη υπάρχουσα θεωρείται η γνωμάτευση. Αυτός ο άνθρωπος λοιπόν θα μπορούσε να επωφεληθεί από τις παροχές του κράτους για εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, ψυχολογική υποστήριξη, αρνείται να δώσει τον τίτλο αυτόν στο παιδί του και πληρώνει παρόλα αυτά όλες τις παραπάνω υπηρεσίες από την τσέπη του. Για να μην ακούσει απλά τη λέξη αυτιστικός για το γιο του.»

Έπειτα αναφέρεται σε περιπτώσεις που το ΚΕΔΔΥ υποκύπτει στις εκκλήσεις των γονιών για αλλαγή της αξιολόγησης, ώστε το είδος της αναπηρίας που αναγράφεται να είναι κάτι πιο «ελαφρύ».

«...Είμαι σε θέση να γνωρίζω ότι το ΚΕΔΔΥ είχε αποφανθεί για έναν μαθητή ότι είναι αυτιστικός, η μητέρα του έβαλε τα κλάματα και το ΚΕΔΔΥ άλλαξε τη διάγνωση και έγραψε ΔΕΠΥ [Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας].»

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν πως η άρνηση των γονιών στο να αποδεχτούν την αναπηρία του παιδιού τους πηγάζει κυρίως από τα κοινωνικά στερεότυπα και τα ταμπού, και τον φόβο του στιγματισμού του παιδιού τους.

Ο Παντελής αναφέρεται σε ανησυχίες για κοινωνικό στιγματισμό που εκφράζονται από τους γονείς σε μικρές τοπικές κοινωνίες:

«...Εδώ έρχεται η κουλτούρα και η εκπαίδευση σε σύγκρουση. Δε ξέρω, ίσως έχετε πάει σε τοπικές κοινωνίες σε χωριά [...]ο κοινωνικός περίγυρος, πολλές γυναίκες, μητέρες, πατέρες θεωρούν ότι στιγματίζονται. Θα στιγματιστεί και το παιδί και αργότερα δηλαδή θα είναι το παιδί ενός κατώτερου Θεού που σε

σχέση με τα άλλα θα είναι το παιδί που λέμε μια λέξη "του κλώτσου και του μπάτσου", δηλαδή θα είναι ο περίγελος της γειτονιάς του σχολικού προαυλίου, δηλαδή θα είναι το παιδί που θα περιγελά όλη η τάξη και θεωρούν ότι το να κρύβουν μια κατάσταση, η οποία φυσικά δε κρύβεται, είναι ίσως ότι καλύτερο. Και να δημιουργούν ένα δικό τους μύθο, ότι όλα βαίνουν καλώς, κι ότι δε τρέχει τίποτα.»

Η Ελένη αναφέρει ένα αντίστοιχο παράδειγμα:

«...Εδώ έλεγε μπαμπάς ότι Δε θέλω να πάει το παιδί μου στο ΚΕΔΔΥ, γιατί "Πώς θα το παντρέψω μεθαύριο". Την οποία κατανοώ ως αγωνία, η αγωνία του γονιού, που είναι σ'ένα ορεινό χωριό και που έχει ένα κορίτσι, και σου λέει "Τι θα το κάνω; Θέλω να το παντρέψω".»

Η Μαρία εξηγεί πως οι γονείς μπορεί να αποδεχτούν ευκολότερα μια αναπηρία ή δυσκολία σε μαθησιακό επίπεδο, ενώ δυσκολότερα αποδέχονται ζητήματα ψυχικής υγείας, και πως πρόκειται για μια άρνηση που πηγάζει από το κοινωνικό στερεότυπο "Το παιδί μου είναι κανονικό". Η μητέρα του μαθητή της αντιστέκονταν στο να περάσει από αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ, για όσο καιρό η συζήτηση περιστρεφόταν γύρω από θέματα ψυχικής φύσης, ενώ δέχτηκε να γίνει η αξιολόγηση όταν συζητήθηκαν δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο.

«...Ζητούσα από την Α΄ ως την Ε΄ τάξη το παιδί να πάει στο ΚΕΔΔΥ και μάλιστα πείστηκε, όταν επιχειρηματολόγησα για το μαθησιακό, όταν της είπα ότι έχει κάποια δυσκολία ας πούμε θεωρώ στον τρόπο που γράφει. Όταν της μίλαγα για το ψυχολογικό του - όπου υποψιάζομαι ότι ξεφεύγει από το ψυχολογικό και πάει στο ψυχιατρικό, όσον αφορά τα βίαια ένστικτα που έχει το παιδί - αρνιότανε ν' ακούσει. Αρνιότανε να συνεργαστεί. Η μητέρα, που ήταν και η πιο συνεργάσιμη από την οικογένεια.»

Επίσης, ο τρόπος που διαχειρίζονται οι γονείς την αναπηρία του παιδιού τους, εξαρτάται από τη σχέση και το επίπεδο συνεννόησης του ζευγαριού. Οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες όταν το ζευγάρι δε λειτουργεί από κοινού, ή όταν ο ένας από τους δύο γονείς αντιδρά και φέρει αντιστάσεις.

«...Υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, η στήριξη που υπάρχει μέσα στο ζευγάρι [...] θα αντιμετωπίσουνε διαφορετικά το παιδί τους από ότι ένα ζευγάρι που από κοινού ακολουθεί μία πορεία. [...] Στο νοσοκομείο, συνιστούν το παιδί να φορέσει ακουστικό, έχει σοβαρά προβλήματα ακοής. Η μητέρα συναινεί, η μητέρα θέλει, ο πατέρας επουδενεί να το ακούσει. Ο πατέρας δέχτηκε να φορέσει ακουστικό το μικρότερο, φαίνεται να υπάρχει κάποιο κληρονομικό πρόβλημα. Το μικρότερο παιδάκι που πάει στο νήπιο, σε καμία περίπτωση το μεγαλύτερο, που είναι αγόρι και που, σύμφωνα με τον πατέρα, θα του χαλάσει την εικόνα "Τι θα πούμε στο χωριό;"»

Για ορισμένες οικογένειες, όπως αναφέρει η Σοφία, το παιδί τους στιγματίζεται ακόμη και όταν παραπέμπεται για υποστήριξη στο τμήμα ένταξης, και οι γονείς αντιδρούν αρνητικά.

«...Άκουγα "Όχι, να μην έρθει.", υπήρχαν παιδιά με διαγνώσεις, που οι γονείς ας πούμε έλεγαν "Όχι στο τμήμα ένταξης, γιατί δε θέλω, πώς θα γίνει, τι θα πουν οι άλλοι, τι θα πουν οι συμμαθητές".»

Στον αντίποδα, όπως αναφέρει ο Παντελής, υπάρχουν γονείς οι οποίοι επιδιώκουν σκόπιμα τη διάγνωση κάποιας δυσκολίας από το ΚΕΔΔΥ, προκειμένου να εξασφαλίσουν στο παιδί τους το πλεονέκτημα της απαλλαγής από τις γραπτές εξετάσεις στο σχολείο και την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο με προφορικές εξετάσεις.

«...Πάρα πολλοί σε τέτοιες περιπτώσεις εκ του πονηρού. [...] Αυτό συμβαίνει βασικά σ'εμάς ώστε να πετύχει προφορικές εξετάσεις ένα παιδί, ώστε

να μη ζορίζεται, το παιδί το οποίο δεν θέλει να εργαστεί, για διάφορους λόγους, γιατί δε θέλει να διαβάσει, [...] αποτέλεσμα δηλαδή και οι γονείς να βρίσκουν μια εύκολη λύση "θα το πάμε το παιδί.. να το παρουσιάσουμε ως δυσλεκτικό ή δυσγραφικό ή ως οτιδήποτε "κι έτσι δηλαδή στο τέλος να πετύχεις προφορικές εξετάσεις ώστε να πετύχει και στο Πανεπιστήμιο." Αυτά τα φαινόμενα υπήρχαν και υπάρχουν.»

4.12.Προκαταλήψεις Και Στοχοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις προκαταλήψεις που σχετίζονται με την αναπηρία και αναζητούν τις πηγές των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Τόσο η οικογένειες των μαθητών, όσο και οι εκπαιδευτικοί και το σχολικό περιβάλλον είναι ικανά να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τα στερεότυπα, τα οποία όπως θεωρούν είναι επίκτητα, και ως τέτοια είναι δυνατόν να δεχτούν παρεμβάσεις. Συμφωνούν πως η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή με αναπηρία και η διαχείριση της διαφορετικότητάς του, είναι ικανή να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που σχετίζονται με την αναπηρία και να επηρεάσει τη στάση των μαθητών του.

Το παράδειγμα του δασκάλου είναι πολύ ισχυρό, σύμφωνα με την Ελένη:

«…Ξέρεις, μού'τυχε κάποια στιγμή εκπαιδευτικός, που ερχόταν η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης να πάρει μαθητή, που εντάξει, ήτανε λίγο η συμπεριφορά του πιο υπερκινητική και λοιπά, η οποία έλεγε, "Πάρ'το, πάρ'το, πάρ'το, πάρ'το".. Δηλαδή, καταλαβαίνεις τώρα μιλάμε για τάξη και δε μιλάμε για πριν από εκατό χρόνια, μιλάμε.. πρόπερσι.. Λοιπόν, καταλαβαίνεις ότι το στίγμα πολλές φορές ξεκινάει και από εμάς..»

Η Δανάη κάνει λόγο για πειράγματα, χαρακτηρισμούς και ειρωνείες, τα οποία γίνονται αφετηρία για εκμετάλλευση, εκφοβισμό και στοχοποίηση των μαθητών με αναπηρία.

«...Χαρακτηρισμοί του τύπου: "Πας καλά;", "Απαράδεκτος!", όλα αυτά στοχοποιούν, ή μία παρατήρηση με το όνομά του επί μονίμου βάσεως στον πίνακα, όλα αυτά στοχοποιούν το παιδί.»

Εξηγεί ότι ορισμένες φορές οι συμμαθητές και ακόμη και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως έχουν το δικαίωμα να κάνουν πειράγματα στα παιδιά με αναπηρία, γιατί οι αντιδράσεις τους συχνά είναι γοητευτικές και χαριτωμένες, καταλήγουν όμως να τους παρενοχλούν και να ξεπερνούν τα όρια, κάνοντας όπως λέει "κατάχρηση εξουσίας".

«...Τον πειράζανε και του λέγανε "Θα πας σ'εκείνον τον δάσκαλο, να τον ρωτήσεις και μετά θα πας σ'εκείνον τον δάσκαλο" τον ταλαιπωρούσανε, παίζανε μαζί του, γιατί.. αυτά τα παιδιά είναι πολύ γοητευτικά στις αντιδράσεις τους και το χρησιμοποιούσαν αυτό οι εκπαιδευτικοί, κι εγώ δηλαδή στενοχωριόμουνα και πολλές φορές αναγκαζόμουν να επέμβω. [...] Κι έχανε το διάλειμμά του. Ή του'λεγε ο διευθυντής: "Άμα πεις η μπάλα - της μπάλας - τη μπάλα" αλλά έσπαγε αυτός πλάκα, πέρναγε την ώρα του, αλλά το παιδί δεν ήθελε αυτό, ήθελε να κάνει διάλειμμα αυτή την ώρα.»

Η Σοφία επισημαίνει ότι δεν εντόπισε στοιχεία στοχοποίησης μεταξύ συμμαθητών εξαιτίας της αναπηρίας ενός μαθητή. Αναφέρει ότι η σχολική κοινότητα αγκάλιασε με συμπάθεια τον αυτιστικό μαθητή και δεν υπήρχαν διαμαρτυρίες ούτε από τους συμμαθητές ούτε από τους γονείς. Αντίθετα, στο ίδιο σχολικό περιβάλλον ήταν στοχοποιημένοι οι μαθητές που είχαν παραβατική συμπεριφορά.

