



Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών

Σχολή Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Κοινωνιολογίας

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Έρευνα για την τοπική κοινωνική ανάπτυξη και συνοχή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΜΕ ΘΕΜΑ

«Συνεκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και αναπηρία: η περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ»

“Inclusive education, educational policy and disability: the case of children with ADHD”



Επιμέλεια:

Γεώργιος Χονδρομπίλας

Επιβλέπων καθηγητής:

Παναγιώτης Γιαβρίμης

Υπόλοιπα μέλη επιτροπής:

Μάνος Σαββάκης

Μιχάλης Ψημίτης

Μυτιλήνη, 2018

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Περίληψη.....	5
Abstract	6
Εισαγωγή.....	7
A´ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	8
Κεφάλαιο 1^ο: Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας	8
1.1 Ο όρος «Άτομα με Αναπηρία»	8
1.2 Η έννοια της αναπηρίας.....	9
1.3 Τα εννοιολογικά μοντέλα της αναπηρίας	14
Κεφάλαιο 2^ο: Εκπαίδευση και αναπηρία	26
2.1 Νομοθετικό πλαίσιο Ελλάδας για την ειδική αγωγή	26
2.2 Αναπηρία και συνεκπαίδευση	30
Κεφάλαιο 3^ο: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα	34
3.1 Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη του όρου.....	34
3.2 Η αναπτυξιακή πορεία των μαθητών με ΔΕΠ-Υ	36
3.3 Η διάγνωση και οι τρόποι παρέμβασης στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ	40
Κεφάλαιο 4^ο: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών	44
4.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία	44
4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ	46
4.3. Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της έρευνας	49
B´ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	52
Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία έρευνας	52
5.1. Συμμετέχοντες.....	52
5.2. Εργαλείο έρευνας	55
5.3 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	58
5.3.1 Περιγραφή διαδικασίας έρευνας.....	58
5.3.2 Ζητήματα δεοντολογίας	60
5.3.3 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	61
Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα έρευνας	64
6.1 Πίνακας κωδικοποίησης δεδομένων.....	64

6.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων	77
Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	138
7.1 Συζήτηση	138
7.2 Τελικά συμπεράσματα.....	151
Επίλογος	156
Βιβλιογραφία.....	157
Παράρτημα.....	170

Ευχαριστίες

Για την συγγραφή της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Παναγιώτη Γιαβρίμη για την συνεργασία και την υποστήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής.

Έπειτα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και κοντινούς φίλους που επίσης με στήριξαν στην προσπάθεια αυτή.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα, βοηθώντας στην διεξαγωγή της και συμμετέχοντας και συνεισφέροντας παράλληλα σημαντικό έργο στην επιστημονική πρόοδο και στην επιστημονική κοινότητα.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται προσπάθεια ανάδειξης των απόψεων, στάσεων, γνώσεων και νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών, γενικότερα για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικότερα για τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, καθώς επίσης και για τις προοπτικές συνεκπαίδευσης στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Αρχικά, παρουσιάζονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας εξελικτικά κατά το πέρασμα των δεκαετιών και οι διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες αυτή θεάται. Έπειτα, γίνεται λόγος για την αναπηρία στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικότερα, τους τρόπους με τους οποίους αυτή προσεγγίζεται στο σχολικό χώρο και εν συνεχεία για τις προοπτικές συνεκπαίδευσης. Ακόμη, παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ως μίας βασικής μορφής αναπηρίας που συναντάται στα σχολεία. Τέλος, γίνεται προσπάθεια ανασύνθεσης της έννοιας της αναπηρίας, ντύνοντας την με τις προσωπικές αφηγήσεις, ως συμπλήρωμα ενός λόγου πέρα από τις ιδεολογικές περιχαράκωσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον χώρο της γενικής και της ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι α) κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας στον χώρο της εκπαίδευσης, β) οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με αναπηρία και πιο συγκεκριμένα για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι θετικές, αλλά οι ίδιοι πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση δεν προωθείται από τον παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, γ) η ουσιαστική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης υπονομεύεται από την απουσία υλικοτεχνικών υποδομών, την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φορέων, την αστοχία των αναλυτικών προγραμμάτων και την ανεπαρκή πολιτική του κράτους δ) οι επίλυση των παραπάνω δυσκολιών μπορεί να προωθήσει την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα ελληνικά σχολεία.

Λέξεις – κλειδιά: αναπηρία, μοντέλα αναπηρίας, συνεκπαίδευση, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, εκπαιδευτικοί

Abstract

In this project, an attempt is made to feature teachers' attitudes, knowledge and understanding for students with disabilities in general and for students with attention deficit and hyperactivity disorder in particular, as well as for the prospects of inclusive education in the field of Greek education. Initially, the evolution of the conceptual approaches of disability over the decades is presented, as well as the different perspectives from which it is viewed. Thereafter, the present project refers to the notion of disability in the field of education, to the ways in which it is approached in the school area and to the perspectives of inclusive education. Furthermore, the main features of attention deficit disorder and hyperactivity disorder are presented as a basic form of disability that occurs in schools. Finally, an attempt is made to reconstitute the concept of disability, dressing it with personal narratives, as a complement to a discourse beyond ideological conquests. The survey involved 13 elementary education teachers from the field of general and special education. The results of the research have shown that a) the medical model of disability prevails in the field of education; b) the attitudes of teachers towards disabled students and more specifically for students with ADHD are positive, but they themselves believe that inclusive education is not being promoted by the present educational system, c) the effective implementation of inclusion is undermined by the lack of logistical infrastructure, the lack of training of the educational institutions, the failure of the curricula and the inadequate state policy; d) the solution of the above difficulties can promote the inclusion of students with disabilities in Greek schools.

Key words: disability, models of disability, inclusive education, attention deficit and hyperactivity disorder, teachers

Εισαγωγή

Η έννοια της αναπηρίας ιστορικά αποτελούσε αντικείμενο διαφόρων μελετών και ερευνών και αποκτούσε διαχρονικά διαφορετικά νοήματα, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο προσέγγιζε τα άτομα με αναπηρία ο κοινωνικός περίγυρος. Επιπλέον, οι διάφορες επιστήμες σημασιοδοτούσαν και συνεχίζουν να σημασιοδοτούν με διαφορετικό τρόπο την αναπηρία, με αποτέλεσμα η τελευταία να αποκτά έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα, που πολλές φορές οδηγεί σε σύγκρουση τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα που κατασκευάζονται γύρω από αυτήν. Υπό το πρίσμα αυτής της πολυπλοκότητας του φαινομένου, ο όρος «αναπηρία» και ο όρος «άτομα με αναπηρία» υπόκεινται συνεχείς αλλαγές, βάσει του κυρίαρχου θεωρητικού μοντέλου της εκάστοτε εποχής.

Είναι γεγονός ότι η διατύπωση, η εξέλιξη και η προσέγγιση του παραπάνω όρου διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην πορεία της ίδιας της ζωής των ατόμων με αναπηρία, δεδομένου ότι η κυριαρχία μίας άκρως επιστημολογικής θετικιστικής όψης του κοινωνικού φαινομένου θα μπορούσε με σχετική ευκολία να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων ομάδων ατόμων με αναπηρία, που οδηγούνται στον στιγματισμό και την τελική ολοκληρωτική υποτίμηση. Αντιθέτως, προσεγγίζοντας με διαφορετική οπτική γωνία την έννοια της αναπηρίας, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία στα κοινωνικά δρώμενα. Στο πλαίσιο αυτό της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία τίθεται και το θέμα της ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο, όπου ξανά στο σημείο αυτό προτείνονται διαφορετικές στρατηγικές «αντιμετώπισης» του ζητήματος της αναπηρίας από τα διαφορετικά θεωρητικά σχήματα.

Μία ιδιαίτερη και ευάλωτη ομάδα ατόμων με αναπηρία συναντάται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία συνδεόταν και συνδέεται άμεσα με την ευρύτερη κοινωνική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες που αφορούν τα παιδιά με αναπηρία στο σχολείο βρίσκονται σε μία συνεχή αναδιαμόρφωση, ενώ η αντιμετώπιση και η στάση της κοινωνίας απέναντι στην συγκεκριμένη ομάδα μαθητών εξελίσσεται επίσης ανάλογα με την κυρίαρχη ιδεολογία. Στο επίπεδο αυτό, λοιπόν, και θεωρώντας ότι το σχολείο αποτελεί το

«δεύτερο σπίτι» των μαθητών, εισάγεται και ο σπουδαίος ρόλος που διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υιοθετώντας διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης του φαινομένου και ποικίλες στάσεις και απόψεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, δημιουργούν ή όχι ένα ενταξιακό κλίμα αποδοχής αυτών των παιδιών.

Ακόμη, μία μορφή αναπηρίας που εξετάζεται στην παρούσα εργασία αποτελεί η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζονταν με διαφορετικό τρόπο από τον κοινωνικό περίγυρο και επομένως από τους εκπαιδευτικούς. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ διαφοροποιήθηκε ιστορικά ανάλογα με τις γνώσεις που υπήρχαν για το εν λόγω σύνδρομο, αλλά και από το γενικότερο πλαίσιο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία την εκάστοτε εποχή. Η συγκεκριμένη εργασία αφορά αυτό ακριβώς το ζήτημα, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται στην σημερινή εποχή οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας.

Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας

1.1 Ο όρος «Άτομα με Αναπηρία»

Πριν προχωρήσουμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση της αναπηρίας θεωρείται σκόπιμο να γίνει αναφορά στη χρήση του όρου Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ), ο οποίος θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία για να περιγράψει τους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν κάθε είδους προσωρινής ή μόνιμης αναπηρίας.

Είναι γεγονός ότι στο παρελθόν έχουν χρησιμοποιηθεί από διάφορες επιστήμες όροι όπως «άτομα με ειδικές ανάγκες» ή «άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες ή δεξιότητες». Ωστόσο, αναλύοντας τον πρώτο όρο καθίσταται σαφές ότι οι «ειδικές ανάγκες» αποτελούν έναν γενικευμένο προσδιορισμό που δεν εστιάζει στην έννοια της αναπηρίας, αλλά σε ένα ευρύτερο φάσμα περιπτώσεων που αναφέρεται στα «εμποδιζόμενα άτομα». Συγκεκριμένα, στην Διεθνή Κατάταξη του Παγκόσμιου

Οργανισμού Υγείας (στο Ε.Σ.ΑμεΑ, 2005: 8-9) στην κατηγορία αυτή μπορεί να ανήκουν, πέρα από τα άτομα με αναπηρία, οι ηλικιωμένοι, τα μικρά παιδιά κάτω των πέντε ετών, οι εγκυμονούσες γυναίκες, άτομα που πάσχουν από αρθρίτιδα, άσθμα και καρδιακά προβλήματα, άτομα εθισμένα σε αλκοόλ και ναρκωτικές ουσίες κ.ο.κ. Επομένως, οι «ειδικές ανάγκες» δεν αναφέρονται πάντοτε συγκεκριμένα στην έννοια της αναπηρίας, αλλά στους ανθρώπους που υπολείπονται της πρόσβασης σε βασικά κοινωνικά δικαιώματα και αγαθά (Σκορδίλης, 2006: 72).

Επιπλέον, έντονη κριτική θα μπορούσε να ασκηθεί και στον όρο «ειδικές ικανότητες», ο οποίος χρησιμοποιήθηκε στην προσπάθεια απόδοσης μίας θετικής απόχρωσης στην έννοια της αναπηρίας. Ωστόσο, οι «ειδικές ικανότητες» δεν περιγράφουν την πραγματικότητα της αναπηρίας, αλλά αναφέρονται κυρίως στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν τα άτομα με αναπηρία, ώστε να ανταποκριθούν στις δυσκολίες που δημιουργούνται από την οργάνωση της ίδιας της κοινωνίας, καθώς η τελευταία πολλές φορές δομείται πάνω σε στερεότυπα και ρατσιστικές συμπεριφορές. Επομένως, η χρήση του όρου «άτομα με ειδικές ικανότητες» θεωρείται άτοπη συγκριτικά με την πραγματικότητα που τα άτομα με αναπηρία βιώνουν.

Οι παραπάνω ελλειπείς ή γενικευμένοι όροι αντικαθίστανται από τον όρο «Άτομα με Αναπηρία» (ΑμεΑ), με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται τα ίδια τα άτομα με κάποια μορφή αναπηρίας. Επιπροσθέτως, παρατηρείται η ολοένα και μεγαλύτερη χρήση του προαναφερθέντος όρου στα θεσμικά κείμενα του ελληνικού κράτους, γεγονός που αποδεικνύει ότι ο όρος αυτός αποδίδει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την βιωμένη πραγματικότητα και με μεγαλύτερη ακρίβεια την κατάσταση των ατόμων με αναπηρία.

1.2 Η έννοια της αναπηρίας

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η αναπηρία αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν μπορεί να επιδεχτεί συγκεκριμένο ορισμό και επομένως επικρατεί σύγχυση στο πλαίσιο της δυναμικότητας και της πολυπλοκότητας του φαινομένου. Η Ζώνιου – Σιδέρη (2011: 15-16) επισημαίνει ότι η δυσκολία εύρεσης ενός κοινού αποδεκτού ορισμού της αναπηρίας οφείλεται στο γεγονός ότι η αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το

επιστημονικό πεδίο στο οποίο εξετάζεται και ανάλογα με τον τρόπο τον οποίο ο καθένας προσλαμβάνει την παραπάνω έννοια. Ο Titchkosky (2009, 1-2) τονίζει ότι η ανθρώπινη διαφορετικότητα γενικότερα και η έννοια της αναπηρίας ειδικότερα προσεγγίζονται βάσει αντικρουόμενων θεωρητικών σχημάτων που έχουν την πηγή τους στις διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές και ηθικές αξίες που κυριαρχούν την εκάστοτε εποχή.

Η έννοια της αναπηρίας αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που αποκτά διαφορετικό χαρακτήρα ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο την νοσηματοδοτούν τα υποκείμενα και επομένως δεν υφίσταται ένας καθολικός ενιαίος ορισμός για αυτή, αλλά αντιθέτως επικρατεί ένα «χάος» στην προσπάθεια εννοιολόγησής του. Επιπλέον, οι διάφοροι ορισμοί που αναφέρονται στο παραπάνω φαινόμενο μπορεί να μεταβάλλουν τις ομάδες και τους αριθμούς των ατόμων, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ή όχι «άτομα με αναπηρία», ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που συμπεριλαμβάνει ο κάθε ορισμός (UNESCO, 2017: 1-2).

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του φαινομένου επιβεβαιώνεται και από τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010: 118), σύμφωνα με τον οποίο ούτε η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) ούτε το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο (ΔΕΚ) προσδίδουν μία συγκεκριμένη κατεύθυνση στην έννοια της αναπηρίας, με αποτέλεσμα τα εθνικά δικαστήρια να υιοθετούν ορισμούς ανάλογα με την περίπτωση που εξετάζουν. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να αποτελέσει η υπόθεση Chacón Navas, όπου το ΔΕΚ στο πλαίσιο της εξέτασης των διακρίσεων λόγω αναπηρίας στον εργασιακό τομέα όρισε την αναπηρία ως «μειονεκτικότητα, οφειλόμενη, ιδίως, σε πάθηση φυσική, διανοητική ή ψυχική, κωλύουσα τη συμμετοχή του συγκεκριμένου ατόμου στον επαγγελματικό βίο» και «πρέπει να είναι προφανές ότι είναι μακράς διάρκειας» (υπόθεση C-13/05).

Εμβαθύνοντας στον ορισμό της αναπηρίας, η Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. (General Assembly, 1975: 88) εξήγγειλε τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των ΑμεΑ, στην οποία το ανάπηρο άτομο ορίζεται ως «κάθε άτομο ανίκανο να επιβεβαιώσει από μόνο του, ολικά ή μερικά, τις αναγκαιότητες για μια κανονική ατομική και κοινωνική ζωή, εξαιτίας μειωμένων σωματικών ή πνευματικών δυνατοτήτων που έχει εκ γενετής ή όχι». Από τον ορισμό αυτόν οι αναπηρίες θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε κινητικές ή σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές, γνωστικές και συναισθηματικές.

Επιπλέον, βασιζόμενος στον ορισμό του Ο.Η.Ε., ο νομαρχιακός σύλλογος ατόμων με αναπηρία ν. Φλώρινας προέβη σε μία χρονική ταξινόμηση της αναπηρίας, δηλαδή σε εκείνα τα είδη αναπηρίας που υπάρχουν εκ γενετής και στα επίκτητα που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και οδηγούν σε «μερική ή ολική απώλεια της ικανότητάς του να καλύπτει τις ανάγκες του».

Επιπλέον, ο Ο.Η.Ε. στη «Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» το 2006 υιοθέτησε ορισμό σύμφωνα με τον οποίο στα ΑμεΑ συμπεριλαμβάνονται άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας της αναπηρίας σχεδίασε δύο αντιθετικά πλαίσια ερμηνείας του φαινομένου. Αρχικά, το 1980 δημοσίευσε το International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), όπου διαχώρισε την αναπηρία σε τρία αλληλοεξαρτώμενα μέρη. Το πρώτο μέρος ορίζεται ως *βλάβη (impairment)* (World Health Organization, 1980: 47) και αναφέρεται σε «οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας». Ένα άλλο σκέλος της αναπηρίας αποτελεί η *ανικανότητα (disability)* (World Health Organization, 1980: 143), η οποία ορίζεται ως «οποιοσδήποτε περιορισμός ή έλλειψη (που προκύπτει από μια βλάβη) ικανότητας προς εκτέλεση μιας δραστηριότητας κατά τον τρόπο ή μέσα στο φάσμα δραστηριοτήτων που θεωρείται ομαλό για ένα ανθρώπινο ον. Τέλος, η *μειονεξία (handicap)* (World Health Organization, 1980: 183) που προκύπτει από την βλάβη ή την ανικανότητα εμποδίζει το ίδιο το άτομο να εκπληρώσει τον ρόλο του (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο του κ.λπ.).

Ο παραπάνω ορισμός του Π.Ο.Υ. που βασίζεται στην ανάδειξη της βλάβης και της μειονεξίας δεν παρουσιάζει τον πολύπλευρο χαρακτήρα της αναπηρίας, με αποτέλεσμα να μην γίνεται αποδεκτός από τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011: 18).

Ωστόσο, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναθεώρησε την πρώτη του έκδοση το 2001 και έπειτα το 2011, καθιστώντας ευρύτερο τον όρο «αναπηρία». Ειδικότερα, αναφέρει ότι αποτελεί «ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, που οφείλεται

στην αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο το άτομο ζει» (World Health Organization, 2001: 18). Στο πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού του φαινομένου της αναπηρίας, η τελευταία περιλαμβάνει δύο κατηγορίες με τρεις άξονες (ο τελευταίος άξονας «personal factors δεν συνυπολογίζεται στο ICIDH-2) (World Health Organization, 2001: 5-6). Οι *σωματικές δομές (body)* και *δυσλειτουργίες* αποτελούν τον πρώτο άξονα αναπηρίας, όπου αναδεικνύεται η διάσταση του σώματος και ο οποίος αναφέρεται στα προβλήματα της λειτουργίας ή της δομής του σώματος όπως μια σημαντική παρέκκλιση ή απώλεια. Οι *περιορισμοί δραστηριότητας και συμμετοχής* συνθέτουν τον δεύτερο άξονα και αναφέρονται στις «δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων ή τα προβλήματα που βιώνει ένα άτομο στην εμπλοκή του σε καταστάσεις ζωής» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2008: 33). Τέλος, μία πτυχή της αναπηρίας αναφέρεται σε *περιβαλλοντικούς παράγοντες*, που περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις και οι στάσεις των ίδιων των ατόμων που συνθέτουν το φυσικό και κοινωνικό περίγυρο.

Στην αναγγελία του, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας το 2011 επισημαίνει ότι η αναπηρία αποτελεί μία ανθρώπινη κατάσταση που όλοι οι άνθρωποι κάποτε συναντάμε στην πορεία της ζωής μας, ενώ δίνει έμφαση στον ρόλο της κοινωνίας, η οποία πλέον αποτελεί ένα βασικό παράγοντα επαναπροσδιορισμού της έννοιας της αναπηρίας (World Health Organization, 2011: 3-4).