«...Υπήρχε δηλαδή αποδοχή και αγάπη και στήριξη στο συγκεκριμένο παιδί, απ'όλη τη σχολική κοινότητα. Σε αντίθεση ας πούμε, με άλλα παιδιά, που

είχαν άλλου τύπου, ας πούμε, συμπεριφορές παραβατικής φύσης, που εκείνα ήταν στοχοποιημένα, αλλά όχι λόγω της ιδιαίτερης ας πούμε εκπαιδευτικής ανάγκης.»

Η Ελένη επίσης συνδέει τη στοχοποίηση περισσότερο με τη συμπεριφορά και όχι τόσο με την αναπηρία ή τη διαφορετικότητα καθεαυτή. Τόσο οι συμμαθητές όσο και οι γονείς αντιδρούν όταν η συμπεριφορά ενοχλεί, αν το παιδί χτυπάει και δημιουργεί προβλήματα.

«...Ελένη: Εγώ αρκετές φορές σ'αυτά τα έξι χρόνια, που είμαι σχολική σύμβουλος έχει τύχει να τρέξω και να σβήσω φωτιές σε συλλόγους γονέων, γιατί λένε ότι "δεν το θέλουμε αυτό το παιδάκι στο σχολείο, γιατί δε μπορεί να λειτουργήσει, δημιουργεί προβλήματα, χτυπαέι τα άλλα, δε ξέρω κι εγώ τι". Τα παιδιά τα ίδια τις περισσότερες φορές δε νομίζω ότι διακρίνουν ιδιαίτερα, ή συμπεριλαμβάνουν ας το πούμε την αναπηρία ή την ιδιαιτερότητα σαν κάτι που είναι..

Δανάη: Μη φυσιολογικό..

Ελένη: ..ναι, γι'αυτά είναι πιο πολύ η συμπεριφορά, πώς μου φέρεται, ή γενικά, τι κάνει.»

Συμπληρώνει ότι η εξοικείωση με την αναπηρία συμβάλλει στην αποδοχή και στην αποφυγή της στοχοποίησης των ανάπηρων ατόμων. Όταν μέσω της προβολής και της συνύπαρξης η αναπηρία αποτελεί μια καθημερινή εμπειρία, δίνεται η ευκαιρία για να υιοθετηθούν θετικές στάσεις.

«...Για μένα, όσο πιο πολύ αναδεικνύεται η αναπηρία ή η ιδιαιτερότητα, η διαφορετικότητα, ως προς το σώμα, ως προς την αντίληψη και λοιπά, για παράδειγμα, το γεγονός ότι φέτος πήραμε τόσα μετάλλια στους Παραολυμπιακούς, εγώ θεωρώ ότι είναι ένα βήμα προς το άνοιγμα της κοινωνίας. Η προβολή εννοώ και η θετική προβολή. Πιστεύω ότι με τέτοια

βήματα, σιγά σιγά αλλάζει η νοοτροπία των ανθρώπων και έτσι αποδέχονται την διαφορετικότητα σαν ένα κομμάτι της καθημερινότητας. Δεν είμαστε όλοι ίδιοι.»

Ο Παντελής εξηγεί πως στις κλειστές κοινωνίες, στα χωριά και στην επαρχία, οι προκαταλήψεις σε σχέση με την αναπηρία εμφανίζονται συχνότερα και εκδηλώνονται εντονότερα. Πολλές φορές αντιδρούν αρνητικά στις επισημάνσεις των εκπαιδευτικών, και τους αντιμετωπίζουν εχθρικά.

«...Ε.. είναι δύσκολο κομμάτι, εδώ έρχεται η κουλτούρα και η εκπαίδευση σε σύγκρουση.. Δε ξέρω, ίσως έχετε πάει σε τοπικές κοινωνίες σε χωριά και "Να πειράξει εμένα το παιδί μου.." και και και και χίλια δυο.. δηλαδή "Εγώ είμαι από την τάδε οικογένεια" και δηλαδή όλα αυτά..»

Η Ελένη έχει την ίδια άποψη, και θεωρεί πως οι άνθρωποι, ακριβώς επειδή γνωρίζονται μεταξύ τους, αισθάνονται εκτεθειμένοι απέναντι στους συντοπίτες τους. Αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως στίγμα ή μειονέκτημα και από εκεί προκύπτει η ανησυχία των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους,

«...Εδώ έλεγε μπαμπάς ότι "Δε θέλω να πάει το παιδί μου στο ΚΕΔΔΥ, γιατί πώς θα το παντρέψω μεθαύριο".. Την οποία κατανοώ ως αγωνία, έτσι, η αγωνία του γονιού, που είναι σ'ένα ορεινό χωριό και που έχει ένα κορίτσι, και σου λέει "Τι θα το κάνω; Θέλω να το παντρέψω."»

Για τον Παντελή, η ένταση των στερεοτυπικών απόψεων είναι αντιστρόφως ανάλογη της παιδείας που έχει η οικογένεια ως προς το ζήτημα της αναπηρίας.

«...Μια οικογένεια που έχει ευαισθητοποιηθεί, που έχει την παιδεία, έχει την κουλτούρα να αντιμετωπίσει μια κατάσταση, πάντα λειτουργεί καλύτερα. Μια οικογένεια όμως που δεν γνωρίζει, ξαφνικά βρίσκεται με ένα παιδί με αναπηρία, εκεί τα πράγματα φαντάζουν πολύ δύσκολα.»

Η Σοφία κάνει κι αυτή λόγο για το φόβο της αποδοχής της αναπηρίας από τους γονείς. Προκειμένου να μη χαρακτηριστεί αρνητικά το παιδί τους, απορρίπτουν την αξιολόγηση του ΚΕΔΔΥ, ή δεν πείθονται καν να την αιτηθούν. Επισημαίνει πως αυτή η στάση αποκλείει τους μαθητές αυτούς από τη φροντίδα του εκπαιδευτικού συστήματος με ειδικές παρεμβάσεις, παράλληλη στήριξη κλπ.

«...Ωστόσο, αυτό που έχω να διαπιστώσω, είναι ότι οι γονείς πάρα πολλές φορές είναι αυτοί που δεν αναγνωρίζουν ή δεν θέλουν να αναγνωρίσουν το πρόβλημα. Δηλαδή, περισσότερο, ας πούμε εκεί εγώ εντοπίζω το θέμα της αποδοχής από το γονέα της ιδιαιτερότητας ή της ιδιαίτερης ανάγκης, που έχει το παιδί. [...] Έχει υπάρξει γονέας, που, μόλις δέχτηκε κατόπιν ασφυκτικών πιέσεων να παραπεμφθεί το παιδί του στο ΚΕΔΔΥ, και μόλις τον κάλεσαν να λάβει τη διάγνωση, επειδή ας πούμε αυτό που έγραφε δεν του άρεσε, δεν την υπέγραψε. Και σ' αυτή την περίπτωση είναι ως μη γενόμενη η αξιολόγηση. Ναι. Τρομερό.»

Ή ενίοτε, μπορεί να υπάρχει μεν η αξιολόγηση της αναπηρίας, αλλά να δημιουργούνται αντιδράσεις όταν πρόκειται να γίνουν παρεμβάσεις που θα την κάνουν σαφή στο κοινωνικό σύνολο, όπως η φοίτηση στο τμήμα ένταξης ή η παράλληλη στήριξη.

«...Άκουγα: "Όχι, να μην έρθει, ξέρω γω και τα λοιπά", υπήρχαν παιδιά με διαγνώσεις, που οι γονείς ας πούμε έλεγαν "Όχι στο τμήμα ένταξης, γιατί δε θέλω, πώς αυτό, πώς θα γίνει, τι θα πουν οι άλλοι, τι θα πουν οι συμμαθητές"»

Η άρνηση της αποδοχής της αναπηρίας, σύμφωνα με τη Μαρία πηγάζει:

«...Από το κοινωνικό στερεότυπο. "Το παιδί μου είναι κανονικό." Το στερεότυπο αυτό είναι πολύ παγιωμένο.»

Στη μάχη με τα στερεότυπα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως η θέση τους είναι στην πρώτη γραμμή, και πως προτεραιότητά τους είναι να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή όχι μόνο ως προς την αναπηρία αλλά γενικότερα ως προς τη διαφορετικότητα.

Αντιλαμβάνονται όμως πως οι ενέργειές τους αναχαιτίζονται στο σπίτι, όταν λαμβάνουν αντίθετα μηνύματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η Μαριάννα αναφέρει:

«...Είναι πρόβλημα οι γονείς.. Ό,τι και να κάνουμε εμείς, ό,τι και να λέμε, τέσσερις πέντε ώρες που τα'χουμε τα πιτσιρίκια εκεί πέρα "και ναι, και μπορεί να έχω εγώ αυτό το χρώμα, εσύ αυτό, αλλά είμαστε όλοι φίλοι", άμα το παιδί πάει στο σπίτι και πει "Μη κάνεις παρέα με το Γιώργο, γιατί είναι Αλβανός", ε.. το παιχνίδι χάνεται»

Η Δανάη επισημαίνει πως όταν ένας εκπαιδευτικός έχει στην τάξη του έναν μαθητή με αναπηρία, μέρος του έργου του είναι η εκπαίδευση των υπόλοιπων μαθητών ως προς τη διαφορετικότητα του συμμαθητή τους. Η εμπειρία της είναι πως τα παιδιά και ειδικά αυτά των μικρότερων τάξεων, είναι ιδιαιτέρως δεκτικά και ευαίσθητα και πως διαθέτουν μεγάλη ενσυναίσθηση, ενώ αντιλαμβάνονται και υιοθετούν με ευκολία τους κανόνες και τα όρια της κοινωνικής συμπεριφοράς.

«...Αλλά τα παιδιά έχουν αυτή τη μαγική ικανότητα, που πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας, να αυτοοργανώνονται. [...] πάντα θα υπάρχουν ένα δυο παιδιά που θα έχουν την ενσυναίσθηση και θα φροντίσουν για το παιδί με την αναπηρία, ακόμα κι αν τα άλλα δεν έχουνε.. δεν υπάρχει πρόβλημα με τους συμμαθητές (γέλια) κι απ' τη χειρότερη οικογένεια, είναι τόσο εύπλαστα ακόμα τα παιδιά, είναι δηλαδή οι προσωπικότητές τους ακόμα τόσο διακριτές»

Με την άποψη αυτή συμφωνεί και η Μαρία, η οποία θεωρεί πως τα παιδιά ξεκινούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χωρίς στερεότυπα και πως οι προκαταλήψεις γύρω από τη διαφορετικότητα προκύπτουν αργότερα.

«...Φυσικά και καλλιεργείται από το δάσκαλο. Φυσικά έχει να κάνει και με το τι φέρνουν απ΄το σπίτι. Ναι, ο καθείς πηγαία είναι αγνός. Χαλάει όταν

αρχίζει να παίρνει πάνω του πράγματα που δεν είναι δικά του. Και είναι τα κοινωνικά ταμπού, τα στερεότυπα, όλα αυτά.»

Η Μαρία αναδεικνύει την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και ταμπού ως προς την αναπηρία, που φέρουν οι εκπαιδευτικοί. Εξηγεί πως έγκειται στον καθένα να διακρίνει τέτοιου είδους αντιλήψεις και να προσπαθήσει να απαλλαγεί από αυτές.

«Εγώ τουλάχιστον το ξέρω πολύ καλά ότι.. βλέπω ότι.. ενστικτωδώς, έχω την τάση να κρίνω κάποιον όταν διαφέρει. Πολύ βαρύ. Και κατ'ευθείαν ρε παιδί μου αυτολογοκρίνομαι, λέω "Πάψε".. Δε γίνεται.. Εδώ, σ'αυτή την κοινωνία μεγαλώνουμε, μ'αυτό έχουμε ποτιστεί.. είναι προσωπική υπόθεση του καθενός να το δουλέψει, να το παλέψει και.. για να τροποποιηθεί για τις επόμενες γενιές αυτό το πράγμα.»

Θεωρεί πως τέτοια στερεότυπα πηγάζουν από την έλλειψη εμπειρίας και συναναστροφής με την αναπηρία κατά τη δική τους παιδική ηλικία. Η πρώτη επαφή πολλών συναδέλφων με την αναπηρία γίνεται όταν βρίσκεται στην τάξη τους κάποιος μαθητής.

«...Απλά συνειδητοποιώ ότι, επειδή εμείς, η δική μας η γενιά ας πούμε, δεν είχε στην τάξη παιδιά με δυσκολίες.. ε, αυτό εννοούσα πριν, ότι για εμάς η πρώτη επαφή με ένα παιδί, για παράδειγμα που έχει νοητική στέρηση, που έχει αυτισμό ε.. είναι πολύ σοκαριστική, γιατί δεν είναι κάτι που συνηθίσαμε να βλέπουμε.»

Λέει ακόμη πως είναι προσωπική υπόθεση του καθενός να αποτινάξει τα ταμπού που τον συνοδεύουν και να υιοθετήσει την αυθόρμητα ανοιχτόμυαλη προσέγγιση των μικρών παιδιών ως προς τη διαφορετικότητα.

«...Τα παιδιά πραγματικά πολλές φορές είναι πολύ πιο μπροστά από μας στις αντιλήψεις τους. Είναι πολύ φυσιολογικό γι'αυτούς το ότι ένα τέτοιο παιδί είναι μέσα στην τάξη. Κι έχουν αναπτύξει απίστευτες δεξιότητες στο να αγνοούν

την έντασή του και στο να ενισχύουν το κατόρθωμά του. Είναι μια ωραία πρόκληση και είναι και μια ωραία ευκαιρία γι'αυτούς να αντιληφθούν τη δυσκολία. Δηλαδή αν το αξιοποιήσεις σωστά ένα τέτοιο παιδί μέσα σε μια τάξη, μόνο καλό μπορεί να κάνει σε κοινωνικό επίπεδο.»

Μια τέτοια στάση απέναντι στην αναπηρία, κατά την άποψη της Μαρίας, είναι απαραίτητη ώστε ο εκπαιδευτικός, διδάσκοντας με το παράδειγμά του, να διατηρεί το πνεύμα της αποδοχής. Αν ο ίδιος δε διαπραγματεύεται την παρουσία των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο και στην τάξη του, πιθανώς ούτε και οι συμμαθητές τους θα το κάνουν.

«...Όταν βλέπεις να έρχονται τα πρωτάκια και να είναι τόσο κουλ στο ότι υπάρχει ένα τέτοιο παιδί ανάμεσά τους, γιατί είναι μαζί απ'το προνήπιο για παράδειγμα. Ε.. από κει παίρνεις κι εσύ τη δύναμη να πεις "Ναι είναι πολύ φυσιολογικό να είναι το παιδί εδώ και πρέπει να είναι εδώ", οπότε, αν εσύ ο ίδιος δε διαπραγματεύεσαι τη θέση του, θα το διαχειριστείς με τέτοιο τρόπο, που – σε περιπτώσεις έντασης – να μην υπάρχει αυτό το "Και τελικά αυτός γιατί είναι εδώ και μας δημιουργεί πρόβλημα;" Αν εσύ είσαι ξεκάθαρα σίγουρος ότι είναι εδώ γιατί πρέπει να είναι εδώ, δε θα το κάνουν ούτε τα παιδιά σου.»

Στο παραπάνω συμπληρώνει ότι πρόκειται για ένα στοιχείο της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού, το οποίο σχετίζεται με τον τρόπο που προσεγγίζει γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Μια διεκπεραιωτική στάση απέναντι στο μάθημα είναι αναμενόμενο να δημιουργήσει δυσφορία μεταξύ άλλων και σε σχέση με τη διαχείριση της διαφορετικότητας, ενώ μια πιο δημιουργική προσέγγιση, πιθανώς να ανάγει την παρουσία του μαθητή με αναπηρία σε πρόκληση και ευκαιρία για την καλλιέργεια αξιών.

«...Βέβαια, θεωρώ καθαρά ότι έχει να κάνει με την προσωπικότητα του δασκάλου, γιατί οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουν σαν προτεραιότητα την κοινωνικοποίηση των παιδιών, μόνο θετικά μπορούν να πάρουνε από την

παρουσία ενός έντονα διαφορετικού πλάσματος που είναι στην τάξη. Αν σε νοιάζει να μπεις, να κάνεις μάθημα και να φύγεις, το οτιδήποτε παρεκκλίνει από αυτό, είτε είναι αυτισμός, είτε είναι επιθετικότητα, είτε είναι δυσλεξία, θα σε ζορίσει. Οπότε έχει να κάνει λίγο με την πηγή της σκέψης, την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου στο πώς θα διαχειριστεί αυτό που έχει απέναντί του.»

Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή με αναπηρία είναι καθοριστική, όχι μόνο για την εξέλιξη της συμπεριφοράς των συμμαθητών, αλλά και για τον ίδιο, σύμφωνα με την Ελένη, η οποία δίνει ένα προσωπικό παράδειγμα. Ο γιος της, ο οποίος έχει ΔΕΠΥ, ξαφνικά άρχισε να εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά, εξαιτίας της απόρριψης και των αρνητικών σχολίων που λάμβανε την ώρα της Γυμναστικής.

«...Πάω στο σχολείο. Λέω: "Παιδιά, παρατηρώ ένα παιδί το οποίο είναι θυμωμένο, το οποίο είναι επιθετικό, το οποίο το βλέπω ότι.. δεν είναι το ίδιο παιδί ρε παιδί μου, κάτι συμβαίνει. Έχετε παρατηρήσει κάτι;" Μου λέει η δασκάλα: "Ξέρεις Ελένη, ο Γιώργος έχει πρόβλημα με το γυμναστή". Λέω: "Τι πρόβλημα έχει ο Γιώργος με το γυμναστή; Γυμναστική απ΄τα αγαπημένα, γιατί δεν έχει μάθημα.. Για το Γιώργο είναι.. κίνηση..". "Να, λέει, ο γυμναστής είναι αυστηρός, ε και δεν ακούει ο Γιώργος και τον βγάζει έξω απ΄το μάθημα και τον στέλνει, τον έχω εδώ ας πούμε.." Εγώ δεν έχω μάθει τίποτα για όλο αυτό.

Φυσικά, όταν λες σ'ένα παιδί με ΔΕΠΥ ότι "Είσαι ο χειρότερος!" "Μου καταστρέφεις το μάθημα!", " Όταν είσαι εσύ δε μπορώ να κάνω μάθημα!" όπως συνειδητοποίησα ότι συνέβαινε, φυσικά αυτό το παιδί θα πάρει την ταυτότητα του κακού. Θα σου ανέβει στα δέντρα και θα σου πετάει βελανίδια, αφού του λες ότι "είσαι κακός, ότι όταν είσαι εσύ μου καταστρέφεις το μάθημα", το παιδί πρέπει να.. ανταποκριθεί σ'αυτή την εικόνα που του δίνεις αγαπημένε μου δάσκαλε.. [...] Δε θα'πρεπε να νιώσει ότι είναι ο χειρότερος όλων, μόνο και μόνο επειδή ο

γυμναστής δε μπήκε στον κόπο, να διαβάσει τη διάγνωση του ΚΕΔΔΥ. Ή να με πάρει ένα τηλέφωνο και να μου πει "Τι είναι αυτό το πράμα;"»

Η Μαρία εξηγεί επίσης, πως ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προλάβει το χαρακτηρισμό ενός μαθητή με αναπηρία ως «πρόβλημα» από τους συμμαθητές του, παίρνοντας την πρωτοβουλία να τον ενισχύσει, να του δώσει προσοχή και διέξοδο, όταν βρίσκεται σε ένταση. Αναφέρεται στο μαθητή της, ο οποίος ήταν στοχοποιημένος από τους συμμαθητές του, λόγω της επιθετικότητας που εκδήλωνε στην τάξη και απομονωμένος στο διάλειμμα, γιατί κανείς δεν τον ήθελε κοντά του. Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα κατάφερε να αλλάξει τις ισορροπίες, και επισημαίνει πως τέτοιες παρεμβάσεις, οι οποίες προϋποθέτουν έναν εκπαιδευτικό ενημερωμένο και ευαίσθητο, είναι απαραίτητο να πραγματοποιούνται το συντομότερο δυνατόν. Έτσι ο μαθητής με αναπηρία θα γνωρίσει την αποδοχή έναντι της απόρριψης και το σύνολο της τάξης την αποδοχή έναντι της στοχοποίησης.

«...Ε.. είχα ένα παιδί, πριν έξι χρόνια, με πολύ έντονες μαθησιακές δυσκολίες, και ψυχιατρικής φύσεως δυσκολίες, το οποίο το είχα πετύχει στην ΣΤ΄ τάξη, και είχα ανακαλύψει ότι δεν είχε καν παράλληλη στήριξη. Δεν είχε σταλεί για εξέταση στα ΚΕΔΔΥ, το οποίο το βρήκα πολύ εγκληματικό εκ μέρους των συναδέλφων που δούλεψαν με το συγκεκριμένο παιδί τα προηγούμενα χρόνια, και [...] το Σεπτέμβριο που μπήκα εγώ σ'αυτή την τάξη, ήταν μια τάξη αγαναχτισμένη, [...] γιατί το παιδί είχε αναπτύξει τεράστια επιθετικότητα, δεν μπορούσε φυσικά να παρακολουθήσει μαθησιακά τους υπόλοιπους και ήτανε και παντελώς στην άκρη κοινωνικά. Δεν άντεχαν άλλο το συγκεκριμένο παιδί μέσα στην τάξη και τους είχε σπάσει τα νεύρα, τους ενοχλούσε, δεν τους άφηνε να συγκεντρωθούν, δεν τους άφηνε να κάνουνε μάθημα, όσον αφορά την τάξη. Στο διάλειμμα τους πείραζε, τον είχανε εντελώς στην απ'έξω.»

Συζητώντας για την ώρα του διαλείμματος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως θα έπρεπε να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς είναι η στιγμή που το παιδί ανοίγεται κοινωνικά και συναναστρέφεται εκτός του δομημένου πλαισίου της τάξης. Το ελεύθερο πλαίσιο του διαλείμματος είναι η ευκαιρία του μαθητή να δημιουργήσει φιλικούς δεσμούς και να εξασκήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Παρόλο που οι κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών είναι κατά κοινή ομολογία προτεραιότητα των εκπαιδευτικών, ελάχιστη έμφαση δίνεται στη σημασία του διαλείμματος, αλλά και στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία κατά τη διάρκειά του. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών δείχνει πως δυστυχώς το διάλειμμα, ακριβώς επειδή δεν υπάρχει το βλέμμα του δασκάλου, γίνεται χώρος και χρόνος που σπάνε οι κανόνες και εκδηλώνονται συμπεριφορές που στοχοποιούν όποιον δεν έχει το δυναμισμό να τις αντικρούσει.

«...Δανάη: Και το κοινωνικό.. στο διάλειμμα.. εκεί βλέπεις πολλά πράγματα, που δε τα βλέπεις μες στην τάξη. Εγώ επειδή ήμουν υποχρεωμένη να'μαι στο διάλειμμα μαζί του, ήτανε ένα άλλο πλαίσιο. Άλλο το πλαίσιο της τάξης, άλλο στο διάλειμμα. Στο διάλειμμα γινότανε της κακομοίρας.. εκμετάλλευση, "Πήγαινε"..

Ελένη: Και γι'αυτό δε λένε ακόμα και για την παρενόχληση το διάλειμμα είναι κατ'εξοχήν..

Δανάη:..δηλαδή σε σημείο.. "Πάρε αυτό το".. να τρώει κάποιος, ένα παιδί, και να δίνει στον αδύναμο μαθητή, στον δικό μου, που είχα παράλληλη "Πάρε αυτό να το πετάξεις στα σκουπίδια", κι αυτός να πηγαίνει, να τον στέλνει στην άλλη άκρη να το πετάξει στα σκουπίδια, να τον χρησιμοποιεί δηλαδή..