Μία άλλη παρόμοια κατηγοριοποίηση των πτυχών της αναπηρίας από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (στο Ρουκάι, 2015: 7-8) αναδεικνύει τρεις διαστάσεις του φαινομένου:

- **Σωματικές δομές και λειτουργίες:** αφορούν μία σωματική βλάβη, απώλεια ή ανωμαλία, αλλά μπορεί να αναφέρεται και σε ψυχολογικές δυσλειτουργίες.
- **Ατομικές Δραστηριότητες:** σχετίζονται με την φύση και το μέγεθος της λειτουργικότητας σε ατομικό επίπεδο. Επιπλέον, «οι δραστηριότητες μπορούν να μειωθούν στη φύση τους, στη διάρκεια ή στην ποιότητά τους, π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, διατηρώντας την εργασία».
- **Συμμετοχή στην κοινωνία:** αφορά τα επίπεδα και τον τρόπο συμμετοχής των ατόμων σε καθημερινές καταστάσεις και δραστηριότητες, καθώς αυτή υπάρχει

περίπτωση να περιοριστεί στη φύση της, στη διάρκεια και στην ποιότητά της, π.χ. συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας, όπου ζει το άτομο, απόκτηση άδειας οδήγησης κ.λπ.

Μιλώντας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η Ζώνιου – Σιδέρη (2011: 15) αναφέρει ότι η αναπηρία δομείται σε μία πραγματικότητα, όπου στα άτομα με αναπηρία εντάσσονται άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και εμπειρίες.

Το Βρετανικό Συμβούλιο Αναπήρων (British Council of Disabled People) (στο Fulcher, 2012: 245) ορίζει την αναπηρία με τον εξής τρόπο:

«Αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται από μία κοινωνία, η οποία λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη της τα άτομα που έχουν βλάβες και έτσι τα αποκλείει από τις κυρίαρχες δραστηριότητες (Για τον λόγο αυτό η αναπηρία, όπως ο ρατσισμός ή ο σεξισμός, αποτελεί διάκριση και κοινωνική καταπίεση)».

Και συνεχίζει:

«Βλάβη είναι ένα χαρακτηριστικό, γνώρισμα ή ιδιότητα ενός ατόμου που είναι μακροχρόνιο, μπορεί να είναι ή όχι αποτέλεσμα ασθένειας ή τραυματισμού, και δύναται:

- 1. να επηρεάζει την εμφάνιση του ατόμου με τρόπο που δεν είναι αποδεκτός από την κοινωνία, και/ή*
- 2. να επηρεάζει τη λειτουργικότητά του νου ή του σώματος αυτού του ατόμου, είτε εξαιτίας είτε ανεξαρτήτως της κοινωνίας και/ή*
- 3. να προκαλεί πόνο, κούραση, να επηρεάζει την επικοινωνία και/ή να μειώνει τη συνείδηση».*

Τέλος, δίνεται ο ορισμός των *ανάπηρων ατόμων* δηλώνοντας ότι «είναι εκείνα τα άτομα με βλάβες που η κοινωνία καθιστά *ανάπηρα*».

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη (2009: 4), *ανάπηρο* θεωρείται το άτομο που «υστερεί σε κάποια αίσθηση ή μέλος του σώματός του το οποίο μπορεί να είναι ή να μην είναι εμφανές και που ακολουθείται από μια λειτουργική βλάβη που ενδέχεται να την έχει αποκτήσει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του ή να γεννήθηκε με αυτή».

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ορισμός που προτείνεται από το Βρετανικό Συμβούλιο Αναπήρων διαφέρει από εκείνον που προτάθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η έννοια της αναπηρίας συνιστά ένα πολύπλοκο φαινόμενο, καθώς αποκτά διαφορετικό χαρακτήρα ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που ισχύουν κάθε εποχή και ανάλογα με την κατάσταση αναπηρίας που βιώνει το ίδιο το άτομο. Πολλοί από τους ορισμούς της αναπηρίας παραπέμπουν στη βιολογική υπόσταση του ατόμου, ενώ άλλοι διατυπώνουν την κοινωνική διάσταση του φαινομένου. Επομένως, οι κυριότερες προσεγγίσεις της αναπηρίας θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο βασικά μοντέλα, το ιατρικό/ατομικό και το κοινωνικό/οικοσυστημικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας.

Σύμφωνα με τον Oliver (1996: 33), η αναπηρία στο κοινωνικό μοντέλο υφίσταται μέσα από του περιορισμούς που τίθενται στα άτομα με αναπηρία και μπορεί αφορούν τις προκαταλήψεις προς το άτομο, τις θεσμικές διακρίσεις εις βάρος του, την αδυναμία πρόσβασης σε κτήρια λόγω της δομή τους, την δυσκολία στη χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς, την διαχωριζόμενη εκπαίδευση και την έλλειψη του κατάλληλου εργασιακού πλαισίου και συνθηκών.

1.3 Τα εννοιολογικά μοντέλα της αναπηρίας

Ιατρικό – βιολογικό / ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (biomedical model)

Σύμφωνα με τους Βλάχου, Διδασκάλου και Παπανάνου (2012: 66) το ιατρικό μοντέλο έκανε την εμφάνιση του κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, επηρεάζοντας παράλληλα και τις κοινωνικές πρακτικές απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Συγκεκριμένα, το εν λόγω μοντέλο παρουσιάζει την κατάσταση του ανάπηρου ατόμου υπό το πρίσμα ενός «σκληρού» θετικιστικού κλίματος», στο οποίο η αναπηρία δεν υφίσταται υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις αλλά αποτελεί μία αντικειμενική πραγματικότητα που δεν επηρεάζεται από τα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια. Στη βάση αυτής της επιστημολογικής περιγραφής της αναπηρίας, η τελευταία προσεγγίζεται με «περιγραφική και ερμηνευτική εγκυρότητα», καθώς ακολουθείται μία τυπική διαδικασία εντοπισμού του «προβλήματος», του «αντικειμένου μελέτης» για να προταθεί στη συνέχεια η κατάλληλη παρέμβαση.

Η δύναμη που αποκτά, ωστόσο, το συγκεκριμένο μοντέλο έγκειται στην χρήση συγκεκριμένης γλώσσας και ορολογίας, στην απόδοση ταμπέλας, που με τη σειρά της υποβοηθά στην δημιουργία της «απόκλισης», προκειμένου να τεθούν αυτά τα αντικείμενα μελέτης σε μία διαδικασία κατηγοριοποίησης, στην οποία έχουν πρόσβαση τα ιατρικά επαγγέλματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μία ομάδα ορισμών που βασίζεται στην ιατρική αργκό (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012: 67). Παρόμοιος είναι και ο ισχυρισμός του Σούλη (2013: 16) που τονίζει ότι η βαρύτητα των κοινωνικών, πολιτιστικών και βιογραφικών παραμέτρων είναι μηδενική και σημασία έχει η διάγνωση των κριτηρίων που θα υποδείξουν τον τύπο της αναπηρίας, ενώ το άτομο απλά αποτελεί τον παθητικό δέκτη της κατάστασής του.

Στο ιατρικό / ατομικό μοντέλο αναπηρίας, τίθεται στο επίκεντρο η ιατρική κατάσταση του ατόμου και η αναπηρία νοείται ως έλλειμμα του οποίου οι ρίζες βρίσκονται στη ίδιο το άτομο. Η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα ατομικό πρόβλημα, ως μία ασθένεια, μία υπολειπόμενη κατάσταση υγείας και επομένως η αναπηρία ορίζεται ως η νοητική, αισθητηριακή ή ψυχολογική απόκλιση από το «φυσιολογικό». Ακολουθώντας την γραμμή της ιατροποίησης της αναπηρίας και της εξατομίκευσης του «προβλήματος», η αντιμετώπιση των ελλειμμάτων αυτών προϋποθέτει την ιατρική θεραπεία, η οποία θα ενισχύσει τα άτομα να ξεπεράσουν και να αντιμετωπίσουν την αναπηρία τους. Ως θεραπεία προτείνεται η αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου, ο οποίος θεωρείται πλέον ότι αποκλίνει από το «κανονικό» (όπως αυτό ορίζεται από τον αντικειμενικό χαρακτήρα του ιατρικού μοντέλου που προανέφερα στην προηγούμενη παράγραφο) και το κοινωνικά αποδεκτό. Επομένως, η απάντηση στη θεώρηση αυτή της αναπηρίας ως ζητήματος που χρήζει ιατρικής φροντίδας είναι η αντίστοιχη υγειονομική περίθαλψη (Crabtree, 2013: 1). Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες πάνω στο ίδιο το άτομο (Reed & Watson, 1994: 58).

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η Jackson (2018: 3-4), η οποία ανάγει το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας στην θεωρία της «βιο-ιατρικής προσωπικής τραγωδίας» κατά την οποία το άτομο παρουσιάζεται ως έρμαιο της κατάστασής του και των ελλειμμάτων του, τα οποία μπορούν να «θεραπευτούν μέσω τη σύγχρονης ιατρικής, της σύγχρονης τεχνολογίας και τη βοήθεια των ειδικών επιστημόνων». Υπό το πρίσμα αυτό, μία τέτοια κατάσταση μπορεί να διορθωθεί μέσα

από την εφαρμογή μίας κοινωνικής πολιτικής προς όφελος των ατόμων με αναπηρία (Oliver, 1990:1-3).

Δεδομένου ότι στο ιατρικό μοντέλο η αναπηρία θεωρείται παρέκκλιση από το φυσιολογικό και το κανονικό, αναδύεται ο σπουδαίος ρόλος των επαγγελματιών ιατρών, οι οποίοι θεωρούν ότι η αναπηρία υπάρχει μέσα στο ίδιο το άτομο. Ομάδες ειδικών όπως φυσικοί, νοσοκόμοι και άλλοι επιστήμονες ιατρικών επαγγελμάτων θεωρούνται τα άτομα-κλειδιά που θα προτείνουν μεθόδους θεραπείας (Smeltzer, 2007: 193). Φυσικό επακόλουθο των παραπάνω αποτελεί η απόδοση ισχυρής δύναμης στους «ειδικούς» των ιατρικών επιστημών, οι οποίοι βάσει ιατρικών κριτηρίων και της διαδικασίας της διάγνωσης ορίζουν ένα άτομο «φυσιολογικό» ή «μη φυσιολογικό», δεδομένου ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια διάγνωσης αποκτούν χαρακτήρα κανονιστικό και θέτουν τη βάση αυτού που ορίζεται ως φυσιολογικό στη κοινωνία (Retief, 2018: 3).

Ωστόσο, η θεραπεία που προτείνεται συχνά από τους «ειδικούς» είτε δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα είτε δεν εξαλείφει τα αρνητικά συμπτώματα της αναπηρίας, με αποτέλεσμα αυτή η αποτυχία να βαραίνει τα «θύματα» της αναπηρίας, που ευθύνονται για αυτήν και θεωρούνται ξανά υπεύθυνοι της κατάστασής τους με αποτέλεσμα να κρίνονται ως αποτυχημένοι (Pfeiffer, 2003: 100).

Βασικό παράδειγμα ορισμού της αναπηρίας που παραπέμπει στο βιο-ιατρικό μοντέλο αποτελεί εκείνο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας του 1980, καθώς προτείνει ένα σύστημα ταξινόμησης που δίνει έμφαση στην αδυναμία και την ελαττωματικότητα των ίδιων των ατόμων. Ένα επιπλέον παράδειγμα θα μπορούσε να θεωρηθεί ο ορισμός που προτείνει ο Ποντίκης (1989, στο Πολυχρονοπούλου, 2003: 17), ο οποίος αναφέρει ότι «μορφολογικά, ανάπηρος είναι ο άνθρωπος από τον οποίο λείπει μία αίσθηση ή ένα μέλος του σώματός του». Είναι προφανές ότι η αναπηρία προσεγγίζεται ως λειτουργική βλάβη και ως μειονεξία.

Σύμφωνα με τον ΕΣΑμεΑ (2009: 11) το συγκεκριμένο μοντέλο της αναπηρίας προωθεί ιατρικούς τρόπους αντιμετώπισης της μέσα από την «θεραπεία, την αποκατάσταση και την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του». Ωστόσο, η προώθηση της ιατρικής αποκατάστασης των αναπήρων αποτελεί το γενεσιουργό αίτιο ανάπτυξης «παθητικών» πολιτικών κοινωνικής πρόνοιας, δηλαδή της δημιουργίας δομών και υπηρεσιών για τα άτομα με αναπηρία, άρα και της ιδρυματοποίησής τους.

Η ιδρυματοποίηση με τη σειρά της οδηγεί αφενός στην επικάλυψη του ουσιαστικού προβλήματος των περιορισμένων πολιτικών για την αναπηρία, συμβάλλει αφετέρου στον στιγματισμό των ατόμων με αναπηρία, στον οποίο θα κάνω λόγο παρακάτω, και επομένως στη διόγκωση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Έτσι, τα άτομα με αναπηρία αποκτούν κάτω από αυτές τις συνθήκες χαμηλό κοινωνικό προφίλ και κοινωνική δραστηριότητα, αδυνατούν να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων και λειτουργούν υπό το καθεστώς μίας «φθηνής» νομοθεσίας που τους περιορίζει ακόμη περισσότερο μέσα από την αδυναμία πρόσβασης σε διάφορες δομές και υπηρεσίες. Η ιατρικοποίηση της αναπηρίας έφτασε στον ζενίθ της τη δεκαετία του 1960, κυρίως στις δυτικές χώρες, δεδομένου ότι οι περισσότερες δημόσιες και ιδιωτικές υποδομές, τα μέσα μαζικής μεταφοράς και η ευρύτερη δομή της κοινωνίας ήταν επηρεασμένες από την δύναμη του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας, περιορίζοντας ή αποκλείοντας τα άτομα με αναπηρία (Jackson, 2018: 4).

Οι Chewing και Stealth (1996: 391-392) άσκησαν, επίσης, έντονη κριτική στο ιατρικό μοντέλο αναφερόμενοι στον παθητικό ρόλο των «θυμάτων» όσον αφορά την λήψη αποφάσεων για τη θεραπεία του, ενώ η έμφαση στις σωματικές δυσλειτουργίες και η αδυναμία συμμετοχής στις στρατηγικές επίλυσης οδήγησαν στην απομάκρυνση από τα κοινωνικά δρώμενα (Oliver, 2009 στο Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012: 68). Όπως αναμένεται, η οπτική του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας απορρίφθηκε κατά καιρούς και απορρίπτεται από τα άτομα με αναπηρία και από τις διάφορες ομάδες και κινήματα ατόμων με αναπηρία, δεδομένου ότι η παραπάνω ερμηνεία του φαινομένου δεν αντιπροσωπεύει την κατάστασή τους και δυσχεραίνει τον τρόπο ζωής τους. Επιπροσθέτως, δεν λαμβάνεται υπόψη η ικανότητα των ατόμων να συμμετέχουν ενεργά και ανεξάρτητα σε δραστηριότητες που αφορούν τη δική τους υγειονομική περίθαλψη και τον τρόπο με τον οποίο αυτή παρέχεται (Smeltzer, 2007: 193). Τέλος, το μοντέλο αυτό δέχτηκε κριτική και απορρίφθηκε, καθώς έχει ως αποτέλεσμα την χαμηλή ποιότητα ζωής και την αδυναμία ανάπτυξης προσωπικών ικανοτήτων και σχετίζεται με την παροχή χαμηλής εκπαίδευσης και υψηλών επιπέδων ανεργίας. Σε γενικότερο επίπεδο, το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας οδηγεί στην «διάσπαση των ατόμων με αναπηρία από τις οικογενειακές τους σχέσεις, τις κοινότητες και γενικότερα από ολόκληρη την κοινωνία» (Crabtree, 2013: 1-2).

Το κοινωνικό / οικοσυστημικό μοντέλο (social model)

Οι μελέτες πάνω στο φαινόμενο της αναπηρίας άνηκαν ήδη από τη δεκαετία του 1960 και 1970. Οι έρευνες πάνω στην αναπηρία δεν υποστηρίχθηκαν μόνο από τα κινήματα των ομάδων ατόμων με αναπηρία αλλά και από θεωρητικούς που ασχολούνταν με άλλες μειονοτικές ομάδες, όπως με μελέτες που σχετίζονται με το φύλο και τη φυλή. Ωστόσο, οι μελέτες πάνω στην έννοια της αναπηρίας κυριάρχησαν και διαδόθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις μελέτες υπόλοιπων μειονοτικών ομάδων, δεδομένου ότι τα άτομα με αναπηρία θεωρήθηκαν ομάδες ίσης ή περισσότερης καταπίεσης με άλλες φυλετικές, εθνικές, πολιτικές και θρησκευτικές μειονότητες. Σύμφωνα με τα παραπάνω το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα εμπόδια (φυσικά, οικονομικά, ηθικά) που παρεμποδίζουν την ουσιαστική ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Από αυτή τη λογική και την κυριάρχηση του πνεύματος της κοινωνικής ευθύνης των δυσκολιών ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία αναδύθηκε το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας (Halmos, 2016: 3).

Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας αναδύθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 από μία Βρετανική ακτιβιστική ακαδημία αναπήρων ασκώντας κριτική στο εν εφαρμογή ιατρικό μοντέλο (Jackson, 2018: 4-5), καθώς το τελευταίο αγνοεί τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του φαινομένου, στο οποίο εντάσσονται ζητήματα όπως το στίγμα, η προκατάληψη και η διάκριση των ατόμων με αναπηρία. Το εν λόγω μοντέλο μετατοπίζει την θεωρία της προσωπικής τραγωδίας και του ατομικού προβλήματος σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές παραμέτρους που δημιουργούν το «πρόβλημα της αναπηρίας», τονίζοντας παράλληλα και τη σημασία της ένταξης των ατόμων με αναπηρία στο σύνολο. Επομένως, η αναπηρία δεν ορίζεται ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό αλλά ως ένα περίπλοκο φαινόμενο που δημιουργείται από το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο κατά συνέπεια χρήζει αλλαγών μέσα από ομαδική δράση, ώστε να εξασφαλίζεται η πλήρης συμμετοχή των ατόμων σε όλες τις πτυχές της ζωής τους. Με άλλα λόγια, το ζήτημα της κοινωνικής αυτής αλλαγής σε πολιτικό επίπεδο ανάγεται στη σφαίρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (World Health Organization, 2001: 18).

Ο Oliver (1996: 22) στο πλαίσιο ανάδειξης του κοινωνικού μοντέλου τονίζει ότι η κοινωνία είναι εκείνη που «απενεργοποιεί» τα άτομα με σωματικές διαταραχές και τους αποκλείει από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Οπότε τα άτομα αυτά θα μπορούσαν

υπό το πρίσμα αυτό να θεωρηθούν μία καταπιεσμένη ομάδα, γεγονός που μπορεί να γίνει εμφανές αν κατανοήσουμε τη διαφορά ανάμεσα στον προσδιορισμό της σωματικής διαταραχής των ατόμων με αναπηρία και της κοινωνικής κατάστασής τους, στην οποία ουσιαστικά οφείλεται αυτό που ονομάζουμε «αναπηρία». Επομένως, η απουσία ενός άκρου ή κάποια σωματική δυσλειτουργία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «βλάβη», αλλά η αναπηρία μπορεί να αποδοθεί στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση που δέχονται τα άτομα αυτά από τις διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες.

Ο Fulcher (1989: 21) ακολουθώντας την ίδια γραμμή υπογραμμίζει ότι «η αναπηρία δεν αφορά τα αναπηρικά αμαξίδια [...] Ούτε πρέπει να γίνεται αντιληπτή βασικά ως ιατρικό φαινόμενο [...] Αντίθετα, είναι μια κατηγορία που παίζει κεντρικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα κράτη πρόνοιας ρυθμίζουν ζητήματα σχετικά με ένα αυξανόμενο ποσοστό των πολιτών τους. Με αυτήν την έννοια και σε αυτό το πλαίσιο, είναι μία πολιτική και κοινωνική κατασκευή που χρησιμοποιείται για να ελέγχει και να ρυθμίζει». Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Shakespeare & Watson (2002: 4-6), οι οποίοι χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η θεώρηση της αναπηρίας ως κοινωνικής κατασκευής ξεκίνησε από ριζοσπαστικές κινήσεις της Αμερικής αρχικά και της Μεγάλης Βρετανίας στη συνέχεια και ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν «σφουγγάρια» προκαταλήψεων και περιορισμών, που οφείλονται στην αδυναμία της ίδιας της κοινωνίας να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Dewsbury et al (2004: 2), η έννοια της αναπηρίας διαμορφώνεται από το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις επιλογές των ίδιων ατόμων. Επομένως, αυτό έχει ως συνέπεια τα άτομα με αναπηρία να νοούνται ως μέρος του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο είτε υποβοηθάει είτε άρει τη συμμετοχή τους στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα.