Σοφία: Κοίταξε να δεις, το διάλειμμα είναι έτσι κι αλλιώς μία μικρή.. γεύση της κοινωνίας, έτσι; [...] Οπότε ουσιαστικά είσαι και βγαίνεις να δείξεις αυτό που είσαι, που έμαθες, έτσι; Το πώς θα διαδράσεις.. Είναι σχολείο και το

διάλειμμα. Δηλαδή κάνεις πρόβα ενήλικα στο διάλειμμα, πώς θα διαχειριστείς ας πούμε τη ζωή σου και τη συμπεριφορά σου έξω. Γιατί, υποτίθεται ότι στο πλαίσιο της τάξης είσαι πιο προστατευμένος, στο πλαίσιο του διαλείμματος όμως; Έχεις να συμπεριφερθείς και να συναναστραφείς και με άλλους, λιγότερο γνωστούς, πιο μεγάλους, διαφορετικούς από σένα, έτσι; Είναι πάρα πολύ σημαντικό, και πάρα πολλά παιδιά ας πούμε που έχουν έτσι προβλήματα και είναι στο πλαίσιο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εε.. περισσότερο το πρόβλημά τους είναι εκεί..

Δανάη: Ναι.. φυσικά..

Σοφία: Εκεί.. Δηλαδή όσο δομημένο και να'ναι το περιβάλλον ας πούμε μέσα στην αίθουσα ή μέσα στο τμήμα ένταξης, που ξέρεις τι θα κάνεις, ξαφνικά

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία τους και επηρεάζουν το έργο τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Μέσα από τις 6συνεντεύξεις που έγιναν προέκυψαν πολλά και σημαντικά συμπεράσματα. Η ανάλυση τους θα γίνει με βάση τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα

5.1. Η Ευθύνη Των Εκπαιδευτικών Για Παρέμβαση

Αρχικά αναφέρουν την αδράνεια από πλευράς των εκπαιδευτικών, ως έναν ανασταλτικό παράγοντα, που δεν συνάδει με το αίσθημα ευθύνης που οφείλει να τους διακατέχει. Θεωρούν πως η ανάδειξη των μαθησιακών δυσκολιών και γενικώς των αναπηριών αποτελεί καθήκον και των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά επισημαίνουν πως είναι συχνό φαινόμενο να μη γίνονται οι κατάλληλες ενέργειες, ώστε να δρομολογηθεί η αξιολόγηση των μαθητών που αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες, και κατ' επέκταση η κατάλληλη παρέμβαση, αφήνοντας το χρόνο να κυλά εις βάρος τους.

Ένα άλλο σημείο που αναδεικνύεται είναι αυτό της απόκλισης της θεωρίας από την πράξη. Όταν ένας μαθητής ολοκληρώνει την αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ, λαμβάνει μια έκθεση η οποία περιγράφει το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και τις κατάλληλες παρεμβάσεις και εναλλακτικές δραστηριότητες, που πρέπει να γίνουν για να υποστηριχθεί σωστά. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί σε σύγχρονες πρακτικές, συχνά δεν

εφαρμόζουν στην πράξη εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Αν και οι εκπαιδευτικοί το αναλυτικό πρόγραμμα αρκετά ευέλικτο ώστε να είναι προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, το αν θα τροποποιηθεί κατάλληλα τείνει να εξαρτάται από την προσωπική διάθεση του εκάστοτε εκπαιδευτικού αλλά και από τις προτεραιότητες και τις κατευθύνεις της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, ο περιορισμένος χρόνος της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την κάλυψη πολλών εκπαιδευτικών στόχων περιορίζει αυτού του είδους τις τροποποιήσεις. Ανάλογα φαίνεται να έχουν αντιληφθεί οι συνεντευξιαζόμενοι τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή με αναπηρία. Η διαχείριση της διαφορετικότητάς του εξαρτάται από την προσωπικότητα των εκάστοτε εκπαιδευτικού, αν έχει και αν εκφράζει στερεοτυπικές αντιλήψεις, αν έχει τη διάθεση να ενισχύσει την ένταξή του και το πώς θα επηρεάσει τη στάση των μαθητών του. Αυτά τα συμπεράσματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (Giangrego, et. al., 1993).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως οι τεχνικές πάνω στις οποίες εκπαιδεύονται στο Πανεπιστήμιο, αρκετά παλιές και αυταρχικές. Όμως, οι τεχνικές αυτές όπως αναφέρουν απέχουν από τις σύγχρονες πρακτικές και δεν προσφέρουν στο μαθητή κάποια βοήθεια.

Οι ανεπάρκειες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, είναι θέματα που επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες. Για παράδειγμα, στην έρευαν των Χονδρομπίλα Γ. και Γιαβρίμη Π. (2019), πάλι τονίζονται θέματα όπως το ανεπαρκές εκπαιδευτικό υλικό, το πιεσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο περιορίζει τον δάσκαλο (Χονδρομπίλας & Γιαβρίμης, 2019). Η έρευνα έγινε σε 26 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, όπου σα συμπέρασμα βγήκε πως τα μεγαλύτερα εμπόδια για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, είναι οι ακατάλληλες κτηριακές δομές, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και τα πεπαλαιωμένα αναλυτικά προγράμματα.

Σε ακόμη μια μελέτη 60 εκπαιδευτικών από σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ως εμπόδια για την ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα σχολείο τυπικής

εκπαίδευσης, ανέφεραν την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και το νομοθετικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Κουτίδης, 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα της Πατσίδου (2011), οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για το τι τεχνικές να εφαρμόσουν στα παιδιά με αναπηρίες και για το πώς μπορούν να ενημερώσουν τους γονείς, αν εντοπίσουν κάποια δυσκολία στο μαθητή (Πατσίδου Μ. Η., 2011).

5.2. Θετική Συναισθηματική Ενίσχυση Των Εκπαιδευτικών

Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί βίωσαν διάφορα συναισθήματα, τόσο θετικά όσο και αρνητικά, κατά την εργασία τους κοντά σε μαθητές με αναπηρία. Ένιωσαν ενδιαφέρον, ικανοποίηση και χαρά για την εξέλιξη, τις επιτυχίες και τις κατακτήσεις των μαθητών τους, τη γνωστική την κοινωνική και την ψυχική τους εξέλιξη. Ήρθαν κοντά με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ανέπτυξαν ισχυρούς δεσμούς και βίωσαν αγάπη και στοργικότητα. Αισθάνθηκαν πως εργάζονταν με προθυμία, με ενθουσιασμό και με ζήλο, προκειμένου να ενισχύσουν τους μαθητές τους.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και με βάση την έρευνα της Παπανικολάου σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, ανέφεραν πως παρόλη τη δυσκολία του αντικειμένου και την ψυχική αλλά και σωματική κούραση, η ενίσχυση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους και από την επίτευξη των στόχων, τους δίνει το κίνητρο να μη σταματήσουν να προσπαθούν (Παπανικολάου, 2013).

5.3. Ετοιμότητα Και Κατάρτιση Των Εκπαιδευτικών

Ανεξαιρέτως από την επαρκή ή όχι εκπαίδευσή τους, οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως αισθάνονταν ανέτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας με μαθητές με αναπηρία. Θεωρούν πως η εκπαίδευσή τους ήταν επιφανειακή και πως ήταν απαραίτητη κάποιας μορφής εξειδίκευση ή επιμόρφωση, τονίζοντας τη σημασία

της πρακτικής έναντι της θεωρητικής εκπαίδευσης. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή ή εξειδίκευση, αισθάνονταν πως οι θεωρητικές τους γνώσεις δεν ήταν αρκετές για να ξεκινήσουν με αυτοπεποίθηση.

Προκειμένου να αντισταθμίσουν την έλλειψη κατάρτισης, οι εκπαιδευτικοί στηρίχθηκαν στην εμπειρία των παλαιότερων δασκάλων και των ειδικών εκπαιδευτικών, και ζήτησαν τη βοήθεια και την καθοδήγησή τους. Συνειδητοποίησαν πως με την τριβή αποκτώνται εμπειρίες και γνώσεις, οι οποίες τους καθιστούσαν ολοένα και ικανότερους στο έργο τους. Επίσης αξιοποίησαν τις αξιολογήσεις από το ΚΕΔΔΥ των μαθητών με αναπηρία, που μπορούσαν να τους διαφωτίσουν σχετικά με τις ιδιαιτερότητές τους και τις προτεινόμενες παρεμβάσεις. Αναζήτησαν και παρακολούθησαν ενημερωτικά σεμινάρια και ημερίδες και με προσωπικό διάβασμα απέκτησαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με την αναπηρία, προσπαθώντας να ενημερώνονται σχετικά με τις εξελίξεις στο χώρο. Τέλος, στηρίχθηκαν στην προσωπική εμπειρία που αποκτούσαν μέρα με τη μέρα, επαναλαμβάνοντας τις αποτελεσματικές πρακτικές που εφάρμοζαν, και απορρίπτονταν αυτές που δεν απέδιδαν.

Τα αποτελέσματα αυτά ταιριάζουν αρκετές έρευνες, καθώς είναι ένα θέμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Με βάση τη μελέτη της Μπέκου, σε 10 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προέκυψε πως κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους σε διάφορους τομείς, όχι όμως στην ειδική αγωγή (Μπέκου , 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η εμπειρία και η προσωπική θέληση να τους βοηθάνε στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ακόμη, στην έρευνα της Μπουτσούκη το 2014, οι εκπαιδευτικοί κατέληγαν στο συμπέρασμα πως η εκπαίδευση τους είναι ανεπαρκής. Τόνιζαν πως είναι αναγκαία η αναμόρφωση της εκπαίδευσης που λαμβάνουν, όπως και η πρόσθεση πρακτικής άσκησης σε πλαίσια με μαθητές ειδικής αγωγής. Αυτό υποστηρίζουν, θα είχε θετικά αποτελέσματα στην

εφαρμογή της συμπερίληψης αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Μπουτσούκη, 2014).

5.4. Οι Δυσκολίες Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Την Αναπηρία

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται ως παράλληλη στήριξη σε μαθητές με αναπηρία, πηγάζουν από την προβληματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, καθώς δημιουργείται ζήτημα ιεραρχίας και ανταγωνισμού μεταξύ τους. Το ζήτημα επιδεινώνεται λόγω της αργοπορημένης άφιξης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στα σχολεία, κάτι που καθιστά το ρόλο τους δευτερεύοντα, κάτι που χειροτερεύει λόγω της έλλειψης κατάρτισής τους σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές με αναπηρία.

Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί εφιστούν την προσοχή στο πώς οι μετακινήσεις των δασκάλων σε διαφορετικές σχολικές μονάδες επιδρούν ανασταλτικά στο έργο τους και ειδικότερα στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία. Επισημαίνουν πως για τους μαθητές με αναπηρία η σταθερότητα είναι ένα σημαντικός και καταλυτικός παράγοντας για την υποστήριξή τους. Η εναλλαγή των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με τους μαθητές με αναπηρία δημιουργεί αναστάτωση, χαμένο χρόνο και βήματα προς τα πίσω στην εξέλιξή τους.

Ακόμη, εξηγούν πως οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι λειτουργούν εις βάρος της υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία στα πλαίσια του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό αποτυπώνεται στο θεσμό της παράλληλης στήριξης, στο τρόπο που αξιοποιούνται οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες, ακόμη και στην πρόσβαση των εκπαιδευτικών στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό

Επίσης, η πολλαπλότητα των ευθυνών που αναλαμβάνουν δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς. Οι ευθύνες τους έχουν να κάνουν με ένα ευρύ φάσμα, από τη διασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας των μαθητών, ως τη διαμόρφωση της διδασκαλίας και την επίτευξη στόχων. Το έργο των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν οι μικροί χώροι των αιθουσών διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την απουσία ενός υποστηρικτικού πλαισίου, που αφήνει το έργο τους να εξαρτάται από το φιλότιμο και το προσωπικό κίνητρό τους. Στις περιπτώσεις μαθητών με έντονη ή εκρηκτική συμπεριφορά, υπάρχουν συνάδελφοι που επιδιώκουν να αποφύγουν να τους αναλάβουν, ή αποποιούνται της ευθύνης τους.