Τέλος, σημαντική λέξη – κλειδί στο σημείο αυτό αποτελεί η έννοια της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου, η διαφορετικότητα των ατόμων με αναπηρία αποτελεί ουσιαστικά κοινωνική κατασκευή και όχι μία αντικειμενική πραγματικότητα (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012: 75).

Θεωρητικοί του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού υποστηρίζουν ότι η αναπηρία αποτελεί ένα αμιγώς φαινόμενο, εφόσον είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα κοινωνικά εμπόδια που τίθενται στα άτομα με αναπηρία. Εάν εξαλειφθούν τα κοινωνικά εμπόδια, απαλείφεται ταυτόχρονα και η αναπηρία ως «πρόβλημα». Το κοινωνικό μοντέλο βασίζεται στο γεγονός ότι η επικρατεί σύγχυση στην εξήγηση των φαινομένων αναπηρίας σε σχέση με τις περιγραφές, τις διαγνώσεις και τις ετυμολογίες που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο μιας επιστημονικοφανούς αλήθειας (Anastasiou & Kauffman, 2013: 343-344). Αυτό προϋποθέτει αλλαγές στην δομή της κοινωνίας, αλλά και στο περιβάλλον, στους κοινωνικούς ρόλους και στη συμπεριφορά των ατόμων μιας κοινωνίας ως ολότητας (Oliver, 2013: 1025)

Επιπλέον, το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας βασίζεται στον διαχωρισμό των εννοιών της «βλάβης» (impairment) και της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, η βλάβη αποτελεί ένα προσωπικό χαρακτηριστικό ιατρικής φύσεως, τη στιγμή που η έννοια της αναπηρίας συνθέτει ένα κοινωνικό φαινόμενο, σύμφωνα με το οποίο τα άτομα με βλάβες είναι τα θύματα ρατσισμού, κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Οι θεωρητικοί του κοινωνικού μοντέλου σε πρώτο στάδιο διαχωρίζουν τις βιολογικές και τις κοινωνικές διαστάσεις της αναπηρίας και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές συνέπειες της αναπηρίας. Ωστόσο, η πρακτική της άρνησης των βιολογικών χαρακτηριστικών των ατόμων με αναπηρία έχει ως αποτέλεσμα να παραγκωνίζεται ένα σημαντικό μέρος της ζωής και των δραστηριοτήτων των ατόμων αυτών. Μία κριτική που ασκείται στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας είναι ότι αυτό παραβλέποντας πλήρως την κατάσταση υγείας των ατόμων με αναπηρία δημιουργούν τον λεγόμενο «μισό άνθρωπο», ο οποίος νοείται μόνο ως μέρος του κοινωνικού συνόλου και αποποιείται όλα τα ατομικά χαρακτηριστικά. Κατά αυτόν τον τρόπο, υποβαθμίζεται η πολυπρισματικότητα του φαινομένου της αναπηρίας, η οποία θεάται πλέον μονοσήμαντα (Anastasiou & Kauffman, 2013: 344-345).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Beckett και Campbell (2015: 276-277), το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας λειτουργεί ως «μηχανισμός ακτιβισμού». Αρχικά, παράγοντας δύο ξεχωριστές έννοιες, εκείνη της βλάβης (impairment) και εκείνη της αναπηρίας (disability) και αναφερόμενο ρητά σε μία κοινωνία περιθωριοποίησης που λειτουργεί υπό το καθεστώς των ιδρυμάτων και των εμποδίων, παράγει δύο τύπους ανθρώπων, τα άτομα με αναπηρία και τα άτομα χωρίς αναπηρία. Δημιουργείται επομένως ένα νέο συλλογικό όργανο, τα «άτομα με αναπηρία», το οποίο προβάλλει

ομαδική αντίσταση στο ήδη υπάρχον καθεστώς ιατρικοποίησης. Συνεχίζοντας, το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας εμβαθύνει σε δηλώσεις και πρακτικές που προέρχονται από το συγκεκριμένο συλλογικό όργανο, το οποίο λειτουργεί ως ένα «καθεστώς αλήθειας». Αυτές οι δηλώσεις και οι πρακτικές με ακτιβιστικό περιεχόμενο έρχεται σε αντιπαράθεση με τις αντικρουόμενες κυρίαρχες απόψεις του ιατρικού μοντέλου όπως για παράδειγμα «η βιολογία είναι πεπρωμένο» και με τις αντίστοιχες πρακτικές όπως ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης, ασκώντας τους έντονη κριτική και προωθώντας ένα κλίμα αλλαγής. Τέλος, κατά αυτόν τον τρόπο, οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας αποκτούν τη δύναμη να αυτοπροσδιορίζονται, απομακρύνοντας τον εαυτό τους από την θεωρία της «προσωπικής βιοιατρικής τραγωδίας», εναντιώνοντας σε διαδικασίες υποταγής και προσδίδοντας υποκειμενικό χαρακτήρα στην αντικειμενική φύση του κυρίαρχου ιατρικού μοντέλου. Το κοινωνικό μοντέλο επιτρέπει λοιπόν την αντίσταση σε χαρακτηρισμούς όπως «άσχημος», «κατώτερος», «βιολογικά ανώμαλος» κ.α., συνθέτοντας μία νέα ομάδα –και πάλι καταπιεσμένη από την κοινωνία, αλλά με τη δύναμη ενός συλλογικού οργάνου και όχι μεμονωμένων ατόμων- των «ατόμων με αναπηρία» (Angharad, Beckett & Campbell, 2015: 276-277).

Το πολυδιάστατο μοντέλο αναπηρίας

Το πολυδιάστατο μοντέλο αναπηρίας προτείνει μία «ενδιάμεση κατάσταση μεταξύ ιατρικής διάγνωσης του ατόμου και των παραγόντων που προέρχονται από το περιβάλλον και επιδρούν στην αναπηρία» (Smeltzer, 2007: 193). Μέσα από το συγκεκριμένο μοντέλο γίνεται το περιθώριο στα άτομα με αναπηρία να ασχοληθούν και να οριοθετήσουν με δικό τους τρόπο την έννοια της αναπηρίας και να συμμετάσχουν ενεργά στις ενδεχόμενες ιατρικές μεθόδους επίλυσης, εάν κρίνουν ότι η αναπηρία μπορεί να βελτιωθεί μέσω ιατρικών μεθόδων. Η αναπηρία, συνεπώς, νοείται ως «μία προσωπική εμπειρία ζωής, στην οποία το άτομο κατέχει έλεγχο και δύναμη στον εαυτό του».

Ειδικότερα, με την έλευση του κοινωνικού μοντέλου, τέθηκαν στο περιθώριο οι θεωρήσεις της αναπηρίας ως ιατρικού προβλήματος και η έννοια της αναπηρίας αναθεωρήθηκε, αποκτώντας κοινωνική απόχρωση. Το πολυδιάστατο μοντέλο αναπηρίας αναφέρεται σε μία προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία είναι παραγκωνισμένη ο ατομοκεντρικός ιατρικός χαρακτήρας που αποδίδεται στην

αναπηρία, δίχως όμως να υποβαθμίζει τη σημασία των ειδικών ατομικών προβλημάτων. Το εν λόγω μοντέλο αναπηρίας βρίσκεται στο «μεταίχμιο» της ολιστικής προσέγγισης και της γενικότητας που προσδίδει στην αναπηρία το κοινωνικό μοντέλο αφενός, αλλά ταυτόχρονα ξεφεύγει από την εξατομίκευση των χαρακτηριστικών της αναπηρίας που οδηγεί στην οριοθέτησή της ως προσωπικής τραγωδίας και συνεπάγεται τον στιγματισμό των ατόμων με αναπηρία. Το πολυδιάστατο μοντέλο αναπηρίας αποτελεί συγκερασμό των θετικών στοιχείων των δύο μοντέλων αναπηρίας που έχουν ήδη περιγραφεί, εφόσον βασίζεται στην εφαρμογή στρατηγικών και πολιτικών που λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές παραμέτρους της αναπηρίας, δηλαδή τα κοινωνικά εμπόδια που περιχαράσσουν τη ζωή των ατόμων με αναπηρία, ώστε να αποφεύγονται οι διακρίσεις εναντίον του, αλλά ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας (όπως της δυσκολίας λόγω προβλημάτων υγείας που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία), που αναδεικνύουν εξατομικευμένους τρόπους παρέμβασης και ανάπτυξη αντίστοιχων πολιτικών για την αντιμετώπισή της. Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο του πολυδιάστατου μοντέλου αποτελεί η μετατόπιση από τις παθητικές πολιτικές τους ιατρικού μοντέλου σε ενεργητικές πολιτικές, δεδομένου ότι η αναπηρία δεν αποτελεί πλέον απόκλιση από το «φυσιολογικό», αλλά αποτέλεσμα του τρόπου που αυτό το ζήτημα αντιμετωπίζεται από την κοινωνία (ΕΣΑμεΑ, 2009: 12).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 2011: 4) το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο αποτελούν δύο αντικρουόμενα αλλά ακραία θεωρητικά σχήματα, ενώ η έννοια της αναπηρίας βρίσκεται σε ένα σημείο ανάμεσά τους. Επομένως, η αναπηρία δεν θα πρέπει να χρωματίζεται από ακραία εννοιολογικά μοντέλα, καθώς από τη μία μπορεί να διαθέτει στοιχεία ιατρικού μοντέλου, όπως για παράδειγμα χαρακτηριστικά που προέρχονται από τον τομέα της υγείας του ατόμου, που αποτελεί μία καθαρά ατομική υπόθεση, αλλά από την άλλη διατρέχουν κοινωνικοί παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συντίθεται η αναπηρία. Συνεπώς, απαιτείται μία «ισορροπία» ανάμεσα σε αυτά τα δύο μοντέλα και η λειτουργία και η έννοια της αναπηρίας στη δόμηση του νέου αυτού μοντέλου νοείται ως:

«η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνθηκών υγείας και παραγόντων του περιβάλλοντος, τόσο προσωπικών όσο και περιβαλλοντικών. Γνωστό και ως «βιοψυχο-κοινωνικό μοντέλο», αποτελεί έναν συμβατό συμβιβασμό μεταξύ ιατρικού και

κοινωνικού μοντέλου. Η αναπηρία αποτελεί την «ομπρέλα που περιλαμβάνει «βλάβες», περιορισμούς δραστηριοτήτων και συμμετοχής και αναφέρεται στις αρνητικές πτυχές της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ατόμου (με μια περίπλοκη κατάσταση υγείας) και των περιβαλλοντικών παραγόντων (συνδυασμός προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων)» (World Health Organization, 2011: 4).

Κατά αυτόν τον τρόπο, η αναπηρία δεν αποτελεί απλά ένα ατομικό χαρακτηριστικό αλλά είναι μία συνεχώς εξελισσόμενη έννοια και προέρχεται από την αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών της αναπηρίας και των κοινωνικών – περιβαλλοντικών εμποδίων που υπονομεύουν τη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα. Η πρόοδος επομένως επιτυγχάνεται μέσα από την άρση αυτών των κοινωνικών εμποδίων που διευκολύνει τη ζωή των ατόμων με αναπηρία.

Άλλα μοντέλα αναπηρίας

Κατά καιρούς έχουν προταθεί περισσότερα μοντέλα αναπηρίας, όπως το θρησκευτικό ηθικό μοντέλο, όπου η αναπηρία νοείται ως αμαρτία και τα αίτια της αναπηρίας ανάγονται σε μεταφυσικά φαινόμενα, το οικονομικό μοντέλο το οποίο εστιάζει στις επιπτώσεις της αναπηρίας στο εργασιακό περιβάλλον και γενικότερα στον επαγγελματικό και οικονομικό τομέα, το πολιτισμικό μοντέλο, το οποίο λαμβάνει υπόψη το πώς κάθε διαφορετικός πολιτισμός αντιλαμβάνεται την έννοια της αναπηρίας καθώς και το φιλανθρωπικό μοντέλο και το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των οποίων τα χαρακτηριστικά είναι παρόμοια με εκείνα του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου αντίστοιχα.

Το φιλανθρωπικό μοντέλο αναπηρίας λαμβάνει το φαινόμενο της αναπηρίας ως ευπάθεια, η οποία χρήζει ιδιαίτερης φροντίδας και προσοχής. Υπό το πρίσμα αυτής της οπτικής, τα άτομα με αναπηρία θεωρούνται «ανεπαρκή» και ανίκανα να αντιμετωπίσουν από μόνα τους καταστάσεις της καθημερινής ζωής και χρειάζονται φιλανθρωπικές παρεμβάσεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί η «σωστή» κοινωνική και οικονομική τάξη, με αποτέλεσμα τον διαχωρισμό της ομάδας των ατόμων με αναπηρία από τις υπόλοιπες ομάδες της κοινωνίας. Το φιλανθρωπικό μοντέλο αναπηρίας υποστηρίζει την ιδρυματοποίηση των ατόμων με αναπηρία μέσα από την κατασκευή ειδικών χώρων, κέντρων και κοιτώνων και τον διαχωρισμό των δομών και των

υπηρεσιών που προσφέρονται για τα άτομα με αναπηρία, όπως για παράδειγμα την κατασκευή διαφορετικών σχολείων για άτομα με διαφορετικές αναπηρίες, όπως συναντήθηκε ιδιαίτερα στο παρελθόν στις χώρες της Αυστραλίας και των ΗΠΑ (Jackson, 2018: 3).

Ένα άλλο μοντέλο που έχει προταθεί στην διεθνή βιβλιογραφία και είναι σημαντικό να επισημανθεί είναι το μοντέλο αναπηρίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το εν λόγω μοντέλο είναι συγγενικό με το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, αλλά η Degener (2016: 3-14) επισημάνει τις βασικότερες διαφορές μεταξύ των δύο μοντέλων: α) ενώ στο κοινωνικό μοντέλο γίνεται προσπάθεια ανάδειξης κοινωνικών παραγόντων που διέπουν την έννοια της αναπηρίας, στο μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προσφέρεται παράλληλα ένα θεωρητικό πλαίσιο που προτείνει πολιτικές που εμβαθύνουν στην αξιοπρέπεια, β) το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δίνει έμφαση σε πρωτογενή και δευτερογενή κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά ανθρώπινα δικαιώματα, γ) τη στιγμή που το κοινωνικό μοντέλο δεν λαμβάνει πλήρως υπόψη την οδυνηρή κατάσταση ζωής ορισμένων ατόμων με αναπηρία, το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναγνωρίζει τις δυσκολίες των ατόμων και προτείνει την ανασύνθεση των κανόνων δικαίου βάσει αυτών, δ) το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στην μειονοτική και πολιτισμική αναγνώριση των ατόμων, ε) ενώ το κοινωνικό μοντέλο αποτελεί κριτική της ιατρικοποίησης της αναπηρίας, το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προωθεί αποτρεπτικές πολιτικές για την προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, στ) σε αντίθεση με το κοινωνικό μοντέλο που τονίζει την φτώχεια των ατόμων με αναπηρία, το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προτείνει τρόπους αντιμετώπισης.

Αναπηρία και στίγμα

Κάνοντας λόγο για τον στιγματισμό των ανάπηρων ατόμων και στον όρο «φυσιολογικό» και «κανονικό», είναι εύλογο να γίνει αναφορά στην έννοια του στίγματος, όπως αυτό ορίστηκε και αναλύθηκε από τον Goffman. Με τον όρο, λοιπόν, στίγμα ο Goffman (2001: 16) αναφέρεται στο σύνολο των υποτιμητικών χαρακτηριστικών που αποδίδει η κοινωνία στο άτομο λόγω των διαφορετικών στοιχείων που παρουσιάζει σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο, εκμηδενίζοντας

παράλληλα το επίπεδο ζωής του. Υπό αυτή τη λογική, η κοινωνία θέτει ορισμένα πρότυπα, διαχωρίζοντας ταυτόχρονα τα άτομα σε φυσιολογικά (εκείνα που ακολουθούν αυτά τα πρότυπα) και σε αποκλίνοντα (τα άτομα που στιγματίζονται λόγω της διαφορετικότητάς τους, είτε αυτή είναι σωματική, είτε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, είτε θρήσκευμα, φυλή κ.ο.κ.). Όπως, λοιπόν, διαπιστώνεται, το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης αποδίδει χαρακτηρισμούς στα γνωρίσματα των ατόμων με αναπηρία και τα ορίζει βάσει κάποιου κανονιστικού αντικειμενικού προτύπου (το «φυσιολογικό») ως αποκλίνοντα, στιγματίζοντάς τα.

Συνεχίζοντας, ο Goffman (2001: 18) τονίζει ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν την τάση κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων να κρίνουν ο ένας τον άλλον βάσει των διαφορετικών στοιχείων που διαθέτουν, ξεκινώντας πάντα από τα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης του σώματος και προχωρώντας στην αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και κατά αυτόν τον τρόπο κατασκευάζεται η κοινωνική ταυτότητα του κάθε ατόμου. Ο στιγματισμός, λοιπόν, αποκτά αρνητικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι περιχαρακώνει, απομονώνει και περιθωριοποιεί το άτομο σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται ως «μη φυσιολογικό».

Ο Goffman κάνει λόγο για τρεις μορφές στίγματος, αρχίζοντας από το στίγμα που αναφέρεται σε σωματικές δυσλειτουργίες, καθώς μπορούν να παρατηρηθούν αισθητηριακά. Έπειτα, το στίγμα μπορεί να αποδοθεί σε κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (π.χ. έλλειψη έντιμου βίου λόγω φυλάκισης ή αλκοολισμού). Τέλος, το στίγμα αφορά ολόκληρους λαούς, πολιτισμούς και διάφορες κοινωνικές ομάδες (π.χ. ομάδα των ατόμων με αναπηρία, θρησκευτικές ομάδες κ.λπ.) (Goffman, 2001: 66-67). Το στίγμα είναι το αποτέλεσμα της επικέντρωσης στο διαφορετικό στοιχείο που φέρει το άτομο που «αποκλίνει από το φυσιολογικό» και δέχεται την κριτική των υπολοίπων. Επιπλέον, είναι εντονότερο όταν μπορεί να παρατηρηθεί αισθητηριακά και επομένως οι σωματικές αναπηρίες αποτελούν πρόσφορο έδαφος εμφάνισης στερεοτυπικής συμπεριφοράς (Goffman, 2001: 118).

Συγκρίνοντας το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας με την θεωρία του Goffman για το στίγμα, μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα ότι το πρώτο τροφοδοτεί το δεύτερο. Ο Thoits (2011, στο Manago, Davis & Goar, 2017: 4) επισημαίνει ότι τα «θύματα» του στίγματος μπορούν να αναπτύξουν και τις αντίστοιχες στρατηγικές αντιμετώπισής του. Παρόλα αυτά, τόσο οι στρατηγικές αυτές

καταπολέμησης, όσο και το ίδιο το ιατρικό μοντέλο λειτουργούν σε ατομικό επίπεδο, με αποτέλεσμα το στιγματισμένο άτομο να πρέπει να αλλάξει κάποια χαρακτηριστικά του εαυτού του για να προσαρμοστεί στα κανονιστικά πρότυπα που επιτάσσει η κοινωνία. Ωστόσο, όπως θα διαπιστώσουμε και στο επόμενο κεφάλαιο, στο κοινωνικό μοντέλο το στίγμα καταπολεμάται μέσα από την πραγματοποίηση δομικών κοινωνικών μετασχηματίσεων (Magano, Davis & Goar, 2017: 5).

Κεφάλαιο 2^ο: Εκπαίδευση και αναπηρία

2.1 Νομοθετικό πλαίσιο Ελλάδας για την ειδική αγωγή

Νόμος 1143/1981

Αποτελεί τον πρώτο νόμο ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και ορίζει τον σκοπό του ως εξής:

Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, δια της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και κοινωνικά μέτρα (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1981, Ν. 1143/1981, Κεφ. Α', Άρθρο 1).

Στον παραπάνω νόμο γίνεται φανερό ότι η έννοια της ειδικής αγωγής εξετάζεται υπό την επιρροή του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας, που αποτελούσε το επικρατέστερο της δεκαετίας εκείνης. Επομένως, υπό το πρίσμα της ιατρικοποίησης της αναπηρίας, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ορίζονται ως «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού», εγκαθιστώντας την βασική διάκριση ανάμεσα στους μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής και οριοθετώντας τις δομές και τον χώρο δράσης και παροχής υπηρεσιών στις αντίστοιχες ομάδες μαθητών. Παρόλο όμως το γεγονός ότι χρησιμοποιείται κλινική ορολογία, αποτελεί τον πρώτο νόμο που προμηγνύει την πρόθεση της πολιτείας να αναδείξει την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία.

Νόμος 1566/1985

Ο νόμος του 1985 απευθύνεται σε ζητήματα γενικής αγωγής, αλλά για πρώτη φορά στην ιστορία εντάσσει μέσα σε αυτά και ζητήματα ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 32 αναφέρει ζήτημα ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο «κανονικό» σχολείο, όπως το περιγράφει. Ένα χαρακτηριστικό του νόμου είναι η αντικατάσταση του όρου «αποκλίνων από το φυσιολογικό» με τον αντίστοιχο «άτομο με ειδικές ανάγκες». Η αλλαγή του ύφους στη γλώσσα δηλώνει ταυτόχρονα και την αλλαγή της στάσης του κράτους και της κυρίαρχης αντίληψης για τα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, χαρακτηριστικά αναφέρεται στον νόμο:

Στα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων, β) την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία, και γ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Στην παραπάνω παράγραφο, παρόλο που φαίνεται το ενδιαφέρον για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία, προτάσσεται ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις επιτάσεις της κοινωνίας, δεδομένου ότι υστερούνται δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Επιπλέον, με την λέξη «αλληλοαποδοχή» διακρίνονται τα άτομα με αναπηρία από τους υπόλοιπους.

Νόμος 2817/2000

Ο νόμος του 2000 προσθέτει τον όρο «εκπαιδευτικές» στον ήδη υπάρχον «άτομα με ειδικές ανάγκες». Σύμφωνα με το άρθρο 6 της παραγράφου 1, τα άτομα αυτά καλούνται να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, προκειμένου να επανενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και στην επαγγελματική τους ζωή. Ακόμη, ο νόμος προβλέπει τη δημιουργία των τμημάτων ένταξης, που παρουσιάζεται ως μέτρο που προασπίζεται τα δικαιώματα της παραδοσιακής γενικής εκπαίδευσης. Επομένως, παρά τις αλλαγές που συστάθηκαν και την πρόοδο που έγινε η γενική εκπαίδευση παρουσιάζεται σαν να έχει να αντιμετωπίσει δύο είδη «εχθρών», τους εξωτερικούς (μαθητές με αναπηρία) και τους εσωτερικούς (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες). Παρά τα ψήγματα της ιατρικής αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία, η ύπαρξη των

τμημάτων ένταξης θα μπορούσε να θεωρηθεί, ωστόσο, μία προοδευτική κίνηση ενταξιακού χαρακτήρα, τουλάχιστον γλωσσικά (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012: 132-135).

Νόμος 3699/2008

Αποτελεί τον ισχύον νόμο ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), η οποία ορίζεται ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Επιπλέον, σύμφωνα με τον νόμο του 2008, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να χαρακτηριστούν εκείνοι που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης λόγω ορισμένων αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν την διαδικασία μάθησης. Επιπλέον, στα παιδιά αυτά συγκαταλέγονται κι εκείνοι που παρουσιάζουν επιθετικότητα και δυσκολίες στην κοινωνικότητά τους (Ν. 3699/2008, άρθρο 3).

Ο πιο σύγχρονος νόμος 3699/2008 επιφέρει πολλές σημαντικές αλλαγές και εισάγει νέες καινοτομίες. Παρόλα αυτά, έχουν ασκηθεί έντονες κριτικές, δεδομένου ότι οδηγεί σε έναν έμμεσο διαχωρισμό των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς αναπηρία. Ειδικότερα, η Ντεροπούλου-Ντέρου (2012: 137) τονίζει ότι έννοια της *διάγνωσης* επαναφέρει την ιατρική διατύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η οποία πλέον παρουσιάζεται ως «εκπαιδευτική αξιολόγηση». Πρόκειται, επομένως, για μία εκπαίδευση που δεν νοείται πλέον ως δικαίωμα, αλλά με την χρήση ιατρικών πρακτικών όρων και πρακτικών προσεγγίζεται ως θεραπεία.

Ακόμη, σύμφωνα με τους Ζώνιου – Σιδέρη (2011: 122-128), παράλληλα με τις αναφορές του νόμου για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία, γίνεται μία σαφής διάκριση μαθητών γενικής εκπαίδευσης και μαθητών ειδικής εκπαίδευσης, στοιχείο που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ουσιαστική ένταξη επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την προσαρμογή του μαθητή με αναπηρία στο κλίμα της γενικής τάξης και όχι την προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Προχωρώντας, παρά το γεγονός ότι ο νόμος διακηρύττει την συνεκπαίδευση μέσα από την κατανομή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές στο πλαίσιο μίας αναπτυγμένης ενταξιακής πολιτικής, στην πραγματικότητα η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία φαίνεται να βρίσκεται σε εμβρυακό στάδιο και ανοργάνωτη. Ακόμη, όπως

προαναφέρθηκε, εισάγονται έννοιες όπως η διάγνωση και διαφοροδιάγνωση που παραπέμπουν σε όρους του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας και προωθούν τη διάκριση και τον στιγματισμό των μαθητών με αναπηρία, ενώ η τοποθέτηση των μαθητών σε ειδικά τμήματα, σε ειδικές τάξεις και σε ξεχωριστά σχολεία ανάλογα με την αναπηρία τους αποτελούν «αποδεικτικά στοιχεία» της υποβάθμισης της εκπαίδευσης των μαθητών, υπονομεύοντας ταυτόχρονα τον δρόμο προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και την δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς διακρίσεις. Ακόμη, ο νόμος του 2008 δέχτηκε αρνητική κριτική εφόσον δεν φαίνεται να αποδέχεται την διαφορετική φύση των μαθητών, αλλά αποτελεί μία προσπάθεια κανονικοποίησης της διαφορετικότητας αυτής στα δεδομένα της τάξης που συνθέτουν το «φυσιολογικό επίπεδο». Επιπλέον, η έννοια της «διάγνωσης» και της παρέμβασης πέρα του γεγονότος ότι παραπέμπει σε ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, όπως προαναφέρθηκε, προωθεί στο στιγματισμό των μαθητών, ειδικά των μικρότερων ηλικιών. Παράλληλα με τα προηγούμενα, ο συγκεκριμένος νόμος παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στην λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης στις διαφορετικές βαθμίδες και οι αναφορές για ειδική αγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απουσιάζουν πλήρως. Τέλος, στον νόμο του 2008 για την ειδική αγωγή δεν προβλέπεται τίποτα για την επιτυχή εισαγωγή των μαθητών με αναπηρία στον επαγγελματικό βίο και το καθεστώς της σύγχρονης αγοράς, λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσής τους.

Παρά τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, μελέτες έχουν δείξει ότι τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και η κοινωνική περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές υφίστανται σε μεγάλο βαθμό (Μιχαηλίδης, 2009: 113 – 114). Ένας τρόπος αντιμετώπισης των προκαταλήψεων αυτών αποτελεί η συνεκπαίδευση. Σύμφωνα με τον ίδιο (2009: 5-6), η αναπηρία σε εκπαιδευτικό επίπεδο αποτελεί μία ευρεία έννοια που περιλαμβάνει νοητικές, αισθητηριακές και νευρολογικές δυσλειτουργίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας που θα εξετάσουμε σε επόμενο κεφάλαιο) και δυσκολίες στον λόγο και στην ομιλία.

2.2 Αναπηρία και συνεκπαίδευση

Ο όρος της συνεκπαίδευσης είναι άμεσα συνυφασμένος με «την αποδοχή και την εκτίμηση όλων, την αποφυγή της περιθωριοποίησης, την αναδιοργάνωση του σχολείου, την επίλυση προβλημάτων, την ανάδειξη αλληλεγγύης, την προώθηση ίσων ευκαιριών, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενεργή συμμετοχή στο σχολείο και την επικείμενη ομαλή ένταξη στην κοινωνία» (Norwich & Koutsouris, 2017: 3).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σούλη (2002: 326) με τον όρο συνεκπαίδευση νοείται «η φοίτηση των παιδιών με και χωρίς διαταραχές στο γενικό σχολείο, κατόπιν τροποποιήσεων που θα επιτρέπουν την ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών και την ικανοποίηση ποικίλων και συχνά διαφορετικών αναγκών τους». Ο ίδιος (Σούλης, 2013: 33) προσθέτει ότι η συνεκπαίδευση αφορά την παροχή «κατάλληλων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών» σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, προκειμένου να επωφελούνται από την διδακτική διαδικασία, η οποία ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι η έννοια της συνεκπαίδευσης αναφέρεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ανταποκρίνεται σε αυτό που επιζητούν οι μαθητές, δηλαδή την από κοινού εκπαίδευση στην ίδια τάξη με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, ο όρος συνεκπαίδευση δεν υποδηλώνει απλώς την συνύπαρξη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αλλά στην επαναδιαμόρφωση των σχολικών μονάδων και των αναλυτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών (Καϊσέρογλου, 2010: 21).

Ένα από τα βασικότερα αξιώματα της συνεκπαίδευσης αποτελεί η αλλαγή της λειτουργίας του σχολείου μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των εννοιών «ικανότητα», «επιτυχία» και «αποτυχία». Επιπροσθέτως, μέσα από την εγκαθίδρυση βασικών δημοκρατικών αρχών, όπως για παράδειγμα το δικαίωμα στην ισότιμη συμμετοχή, επέρχονται θετικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς επίσης και «στην όξυνση της κριτικής σκέψης τους, στην ανατροπή στερεοτύπων και στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους» (Σούλης, 2013: 33). Ακόμη, ένας στόχος της συνεκπαίδευσης αποτελεί η «προσπέλαση» της διαφορετικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών χωρίς αυτές. Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητη η αναθεώρηση του διδακτικού πλαισίου, των δομών των σχολικών μονάδων και η κατάρτιση των

εκπαιδευτικών, ώστε να επιτυγχάνεται το μέγιστο δυνατό των δυνατοτήτων όλων των παιδιών, εφοδιάζοντάς τους παράλληλα με τα απαραίτητα προσόντα για την ενήλικη ζωή και την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να εξασφαλιστεί ένα υγιές δημιουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ο Norwich (2000: 9-10) υπογραμμίζει επίσης τις πιο βασικές αρχές συνεκπαίδευσης. Αρχικά, όλοι οι μαθητές πρέπει να εντάσσονται στο γενικό σχολείο, ανεξαρτήτως αν πρόκειται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή όχι. Επιπλέον, οι ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή είναι απαραίτητο να γίνονται αποδεκτές, προκειμένου να αποφευχθεί η κοινωνική περιθωριοποίησή του. Τέλος, βασικό δικαίωμα των μαθητών αποτελεί η εξατομικευμένη διδασκαλία, που διαμορφώνεται βάσει των ικανοτήτων τους.

Ο Ainscow (2005: 118-119) υπογραμμίζει τα τέσσερα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της συνεκπαίδευσης:

- 1) Αποτελεί μία αέναη διαδικασία εύρεσης τρόπων διαχείρισης της διαφορετικότητας. Μαθαίνουμε από τη διαφορετικότητα και πώς να ζούμε με τη διαφορετικότητα.
- 2) Σχετίζεται με τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των εμποδίων των ατόμων με αναπηρία, γεγονός που βοηθά παράλληλα σε ανάπτυξη τεχνικών διαχείρισης πληροφοριών, τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξη της δημιουργικότητας.
- 3) Αφορά την παρουσία, συμμετοχή και την επιτυχία όλων των μαθητών. Η συμμετοχή αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές διδάσκονται και στο πόσο αξιόπιστα διδάσκονται. Με την συμμετοχή νοείται η ισότητα ευκαιριών και εμπειριών και με την επιτυχία νοείται η αποτελεσματικότητα της μάθησης προς όλους τους μαθητές.
- 4) Η συνεκπαίδευση εμβαθύνει στις ομάδες που κινδυνεύουν από αποκλεισμό και αποτυχία. Επομένως, σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική στις στατιστικά ριψοκίνδυνες ομάδες δίνεται μεγαλύτερη σημασία με μεγαλύτερη επιτυχία.

Προχωρώντας, ο Norwich (2000: 21-25) προτείνει κάποια βασικά μοντέλα συνεκπαίδευσης:

- α) Μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης (full inclusion), σύμφωνα με το οποίο όλα τα παιδιά, χωρίς καμία διάκριση, συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ισότιμα,

χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών στο ίδιο περιβάλλον και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δεν δέχονται καμία υποστηρικτική βοήθεια. Δεν υπάρχει ξεχωριστό θεσμικό και νομικό πλαίσιο για παιδιά με αναπηρίες.

β) Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place). Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο συνεκπαίδευσης, παρέχεται υποστήριξη από παιδαγωγό ειδικής αγωγής ή άλλους ειδικούς στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, στο πλαίσιο της τάξης ή και εκτός αυτής, σε ειδικό χώρο. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, δεν υπάρχουν σχολεία ειδικής αγωγής αλλά μόνο ειδικά τμήματα υποστήριξης των μαθητών στα σχολεία γενικής αγωγής και ισχύει διαφορετικό νομοθετικό πλαίσιο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών αυτών.

γ) Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs). Στο εν λόγω μοντέλο αξιολογούνται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και ανάλογα με τα αποτελέσματα φοιτούν ή σε σχολείο γενικής ή σε σχολείο ειδικής αγωγής για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, δεδομένου ότι θα παρεμποδίζεται η εύρυθμη λειτουργία της γενικής τάξης και η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των άλλων μαθητών. Στο μοντέλο αυτό οι ατομικές ανάγκες των μαθητών αξιολογούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο εν συνεχεία επιλέγει αν τα παιδιά θα φοιτήσουν σε σχολείο γενικής αγωγής ή όχι.

δ) Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι τα σχολεία ειδικής αγωγής είναι προσαρμοσμένα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και επομένως έχει βοηθητικό ρόλο. Ακόμη, οι μαθητές αυτοί μπορούν να φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής δεδομένου ότι πραγματοποιείται κατά αυτόν τον τρόπο η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Στην απόφαση σχετικά με το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί συμμετέχουν και οι γονείς.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα κράτη ακολουθούν διαφορετικές πολιτικές συνεκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003: 8):

α) Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι χώρες που εντάσσουν όλους τους μαθητές στην γενική εκπαίδευση και ονομάζεται «κατηγορία μιας διαδρομής» (one-

track approach). Τα κράτη που ακολουθούν την παραπάνω πολιτική επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διαμόρφωση και τον επαναπροσδιορισμό των υπηρεσιών της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση συναντάται στην Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Κύπρο.

β) Στην δεύτερη κατηγορία υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (two-track approach) (κατηγορία διπλής διαδρομής). Σε αυτήν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ακολουθούν διαφορετικό εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα και φοιτούν συνήθως σε σχολεία ειδικής αγωγής. Τα δύο αυτά συστήματα έχουν (ή έστω είχαν μέχρι πρόσφατα) ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για τη κάθε μία.

γ) Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα κράτη που ακολουθούν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων όσον αφορά την ένταξη (multi-track approach) (κατηγορία πολλαπλών διαδρομών). Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ακολουθείται ένας συγκεκριμένος προγραμματισμός συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής, που βασίζεται σε ανταλλαγές περιορισμένου χρονικού διαστήματος, και σε υπηρεσίες που παρέχονται στις πολλαπλές ειδικές τάξεις πλήρους ή μερικής φοίτησης. Η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Πολωνία, Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτενστάιν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εστονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Σλοβενία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Συνεχίζοντας θα αναλυθεί η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, ως μία αναπτυξιακή διαταραχή που αναφέρεται σε μία ομάδα μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εστιάζοντας στις ανάγκες τους και τους τρόπους παρέμβασης.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα εξετασθεί ο όρος της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, θα αναδειχθεί η εικόνα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, οι τρόποι παρέμβασης και τα διαγνωστικά κριτήρια. Είναι άξιο αναφοράς σε αυτό το σημείο το γεγονός ότι η παρακάτω προσέγγιση της αναπηρίας εμπίπτει με το ιατρικό μοντέλο, το οποίο όπως παρατηρήσαμε διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο ακόμη στην εποχή μας και βάσει αυτού προσεγγίζεται η αναπηρία στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.

Κεφάλαιο 3^ο: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα

3.1 Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη του όρου

Σύμφωνα με την Καλαντζή-Αζίζι και τον Καραδήμα (2011: 267), η έντονη δραστηριότητα ιστορικά έχει λάβει ποικίλους διαγνωστικούς ορισμούς, ενώ η έννοια της «υπερκινητικότητας» υιοθετήθηκε πρόσφατα στο επιστημονικό πεδίο. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τα υπερκινητικά άτομα ήταν ο Still (1902), ο οποίος εξέτασε 43 παιδιά που φαίνονται να είναι επιθετικά και να μην ακολουθούν τους κανόνες πειθαρχίας, το οποίο πίστευε ότι οφειλόταν σε έλλειψη «αναστολής της βούλησης» και «ηθικό έλεγχο της συμπεριφοράς» (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006: 89). Επιπλέον, ανήγαγε τα αίτια της υπερκινητικότητας σε βιολογικά και θεώρησε ότι αποτελεί ένα στοιχείο, το οποίο μπορεί να κληρονομηθεί. Συνεχίζοντας, ο Tredgold (1908) υποστήριξε ότι η υπερδραστηριότητα οφειλόταν σε εγκεφαλική βλάβη, η οποία χαρακτηρίστηκε με τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη» (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 268· Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006: 89· Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκυ, 2007: 78). Στην απόδοση του παραπάνω χαρακτηρισμού υποβοήθησε και μία επιδημία εγκεφαλίτιδας το 1917-1918, της οποίας οι ασθενείς εμφάνιζαν παρόμοια συμπτώματα με την σημερινή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (αυξημένη κινητική δραστηριότητα, παρορμητικότητα, διάσπαση προσοχής). Ο όρος, ωστόσο, σύντομα αποσύρθηκε και αντικαταστάθηκε από τον αντίστοιχο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ο οποίος μετά το 1970 σταδιακά επίσης αποσύρθηκε.

Η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία στην δεύτερη έκδοσή του διαγνωστικού και ταξινομητικού εγχειριδίου της (DSM-II) ονοματοθέτησε την διαταραχή ως «Υπερκινητική Αντίδραση στην Παιδική Ηλικία (ή και Εφηβεία)» προχωρώντας παράλληλα στον εξής ορισμό: «Η διαταραχή χαρακτηρίζεται από αυξημένη κινητική δραστηριότητα, αεικινήσια, εύκολη διάσπαση της προσοχής και μειωμένη διάρκεια προσοχής, ιδιαίτερα στα μικρότερα παιδιά, και τα συμπτώματά της συνήθως εξασθενούν στην εφηβεία» (American Psychiatric Association, 1968: 50). Ο παραπάνω ορισμός «ξεφεύγει» από την βιολογική βάση και προσανατολίζεται περισσότερο στην

περιγραφή της συμπεριφοράς, γεγονός που προμηνύει αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο προσέγγιζαν τις διαταραχές.

Το 1970 προτάθηκε ότι η διαταραχή οφειλόταν σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. αλλεργία, τοξικές ουσίες σε προϊόντα που καταναλώθηκαν, συστατικά φαγητών), αλλά και σε πολιτισμικούς λόγους (π.χ. ρόλος της εκπαίδευσης). Το 1972 η Douglas, πρότεινε ότι το κύριο αίτιο της διαταραχής αποτελούσε η διάσπαση της προσοχής και η αδυναμία συγκέντρωσης και οργάνωσης των πραγμάτων. Το θεωρητικό μοντέλο για την ΔΕΠ-Υ που ανέπτυξε η Douglas πιθανώς επηρέασε την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία η οποία προέβη το 1980 στην έκδοση του τρίτου DSM, όπου υιοθετήθηκε η ονομασία «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα». Η ονομασία αυτή παραπέμπει στον ισχυρισμό της Douglas, καθώς επικεντρώνεται στον «αυτοέλεγχο και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου» και παράλληλα τονίζεται η έλλειψη συνείδησης σχετικά με το αποτέλεσμα των πράξεων του. Τέλος, κατά τη δεκαετία του 1990 και μετά στις επόμενες εκδόσεις της DSM (DSM – IV το 1994 και DSM – V το 2013) η παραπάνω ονομασία αλλάζει σε «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας» και μαζί με την διαταραχή διαγωγής και την εναντιωτική προκλητική διαταραχή ομαδοποιούνται στην ευρύτερη ομάδα διαταραχών υπό τον όρο «Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς» και στην ακόμη μεγαλύτερη ομάδα «Διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά τη βρεφική, παιδική ή εφηβική ηλικία» (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006: 90-91).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013: 7) ορίζει τη ΔΕΠ-Υ με τον εξής τρόπο:

«Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια νευροβιολογική διαταραχή που εμφανίζεται στο 5-7% του πληθυσμού των παιδιών και των εφήβων. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ τείνουν να εκδηλώνουν συμπεριφορές που είναι διαταρακτικές για το οικιακό ή το σχολικό περιβάλλον. Οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠΥ αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των παιδιών τους ως διαφορετική από αυτή των συνομηλίκων τους, αφού δεν ανταποκρίνεται στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ έχει πολλές διακυμάνσεις και εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησης που αντλούν από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, από το αν υπάρχει εξωτερική εποπτεία, κανονιστικό πλαίσιο ή

πρόγραμμα., και αν η δραστηριότητα που καλούνται να εκτελέσουν έχει αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις».