Το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με αναπηρία επηρεάζει κατά πολύ το έργο των εκπαιδευτικών και αν δεν είναι υποστηρικτικό, αν υπάρχουν εντάσεις, έλλειψη ενημέρωσης ή άγνοια της κατάστασης, υπάρχουν δυσκολίες σε σχέση με την υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία στο σχολείο.

Το θέμα των οικονομικών πόρων που παρέχονται για το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό στα σχολεία, οι μικρές αίθουσες διδασκαλίας με τους πολλούς μαθητές, οι δυσκολίες συνεργασίας με τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης ή τη διεύθυνση του σχολείου αλλά και η μη μονιμότητα των εκπαιδευτικών, και ειδικά αυτών της παράλληλης στήριξης, είναι θέματα που θίγονται όλο και πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς, καθώς εμποδίζουν το έργο τους.

Το 2018, σε μια έρευνα 575 ατόμων, που συμπεριλάμβαναν εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, διευθυντές σχολικών μονάδων και γονείς παιδιών με κάποια αναπηρία, αποδείχτηκε, πως ενώ η συνεκπαίδευση έχει πολύ σημαντικά οφέλη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή κάποια αναπηρία, η μη καταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και οι ελλείψεις σε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της (Παπανικολάου, 2013).

Σε ακόμη μια έρευνα του 2018, επιβεβαιώνονται οι προβληματισμοί των συνεντευξιαζόμενων (Ζήσης, 2018). Σύμφωνα με 127 εκπαιδευτικούς, η ελλιπής εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, η αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος κάθε έτος για τους αναπληρωτές και οι μη κατάλληλες δομές εκπαίδευσης, επιβραδύνουν την εξέλιξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.

5.5. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Για Το Ιδανικό Σχολείο

Το ιδανικό σχολικό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο θα ενισχύει το έργο τους και τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία, αφορά στις κτηριακές εγκαταστάσεις, στις συνθήκες εργασίας και στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών.

Το ιδανικό σχολείο, ως κτήριο, χρειάζεται να είναι καλαίσθητο, ελκυστικό, καθαρό, ασφαλές και με εργονομικό σχεδιασμό, ο οποίος θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών με αναπηρία ή χαμηλή κινητικότητα και θα επιτρέπει την πρόσβασή τους σε όλους τους χώρους. Απαραίτητο είναι να υπάρχει άνεση χώρου και ειδικά διαμορφωμένες γωνιές μέσα στη σχολική τάξη, που να προσφέρουν τη δυνατότητα απόσυρσης και χαλάρωσης στους μαθητές με αναπηρία. Οι αίθουσες διδασκαλίας χρειάζεται να έχουν υλικοτεχνικό εξοπλισμό, εκπαιδευτικά αντικείμενα, υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο και πρόσβαση σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό.

Οι συνθήκες εργασίας είναι ένα σημείο στο οποίο υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο αυτό είναι δυνατόν. Αυτό πρόκειται να εξασφαλίσει μια πιο αποτελεσματική παρέμβαση από τους εκπαιδευτικούς και καλύτερη εξέλιξη όχι μόνο για τους μαθητές με αναπηρία, αλλά για το σύνολο των μαθητών. Η σταθερότητα του προσωπικού στις σχολικές μονάδες ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις εμπιστοσύνης και υποστήριξης τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους γονείς των

μαθητών. Επισημαίνεται η ανάγκη για έγκαιρη πλήρωση των θέσεων από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μη χάνεται χρόνος. Επίσης, είναι σημαντικό τα σχολεία να έχουν σταθερή συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους αλλά και με άλλους ειδικούς εκπαιδευτικούς, όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ειδικούς παιδαγωγούς.

Στο ιδανικό σχολείο ρόλο σπουδαίο παίζει η συνεργασία μεταξύ των όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να διασφαλίζεται η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, απαιτείται καλή επικοινωνία μεταξύ τους και τακτικές συναντήσεις του συλλόγου των διδασκόντων υπό την καθοδήγηση του διευθυντή. Είναι ουσιαστικό να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση μεταξύ των εκπαιδευτικών και να αποφεύγονται οι ιεραρχικοί διαχωρισμοί όπως αυτοί μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής παιδείας και των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης ή μεταξύ των μόνιμων εκπαιδευτικών και των αναπληρωτών. Αυταρχικές στάσεις και ανταγωνιστική διάθεση δεν έχουν θέση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με προτεραιότητα την πρόοδο των μαθητών.

Εκτός από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, θεωρείται απαραίτητη και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Τα οφέλη είναι πολλαπλά, και αφορούν όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις ανησυχίες, τις απορίες και τις ενστάσεις τους, οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν καλύτερα και άλλες πτυχές της προσωπικότητας των μαθητών τους, να κατανοήσουν τη δυναμική της οικογένειας και να υιοθετήσουν σωστές τακτικές. Το κλίμα συνεργασίας έχει ως στόχο την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης, που με τη σειρά τους θα υποστηρίξουν τη θετική εξέλιξη των μαθητών.

Η πίεση χρόνου δε θα πρέπει να υπάρχει σε ιδανικές συνθήκες, καθώς η ανάγκη για να καλυφθεί η διδακτέα ύλη καταπιέζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Αν και το αναλυτικό πρόγραμμα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς μια σχετική ευελιξία, παρόλα αυτά δεν αρκεί ώστε να υποστηριχθούν οι μαθητές με αναπηρία. Ο μικρός αριθμός των τμημάτων

θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά, ώστε επίσης ο χρόνος που αναλογεί σε κάθε μαθητή να είναι μεγαλύτερος. Σε ένα πολυπληθές τμήμα, ο μαθητής με αναπηρία δύσκολα υποστηρίζεται και μοιάζει «χαμένος», ενώ αντίθετα οι ανάγκες του, αλλά και του κάθε μαθητή στην τάξη, αναδεικνύονται καλύτερα και ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να τις διαχειριστεί και να ανταποκριθεί.

Οι ιδανικές συνθήκες έχουν επίσης να κάνουν με την ετοιμότητα και των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και ακόμη περισσότερο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Προτεραιότητα του κρατικού προϋπολογισμού πρέπει να είναι η επαρκής και έγκαιρη επάνδρωση όλων των σχολικών μονάδων, αλλά και η συνεχής υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού. Στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία και την ένταξή τους, η επιμόρφωση, η δυνατότητα εξειδίκευσης και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι ζήτημα κομβικό. Επίσης οι σχολικές κοινότητες θα επωφελούνταν σημαντικά από την παρουσία ειδικών εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού.

Σχετικά με τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για το ιδανικό σχολείο, αντίστοιχες είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, στις έρευνες που ήδη έχουν παρουσιαστεί. Επιθυμούν επίσης τη μονιμότητα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, το να γίνει πιο εξειδικευμένη η εκπαίδευση των ατόμων που θέλουν να ασχοληθούν με αυτή την κατηγορία μαθητών και τη καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Επιπλέον, σε μια έρευνα όπου συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνώριζαν πως έχουν στην τάξη τους άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, όμως μόνο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, διέθεταν πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών χρειάζεται να λαμβάνονται

υπόψιν, ώστε, σύμφωνα με την έρευνα, να δημιουργείται ένα ιδανικό πλαίσιο, όπου θα εφαρμόζεται επιτυχώς η συνεκπαίδευση (Ηλιάδου, 2018).

5.6. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σε Σχέση Με Τη Συνύπαρξη Των Μαθητών Και Τη Συμπερίληψη

Η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στις εκπαιδευτικές μονάδες της γενικής αγωγής πρέπει να γίνεται υπό προϋποθέσεις, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Μία από αυτές είναι η καλλιέργεια, στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, αντιλήψεων όπως ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα, η ανεκτικότητα και η στοργή προς τα άτομα με αναπηρία. Χρειάζεται επίσης να διατεθούν πόροι για την υλικοτεχνική υποδομή και την επάνδρωση των σχολικών μονάδων με επαρκές και άρτια καταρτισμένο προσωπικό, τόσο από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, όσο και από εξειδικευμένο προσωπικό (παιδοψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές). Υπογραμμίζεται η σημασία της σταθερότητας των εκπαιδευτικών, κυρίως των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, καθώς αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα για την πρόοδο ειδικότερα των μαθητών με αναπηρία και προάγει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Τέλος, είναι ουσιαστικό να αξιολογούνται το είδος, η σοβαρότητα και οι δυνατότητες των μαθητών με αναπηρία, γιατί υπάρχουν μαθητές που για διάφορους λόγους είναι εξαιρετικά δύσκολο έως αδύνατο να φοιτήσουν στα σχολεία γενικής αγωγής.

Προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα σχολεία της γενικής αγωγής, οφείλει να μειωθεί η απόκλιση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι ότι οι καθημερινές πρακτικές δεν αποτυπώνουν τα όσα προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, από το ΚΕΔΔΥ και από τις υποδείξεις των ειδικών. Αυτή η απόκλιση δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι παρέχονται υπηρεσίες υψηλών προδιαγραφών, ενώ στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστες ή καθόλου γνώσεις,

τοποθετούνται ελλιπώς και πολύ καθυστερημένα στις θέσεις εργασίας τους και η παρουσία τους είναι παροδική, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, που κατά κύριο λόγο καλύπτουν τις θέσεις της παράλληλης στήριξης, αλλάζει σχολείο κάθε χρόνο.

Εκτός από την παροχή γνώσεων, στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με προτεραιότητα στην ενίσχυση της προσωπικότητας των μαθητών και τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου τηρούνται οι κανόνες συμπεριφοράς και προστατεύεται η παιδική ψυχή. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι επίσης σημαντικοί, και προκειμένου να ενισχύονται οι μαθητές με ιδιαιτερότητες, προτείνεται η εξατομικευμένη διδασκαλία. Το διαφοροποιημένο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία, με τη λογική ότι στόχος είναι ο κάθε μαθητής να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που διαθέτει και να κάνει βήματα προόδου. Η παρουσία των μαθητών με αναπηρία ενισχύει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, αποτελεί θετική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και συμβάλει στην άμβλυνση των διακρίσεων και των προκαταλήψεων απέναντι στο «διαφορετικό» και το «φυσιολογικό».

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα παιδιά είναι αρκετά δεκτικά και δεν εστιάζουν στη διαφορετικότητα ούτε στοχοποιούν αυθορμήτως τα παιδιά που διαφέρουν, ενώ φαίνεται πως υιοθετούν την τάση να διαχωρίζουν τους ανθρώπους σε σχέση με τη διαφορετικότητα από τους ενήλικες. Συχνά οι γονείς αντιδρούν και εκφράζονται αρνητικά σε σχέση με την αναπηρία, τη συνύπαρξη και τη διαφορετικότητα, περνώντας το μήνυμα της διάκρισης σε «φυσιολογικό» και «μη φυσιολογικό» στα παιδιά τους. Από την άλλη οι γονείς των μαθητών με αναπηρία λειτουργούν αμήχανα, δυσκολεύονται να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του παιδιού τους, ή ακόμη λόγω κοινωνικών ταμπού αντιδρούν και αυτοί αρνητικά και θέλουν να την αποκρύψουν από το σύνολο.

Με βάση και τον Μιχαηλίδη, σε περιπτώσεις σχολείων συνεκπαίδευσης, θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει μια ενημέρωση από εξειδικευμένο προσωπικό, ώστε να γνωρίζουν οι γονείς των παιδιών τυπικής εκπαίδευσης, τι είναι η αναπηρία, τι είναι η ειδική αγωγή, τι σημαίνει συνεκπαίδευση (Μιχαηλίδης , 2009). Με τον τρόπο αυτό, θα αποφεύγονταν στερεοτυπικές αντιλήψεις και ο στιγματισμός των μαθητών.