Το Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), υιοθετεί τον ορισμό του Υπουργείου Παιδείας αναφέροντας ότι η ΔΕΠ-Υ, ή διεθνώς Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) αποτελεί «μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, η οποία συνεχίζεται, κατά ένα σημαντικό ποσοστό, και στην ενήλικη ζωή». Εμφανίζεται σε τριπλάσιο βαθμό στα αγόρια έναντι των κοριτσιών. Ωστόσο, τονίζει ότι πολλοί επιστήμονες ισχυρίζονται ότι η εν λόγω διαταραχή εμφανίζεται σε παρόμοια ποσοστά και στα δύο φύλα, αλλά στα κορίτσια η διάγνωση αποτελεί μία πολύ δυσκολότερη διαδικασία (υπάρχει περίπτωση να μην επαληθευτεί ή να πραγματοποιηθεί αργότερα), καθώς πολλές φορές είτε διαχειρίζονται είτε αποκρύπτουν την υπερκινητικότητά τους (Grskovic & Zentall, 2010: 1). Επιπλέον, άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι παρόλο που η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μία από τις συχνότερες και πολυσυζητημένες διαταραχές και ενώ τα τελευταία χρόνια έχει μεγιστοποιηθεί η προσπάθεια πληροφόρησης ευαισθητοποίησης της κοινωνίας για το εν λόγω θέμα, η επιστημονική γνώση παραμένει σχετικά περιορισμένη και σε αρκετά κράτη, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, η διάγνωση παραμένει σε εμβρυακό στάδιο.

Η διάγνωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ πραγματοποιείται από ειδικούς και συνήθως διαγιγνώσκεται μεταξύ 3-7 ετών. Η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης έγκειται στην ένταξη του παιδιού στο σχολείο, όπου η προσοχή, συγκέντρωση και ρύθμιση της συμπεριφοράς βάσει κάποιων κανόνων είναι προαπαιτούμενα.

3.2 Η αναπτυξιακή πορεία των μαθητών με ΔΕΠ-Υ

Η κλινική εικόνα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ

Τα κύρια συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι η διάσπαση προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα. Ωστόσο, λόγω του ότι τα χαρακτηριστικά αυτά συναντώνται συχνά σε μικρές ηλικίες, δεν πραγματοποιείται έγκαιρη διάγνωση, με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών στη σχολική επίδοση, στην προσαρμογή στο σχολείο και στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Αλλά ακόμη και να γίνει διάγνωση,

είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που ακολουθείται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο θεραπείας και αντιμετώπισης της διαταραχής.

Ξεκινώντας από την υπερδραστηριότητα, η Καλαντζή-Αζίζι και ο Καραδήμας (2011: 269) αναφέρουν ότι στην παιδική ηλικία η υπερκινητικότητα θεωρείται κάτι φυσιολογικό, ενώ ο βαθμός της ποικίλει ανάλογα τον χρόνο και τον χώρο στον οποίο παρουσιάζεται η συμπεριφορά αυτή. Ωστόσο, τα συμπτώματα της διαταραχής διαφοροποιούνται, καθώς παρατηρείται υπερκινητικότητα σε μέρη όπου αναμένεται πιο ήπια συμπεριφορά (π.χ. σχολείο ή εκκλησία) ή σε στιγμές χαλάρωσης, όπως για παράδειγμα όταν τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση ή όταν ετοιμάζονται για ύπνο, προκαλώντας συνήθως τις αντιδράσεις του περίγυρου.

Οι ίδιοι αναφέρονται στο δεύτερο χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ που είναι η απροσεξία, το οποίο και χαρακτηρίζουν «αποτέλεσμα δεκάδων αιτιών». Παρόλα αυτά, η απροσεξία στη διαταραχή αποκτά έναν ευρύτερο χαρακτήρα καθώς παρουσιάζεται σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής του παιδιού. Ειδικότερα η απροσεξία ορίζεται από τους Sandberg, Day & Trott (1996 στο Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 269) ως «η έλλειψη επιμονής στις δραστηριότητες, ο προσανατολισμός σε ενασχόληση με πράγματα άσχετα προς τη στιγμή ή το περιβάλλον, οι συχνές εναλλαγές στις δραστηριότητες, καθώς και οι μεγάλες περιόδους χωρίς σαφή ενασχόληση με κάτι».

Τέλος, η παρορμητικότητα αφορά την γρήγορη εναλλαγή των δραστηριοτήτων, την ταχύτητα πράξεων και ομιλίας, τα οποία παράλληλα αποπνέουν αυθορμητισμό. Η παρορμητικότητα αυτή μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στα παιδιά, κυρίως σε τομείς που αφορούν τη σχολική επίδοση και τη σχέση τους με άλλα παιδιά, ενώ τα ίδια «γίνονται συχνά οξύθυμα, ευερέθιστα και έχουν έντονες αντιδράσεις (Hinshaw, 1994 στο Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 270).

Η αναπτυξιακή πορεία των μαθητών με ΔΕΠ-Υ

Ο Σκαλούμπακας (2013: 7-9) προτείνει στοιχεία τα οποία παραπέμπουν στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας κατά τα διάφορα ηλικιακά στάδια του παιδιού ξεκινώντας από την βρεφική και καταλήγοντας στην εφηβική ηλικία.

Αρχικά, κατά τη βρεφική ηλικία, οι ενδείξεις της ΔΕΠ-Υ είναι πιθανό να ξεκινήσουν από την εγκυμοσύνη, καθώς πολλές μητέρες κάνουν λόγο για έντονη κινητικότητα. Επίσης, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πολλές φορές χαρακτηρίζονταν ως «δύσκολα βρέφη», καθώς δεν έχουν σταθερό ωράριο φαγητού και ύπνου, ξυπνάνε συνεχώς σε διάφορες ώρες και κλαίει. Σύμφωνα με τους Battle & Lacy (1972, στο Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006: 106), τα «δύσκολα βρέφη» μπορεί να επιδράσουν αρνητικά στο οικογενειακό κλίμα. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι διαγνώστηκε ΔΕΠ-Υ σε πολλά παιδιά που αντιμετώπιζαν παρόμοιου τύπου δυσκολίες στις σχέσεις με τους γονείς κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας.

Προχωρώντας στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας ο Σκαλούμπακας (2013: 8), στο πλαίσιο σύνταξης ενός οδηγού που αναφέρεται στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, προτείνει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η έντονη και συνεχής ανησυχία και κίνηση, η παραβίαση των κανόνων συμπεριφοράς της τάξης, προκαλώντας δυσανασχέτηση στους εκπαιδευτικούς, η εκδήλωση επικίνδυνης συμπεριφοράς και η εμπλοκή τους πολλές φορές σε ατυχήματα, οι δυσκολίες προσαρμογής στις παρέες και επομένως τα προβλήματα κοινωνικοποίησης, οι απότομες και αυθόρμητες εναλλαγές στις δραστηριότητες και οι εμφάνιση δυσκολιών σε γνωστικές λειτουργίες (μνήμη, επεξεργασία πληροφοριών, δυσκολίες στην κατανόηση οδηγιών κ.ο.κ.). Επιπλέον, ένα ιδιαίτερο σημάδι που υποδεικνύει ΔΕΠ-Υ συνιστούν οι συχνές άσκοπες ερωτήσεις, χωρίς τα ίδια τα παιδιά στη συνέχεια να περιμένουν απάντηση. Τέλος, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ στην προσχολική ηλικία «είναι συχνά παρορμητικοί, ανυπάκουοι και ιδιαίτερα τολμηροί. Φαίνεται να διαθέτουν ανεξάντλητα αποθέματα ενέργειας και η κινητικότητά τους είναι ιδιαίτερα αυξημένη. Ενδέχεται επίσης να παρουσιάσουν δυσκολίες στο συντονισμό των κινήσεών τους και αδεξιότητα. Είναι επίσης πολύ απαιτητικά και συχνά ξεσπούν σε έντονες εκρήξεις οργής όταν θυμώνουν ή απογοητεύονται» (Ρούσσου, 1988, στο Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006: 107).

Η μετάβαση των παιδιών από την προσχολική στη σχολική περίοδο σηματοδοτεί ταυτόχρονα και την εμφάνιση κάποιων επιπρόσθετων χαρακτηριστικών ΔΕΠ-Υ. Αρχικά, όντας σε ένα κοινωνικό πλαίσιο οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ επιδιώκουν συνεχώς την επιδοκιμασία των συνομήλικών τους, μιλούν συνεχώς χωρίς να έχουν την άδεια από τον δάσκαλο και συνεχίζουν να δυσκολεύονται στις κοινωνικές τους

συνάψεις. Ακόμη, συχνά δεν βρίσκονται σε θέση να φέρουν εις πέρας τις σχολικές υποχρεώσεις, αρνούνται να εργαστούν στο σπίτι, έστω και σε μικρό βαθμό και αποφεύγουν τη γραφή, έχοντας ως αποτέλεσμα την χαμηλή σχολική και βαθμολογική επίδοση (Σκαλούμπακας, 2013: 9). Επιπροσθέτως, ελλείπει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, έχουν ένα αφηρημένο βλέμμα και παρουσιάζουν έντονη κινητικότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προκαλώντας προβλήματα στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Τέλος, συνηθίζεται οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ να μην παραδέχονται τα «λάθη» τους και να αποδίδουν τις ευθύνες των πράξεών τους στους υπόλοιπους. Τέλος, έρευνες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποφεύγονται από τους συμμαθητές τους με τις αντίστοιχες συνέπειες στην κοινωνικοποίησή τους (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006: 109-110).

Στην εφηβική ηλικία τα παραπάνω συμπτώματα παραμένουν και επεκτείνονται στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οδηγώντας τους σε δευτερογενή προβλήματα μέσα από την απόκτηση αρνητικών εμπειριών εξαιτίας των αποτυχημένων κοινωνικών σχέσεων και της χαμηλής σχολικής επίδοσης, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο την μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου. Ακολουθώντας αυτή τη λογική, εμφανίζουν μεγάλες συναισθηματικές διακυμάνσεις με έντονες αρνητικές σκέψεις (εμφάνιση άγχους, θυμού, κατάθλιψης). Ακόμη, όντας έφηβοι αποφεύγουν το οικογενειακό περιβάλλον και προτιμούν αντί αυτού τους φίλους, εκδηλώνουν επικίνδυνες συμπεριφορές και καταφεύγουν σε παραβατικές συμπεριφορές (π.χ. κατάχρηση ουσιών, εμπλοκή σε τροχαία ατυχήματα, σχολική διαρροή κ.λπ.) (Σκαλούμπακας, 2013: 9).

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, όπως προανέφερα, παρουσιάζουν δυσκολίες στη δόμηση κοινωνικών σχέσεων, γεγονός που οδηγεί σε δευτερογενή προβλήματα, όπως ψυχολογική κατάπτωση. Οι δυσκολίες αυτές (Σκαλούμπακας, 2013: 10) εκδηλώνονται μέσα από την «αδυναμία να αντιλαμβάνονται τις σκέψεις, τα συναισθήματα και γενικά τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στην εξωλεκτική επικοινωνία» και ως «διασπαστική συμπεριφορά μέσα στην ομάδα που έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση και τον πολύ συχνά τον αποκλεισμό». Ακόμη, επιπρόσθετα στοιχεία που συνδέονται με τη ΔΕΠ-Υ αποτελούν οι μαθησιακές δυσκολίες και/ή διαταραχές του λόγου, η υπερβολική κόπωση, η χρόνια στέρηση τροφής, διάφορα προβλήματα υγείας (π.χ. άσθμα) και τέλος Διανοητική Αναπηρία (Intellectual Disability).

3.3 Η διάγνωση και οι τρόποι παρέμβασης στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ

Κρίνοντας από τα παραπάνω, η έγκαιρη διάγνωση και η άμεση εφαρμογή των μεθόδων παρέμβασης αποτελούν κομβικό σημείο βελτίωσης του επιπέδου ζωής των ατόμων με ΔΕΠ-Υ. Ο τρόπος με τον οποίο θα ερμηνευτεί η συμπεριφορά του παιδιού από μικρή ηλικία είτε από τους γονείς είτε από εκπαιδευτικούς είτε από τους ειδικούς επηρεάζει την δόμηση της αυτοεικόνας του μαθητή και αντιμετωπίζονται τόσο οι πρωτογενείς δυσκολίες, όσο και τα δευτερογενή προβλήματα που πηγάζουν από αυτές, καθορίζοντας εν τέλει την πορεία της ενηλικίωσης.

Στο διαγνωστικό και ταξινομητικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας η ΔΕΠ-Υ διαχωρίζεται, ανάλογα τα είδη των συμπτωμάτων, σε τρεις τύπους (εκδηλώσεις) (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκυ, 2007: 77):

- α) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, Συνδυασμένος Τύπος, εάν εμφανίζονται αρκετά συμπτώματα απροσεξίας, αλλά και υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας.
- β) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας με Προεξέχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο, όταν εμφανίζονται αρκετά συμπτώματα απροσεξίας αλλά όχι υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας.
- γ) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας με Προεξέχοντα τον Υπερκινητικό - Παρορμητικό Τύπο, εφόσον υφίστανται αρκετά συμπτώματα υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας, αλλά όχι απροσεξίας.

Οι παραπάνω τύποι ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να εναλλάσσονται, ανάλογα με τα συμπτώματα που εκδηλώνουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ κατά το πέρασμα του χρόνου. Σύμφωνα με το πέμπτο μοντέλο του διαγνωστικού και ταξινομητικού εγχειριδίου της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (2013: 59-61), διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ είναι:

Ένα εκ των δύο, (1) ή (2)

(1) Έξι ή περισσότερα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής για παιδιά έως 16 ετών ,

ή πέντε ή περισσότεροι έφηβοι για εφήβους 17 ετών και άνω ή ενήλικες· τα συμπτώματα της ελλειμματικής προσοχής είναι παρόντα για 6 μήνες ή παραπάνω και είναι κατάλληλα για την αναπτυξιακή φάση του παιδιού.

Έλλειψη προσοχής

- Συχνά δεν προσέχει τις λεπτομέρειες και κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, στην εργασία του, ή σε άλλες δραστηριότητες.
- Συχνά έχει δυσκολία να διατηρήσει την προσοχή του σε δραστηριότητες ή παιχνίδια.
- Συχνά δεν ακούει όταν του απευθύνονται.
- Συχνά δεν ακολουθεί οδηγίες και δεν ολοκληρώνει σχολικές εργασίες και άλλες υποχρεώσεις ή εργασιακά καθήκοντα (π.χ. χάνει τη συγκέντρωσή του, διασπάται).
- Συχνά έχει δυσκολίες να οργανώσει σχολικές εργασίες και δραστηριότητες. Συχνά αποφεύγει, αντιπαθεί ή είναι διστακτικός να αναλάβει εργασίες που απαιτούν νοητική ενέργεια για αρκετό χρόνο (όπως σχολικές εργασίες ή κατ' οίκον εργασίες).
- Συχνά χάνει πράγματα που είναι απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες (π.χ. σχολικά βιβλία και τετράδια, μολύβια, βιβλία, πορτοφόλια, κλειδιά, γυαλιά, κινητά τηλέφωνα).
- Συχνά διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.
- Ξεχνά συχνά πράγματα στις καθημερινές του δραστηριότητες και υποχρεώσεις.

(2) Έξι ή περισσότερα συμπτώματα υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας για παιδιά μέχρι την ηλικία των 16 ετών, ή πέντε ή παραπάνω για εφήβους 17 ετών και άνω και για ενήλικες· συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας είναι παρόντα για τουλάχιστον 6 μήνες και προκαλούν δυσλειτουργία, ενώ δεν συμβαδίζουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου.

Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα

- Συχνά κινεί νευρικά τα πόδια ή τα χέρια του ή στριφογυρίζει στη θέση του.
- Συχνά αφήνει τη θέση του σε περιπτώσεις που πρέπει να παραμείνει καθισμένος/η.
- Συχνά τρέχει ή σκαρφαλώνει σε καταστάσεις που δεν αρμόζει (έφηβοι ή ενήλικες είναι ανήσυχοι).
- Συχνά δεν καταφέρνει να παίξει ή να συμμετάσχει σε ψυχαγωγικές

δραστηριότητες ήσυχα.

- Συχνά φαίνεται σαν να είναι κουρδισμένος.
- Συχνά μιλάει υπερβολικά.
- Συχνά εκστομίζει μια λέξη πριν διατυπωθεί η ερώτηση.
- Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.
- Συχνά διακόπτει τους άλλους.

Επιπρόσθετα πρέπει να πληρούνται και τα παρακάτω κριτήρια:

- ✓ Αρκετά συμπτώματα απροσεξίας ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας ήταν παρόντα πριν την ηλικία των 12 ετών.
- ✓ Αρκετά συμπτώματα είναι εμφανή σε δύο ή περισσότερους χώρους (π.χ. σπίτι, σχολείο ή στην εργασία με φίλους).
- ✓ Υπάρχουν σαφή τεκμήρια ότι τα συμπτώματα παρεμποδίζουν ή μειώνουν την κοινωνική, σχολική ή εργασιακή λειτουργικότητα.
- ✓ Τα συμπτώματα δεν παρουσιάζονται μόνο κατά την εξέλιξη της σχιζοφρένειας ή άλλης ψυχωτικής διαταραχής. Τα συμπτώματα δεν εξηγούνται από την ύπαρξη άλλης διαταραχής (π.χ. διαταραχή της διάθεσης, αγχώδη διαταραχή, αποσυνδετική διαταραχή ή διαταραχή της προσωπικότητας).

Οι τρόποι παρέμβασης σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας, που βασίζονται είτε σε ιατρικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και συμπεριφοριστικές παραμέτρους. Οι Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας (2011: 281-289) προτείνουν τις μεθόδους αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, οι οποίες είναι η φαρμακευτική αγωγή, η παρέμβαση στα πλαίσια του σχολείου, η γνωσιακή – συμπεριφοριστική παρέμβαση, η εκπαίδευση των γονέων και η οικογενειακή θεραπεία της διαταραχής και τέλος συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων. Παρακάτω θα αναφερθώ στις δύο πρώτες μεθόδους, η πρώτη λόγω του ότι θεωρείται η πιο διαδεδομένη και η δεύτερη επειδή εμπίπτει με το επιστημονικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας.

Ήδη από τη δεκαετία του 1930 αναπτύχθηκαν φάρμακα που απευθύνονταν σε παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς. Ο Bradley χρησιμοποίησε, για παράδειγμα βενζεδρίνη σε μικρά παιδιά που ζούσαν σε ιδρύματα. Στη συνέχεια παρασκευάστηκαν φάρμακα που αποσκοπούσαν στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ και άλλων διαταραχών. Σύμφωνα με τους Παπάνη, Γιαβρίμη και Βίκυ (2007: 79-80) η φαρμακευτική αγωγή αποτελεί τον πλέον πιο διαδεδομένο τρόπο αντιμετώπισης της διαταραχής. Ειδικότερα, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών της Αμερικής «πάσχουν» από το υπερκινητικό σύνδρομο, χορηγούνται φάρμακα με διεγερτική επίδραση, τα κυριότερα εκ των οποίων είναι η μεθυλφαινιδάτη (γνωστή και ως το παρασκευάσμα Ritalin), η αμφεταμίνη (d-amphetamine) και η πεμολίνη (pemoline). Αν και τα φάρμακα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά, με την έννοια ότι μειώνονται τα προβλήματα της απροσεξίας, της υπερκινητικότητας και της μη τήρησης των βασικών αρχών συμπεριφοράς, δεν αποτελούν μία ουσιαστική επίλυση της διαταραχής, καθώς τα συμπτώματα επιστρέφουν μετά το πέρας της δράσης των φαρμάκων. Επιπλέον, οι μαθητές που λαμβάνουν την φαρμακευτική αγωγή πολλές φορές αρνούνται να την επαναλάβουν, ενώ υφίσταται παράλληλα και σοβαρός κίνδυνος παρενεργειών λόγω της αλόγιστης χρήσης των φαρμάκων (πονοκέφαλοι, μείωση της όρεξης, στομαχόπονοι κ.α.) (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011: 281-282).