5.7. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Την Παράλληλη Στήριξη Των Μαθητών Με Αναπηρία

Οι μαθητές με αναπηρία επωφελούνται περισσότερο όταν περιορίζονται οι αλλαγές στα πρόσωπα και το περιβάλλον. Αν και, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, θα έπρεπε ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την παράλληλη στήριξη, αλλά και ο δάσκαλος της τάξης, να παραμένουν κοντά στους μαθητές τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, δυστυχώς εναλλάσσονται συνεχώς. Η περίοδος προσαρμογής με τον νέους κάθε φορά εκπαιδευτικούς έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος και να γίνονται βήματα προς τα πίσω στην πρόοδο των μαθητών.

Η αργοπορημένη άφιξη των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στις σχολικές μονάδες αποτελεί τεράστιο πρόβλημα και λειτουργεί εις βάρος της συνεργασίας και της σύμπνοιας με τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Καθώς ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έρχεται εμβόλιμα, σε δεύτερο χρόνο, σε μια τάξη που έχει ήδη ρυθμίσει τις ισορροπίες, ο ρόλος του γίνεται αντιληπτός ως δευτερεύων, περιττός ή ακόμη και ενοχλητικό, ενώ ενίοτε προκύπτει ανταγωνισμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης συχνά απαξιώνεται από τη διεύθυνση και τους συναδέλφους. Είναι συχνό φαινόμενο να «χρησιμοποιούνται» ως σχολικοί μπαλαντέρ, για να καλύψουν κενά ή απουσίες εκπαιδευτικών, αναλαμβάνοντας καθήκοντα άλλων και παραμελώντας τις προτεραιότητές τους.

Η βιβλιογραφία αναφέρει όμοια συμπεράσματα . Σύμφωνα με τις μελέτες της Boutskou και της Ευδωρίδου, η αργοπορημένη αύξηση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, δημιουργεί προβλήματα ένταξης του παιδιού στην τάξη, ακόμα και στιγματισμό ή περιθωριοποίηση, καθώς μπορεί να δυσκολεύεται να ακολουθήσει τη ροή του μαθήματος (Boutskou, 2007) (Ευδωρίδου, 2016).

Ακόμη, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, συχνά οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι λιγότερες από τον αριθμό των μαθητών με αναπηρία, που τη δικαιούνται και την περιμένουν (Μπουτσούκη, 2014). Οι γονείς των μαθητών χρησιμοποιούν όλα τα μέσα προκειμένου να διασφαλίσουν παράλληλη στήριξη για τα παιδιά τους, και μια λύση είναι ένας εκπαιδευτικός να μοιράζει το ωράριό του σε δύο μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να περνούν τις μισές ώρες στην τάξη χωρίς στήριξη, ενώ εάν υπάρχουν δύο μαθητές με αναπηρία στο ίδιο τμήμα, είναι αυτονόητο ότι θα μοιραστούν τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης.

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, είναι πολύ επιβαρυμένοι ψυχολογικά. Με ελλιπή κατάρτιση, προετοιμασία και ενημέρωση, αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν έναν ή δύο μαθητές με αναπηρία, ενώ τα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνουν οι εκπαιδευτικές περιφέρειες γίνονται στο τέλος της χρονιάς, αφήνοντάς τους εκτεθειμένους. Σε αυτά προστίθεται η αγωνία της εγκατάστασης σε νέο τόπο, που συνεπάγεται πρακτικά ζητήματα προς άμεση διαχείριση, καθώς και φυσική και ψυχική εξάντληση.

5.8. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Την Προσαρμογή Της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

Η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο της διδασκαλίας, όσο και των εκπαιδευτικών στόχων θεωρείται απαραίτητη από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθητές με αναπηρία στην τάξη της γενικής αγωγής. Οι δυνατότητες, οι

εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν, ενώ η προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στους κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς στόχους σε σχέση με τους γνωστικούς. Ο ρυθμός με τον οποίο μαθαίνει κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και ακόμη και η μικρότερη πρόοδος είναι σημαντική. Η αξιολόγηση κι αυτή έχει να κάνει με τη βελτίωση και όχι με το αν κατάφερε να καλύψει την ύλη.

Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να επιτρέπει τις διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές πρέπει να γίνονται με οργανωμένη μορφή, σε συνεργασία με όλους στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, με καθορισμένους στόχους και με αιτιολόγηση των προσαρμογών. Από μια τέτοια προσέγγιση όλοι οι μαθητές, όχι μόνο αυτοί με αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν, παρόλα αυτά συνήθως ενώ στα σχολεία ειδικής αγωγής οι στόχοι τίθενται πάντα εξατομικευμένα.

Αν και οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα και στο σύνολό τους υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση ως πρωταρχικό μέλημα και στόχο στο δημοτικό σχολείο, παραδόξως το κυνήγι της ύλης και των γνωστικών στόχων τείνει να επισκιάζει τις παραπάνω προτεραιότητες.

Με βάση μια μελέτη περίπτωσης, ενός παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στο νηπιαγωγείο, έπειτα από τρείς μήνες παρέμβασης, πέντε φορές την εβδομάδα, παρατηρείται, πως μέσω της ενασχόλησης με το παιδί, τη μίμηση και την κοινωνικοποίηση, κατάφερε να κάνει παρέες, παρέμενε περισσότερη ως καθιστός στο μάθημα, να συνεργάζεται και να περιμένει τη σειρά του (Καραγιάννη, 2016). Οπότε αποδεικνύεται, πως η παρέμβαση μέσα στην τάξη και ένα πιο ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στην συνεκπαίδευση.

5.9. Πώς Αναφέρονται Οι Εκπαιδευτικοί Στην Αναπηρία

Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν πολιτικά ορθούς τρόπους για να αναφερθούν στην αναπηρία, που φαίνεται πως φέρει αρνητικό πρόσημο. Συχνά κομπιάζουν όταν χρησιμοποιούν λέξεις όπως «μειονεξία» ή «πρόβλημα», επιδεικνύοντας μια αίσθηση ενοχής και επίγνωσης ότι θα έπρεπε να πουν κάτι άλλο. Ο όρος «ειδικές ανάγκες» έχει αντικατασταθεί υπερήφανα από το «ειδικές δυνατότητες», ενώ θα ήθελαν να είχαν αντικατασταθεί και άλλες λέξεις με νέες, σωστότερες και χωρίς το βάρος της προκατάληψης.

Εν τη ρύμη του λόγου αναφέρονται στα άτομα με αναπηρία ως «παιδιά με κάποια ιδιαιτερότητα», «αυτά τα παιδιά», «κρούσματα», «παιδιά που εμφανίζουν διάφορα σύνδρομα», «παιδιά που θέλουμε να βοηθήσουμε», «παιδιά που έχουν κάποια θεματάκια», «οι περιπτώσεις της αναπηρίας», «τα συμπτώματα της αναπηρίας», «τα σκληρά ή βαριά περιστατικά». Η αναπηρία έχει διαβαθμίσεις, και διαφοροποιούνται ο “αυτιστικός μαθητής” από αυτόν που “βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού”, ο μαθητής “υψηλής λειτουργικότητας” από το μαθητή που “δεν αυτοεξυπηρετείται”, ο μαθητής που είναι “βαρύ περιστατικό”, ο μαθητής που εμφανίζει επιθετικότητα από αυτόν που είναι συνεργάσιμος. Οι φράσεις αυτές σε συνδυασμό με την αναφορά στις γνωματεύσεις του ΚΕΔΔΥ ώστε να περιγράφουν οι μαθητές με αναπηρία, θυμίζει αρκετά το ιατρικό μοντέλο και τις αναφορές στους ιατρούς και τις γνωματεύσεις των ασθενειών.

Προκύπτουν οι εξής προσεγγίσεις των ατόμων με αναπηρία:

- «Αυτά τα άτομα» έχουν τις ίδιες ανάγκες με «εμάς» και έχουν ιδιαίτερες δυνατότητες και όχι ανάγκες.

- Είναι έκφραση της ποικιλομορφίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Αυτοί που συνυπάρχουν με άτομα με αναπηρία γίνονται πλουσιότεροι, σοφότεροι και καλύτεροι άνθρωποι.

- Είναι μια μορφή διαφορετικότητας που οι «άλλοι», τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες, πρέπει να τη δεχτούν και να την αντιμετωπίσουν.

- Υπάρχουν ανάπηρα άτομα που έχουν απρόβλεπτη συμπεριφορά και «βαριά περιστατικά», που πρέπει κανείς να είναι προετοιμασμένος για να τα διαχειριστεί.

- Ο όρος αναπηρία είναι συνδεδεμένος με την ανικανότητα και δε θα έπρεπε να χρησιμοποιείται. Αντίθετα, πρόκειται για διαφορετικότητα, και έχει να κάνει με το μοναδικό τρόπο αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

- Κάθε άτομο με αναπηρία αποτελεί ένα ξεχωριστό και μοναδικό συνδυασμό ικανοτήτων, ιδιαιτεροτήτων και αναγκών.

Στη βιβλιογραφία, επίσης, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να κρατάνε τη διάγνωση από τον ΚΕΔΔΥ σαν αναφορά. Παρόλα αυτά είναι φράσεις και λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται, ώστε να αποφεύγεται η ετικετοποίηση (Σκουτέλη, 2016). Ακόμη, με βάση την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στις έρευνες, οι εκπαιδευτικοί δεν μένουν στη διάγνωση. Αυτό που τους αφορά και επιδιώκουν είναι ένα σχολείο ανοιχτό για όλα τα παιδιά (Μπαρά, Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, 2017).

5.10. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Για Το ΚΕΔΔΥ

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για το ΚΕΔΔΥ και το έργο του, που είναι η αξιολόγηση και η διαφοροδιάγνωση μαθητών με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες. Έχουν εκτίμηση στο ρόλο του ΚΕΔΔΥ, καθώς πρόκειται για διεπιστημονική ομάδα με άρτια καταρτισμένα μέλη.

Παρόλα αυτά επισημαίνονται αδυναμίες όπως ελλιπής στελέχωση και μεγάλη αναμονή λόγω φόρτου εργασίας. Υπάρχει ανάγκη για ιεράρχηση των αιτήσεων, προκειμένου

να δίνεται προτεραιότητα στους μαθητές με επιτακτικότερη ανάγκη για την αξιολόγηση, όπως μαθητές που οπωσδήποτε χρειάζονται παράλληλη στήριξη ή που πρόκειται να μεταβούν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Ακόμη παρατηρείται πως οι αξιολογήσεις ορισμένες φορές περιγράφουν πολύ επιφανειακά την αναπηρία του μαθητή, ενώ οι εκπαιδευτικοί, που έχουν καθημερινή επαφή μαζί του, είναι σε θέση να διακρίνουν βαθύτερες πτυχές της προσωπικότητάς του, ενώ παράλληλα το ΚΕΔΔΥ δεν αγγίζει τα ζητήματα ψυχικής υγείας. Το διάστημα λίγων ωρών είναι ιδιαίτερα σύντομο προκειμένου να διεξαχθούν άρτια συμπεράσματα ως προς την εικόνα των μαθητών.

Η αξιοπιστία των αξιολογήσεων του ΚΕΔΔΥ εξαρτάται από την επαγγελματική ευσυνειδησία του προσωπικού του και δυστυχώς υπάρχουν περιπτώσεις που ο αξιολογήσεις περιγράφουν πολύ ελαφρύτερα ή πολύ βαρύτερα το μαθητή, κατόπιν πιέσεων από τους γονείς. Αυτού του είδους οι αποκλίσεις σχετίζονται αντίστοιχα είτε με την αποσιώπηση της αναπηρίας εξαιτίας κοινωνικών ταμπού είτε με την πρόσβαση σε δικαιώματα και διευκολύνσεις που αφορούν στα άτομα με αναπηρία.

Τέλος, ένα ακόμη τρωτό σημείο της διαδικασίας αξιολόγησης και διάγνωσης, είναι ότι αν και δίνει ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του μαθητή, δεν υπάρχει ανατροφοδότηση ή διασφάλιση της εφαρμογής τους, καθώς δεν αποτελεί αρμοδιότητα του ΚΕΔΔΥ. Ενδέχεται λοιπόν να μην προκύψει κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα για την εξέλιξη του μαθητή, πέραν ενός χαρτιού που ίσως κανείς να μην αξιοποιήσει.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διίστανται σχετικά με τον αυξημένο αριθμό διαγνώσεων αναπηρίας. Ενδεχομένως να οφείλεται σε ποιοτικές διαφορές σε σχέση με το παρελθόν, που έχουν να κάνουν με τις περιβαλλοντικές συνθήκες, το μορφωτικό επίπεδο των

γονέων, τα επίπεδα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και την έγκαιρη ή μη υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία.

Ποσοτικές διαφορές, όπως ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα, η ηλικία τεκνοποίησης, ίσως να έχουν σχέση με αυτή την αύξηση. Ακόμη, οι γονείς συχνά έχουν υπερβολικές προσδοκίες από τα παιδιά τους ως προς τη σχολική επίδοση και τα επιτεύγματα, ή ανησυχούν πολύ για το ενδεχόμενο ύπαρξης αναπηρίας, κινητοποιώντας περισσότερο απ' ότι στο παρελθόν τη διαδικασία της αξιολόγησης από το ΚΕΔΔΥ.

5.11. Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Σχετικά Με Το Ρόλο Των Γονέων Στη Διαδικασία Υποστήριξης Των Μαθητών Με Αναπηρία

Το έργο των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τη στάση που κρατά η οικογένεια απέναντι στην αναπηρία και τη σχέση με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ευχάριστη συγκυρία, όπου ο μαθητής με αναπηρία προέρχεται από ένα περιβάλλον που έχει εγκαίρως αναγνωρίσει τις ιδιαιτερότητές του, που έχει ξεκινήσει να εφαρμόζει τις πρακτικές που προτείνουν οι ειδικοί και που είναι συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους, τότε το έδαφος είναι πρόσφορο για τον δάσκαλο της τάξης και για τον δάσκαλο παράλληλης στήριξης να κάνει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και να ενισχύσει τα βήματα προόδου του μαθητή. Ακόμη, οι δάσκαλοι νιώθουν θετικά συναισθήματα, το έργο τους αναγνωρίζεται και υποστηρίζεται, καθώς οι γονείς είναι ικανοί να αναδείξουν ζητήματα που δεν είναι τόσο εμφανή για τους εκπαιδευτικούς και να βοηθήσουν στη λήψη σωστών αποφάσεων για το παιδί τους. Η εμπιστοσύνη και η αμοιβαία ανατροφοδότηση μεταξύ σπιτιού και σχολείου μόνο θετικά μπορούν να συμβάλουν στην εξέλιξη του μαθητή.

Στον αντίποδα είναι οι περιπτώσεις οικογενειών που είτε δεν έχουν αντιληφθεί, είτε δε μπορούν ή δε θέλουν να αναμετρηθούν με την αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από έντονο αίσθημα ευθύνης και κινητοποιούν τους γονείς όταν έχουν ενδείξεις αναπηρίας,

ενώ θεωρούν ασυγχώρητο το χάσιμο χρόνου. Παράλληλα με τις παρεμβάσεις που αφορούν στο μαθητή, είναι απαραίτητο να υποστηρίζονται και οι γονείς. Αρχικά στο να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού τους και να υιοθετήσουν συμπεριφορές που θα το ευνοήσουν, και έπειτα ψυχολογικά, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κατάστασης που καλούνται να διαχειριστούν.

Όμως, είναι συχνό φαινόμενο οι γονείς να μην ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των εκπαιδευτικών για να αναλάβουν δράση. Για ποικίλους λόγους, οι γονείς αντιστέκονται στη διάγνωση της αναπηρίας – άλλοτε λόγω κοινωνικών ταμπού και άλλοτε λόγω δυσπιστίας στο εκπαιδευτικό έργο. Τα κοινωνικά στερεότυπα και ο φόβος του στιγματισμού και της απόρριψης πολλές φορές οδηγούν τους γονείς να απορρίψουν μια σειρά παρεμβάσεων που θα μπορούσε να βελτιώσει σημαντικά την πορεία του παιδιού τους. Τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο δυσοίωνα όταν πρόκειται για ζητήματα ψυχικής φύσης, ενώ η φυσική αναπηρία ή οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως είναι πιο εύκολα να γίνουν αποδεκτές.

Βέβαια, υπάρχουν και εκείνοι οι γονείς, που επιδιώκουν τη διάγνωση αναπηρίας μαθησιακών δυσκολιών, ακόμη και ψευδώς, προκειμένου να εξασφαλίσουν ευνοϊκότερες συνθήκες φοίτησης στα παιδιά τους.

Παρόλο που το αν και κατά πόσο είναι υποστηρικτικό το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί κομβικό ζήτημα ως προς την υποστήριξη του μαθητή, είναι δύσκολο να μετρηθεί και δε λαμβάνεται υπόψιν κατά τη διαδικασία της κατανομής εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

5.12. Προκαταλήψεις Και Στοχοποίηση

Η στοχοποίηση των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον σχετίζεται περισσότερο με τη συμπεριφορά και λιγότερο με καθεαυτή την αναπηρία. Οι συμμετέχοντες

εκπαιδευτικοί εξηγούν πως όταν ένας μαθητής με αναπηρία έχει εκρήξεις, εμφανίζει επιθετικότητα ή διαταράσσει τη μαθησιακή διαδικασία, γίνεται στόχος των συμμαθητών και των γονιών τους, αλλά συχνά και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Πολλές φορές οι μαθητές με αναπηρία υφίστανται πειράγματα και γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης στο χώρο του σχολείου

Στις κλειστές κοινωνίες της επαρχίας, οι προκαταλήψεις γύρω από την αναπηρία εκφράζονται πολύ έντονα και οι οικογένειες τείνουν να την αποσιωπήσουν προκειμένου να μη στιγματιστεί το παιδί τους και να μη βλάψουν το μέλλον του. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτή τη στάση μπορεί να ανατραπεί με την εξοικείωση με την αναπηρία, με τη συναναστροφή μέσω της συμπερίληψης, με άτομα που φέρουν αναπηρίες και με την καλλιέργεια αποδοχής, σεβασμού και ενσυναίσθησης.

Οι προκαταλήψεις φαίνεται πως δεν προϋπάρχουν στα μικρά παιδιά, ούτε εκφράζονται αυθόρμητα, αντιθέτως φαίνεται πως υιοθετούνται στην πορεία, και μεταφέρονται στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρέμβει, και όσο νωρίτερα το κάνει τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η παρέμβασή του, και να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές του την αναπηρία και τα ανάπηρα άτομα, καθώς και να εμπνεύσει την αποδοχή.

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απαλλαγμένοι από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις, και είναι προσωπική υπόθεση να τις αναγνωρίσουν και να τις αποτινάξουν, ώστε να διδάξουν με το παράδειγμά τους την αποδοχή. Η άγνοια και η έλλειψη ευαισθησίας από την πλευρά του δασκάλου είναι ικανές να στοχοποιούν ένα μαθητή. Τέλος, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στη σχολική αίθουσα, μα επεκτείνεται και στο διάλειμμα, όπου τα παιδιά συναναστρέφονται ελεύθερα.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αναδείξει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο δημόσιο σχολείο στην Α'βάθμια εκπαίδευση και δίδαξαν σε μαθητές με αναπηρία. Χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της συνέντευξης και της ομάδας εστίασης όπου συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί και τα βασικά ευρήματα ήταν τα εξής:

Αυτό που γίνεται κατανοητό, σε σχέση με την συνεκπαίδευση, είναι πως αποτελεί, έναν πολύπλοκο όρο, που θέλει ιδιαίτερη προσοχή και μελέτη. Σύμφωνα και με ήδη υπάρχουσες μελέτες, τα σχολεία παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις σε υλικό και σε υποδομές, δυσκολεύοντας την δουλειά των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια επιδρά αρνητικά στην ψυχική τους υγεία και αυτοεκτίμηση.

Μέσα από τις συνεντεύξεις, τονίζεται συνεχώς η ανάγκη να μεριμνήσει η πολιτεία για την συνεκπαίδευση. Σε κάθε σημείο, υπογραμμίζεται το κενό στην εξειδικευμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους κατάρτισης,, αλλά και η χρησιμότητα εισαγωγής πρακτικών μαθημάτων τις παιδαγωγικές σχολές. Με τον τρόπο αυτό, οι δάσκαλοι θα είναι πιο έτοιμοι να καταλάβουν πότε το παιδί θα μπορούσε να απευθυνθεί στον ΚΕΔΔΥ για διάγνωση, αλλά και πώς να το υποστηρίξει εκπαιδευτικά, κοινωνικά και ψυχολογικά.

Έπειτα, η πολιτεία θα έπρεπε να εξετάσει το άγχος που μπορούν να προκαλούν οι εναλλαγές των εκπαιδευτικών, τόσο της τάξης όσο και της παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα και με τους συνεντευξιαζόμενους αλλά και τη βιβλιογραφία, θεωρούνται εξαιρετικά αρνητικές , υπογραμμίζοντας τη σημασία της σταθερότητας για τα παιδιά με αναπηρία.

Μέσα από τις δυσκολίες όμως, οι εκπαιδευτικοί δε μπορούν να παραβλέψουν, τα συναισθήματα αγάπης και σεβασμού που έχουν δημιουργήσει με τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί φαντάζονται το ιδανικό σχολείο, στο οποίο η ένταξη θα υποστηρίζεται. Ο χώρος πρέπει να είναι εργονομικός, καθαρός και ελκυστικός, και να προσφέρει ασφάλεια στο

μαθητή και ευελιξία στον εκπαιδευτικό. Είναι απαραίτητο να είναι επανδρωμένο με καταρτισμένο και σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό, με ειδικούς εκπαιδευτικούς και βοηθητικό προσωπικό, που να μπορεί να επικοινωνεί και να συνεργάζεται. Η συνεργασία αναδεικνύεται ως ακρογωνιαίος λίθος για τη συνεκπαίδευση και αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους φορείς, την οικογένεια και το σύλλογο διδασκόντων. Το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να προσφέρει ευελιξία και άνεση χρόνου στους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνεται εφικτή η διαφοροποιημένη διδασκαλία και να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Για να επιτευχθεί η ένταξη χρειάζεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργηθούν αξίες και αντιλήψεις στο σύνολο της σχολικής κοινότητας ως προς τη διαφορετικότητα. Ακόμη, η πολιτεία να διαθέσει πόρους προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των σχολικών μονάδων σε εκπαιδευτικό προσωπικό και σε υλικοτεχνική υποδομή. Τότε η καθημερινή πρακτική ίσως πλησιάσει τη θεωρητική οργάνωση της συνεκπαίδευσης.

Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών η παράλληλη στήριξη είναι ένας καλός θεσμός στη θεωρία, αλλά στην πράξη η ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρει είναι χαμηλή.

Τέλος, αν και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ευαισθητοποιημένοι γύρω από το ζήτημα του στιγματισμού και επιδιώκουν τον ορθότερο τρόπο για να αναφέρονται στα άτομα με αναπηρία, αισθάνονται ότι ο όρος αναπηρία είναι αρνητικά φορτισμένος. Είναι συνδεδεμένος με το πρόβλημα ή το μειονέκτημα, και συνεπάγεται πως χρειάζεται βοήθεια. Ο λόγος τους παραλληλίζεται με τις έννοιες του ασθενούς και της θεραπείας, που εμφανίζεται στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας.