Δεδομένου του γεγονότος ότι ένα παιδί περνάει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο, αυτό δεν αποτελεί μόνο έναν απλό χώρο όπου παρουσιάζονται τα συμπτώματα της διαταραχής, αλλά παράλληλα είναι το περιβάλλον όπου αυτά τα συμπτώματα επηρεάζουν την καθημερινότητα του παιδιού, επικεντρώνοντας στην αρνητική ψυχολογία που αναπτύσσεται μέσα από την σχολική αποτυχία και την αδυναμία σύναψης κοινωνικών σχέσεων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, αποκτά ιδιαίτερη σημασία ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται σε συνεργασία με την οικογένεια και τους ειδικούς να αναπτύξουν στρατηγικές και σχέδια δράσης που θα βασίζονται στην δημιουργία ενός κλίματος προσαρμοστικότητας μέσα στην τάξη, στην σταδιακή αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΕΠ-Υ αλλά και στην αλλαγή του σχολικού πλαισίου, ώστε αυτό να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Ενδεικτικά, στο πλαίσιο της αλλαγής της συμπεριφοράς του παιδιού, ο εκπαιδευτικός καλείται να επαινεί ή να επιπλήττει (πάντα με ήπιο τρόπο) τα παιδιά, να μην αγνοεί τα συμπτώματα και να θέτει σαφείς κανόνες και οδηγίες (Καλαντζή-Αζίζι: 2011: 283). Τέλος, ο ρόλος τους εκπαιδευτικού στο να συνεργάζεται με την οικογένεια του μαθητή

και να «τον εμπλέκει σε παιχνίδια ρόλων ή σε δραστηριότητες που στηρίζονται στην αφή και στην κιναισθητική μάθηση ενώ εστιάζει στην ενίσχυση των δυνατοτήτων, στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων, στη διατήρηση της αυτοεκτίμησης, στην αύξηση της κοινωνικότητας και στην αποφυγή στερεοτύπων ή παραμέλησης» (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκυ, 2011: 81).

Κεφάλαιο 4^ο: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών

4.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία

Έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006: 385-388) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί κυρίως πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μικρής εμπειρία πάνω σε θέματα που αφορούν εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και ότι οι πρακτικές ενταξιακής πολιτικής είναι περιορισμένες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπάρχει έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις. Επιπλέον, τόνισαν την έλλειψη δομών και την ουσιαστική έλλειψη ίσων ευκαιριών για τους μαθητές με αναπηρία. Προχωρώντας, αν και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν προθυμία να αναλάβουν την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, στην πραγματικότητα θεώρησαν ότι το σχολείο ειδικής αγωγής ουσιαστικά είναι συνάδει με τις απαιτήσεις των μαθητών αυτών και ότι δεν υπάρχουν οφέλη για αυτούς στην γενική αγωγή.

Αναφορικά με την στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, φάνηκε να κυριαρχεί περισσότερο μία φιλανθρωπική προσέγγιση, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν περισσότερο την εκπαίδευση άλλων μειονοτικών ομάδων της εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο από την ομάδα των μαθητών με αναπηρία. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν την απόφαση διαδραμάτισε αφενός η εμπειρία των εκπαιδευτικών, αφετέρου το είδος της αναπηρίας.

Προχωρώντας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι για την επίτευξη της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητες ορισμένες αλλαγές, κυρίως στα αναλυτικά προγράμματα, στις κτηριακές δομές (μικρότερες αίθουσες), στην

υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης, στις δομές ένταξης και στην ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Ακόμη ένα σημαντικό εύρημα της παραπάνω έρευνας αποτελεί το ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεκπαίδευση δεν φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται, αλλά αντιθέτως η ενασχόληση με μαθητές με αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού σχολείου αποτελεί μία επιπλέον πρόκληση. Παράλληλα, συνέδεσαν τη συνεκπαίδευση με περισσότερη δουλειά και επομένως οι περισσότεροι έθεσαν την καλύτερη οικονομική ανταμοιβή ως κίνητρο για αυτή την ενασχόληση. Επιπροσθέτως, αναφερόμενοι στην συνεκπαίδευση, διατύπωσαν την άποψη ότι αυτή δεν «εξελίσσει» ουσιαστικά τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα, αλλά ούτε επηρεάζει αρνητικά την γενικότερη μαθησιακή πρόοδο των υπολοίπων μαθητών. Ακόμη, υποστήριξαν ότι στα θετικά της συνεκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται η ανάπτυξη των διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και «καλυτερεύει» η επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών. Σε αντιπαράθεση με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της ύπαρξης ειδικής αγωγής, καθώς πολλές φορές ανάλογα με τον τύπο και τον βαθμό της αναπηρίας, οι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις συνθήκες και το κλίμα του τυπικού σχολείου και λειτουργούν πάντοτε υποστηρικτικά στον ρόλο του γενικού σχολείου.

Μία σχετική έρευνα σχετικά με τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία είναι εκείνη των Κωφίδου και Μανζτίκου (2016). Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία εξαρτάται από το αν οι μαθητές αυτοί φοιτούν σε σχολείο με μαθητές με αναπηρία. Ειδικότερα, οι μαθητές που φοιτούν με μαθητή με αναπηρία διατηρούν θετικότερη στάση από μαθητές που δεν έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρία στην τάξη. Ωστόσο, η συνεκπαίδευση δεν συνεπάγεται αυτόματα και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με αναπηρία με τους μαθητές χωρίς αναπηρία.

Επιπλέον, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις των παιδιών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία θεωρούνται η κατάλληλη ενημέρωση και η απόκτηση γνώσεων πάνω στο θέμα, ενώ το είδος και ο βαθμός της αναπηρία αποτελούν βασικό κριτήριο δημιουργίας θετικών ή αρνητικών στάσεων. Ακόμη, η ηλικία των μαθητών καθορίζει σημαντικά την αποδοχή ή απόρριψη μαθητών με αναπηρία, καθώς τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά επιδεικνύουν θετικότερη στάση

απέναντί τους. Ακόμη, το φύλλο επηρεάζει τη στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία καθώς τα κορίτσια αντιμετωπίζουν τους αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αποδοχή. Τέλος, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά πολλές φορές τις στάσεις των μαθητών απέναντι στα άτομα με ΔΕΠ-Υ, αυτισμό και νοητική καθυστέρηση, ενώ οι στάσεις των γονέων θετική επίδραση.

Αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία σε άλλες χώρες του κόσμου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία έχουν θετικότερες στάσεις προς την ένταξη των μαθητών με αναπηρία, γεγονός που δεν ισχύει στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία είχαν πιο θετικές στάσεις προς τους μαθητές με αναπηρία. Επιπλέον, όπως και στην προηγούμενη έρευνα, τονίστηκε ότι η αποδοχή των μαθητών με αναπηρία και η θέληση για ουσιαστική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο της αναπηρίας και τον βαθμό της αναπηρίας.

Προχωρώντας, στην ίδια έρευνα τονίζεται η ανάγκη κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη συγκεκριμένη διαταραχή, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν φαίνεται να έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και στις ικανότητές τους σχετικά με την αντιμετώπιση ενός τέτοιου περιστατικού στην τάξη όσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι πολλές φορές επιδεικνύουν θετικότερες στάσεις προς την συνεκπαίδευση. Τέλος, σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με αναπηρία είναι η εμπειρία και η συνεχής εμπλοκή τους σε παρόμοιες καταστάσεις ή η ύπαρξη συγγενικού προσώπου με αναπηρία στην τάξη.

4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Πριν προχωρήσουμε στο μεθοδολογικό και ερευνητικό μέρος της εργασίας, θεωρείται αναγκαίο να παρατεθούν αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε διεθνές αλλά και κρατικό επίπεδο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία σημαντική είναι η έρευνα των Youssef, Hutchinson και Youssef το 2015 για τις γνώσεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών στο κράτος της Καραϊβικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φάνηκαν ενθαρρυντικά δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και επισήμαναν ότι η ΔΕΠ-Υ αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εκπαιδευτικό θέμα, η συνολική βαθμολογία σχετικά με τις γνώσεις τους ήταν χαμηλή. Αυτό αποτελεί σημαντικό στοιχείο δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ταυτόχρονα το μέσο ενημέρωσης των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας σχετικά με την απομυθοποίηση της ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέδειξαν την ανάγκη οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ να διδάσκονται από δασκάλους ειδικής αγωγής. Αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο, αυτές ήταν εν γένει θετικές, αλλά προβλήθηκε η ανησυχία τους για την επιτυχία της διδασκαλίας στο πλαίσιο του γενικού τυπικού σχολείου. Η απροθυμία αυτή προμηνύει την αδυναμία τους να διαχειριστούν τους μαθητές αυτούς αφενός, από την άλλη τις πιθανές τους αρνητικές αντιλήψεις για την ενόχληση που προκαλούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι πρέπει να καταβληθούν μεγαλύτερες προσπάθειες για την παροχή κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικά στην αναγνώριση και τη διαχείριση παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαίδευση, μία έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις Γκαραγκούνη, Σολομωνίδου και Ζαφειροπούλου το 2001, όπου εξετάστηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και πώς το μαθησιακό περιβάλλον με την έλευση της τεχνολογίας μπορεί να επιδράσει στα συμπτώματα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Στην έρευνα που πραγματοποίησαν συμμετείχαν 28 εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων τριών σχολείων του Βόλου (6 άντρες και 23 γυναίκες με προϋπηρεσία 4 έως 31 έτη). Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν αντιμετωπίσει σοβαρή κατάσταση παιδιών με ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Επιπλέον, απάντησαν ότι η διαταραχή οφείλεται περισσότερο σε περιβαλλοντικούς και οργανικούς λόγους και ότι τα συμπτώματα είναι πιο έντονα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της γλώσσας, των μαθηματικών και των θεωρητικών μαθημάτων. Όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν η ανεκτικότητα, η εκδήλωση παραπάνω προσοχής, η ενθάρρυνση των μαθητών και οι μειωμένες απαιτήσεις, ενώ συνιστούν την χρήση εποπτικού

υλικού. Προχωρώντας, μέσα από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε ότι η χρήση του υπολογιστή επέφερε σημαντικές θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών και ελαττώνονταν σημαντικά τα συμπτώματα. Τέλος, σημαντικό εύρημα αποτέλεσε το γεγονός ότι η χρήση υπολογιστή και η μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία σε πιο καινοτόμες μεθόδους, όπου αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, βοήθησε στην ανάδειξη του συνεργατικού κλίματος, στο οποίο οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετώπισαν το πρόβλημα της μειωμένης κοινωνικοποίησής τους, ενώ καταγράφηκε σημαντική αύξηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης τους.

Μία ακόμη έρευνα σχετική με τις γνώσεις των δασκάλων για την ΔΕΠ-Υ πραγματοποιήθηκε από τις Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή και Κουβαβά το 2008. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 139 δάσκαλοι από 20 δημοτικά σχολεία στην Αθήνα και χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων φάνηκε να είναι μέσο (61,15%), που αποτελεί μειονέκτημα αν συγκριθούν τα αποτελέσματα με τα αντίστοιχα άλλων χωρών. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να κατέχουν ανεπαρκείς γνώσεις όσον αφορά τα πιο βασικά. Για παράδειγμα, απάντησαν ότι «η ΔΕΠ-Υ είναι κληρονομική, η φαρμακευτική αγωγή αποτελεί τον καλύτερο τρόπο θεραπείας, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τα καταφέρνουν καλύτερα σε δομημένες συνθήκες, ότι οι βιολογικοί παράγοντες είναι πιο σημαντικοί από τους οικογενειακούς και ότι το παιδί πρέπει αναγκαστικά να είναι υπερδραστήριο σε όλους τους χώρους για να πάσχει από ΔΕΠ-Υ». Ωστόσο, το ποσοστό σωστών απαντήσεων στους τομείς της Συμπτωματολογίας και του Ορισμού ήταν καλύτερο από εκείνο της Αιτιολογίας και της Αντιμετώπισης της διαταραχής, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι δάσκαλοι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα του συνδρόμου, χωρίς όμως να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις αιτιολογίας και αντιμετώπισής του.

Τέλος, μία σημαντική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Κάκκουρο, Παπαηλιού και Μπαδικιάν το 2006, οι οποίοι διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τη ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε 193 εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δεν θεώρησαν τις νευρολογικές λειτουργίες του εγκεφάλου και το εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά ανήγαγαν τα αίτια σε οικογενειακούς παράγοντες, όπως την παραμέληση των παιδιών από τους γονείς ή τη δομή της οικογένειας (χωρισμένοι γονείς). Επιπλέον, σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ικανοί να αντιμετωπίσουν

μία τέτοια κατάσταση, όταν νόμιζαν ότι η ΔΕΠ-Υ δεν έχει μακροπρόθεσμα δευτερογενή αποτελέσματα. Αντιθέτως, όσοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν δεδομένες τις επιπτώσεις στη γενικότερη αναπτυξιακή πορεία των μαθητών, δήλωσαν ότι δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν μία τόσο σοβαρή κατάσταση. Ακόμη, οι άντρες εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους από ότι οι γυναίκες στο παράγοντα αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη επίγνωση των προβλημάτων που μπορεί να επιφέρει η εν λόγω διαταραχή στην επαγγελματική πορεία των μαθητών. Συμπερασματικά, αν και οι εκπαιδευτικοί κατέχουν ένα υψηλό αίσθημα εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους να αντιμετωπίσουν μία τέτοια κατάσταση, αυτοί δεν λαμβάνουν την κατάλληλη πληροφόρηση και κατάρτιση για θέματα που αφορούν τη ΔΕΠ-Υ.

Επιπρόσθετα με τις παραπάνω έρευνες, έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες σχετικά με την στάση των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνας των Brook και Geva (2001), οι στάσεις των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους με ΔΕΠ-Υ εξαρτήθηκαν από τις γνώσεις των μαθητών για αυτή. Δεδομένου ότι ήταν περισσότεροι ενημερωμένοι για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, παρά για τη ΔΕΠ-Υ, οι μαθητές έδειξαν θετικότερη στάση προς τους δεύτερους σε σχέση με τους πρώτους. Ωστόσο, αντιλαμβάνονταν περισσότερα πράγματα για την αναπηρία όσο μεγάλωναν.

Οι de Boer, Pijl, Post, και Minnaert (2012) στην έρευνά τους έδειξαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών της τάξης επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις που θα διαμορφώσουν οι συμμαθητές των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, αυτισμό και νοητική στέρηση στην τάξη, σε αντίθεση με εκείνη των γονέων που επιδρούν θετικά. Επιπροσθέτως, οι μαθητές που ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις προς μαθητές με αναπηρία, απέκτησαν μεγαλύτερη οικειότητα και επομένως διατήρησαν θετικότερη στάση σε σχέση με μαθητές οι οποίοι δεν έρχονταν σε επαφή με άτομα με αναπηρία.

4.3. Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της έρευνας

Υπό το πρίσμα της κριτικής που ασκήθηκε στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας που κυριαρχούσε (και συνεχίζει να κυριαρχεί) από το κοινωνικό και με την προϋπόθεση ότι έχουν τεθεί τα θεμέλια της συνεκπαίδευσης, αποτελεί αναγκαιότητα να εξετασθούν οι

απόψεις, στάσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν τους μαθητές με αναπηρία, ώστε μέσα από επιστημονικές μεθόδους να τεκμηριωθεί ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει η εξέλιξη της γενικότερης στάσης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία την εκπαιδευτική διαδικασία και το αντίστροφο, δηλαδή, εφόσον η εκπαίδευση το σχολείο αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο όπου «πλάθονται» οι μελλοντικοί πολίτες μιας κοινωνίας, ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται και μετασχηματίζονται οι στάσεις των μαθητών και των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούσαν και συνεχίζουν να αποτελούν τον βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης και επομένως η στάση τους και η γνώμη τους προς το παραπάνω θέμα κρίνεται σημαντική και απαραίτητη για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφερόμενος σε θέματα που αφορούν μαθητές με αναπηρία, τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας αποτελούν ένα σημαντικό και ιδιαίτερο μέρος των μαθητών με αναπηρία και συναντώνται συχνά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά πολλές φορές δεν επίσταται η προσοχή σε αυτούς, με τα αντίστοιχα αρνητικά αποτελέσματα. Επομένως, αποδεικνύεται ύψιστης ανάγκης η εξέταση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ως υποκατηγορίας μαθητών με αναπηρία.

Επιπλέον, είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνας δεδομένου ότι αποτελεί έναν επιστημονικό τρόπο ανακάλυψης και ανάδειξης των «κενών» και των ελλείψεων που μπορεί να λαμβάνουν είτε χαρακτήρα εκπαιδευτικής πολιτικής είτε χαρακτήρα στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στους μαθητές με αναπηρία κ.ο.κ. Τέλος, η παρακάτω έρευνα πραγματοποιήθηκε κατόπιν προσωπικού ενδιαφέροντος για το υπό εξέταση θέμα.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικότερα για τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται η ένταξή τους στο τυπικό σχολείο, οι στάσεις που διαμορφώνονται απέναντί τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεκπαίδευσης.

Πρώτος στόχος είναι να εξεταστούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται στο συγκεκριμένο στόχο εστιάζουν στα εξής:

- *Πώς ορίζεται η έννοια της αναπηρίας από τους εκπαιδευτικούς;*
- *Πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας;*
- *Ποια χαρακτηριστικά της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί;*
- *Ποιος ο ρόλος της διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ κατά την άποψη των εκπαιδευτικών;*

Δεύτερος στόχος της έρευνας είναι να εξετασθούν οι στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την ένταξη των μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- *Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο και ειδικότερα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;*
- *Ποιος είναι ο ρόλος των φορέων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς, συμμαθητές) στην ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο;*
- *Ποιες είναι οι προϋποθέσεις και δυσκολίες σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο;*

Ο τελευταίος στόχος της έρευνας είναι να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- *Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική, γενικότερα, για την αναπηρία;*
- *Πώς κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς το ισχύον θεσμικό πλαίσιο τους κράτους για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ;*
- *Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αναλυτικά προγράμματα;*

- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων στελεχών της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής;
- Ποιες προτάσεις κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής;

B' - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Συμμετέχοντες

Η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην επιλογή των συμμετεχόντων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να ληφθούν υπόψη γεωγραφικοί παράμετροι και επομένως το εύρος των απαντήσεων να αντιπροσωπεύει όλες τις περιοχές της χώρας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται από τον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα το δείγμα αποτελείται από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκαν σκόπιμες διακρίσεις που σχετίζονται με το φύλλο, την ηλικία, καθώς επίσης και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, όπως θα περιγραφεί αναλυτικά παρακάτω. Οι εν λόγω διακρίσεις σκοπεύουν στην άντληση όσο το δυνατό περισσότερων και πιο ποικίλων απαντήσεων, αλλά ταυτόχρονα γίνεται φανερό το κατά πόσο οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και απόψεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία και πιο συγκεκριμένα απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Αρχικά, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι ο αριθμός των συνεντεύξεων θεωρείται ικανοποιητικός δεδομένου ότι τα συλλεχθέντα τεκμήρια στις δύο τελευταίες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν ήδη συναντηθεί και είχαν αναλυθεί σε προηγούμενες συνεντεύξεις. Η επανάληψη αυτή των δεδομένων αποτελεί το στοιχείο εκείνο που καθορίζει ότι έχουν συγκεντρωθεί επαρκή τεκμήρια προκειμένου να θεωρηθεί ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη η έρευνα.