Η έρευνα αυτή ωστόσο παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Το δείγμα των εκπαιδευτικών είναι πολύ μικρό και περιορίζεται σε μία εκπαιδευτική περιφέρεια, οπότε δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να είναι αντιπροσωπευτικά του συνόλου των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα

δημοτικά σχολεία και διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία. Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα δεν επιχειρεί να γενικεύσει τα συμπεράσματα, τα οποία περιορίζονται στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Αυτό δε σημαίνει πως στερούνται ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς διακρίνεται σύμπνοια στις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων. Ολοκληρωμένη εικόνα θα υπάρξει μόνο μετά την ανάλυση των απόψεων του συνόλου των εκπαιδευτικών –ή αντιπροσωπευτικού δείγματος, και θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθούν εκτενώς και ποσοτικά τα όσα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις της εργασίας, ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα που να επιβεβαιώνουν ή να απορρίπτουν την εγκυρότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Working with students with special education needs in Greece: Teacher's stressors and coping strategies. (2009). *International Journal of special education, 24*(1), 100-111.

Ashby, C. (2012). Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education. *Research and practice for persons with severe disabilities, 37*(2), 89-99.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special nees education, 22*(4), 367-389.

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 12*(2), 201-219.

Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education, 17*(3), 289-302.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitude toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(7).

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165-181.

Derman-Sparks, L. (1989). Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. *Connectitut Avenue*.

Elkin , J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Education Needs, 3*(2), 122-129.

Elsharnouby, T. (2015). Student co-creation behavior in higher education: the role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education,* 238-262.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education,* 286-294.

Florian, L., & Rouce, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education, 25*(4), 594-601.

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

Hughes, G. (1998). *A suitable case for treatment? Constructions of disability. Embodying the social constructions of differences.*

Kalyval, E., Georgaidi, M., & Tsakiris , V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion . *European joural of special needs education, 22*(3), 295-305.

Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology, 29*(4), 407-424.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' view on parental involvement in education. *School Psychology International, 30*(3), 311-328.

Leyser , Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 271-285.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teache attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education, 29*, 46-52.

Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficancy and attitude stowards inclusive education. *Teaching and teacher education, 28*(4), 526-534.

Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 146-159.

Minke , K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education, 30*(2), 152-186.

Mittler, P. (2012). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts.* New York: David Fulton Publishers.

Morina, A. (2016). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education* , 3-17.

Pavri, S. (2004). General and special education teachers' preparation needs in providing social support: A needs assessment. *Teacher education and special education, 27*(4), 433-443.

Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Prevent School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52*(2), 31-47.

Snvastava, M., De Boer, A. A., & Pyl, S. J. (2015). Know how to teach me..Evaluating the effects of an in-service training programm for regular school teachers toward inclusive education. *International Journal of school & educational psychology, 3*(4), 219-230.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and dorections for future research . *Educational psychology review*, 327-358.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers; attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research, 2*(4), 208-218.

Udoba, H. A. (2014). *Challenges faced by teachers when teaching learners with developmental disability.* Master's thesis.

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

Αγαλιώτης , Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση.*

Αιβαλιώτη , Ε. (2014). *Η συνεκπαίδευση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές ανάγκες στις φυσικές επιστήμες. Ερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών.*

Αλεξούδη, Δ. (2019). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Αραμπατζή, Κ. (2008). *Design for all. Ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση.* Ανάκτηση 2021, από Special Education: https://www.pischools.gr/special_education_new

Βενιανάκη, Α. (2017). *Εντός ή Εκτός; Ένα ηθικό δίλημμα.* Ανάκτηση από WordPress: https://sustainschleader.files.wordpress.com/2017/05/ceb2ceb5cebdceb9ceb1cebdceb1cebaceb7-ceb1.pdf

Βλάχου , Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΞΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. *Hellenic Journal of Psychology*, 180-204.

Γεωργιάδη, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση ή μη παιδιών με προβλήματα υγείας στο συνηθισμένο σχολείο: σχετικές αντιλήψεις εμπλεκομένων στην αγωγή και την εκπαίδευσή τους.* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ευδωρίδου, Ε. Ν. (2016). *Παράλληλη Στήριξη στο Δημοτικό Σχολείο: οι απόψεις των εκπαιδευτικών που την υλοποιούν και των εκπαιδευτικών της τάξης.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ζήσης, Τ. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων για δράσεις συνεκπαίδευσης, μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης, εκπαιδευομένων με και χωρίς νοητική υστέρηση.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ηλιάδου, Α. (2018). *Η εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στην τυπική τάξη του σχολείου γενικής αγωγής.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση.* Ελληνικά Ακαδημαικά Συγγράματα και Βοηθήματα.

Ιτζου, Χ. (2019). *Οι νέες τεχνολογίες στη συνεκπαίδευση.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Θεολογίας.

Καραγιάννη, Κ. (2016). Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 358-366).

Κασσέρη, Ζ. (2015). Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία. Στο Ζ. Κασσέρη, & Θ. Καλλινικάκη, *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων.* (σσ. 189-218). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κασσιανός, Π. (2015). Ενιαίο Σχολείο. Μια πρόταση για τη συνεκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.*

Κορολόγου, Σ. (2016). *Η επίδραση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Θεσσαλονίκη.

Κουμπιάς, Ε., & Κατσούγκρη, Α. (2017). Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.*

Κουτίδης, Α. (2020). *Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης ως προς τη συν-εκπαίδευση μαθητών με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο με έμφαση το μάθημα Φυσικής Αγωγής.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Κρυστάλλης, Χ., Ευαγγελινού, Χ., Πούλιος , Γ., & Δημητροπούλου, Δ. (2019). *Η Επίδραση του Φύλου στις Στάσεις Μαθητών Απέναντι στην Συνεκπαίδευση Μαθητών με και Χωρίς Αναπηρία μετά την Εφαρμογή Παρεμβατικού Προγράμματος.* Επιστήμες Αγωγής.

Λάγκα, Ε. (2018). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συνεκπαίδευση.* Μεταπτυχιακή Εργασία, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας , Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Λαγού, Θ. (2019). *ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:ΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΙΑΔΕΥΤΙΚΩΝ.* Διπλωματική Διατριβή, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Λαγούδη, Γ. (2018). *Η συνεκπαίδευση των παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.* Διπλωματική Εργασία.

Λιάπη, Δ. (2015). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, και πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους.* Διπλωματική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Νοσηλευτικής.

Μιχαηλίδης , Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπασωτηρίου.

Μπαρά , Ι. (2017). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Επιστημών της Αγωγής.

Μπαρά, Ι. (2017). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Μπέκου , Μ. (2020). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: η στάση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, σε σχολεία του Ν. Κορινθίας.* Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μπουτσούκη, Α. (2014). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παράλληλη στήριξη στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Παπανικολάου, Γ. (2013). *Η συμβολή της επιμόρφωσης στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής .

Πατσίδου, Μ. Γ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Πατσίδου, Μ. Η. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.* Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Πολύχρου, Γ. (2018). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής-ειδικής εκπαίδευσης για την συν-εκπαίδευση των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια.* Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Σκουτέλη, Δ. (2016). *Απόψεις Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής αναφορικά με τη Συνδιδασκαλία στα τμήματα Συνεκπαίδευσης.* Διπλωματική Διατριβή, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Τσιάβα, Μ. (2019). *Η συνεκπαίδευση των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στο Νηπιαγωγείο. Μελέτη περίπτωσης.* Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη.* (σσ. 422-450). Αθήνα: Πεδίο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Ειδική Αγωγή.* Ανάκτηση 2021, από Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/keddy-eidiki-ekpaideusi-4

Χατζηγιαννόγλου, Θ., & Γενά, Α. (2006). Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.

Χονδρομπίλας, Γ., & Γιαβρίμης, Π. (2019). ΔΕΠ-Υ και συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 902-910). ΕΚΤ.

ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ

1.Νόμοι

Εγκύκλιος για την Παράλληλη Στήριξη μαθητών, την στήριξη μαθητών από Ειδικό Βοηθό, την στήριξη μαθητών που δεν αυτοεξυπηρετούνται (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό) και την στήριξη μαθητών από Σχολικό Νοσηλευτή για το διδακτικό έτος 2015-2016, Μαρούσι, 09/06/2015, Αριθ. Πρωτ. Βαθμός Προτερ. 90911/Δ3

ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘ. 3699 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 2 Οκτωβρίου 2008

Παιδαγωγική Έκθεση

2.Ερωτήσεις συνέντευξης

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας πραγματοποιώ μια σειρά συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει στην Α'βάθμια εκπαίδευση σε μαθητές με αναπηρία. Σκοπός της έρευνάς μου είναι να διερευνήσω τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία ως κοινωνικό ζήτημα και να κατανοήσουμε τη θέση των μαθητών με αναπηρία στη δημόσια εκπαίδευση. Το εμπειρικό υλικό που θα προκύψει από τις συνεντεύξεις, θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του ερευνητικού μέρους τηε εργασίας μου και θα τηρηθούν αυστηρά οι όροι της ερευνητικής δεοντολογίας. Θα ήθελα λοιπόν να μου αφιερώσεις λίγο από τον χρόνο σου για να κάνουμε μια τέτοια συνέντευξη. Θα ήθελα επίσης, να σου ζητήσω την άδεια για να ηχογραφήσω τη συνέντευξη για να μπορέσω στη συνέχεια να αναλύσω αυτά που θα μου πεις.

Η συνέντευξη που θα κάνουμε αφορά μια σειρά από ερωτήματα, τα οποία θα σου θέσω και στα οποία μπορείς ελεύθερα να μου απαντήσεις. Μπορείς και εσύ, επίσης, να

θέσεις ζητήματα που θα με κάνουν να καταλάβω καλύτερα την εμπειρία του εκπαιδευτικού που διδάσκει σε μαθητές με αναπηρία και τους προβληματισμούς που προκύπτουν από αυτή. Αρχικά, όμως, θα ήθελα να σου ζητήσω να μου διηγηθείς ελεύθερα και παίρνοντας όσο χρόνο θέλεις τη δική σου εμπειρία.

- Είχες ποτέ μαθητή με αναπηρία;
- Θα μπορούσες να μου διηγηθείς την εμπειρία σου με την αναπηρία στο σχολείο;
- Ποια συναισθήματα συνοδεύουν την εμπειρία σου;
- Όταν έπρεπε να διαχειριστείς την κατάσταση, πόσο έτοιμος/η ένοιωθες;
- Η κατάρτισή σου ήταν επαρκής προκειμενου να τα καταφέρεις;
- -Αν όχι, πώς αναπλήρωσες το κενό;
- Μπορείς να μου διηγηθείς περιστατικά που σε δυσκόλεψαν;
- Ποιος σε στήριξε; Με ποιο τρόπο εξομαλύνθηκε η κατάσταση;
- Θα μπορούσες να φανταστείς ένα σχολικό περιβάλλον που να διευκολύνει το μαθητή με αναπηρία αλλά και τον εκπαιδευτικό στο έργο του;
- Η συζήτηση για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία είναι πολύ επίκαιρη και αποτελεί στόχο της εκπαίδευσης.
- Τι προσαρμογές πιστεύεις πως θα έπρεπε να γίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Υπό ποιες προϋποθέσεις θα μπορούσε να επιτευχθεί επιτυχώς η ένταξη;
- Ποια είναι η άποψή σου για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης;
- Πώς προσαρμόζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Τι είδους προσαρμογές γίνονται ως προς το εκπαιδευτικό υλικό και την αξιολόγηση;
- Ποιον ορισμό θα έδινες για την αναπηρία;
- Πρόσθετες ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς Ειδικών Σχολικών μονάδων
- Ποια είναι η γνώμη σου για τη διαδικασία αξιολόγησης την μαθητών από τα ΚΕΔΔΥ;
- Τι ρόλο παίζει η στάση των γονέων;
- Πόσο σημαντική είναι η διεκδίκηση από εκείνους για την ένταξη του μαθητή στη γενική παιδεία;
- Ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι του Ειδικού σχολείου και πώς διαφοροποιούνται σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα;
- Θα μπορούσες να φανταστείς διαφορετικά το εκπαιδευτικό σύστημα;
- Πώς θα οραματιζόσουν την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;