Συνεχίζοντας, κάνοντας λόγο για διάκριση των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εξειδίκευση τους, επιλέχθηκαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται κυρίως στον χώρο της γενικής αγωγής και δεν εξειδικεύονται στην αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία είτε επειδή εργάζονται σε σχολείο ειδικής αγωγής είτε επειδή εργάζονται σε δομές ένταξης ή παράλληλης στήριξης, προερχόμενοι πάντα από τον χώρο της ειδικής αγωγής. Επιλέγοντας την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από την γενική εκπαίδευση επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η ανάδειξη των διαστάσεων της συνεκπαίδευσης στα σημερινά σχολεία, καθώς αποτυπώνεται η πραγματικότητα από μία ευρύτερη οπτική γωνία που βασίζεται κυρίως στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από τον χώρο της ειδικής αγωγής, προκειμένου να ληφθεί ένα ακόμη μεγαλύτερο εύρος απόψεων, μέσα στο οποίο διαφαίνονται τυχόν διαφορές στις στάσεις και στον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνει την αναπηρία η κάθε ομάδα.

Πέρα από τον διαχωρισμό των εκπαιδευτικών σε εκείνους που ανήκουν στην γενική και σε εκείνους που εργάζονται στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε διάκριση των συμμετεχόντων που σχετίζεται με το φύλλο. Ειδικότερα, με στόχο οι απαντήσεις να είναι πιο αντιπροσωπευτικές και πιο «κοντά στην πραγματικότητα», λήφθηκαν υπόψη οι αναλογίες με τον πληθυσμό που αντιπροσωπεύουν οι συμμετέχοντες. Παράλληλα, ερευνάται αν και με ποιον τρόπο το φύλλο επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με αναπηρία και κατά συνέπεια τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Πίνακας 1: Κατανομή συμμετεχόντων κατά φύλο

Συμμετέχοντες κατά φύλο		
Φύλο	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής
Άνδρες	4	1
Γυναίκες	5	3

Η ηλικία επίσης αποτέλεσε σημαντικό κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων δεδομένου ότι ερευνώνται παράλληλα οι διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία ανάλογα με την ηλικία τους και την εμπειρία

τους. Οι εκπαιδευτικοί διαχωρίστηκαν σε τέσσερις ίσες ηλικιακές ομάδες, που σηματοδοτούν και αποτυπώνουν τις διαφορετικές αναπαραστάσεις κατά την πορεία απόκτησης εμπειριών σε εκπαιδευτικά θέματα. Το εύρος των ηλικιών που επιλέχθηκε είναι από 23 ετών που σηματοδοτεί την έναρξη της επαγγελματικής πορείας ενός εκπαιδευτικού έως 59 ετών, όπου ένας εκπαιδευτικός δύναται να έχει αποκτήσει το μέγιστο των επαγγελματικών εμπειριών και δυνατοτήτων. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 24 έως 29 ετών με μικρότερη εργασιακή εμπειρία σε γενικότερο επίπεδο αλλά και όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία. Εν συνεχεία, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας των 30 έως 39 ετών, 40 έως 49 ετών και από 50 έως 59 ετών, όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Κατανομή συμμετεχόντων σε ηλικιακές ομάδες

Κατανομή συμμετεχόντων σε ηλικιακές ομάδες		
Ηλικιακή κατηγορία	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής
20 – 29	3	2
30 – 39	2	2
40 – 49	2	0
50 – 59	2	0

Στην τάξη της ηλικίας των 20 έως 29 ετών συμμετείχαν τέσσερις εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Αναλύοντας τους εκπαιδευτικούς της πρώτης ηλικιακής ομάδας, η πρώτη εκπαιδευτικός εργάζεται σε σχολείο ειδικής αγωγής ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός και λόγω της μικρής εργασιακής εμπειρίας, είχε συναντήσει μόνο μία φορά μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Ο δεύτερος συμμετέχων στην έρευνα εργάζεται σε σχολείο γενικής αγωγής με ένα χρόνο εργασιακής εμπειρίας και δεν έχει συνεργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αλλά έχει συναντήσει τέτοιες περιπτώσεις μόνο κατά τη διάρκεια της πρακτικής του κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών του. Έπειτα, ο τρίτος συμμετέχων εργάζεται ως δάσκαλος παράλληλης στήριξης σε σχολείο γενικής αγωγής με εργασιακή εμπειρία πέντε χρόνων και αρκετά μεγάλη προηγούμενη εμπειρία με μαθητές διαγνωσμένους με ΔΕΠ-Υ. Η τέταρτη εκπαιδευτικός που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 20-29 ετών εργάζεται σε σχολείο

γενικής αγωγής και έχει συναντήσει και εργαστεί με μαθητές με ΔΕΠ-Υ, χωρίς όμως να διαθέτει μεγάλη εμπειρία πάνω σε αυτούς. Η πέμπτη εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας επίσης εργάζεται σε σχολείο γενικής αγωγής.

Στην δεύτερη ομάδα συμπεριλήφθηκαν τρεις εκπαιδευτικοί εκ των οποίων η μία ανήκε στον χώρο της ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, ο έκτος συμμετέχων εργάζεται σε σχολείο γενικής αγωγής και έχει συνεργαστεί στο παρελθόν πολλές φορές με μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ενώ ο έβδομος που επίσης εργάζεται σε σχολείο γενικής αγωγής δεν έχει προηγούμενη εργασιακή εμπειρία με αυτούς τους μαθητές. Η όγδοη και η ένατη συμμετέχουσα εργάζονται ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εξειδικεύονται σε θέματα που αφορούν αναπηρία και επομένως και ΔΕΠ-Υ.

Συνεχίζοντας, συλλέχθηκαν στοιχεία από δύο συμμετέχουσες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών, οι οποίοι ανήκαν στον χώρο της γενικής αγωγής και είχαν συναντήσει στην επαγγελματική τους πορεία μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα των 50-59 ετών. Συγκεκριμένα, και οι δύο από αυτούς προέρχονται από τον χώρο της γενικής αγωγής.

5.2. Εργαλείο έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αναδειχθούν οι απόψεις και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικότερα για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι στάσεις τους απέναντι στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθώς και οι προοπτικές συνεκπαίδευσης στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την προσπάθεια ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, επιλέχτηκε η χρήση της ποιοτικής μεθόδου με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων. Μέσω της ποιοτικής έρευνας ερευνάται και κατανοείται σε βάθος το υπό εξέταση κοινωνικό φαινόμενο, το κάθε άτομο νοείται ως μοναδικό και πρέπει να εξεταστεί, ενώ θεωρείται αναγκαία η αποκωδικοποίηση και η απόδοση νοήματος σε όλα τα συλλεχθέντα δεδομένα (είτε είναι ενέργειες είτε λεγόμενα) των υποκειμένων. (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005: 242-244).

Επιπλέον, στην ποιοτική μέθοδο έρευνας βασικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο τα υποκείμενα νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν τα διάφορα φαινόμενα (Σαββάκης, 2013: 253). Στην παρούσα έρευνα ενδείκνυται η χρήση της ποιοτικής μεθόδου, δεδομένου ότι γίνεται προσπάθεια βαθύτερης προσέγγισης ενός φαινομένου που πιο συγκεκριμένα αφορά την ανάδειξη των νοηματοδοτήσεων της αναπηρίας στη χώρα της εκπαίδευσης από τη μεριά των εκπαιδευτικών-υποκειμένων. Ειδικότερα, πραγματοποιείται η προσπάθεια αυτή αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων για τις στάσεις των εκπαιδευτικών φορέων προς τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και την αποτελεσματικότητα της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά την αναπηρία και συγκεκριμένα τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ που μπορεί να οδηγήσουν στην ουσιαστική εφαρμογή ή μη αρχών συνεκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία.

Επιπλέον, ως η κατάλληλη μέθοδος στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας για την διεξαγωγή των κατάλληλων συμπερασμάτων θεωρήθηκε η συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Κάλλα (2015: 216), η συνέντευξη αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο όταν προσδοκούμε ότι «η πρόσληψη και η ερμηνεία της πραγματικότητας από τον δράστη πρέπει να είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάδυση των φαινομένων». Επιπλέον, όπως προκύπτει βιβλιογραφικά, τα κυριότερα χαρακτηριστικά της συνέντευξης (Κάλλας, 2015: 215) είναι η χαλαρή διατύπωση των ερωτήσεων και η θεματική, βιογραφική ή αφηγηματική προσέγγιση στον τρόπο οργάνωσης της. Επιπλέον, η συνέντευξη βασίζεται στην πρόσωπο με πρόσωπο διάδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο. Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης σε σχέση με άλλες μεθόδους ποιοτικής ή ποσοτικής έρευνας είναι ο αρκετά μεγάλος βαθμός συμμετοχής των ερωτώμενων αλλά και η δυνατότητα του ερευνητή να επεξηγήσει ερωτήσεις ή λέξεις που δεν γίνονται κατανοητές από τον ερωτώμενο. Τα μειονεκτήματα που μπορούν να προκύψουν από τη χρήση του παραπάνω εργαλείου είναι το υψηλό κόστος για τη διεξαγωγή της έρευνας και ο κίνδυνος για απαντήσεις οι οποίες έχουν μικρό ή μεγάλο βαθμό καθοδήγησης λόγω της αμεσότητας στη συμμετοχή του ερευνητή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005: 143-145). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της συνέντευξης αποτελούν τα πιο αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά που ταιριάζουν στον σκοπό της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας, ο οποίος αναλύθηκε σε προηγούμενες παραγράφους. Επιπλέον, τα μειονεκτήματα της συνέντευξης δεν ίσχυσαν στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, δεδομένου ότι τηρήθηκαν επακριβώς κανόνες που απέτρεψαν την καθοδήγηση του συνομιλητή, ενώ

το κόστος ήταν μηδαμινό, λόγω της διάθεσης των απαραίτητων υλικών. Επιπροσθέτως, μέσω της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα για τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών τόσο για τους μαθητές με αναπηρία όσο και για εκείνους με διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, καθώς διακρίνεται η νοηματοδότηση που τα ίδια τα υποκείμενα προσδίδουν στο υπό εξέταση θέμα. Παράλληλα, μέσα από την επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου αναδύονται η καθοριστικής σημασίας απόψεις και στάσεις των ατόμων που οδηγούν στη δημιουργία ορθών και έγκυρων τεκμηρίων. Τέλος, σκοπός είναι η ερμηνευτική προσέγγιση του θέματος και όχι η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Προχωρώντας, ο Ιωσηφίδης (2017: 74) διακρίνει τρεις τύπους συνέντευξης: την δομημένη συνέντευξη, την ημιδομημένη και τη μη δομημένη συνέντευξη. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη για τη συλλογή των καταλληλότερων τεκμηρίων. Σημαντικό στοιχείο της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι μας παρέχει τη δυνατότητα προσαρμογής ή και αλλαγής κάποιων ερωτήσεων σύμφωνα με νέα στοιχεία ή ιδιαιτερότητες που προκύπτουν μετά την ολοκλήρωση του οδηγού. Το γεγονός αυτό μας δίνει τη δυνατότητα καταγραφής των βασικών πυλώνων που θα στηριχθεί η συνέντευξη, σε συνδυασμό πάντα με τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, με περιθώριο αλλαγών οι οποίες θα ωφελήσουν στη διεξαγωγή εγκυρότερων συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005: 138-139). Στην συγκεκριμένη περίπτωση, η αναδιατύπωση των ερωτήσεων για λόγους επεξήγησης ή καλύτερης κατανόησης, η παράλειψη ερωτήσεων που είχαν ήδη απαντηθεί ή η προσθήκη περισσότερων συμπληρωματικών ερωτήσεων βοήθησε στην προσαρμογή του οδηγού στα χαρακτηριστικά γνώρισμα των συνεντευξιαζόμενων, χωρίς ωστόσο να αποκλίνουν από τον αρχικό σκοπό της έρευνας.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ο οδηγός συνέντευξης, που κατασκευάστηκε βάσει του θεωρητικού μοντέλου, των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή. Ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, η πρώτη εκ των οποίων αναφέρεται σε δημογραφικά δεδομένα και στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, ιδιότητα κ.λπ.). Η δεύτερη θεματική ενότητα βάσει της οποίας κατασκευάστηκαν οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης και η οποία ανταποκρίνεται στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας αποτελεί η έννοια της αναπηρίας. Οι

άξονες γύρω από τους οποίους κινούνται οι ερωτήσεις αναφέρονται πιο συγκεκριμένα στον ορισμό της έννοιας της αναπηρίας, στις δυσκολίες και τις προϋποθέσεις ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σύνολο και οι δυσκολίες των μαθητών αυτών σε μία προοπτική συνεκπαίδευσης. Εν συνεχεία, το περιεχόμενο της τρίτης θεματικής ενότητας αναφέρεται στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας ως μια μορφή αναπηρίας και ειδικότερα οι άξονες από τους οποίους αποτελείται είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εν λόγω μορφή αναπηρίας, τις διαδικασίες ένταξης, τα εμπόδια και οι προϋποθέσεις ένταξης των μαθητών αυτών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Η θεματολογία της επόμενης ενότητας είναι οι στάσεις και οι ρόλοι των φορέων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στην ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις αφορούν τόσο τη στάση και τον ρόλο των εκπαιδευτικών της τάξης, των διευθυντών ή άλλων στελεχών της εκπαίδευσης, των διαφόρων ειδικών που εμπλέκονται στην διαδικασία ένταξης, των γονέων αλλά και των συμμαθητών και πρωτίστως το πώς οι εμπλεκόμενοι υποστηρίζουν ή υπονομεύουν την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο. Τέλος, στην τελευταία θεματική ενότητα εντάσσονται ερωτήσεις που αναφέρονται στην εκπαιδευτική πολιτική, όπου δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναφέρουν προβλήματα και κυρίως να προτείνουν λύσεις και αλλαγές που θα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

5.3 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

5.3.1 Περιγραφή διαδικασίας έρευνας

Η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας βασίστηκε σε διακριτά στάδια που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία και ακολουθήθηκαν αυστηρά κανόνες μεθοδολογικού και επιχειρησιακού σχεδιασμού, ενώ τηρήθηκαν επακριβώς δεοντολογικά ζητήματα (Κάλλας, 2015:137). Αρχικά, έπειτα από την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού ζητήματος και την ανάπτυξη της προβληματικής που εξετάζουμε. στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας και της ημιδομημένης συνέντευξης, λήφθηκαν υπόψη βασικά στοιχεία μεθοδολογικού σχεδιασμού, όπως η κατασκευή ενός οργανωμένου, ολοκληρωμένου και σαφώς κατανοητού οδηγού συνέντευξης, όπου δεν τέθηκαν ζητήματα παρανόησης. Επιπλέον, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη χρήση του

κατάλληλου λεξιλογίου, δεδομένου μάλιστα ότι η θεματολογία της έρευνας, δηλαδή η στάση και η αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία αποτελεί ένα ευαίσθητο ζήτημα της σύγχρονης εποχής. Μάλιστα, εφόσον η έρευνα αφορά ένα πιο εξειδικευμένο θέμα, τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένη και ουδέτερη ορολογία βασιζόμενη σε βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις. Ακόμη, για την κατασκευή των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης τηρήθηκε τέτοια οργάνωση, ώστε να ευνοείται η συνέχεια της συζήτησης, αλλά και η «επί τόπου» αναδιαμόρφωση και ανακατασκευή των ερωτήσεων πάντα σε πλαίσιο που να μην υπεκφεύγει ο ομιλητής από το θέμα (Mason, 2009: 99).

Μεγάλη σημασία στη διαδικασία της έρευνας συνιστά η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Ειδικότερα, δεν υπήρξαν εξωτερικές παρεμβάσεις από τον ερευνητή ή από άλλους εξωτερικούς παράγοντες που θα διέκοπταν τη ροή του λόγου του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, δόθηκαν όλες οι απαραίτητες επεξηγήσεις και η απαραίτητη καθοδήγηση στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επιζητούσαν κάποιο επιπρόσθετο ερέθισμα για τη συνέχεια της συζήτησης ή σε περιπτώσεις που εξέφραζαν απορίες. Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούνταν οι συνεντεύξεις προσαρμόστηκε στις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού, χωρίς όμως να «εγκαταλείπεται» ο σκοπός και η βασική δομή του οδηγού και χωρίς να χάνεται ο σκοπός της συνέντευξης.

Πέρα από τον κατάλληλο μεθοδολογικό σχεδιασμό, ο επιχειρησιακός σχεδιασμός της έρευνας αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα πραγματοποίησης της έρευνας. Οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του έτους 2017 και 2018, έπειτα από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετέχουν και η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από είκοσι λεπτά έως μία ώρα. Προτεραιότητα δόθηκε σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιέζονταν από το πρόγραμμά τους λόγω υποχρεώσεων ή εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα έφευγαν στις άλλες περιοχές της Ελλάδας. Επιπλέον, αν και σε ελάχιστες περιπτώσεις, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, όταν αυτός ήταν ο μόνος τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, λόγω δυσκολιών συνάντησης. Σχετικά με το κόστος της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία καθημερινής χρήσης για τις διαδικασίες της μαγνητοφώνησης, απομαγνητοφώνησης και εκπόνησης της έρευνας, με αποτέλεσμα αυτό να είναι αμελητέο έως μηδενικό.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας της έρευνας αποτέλεσε ο χώρος και το κλίμα μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Για την άντληση έγκυρων αποτελεσμάτων ήταν απαραίτητη η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ο συνεντευξιαζόμενος ένιωθε «ασφάλεια» να εκφράσει τις απόψεις του. Επομένως, η επιλογή του χώρου και του χρόνου των συνεντεύξεων έγινε κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν στην έρευνα και σε μέρη όπου ήθελαν να επιλέξουν εκείνοι. Για την επιλογή του χώρου από την δική μου μεριά ως ερευνητή, τηρήθηκαν βασικοί κανόνες που ευνοούν τον σχεδιασμό της έρευνας όπως η επιλογή σημείων -σε περίπτωση που η συνέντευξη γινόταν σε δημόσιο χώρο- όπου δεν υπήρχε φασαρία και δεν περιβαλλόμασταν από πολύ κόσμο, ώστε να μην αποσπώμαστε από τη διαδικασία της συνέντευξης. Στο πλαίσιο αυτό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν είτε ιδιωτικούς χώρους είτε δημόσιους χώρους, αλλά με λιγότερο κόσμο, επειδή πολλές φορές η συζήτηση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα που θεωρείται ευαίσθητο εμπειρείχε προσωπικά ή «απόρρητα» δεδομένα που παραμένουν στον χώρο του επαγγέλματος, τα οποία οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν να αναφέρουν σε δημόσιο μέρος.

Αναφερόμενοι στις δυσκολίες κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, σε γενικότερο πλαίσιο ακολουθήθηκε συγκεκριμένο οργανόγραμμα και δομημένος σχεδιασμός της έρευνας, με αποτέλεσμα να μειωθούν σε μεγάλο βαθμό τα προβλήματα. Ωστόσο, μία από τις δυσκολίες που συναντήθηκαν αποτέλεσε η εύρεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, αλλά και η χρονοβόρα διαδικασία της συλλογής των τεκμηρίων, καθώς πολλές φορές οι συμμετέχοντες στην έρευνα ακύρωναν τις συναντήσεις λόγω προσωπικών τους υποχρεώσεων. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, δεδομένου ότι την εξέλαβαν ως μία διαδικασία με μορφή αξιολόγησης, αν και επιχειρήθηκε πολλαπλώς να εξηγηθεί ο σκοπός της. Τα επόμενα στάδια της παραγωγής και ανάλυσης των τεκμηρίων, της ερμηνείας και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθούν στην επόμενη φάση της έρευνας.

5.3.2 Ζητήματα δεοντολογίας

Στην παρούσα έρευνα έχουν τηρηθεί όλοι οι κανόνες επιστημονικής δεοντολογίας, που στηρίζονται σε τρεις βασικούς άξονες που αφορούν τον ερευνητή: η

δεοντολογία απέναντι στην επιστημονική κοινότητα, η δεοντολογία απέναντι στους ερωτώμενους και η δεοντολογία στη χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Κάλλας, 2015: 149-150).

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, η επιστημονική γνώση και τα τεκμήρια που παράγονται από την παρούσα έρευνα θα κοινοποιηθούν, ώστε να υπάρχει η μεγαλύτερη δυνατή πρόσβαση από την επιστημονική ή μη κοινότητα. Σημείο υψίστης σημασίας είναι η αναγνώριση των ερευνητών των οποίων χρησιμοποιήθηκαν τεκμήρια ή κομμάτια θεωρίας, η οποία πραγματοποιείται στην έρευνα μέσα από τις συνεχείς αναφορές σε επιστημονικά άρθρα, επιστημονικά βιβλία και σε πρακτικά συνεδρίων και τελικά μέσα από την τελική αναλυτική έκθεση της βιβλιογραφίας.

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στους κανόνες δεοντολογίας απέναντι στους ερωτώμενους οι οποίοι συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο είναι σημαντικό να τηρηθούν συγκεκριμένοι κανόνες οι οποίοι αναφέρονται στην εθελοντική συμμετοχή των ερωτώμενων, στην αποφυγή οποιουδήποτε είδους παραπλάνησής αυτών, τη σωστή ενημέρωσή τους τόσο για τους σκοπούς όσο και για τη χρήση της έρευνας και την προστασία των προσωπικών δεδομένων τους μέσα από την προστασία της ανωνυμίας τους. Οι παραπάνω κανόνες τηρήθηκαν επακριβώς, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν να απαντήσουν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, αφοτου εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και έχουν τηρηθεί όλοι οι κανόνες ανωνυμίας.

Επιπλέον, δίνεται βαρύνουσα σημασία στην προστασία των δικαιωμάτων των ερευνητών τα οποία σχετίζονται με την οικονομική και πολιτική εκμετάλλευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν όλες τις παραπάνω παραμέτρους, έχουν ακολουθηθεί όλες οι απαραίτητες δεοντολογικές προϋποθέσεις.

5.3.3 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Η εγκυρότητα μιας μέτρησης σχετίζεται με το αν το όργανο μέτρησης μετράει τη θεωρητική έννοια για την οποία έχει κατασκευαστεί και «στο βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο έγινε το όργανο μέτρησης» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005: 157· Babbie, 2011: 225). Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα «η έννοια της

ερευνητικής εγκυρότητας αναφέρεται στον βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας» (Ιωσηφίδης, 2017: 189). Επιπλέον, η εγκυρότητα στις κοινωνικές επιστήμες είναι «ένα από τα κριτήρια που παραδοσιακά χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς για την έρευνα και αποτελεί ένα επιστημονικό κριτήριο: λέγοντας ότι τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημονικών ερευνών είναι (ή πρέπει να είναι) έγκυρα αφορά τη θέση ότι τα ευρήματά τους είναι στην πραγματικότητα (ή πρέπει να είναι) αληθινά και συγκεκριμένα» (Schwandt, 1997: 168).

Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα έχουν χαρακτηριστεί «μαλακές» κυρίως από τον χώρο του θετικισμού, δεδομένου ότι οι ερευνητές «δεν έχουν κανένα τρόπο να επιβεβαιώσουν εάν το τι δηλώνουν είναι αληθινό ή όχι» (Denzin & Lincoln, 2000: 8). Ωστόσο, σύμφωνα με την Lather (στο Ισάρη & Πουρκός, 2015: 123), υπάρχουν διάφοροι μέθοδοι και τεχνικές για την επίτευξη της εγκυρότητας (validity), της αξιοπιστίας (credibility) και της εμπιστευσιμότητας (trustworthiness), οι οποίες είναι: η παρατεταμένη ενασχόληση ή εμπλοκή (prolonged engagement), η επίμονη παρατήρηση (persistent observation), η τριγωνοποίηση (triangulation), οι αναλύσεις αρνητικών περιπτώσεων (negative case analysis), η καταλληλότητα των αναφορών (referential adequacy), ο έλεγχος από τους συμμετέχοντες (member checks), η πυκνή περιγραφή (thick description), ο εξωτερικός αξιολογητής της διαδικασίας και του προϊόντος (auditor of process and product) ή το αναστοχαστικό ημερολόγιο (reflexive journal).

Στην έρευνα μου θα χρησιμοποιήσω τις παραπάνω τεχνικές σε συνδυασμό με το μοντέλο που προτάθηκε από τους Guba και Lincoln (1982, στο Συμέου, 2007: 4) της «αναγνώρισης/νομιμοποίησης» εγκυρότητας και αξιοπιστίας που προτείνει την αξιοπιστία της έρευνας, την μεταβιβασιμότητα/γενικευσιμότητα και τη βασιμότητα/επιβεβαιωσιμότητά της.

Αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας που συμπίπτει με την «εσωτερική εγκυρότητα» της ποσοτικής έρευνας, η απόφασή μου για ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα και η επιλογή των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων δεν αποτέλεσε τυχαία επιλογή, αλλά αντιθέτως μία εσκεμμένη επιλογή δεδομένου ότι είχα προηγούμενη εμπειρία πάνω στο συγκεκριμένο θέμα λόγω της επαφής μου με μαθητές με ΔΕΠ-Υ κατά την εκπαιδευτική μου πορεία και την εκπόνηση προηγούμενων

ερευνών πάνω στο θέμα της ένταξης μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο, ικανοποιώντας παράλληλα και το κριτήριο μακράς εμπειρίας και επαφής (prolonged engagement).

Επιπλέον, στην αξιοπιστία της παρούσας έρευνας συνέβαλαν οι έλεγχοι των συμμετεχόντων (members checks), δεδομένου ότι οι απομαγνητοφωνημένες συνομιλίες των συμμετεχόντων επιστράφηκαν πίσω σε αυτούς προκειμένου να συζητηθεί και να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία των ευρημάτων και των συμπερασμάτων.

Εν συνεχεία, η μεταβιβασιμότητα/γενικευσιμότητα της έρευνας μπορεί να παρομοιαστεί με την «εξωτερική εγκυρότητα» μίας ποσοτικής έρευνας και «αναφέρεται στον βαθμό που τα συμπεράσματα της μελέτης μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων από τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο δείγμα. Αποτελεί την εγκυρότητα ή νομιμοποίηση που μπορούν να προσδώσουν στην έρευνα οι ίδιοι οι αναγνώστες της» (Συμέου, 2007: 6). Το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας/γενικευσιμότητας ικανοποιείται στην παρούσα έρευνα μέσα από την ζωηρή περιγραφή των ευρημάτων της έρευνας και ειδικότερα επιτυγχάνεται μέσα από την στοχευμένη συλλογή και περιγραφή δεδομένων που αντιστοιχούν στις εμπειρίες και τις ερμηνείες των συμμετεχόντων. Εν συνεχεία, στο σημείο των συμπερασμάτων της έρευνας επιχειρείται η γενίκευση των ευρημάτων αυτών και η απόδοση ευρύτερων ερμηνειών στη βάση ενός θεωρητικού πλαισίου.

Τέλος, δύο κριτήρια ποιότητας της έρευνας αποτελούν η βασιμότητα (dependability) και η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability), στα οποία ο ερευνητής καλείται να αποδείξει ότι η ανάλυση των ευρημάτων βασίζεται σε πραγματικά δεδομένα και δεν αποτελούν προϊόν φαντασίας. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται αρκετές παραπομπές σε συνεντεύξεις, οι οποίες αποκλείουν την περίπτωση μυθοπλασίας και με τις οποίες μπορεί να έρθει σε επαφή και να κρίνει ο αναγνώστης.

Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα έρευνας

6.1 Πίνακας κωδικοποίησης δεδομένων

Στη συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας των ευρημάτων, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά οι θεματικές ενότητες, οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες των που συντίθενται από τα ομαδοποιημένα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Πίνακας 3: Πίνακας κωδικοποιημένων ευρημάτων

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ 1	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ 2	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ 3	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ 4	ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ
Θ.1 Αναπηρία και εκπαίδευση	Κ1 Αναπηρία	Κ.1.1 Διαφορετικότητα	Κ1.1.1 Ορισμός της διαφορετικότητας	Κ.1.1.1.1 Ιδιαιτερότητα		<ol style="list-style-type: none"> Ως προς τη προσωπικότητα Ως προς τις κλίσεις Ως προς τα ενδιαφέροντα Ως προς καταβολές και τους στόχους Ως προς τον τρόπο μάθησης Ως προς τις ικανότητες Ως προς τον τρόπο που εκλαμβάνουν τα δεδομένα, τον τρόπο αντίληψης Ως κάτι ξεχωριστό
				Κ.1.1.1.2 Φυσιολογική συνθήκη της κοινωνίας		<ol style="list-style-type: none"> Κοινωνική συνθήκη Ποικιλομορφία που υπάρχει στη φύση
				Κ.1.1.1.3 Δυσκολία		<ol style="list-style-type: none"> Δυσκολία προσαρμογής
				Κ.1.1.1.4 Κίνητρο		<ol style="list-style-type: none"> Κίνητρο για εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας
			Κ1.1.2 Στάσεις προς τη διαφορετικότητα		<ol style="list-style-type: none"> Θετική στάση Σεβασμός 	
		Κ1.2 Ορισμός της αναπηρίας	Κ.1.2.1 Ατομικό ζήτημα		<ol style="list-style-type: none"> Δυσκολία Εμπόδιο Έλλειψη Δυσλειτουργία Ιδιαιτερότητα Αδυναμία συμμετοχής 	

						7. Πρόβλημα	
			Κ.1.2.2 Κοινωνικό ζήτημα			1. Κοινωνική κατασκευή 2. Πρόβλημα που τίθεται από την κοινωνία	
		Κ.1.3 Κατηγορίες αναπηρίας	Κ.1.3.1 Σωματική αναπηρία			1. Κινητικές δυσκολίες 2. Προβλήματα όρασης 3. Ημιπληγία 4. Τετραπληγία 5. Παραπληγία 6. Προβλήματα ακοής 7. Εγκεφαλική παράλυση 8. Νόσος του Hansen 9. Σπαστικότητα 10. Ορθοπεδική αναπηρία 11. Συμπεριφορικά προβλήματα	
			Κ.1.3.2 Νοητική αναπηρία			1. Αυτισμός 2. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας 3. Προβλήματα συμπεριφοράς 4. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες 5. Σύνδρομο Down 6. Σύνδρομο Asperger 7. Αγχώδεις διαταραχές 8. Συναισθηματικές διαταραχές 9. Νοητική υστέρηση 10. Συναισθηματικές διαταραχές	
			Κ.1.3.3 Κατηγορίες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερα				1. Νοητική αναπηρία 2. Αυτισμός 3. Κινητικές δυσκολίες 4. Μαθησιακές δυσκολίες 5. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές 6. Εγκεφαλική παράλυση
			Κ.1.4 Εκπαιδευτική πολιτική	Κ.1.4.1 Δομές εκπαίδευσης	Κ.1.4.1.1 Τμήματα ένταξης	Κ.1.4.1.1.1 Αρνητικές απόψεις	1. Δεν βοηθάει την ένταξη
					Κ.1.4.1.1.2 Θετικές απόψεις	1. Βοηθούν στην ένταξη 2. Κοινωνικοποίηση μαθητών 3. Κατανόηση προβλημάτων και δυσκολιών 4. Υποστήριξη	

						<ul style="list-style-type: none"> 5. Πολύ σημαντικό ρόλο στην ένταξη 6. Εξειδικευμένο προσωπικό 7. Περισσότερη υποστήριξη λόγω μικρότερων τμημάτων 8. Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό 9. Εμπέδωση ύλης / Κάλυψη κενών 10. Ψυχολογική υποστήριξη 11. Εξατομικευμένη διδασκαλία 12. Διάπλαση συμπεριφοράς 13. Γνωστική ενδυνάμωση 14. Αλληλεπίδραση μαθητών με αναπηρία και χωρίς 15. Ενίσχυση διδακτικής πράξης
				Κ.1.4.1.2 Παράλληλη στήριξη		<ul style="list-style-type: none"> 1. Ουσιαστική ένταξη 2. Κοινωνικοποίηση / κοινωνική ένταξη μαθητών 3. Κατανόηση προβλημάτων και δυσκολιών 4. Υποστήριξη μαθητών με αυτισμό και προβλήματα όρασης 5. Παρακολούθηση της ύλης 6. Υπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού 7. Βοηθούν στην ενσωμάτωση 8. Ενδυνάμωση σχέσης με εκπαιδευτικό 9. Αλληλεπίδραση μαθητών με αναπηρία και χωρίς 10. Ενίσχυση διδακτικής πράξης
			Κ.1.4.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Κ.1.4.2.1 Θετικές απόψεις για την επιμόρφωση		<ul style="list-style-type: none"> 1. Προσωπική προσπάθεια 2. Υποχρεωτικά 3. Βελτίωση τα τελευταία χρόνια
				Κ.1.4.2.2 Αρνητικές απόψεις για την επιμόρφωση		<ul style="list-style-type: none"> 1. Ελλιπής επιμόρφωση και κατάρτιση 2. Ελλιπής βοήθεια από το κράτος

						3. Αναγκαιότητα για συνεχή επιμόρφωση
		Κ.1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση				1. Η μορφή της αναπηρίας 2. Η φύση της αναπηρίας 3. Η ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού
	Κ.2 Ένταξη μαθητών με αναπηρία Υ	Κ.2.1 Συνεκπαίδευση	Κ.2.1.1 Ορισμός της συνεκπαίδευσης			1. Συνύπαρξη μαθητών με αναπηρία και μαθητών χωρίς αναπηρία 2. Ισότιμη αντιμετώπιση 3. Κοινωνικοποίηση μαθητών 4. Παράλληλη στήριξη 5. Εξατομικευμένη διδασκαλία 6. Ισότιμη συμμετοχή 7. Διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες 8. Προσπάθεια ένταξης 9. Αλληλεπίδραση μαθητών 10. Συνύπαρξη με κατάλληλη δόμηση περιβάλλοντος 11. Προσδίδει θετικό χαρακτήρα στην διαφορετικότητα
			Κ.2.1.2 Δυσκολίες ένταξης	Κ.2.1.2.1 Κοινωνικά εμπόδια	Κ.2.1.2.1.1 Εμπόδια εκπαιδευτικής πολιτικής	1. Απροετοίμαστα σχολεία 2. Έλλειψη προγραμμάτων 3. Έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών 4. Ελλιπώς καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί 5. Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικού – γονέων 6. Απουσία εξατομικευμένων προγραμμάτων 7. Γραφειοκρατία
					Κ.2.1.2.1.2 Αρνητική στάση φορέων της εκπαίδευσης	1. Ρατσιστικές συμπεριφορές 2. Στάση οίκτου από το σχολείο 3. Επαναλαμβανόμενοι εκπαιδευτικοί 4. Αδιαφορία / Ολιγωρία 5. Ρατσιστική κουλτούρα

				K.2.1.2.2 Ατομικά εμπόδια		<ol style="list-style-type: none"> 1. Δυσκολίες στην κατάκτηση γνώσης 2. Γενετικά προβλήματα 3. Ανικανότητα αφομοίωσης ύλης 4. Δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο 5. Αδυναμία συμβιβασμού στο επίπεδο της τάξης
			K.2.1.3 Προϋποθέσεις ένταξης	K.2.1.3.1 Αναλυτικό πρόγραμμα		<ol style="list-style-type: none"> 1. Αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα 2. Αλλαγές στις διδακτικές τεχνικές
				K.2.1.3.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών		<ol style="list-style-type: none"> 1. Υποχρεωτική κατάρτιση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής
				K.2.1.3.2 Υλικοτεχνική υποδομή		<ol style="list-style-type: none"> 2. Χωροταξική οργάνωση 3. Ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής 4. Ύπαρξη δομών ένταξης
				K.2.1.3.3 Αντιμετώπιση του μαθητή		<ol style="list-style-type: none"> 1. Αποδοχή του μαθητή 2. Ενημέρωση συμμαθητών από γονείς και δασκάλους 3. Εκπαίδευση του μαθητή 4. Έγκαιρη διάγνωση της αναπηρίας 5. Κίνητρα στο μαθητή 6. Σωστή προσέγγιση του από γονείς
				K.2.1.3.4 Αλλαγή του ίδιου του μαθητή		<ol style="list-style-type: none"> 1. Σχολική ετοιμότητα του ίδιου του μαθητή 2. Κοινωνική ένταξη του μαθητή
				K.2.1.4 Στάσεις εκπαιδευτικών για την ένταξη	K.2.1.4.1 Θετικές στάσεις	
			K.2.1.4.2 Αρνητικές στάσεις			<ol style="list-style-type: none"> 1. Αδυναμία ένταξης στη γενική τάξη 2. Εμπόδιο στους υπόλοιπους μαθητές

						3. Δυσκολίες ένταξης χωρίς υποστήριξη
				K.2.1.4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις		1. Μορφή της αναπηρίας 2. Υποστήριξη του μαθητή
			K.2.2.1 Ορισμός της ΔΕΠ-Υ			1. Αναπτυξιακό σύνδρομο 2. Ποικιλία μορφών της ΔΕΠ-Υ 3. Κληρονομικότητα 4. Νευρολογικής φύσεως
		K.2.2 Ένταξη μαθητών με ΔΕΠΥ	K.2.2.2 Χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ	K.2.2.2.1 Γνωστικά	K.2.2.2.1.1 Έλλειψη οργάνωσης	1. Έλλειψη οργάνωσης 2. Αδυναμία οργάνωσης προγράμματος 3. Δυσκολίες διαχείρισης χρόνου 4. Έλλειψη οργάνωσης χώρου 5. Ακαταστασία 6. Δυσκολία τήρησης κανόνων
					K. 2.2.2.1.2 Απροσεξία	1. Αδυναμία συγκέντρωσης 2. Αδυναμία παρακολούθησης 3. Συνεχής απόσπαση προσοχής 4. Αφαίρεση 5. Διάσπαση προσοχή
					K. 2.2.2.1.3 Μαθησιακές δυσκολίες	1. Χαμηλή επίδοση 2. Αδύναμη μνήμη 3. Χαμηλή αντίληψη 4. Ανορθογραφία 5. Σύγχυση 6. Ανομοιογένεια στην επίδοση 7. Αδυναμία ανταπόκρισης σε σχολικές υποχρεώσεις 8. Δυσκολίες σε σχολικές απαιτήσεις
					K. 2.2.2.1.4 Φυσιολογικές γνωστικές λειτουργίες	1. Φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης 2. Φυσιολογικές γνωστικές λειτουργίες
					K.2.2.2.2 Συναισθηματικά	K.2.2.2.2.1 Ανασφάλειες

						<ol style="list-style-type: none"> 4. Ανασφάλεια 5. Απουσία εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους
					Κ.2.2.2.2.2 Άγχος	
					Κ.2.2.2.2.3 Φοβίες	
				Κ.2.2.2.3 Κοινωνικοποίηση	Κ.2.2.2.3.1 Προβλήματα κοινωνικοποίησης	<ol style="list-style-type: none"> 1. Χαμηλή κοινωνικοποίηση 2. Προβλήματα επικοινωνίας 3. Άσχημη φρασεολογία/έκφραση 4. Εκδήλωση επιθετικότητας 5. Αδυναμία προσέγγισης άλλων μαθητών 6. Απομόνωση 7. Στιγματισμός 8. Κίνδυνος παραβατικότητας 9. Απουσία βλεμματικής επαφής 10. Ανυπακοή
				Κ.2.2.2.4 Κινητικά προβλήματα	Κ.2.2.2.4.1 Υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Συνεχής κινητικότητα 2. Τσαπατσιουλιά 3. Απρεπή συμπεριφορά 4. Εμπλοκή σε καβγάδες 5. Επιθετικότητα 6. Παραβατική συμπεριφορά 7. Άστατος ύπνος
			Κ.2.2.3 Διαδικασίες ένταξης	Κ.2.2.3.1 Διάγνωση	Κ.2.2.3.1.1 Διαδικασία διάγνωσης	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εντοπισμός χαρακτηριστικών από πρώιμα στάδια 2. Εντοπισμός από τον εκπαιδευτικό 3. Συνεργασία με γονείς 4. Παραπομπή σε ΚΕΔΔΥ
					Κ.2.2.3.1.2 Σημασία διάγνωσης	<ol style="list-style-type: none"> 1. Έγκαιρη διάγνωση για άμεση αντιμετώπιση 2. Επανάληψη ελέγχων 3. Απόκτηση γνώσης σε θέματα ΔΕΠΥ 4. Διαφοροποιημένη προσέγγιση 5. Άλλοι για περαιτέρω ενασχόληση και ενδιαφέρον
				Κ.2.2.3.2 Κοινωνική		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ομαλή κοινωνική ένταξη μαθητών

				ένταξη		με ΔΕΠΥ
			Κ.2.2.4 Δυσκολίες ένταξης μαθητών με ΔΕΠΥ	Κ.2.2.4.1 Κατάρτιση εκπαιδευτικών		<ul style="list-style-type: none"> 2. Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών 3. Αδυναμία εφαρμογής εξατομικευμένων προγραμμάτων
				Κ.2.2.4.2 Υλικοτεχνική υποδομή		<ul style="list-style-type: none"> 1. Έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού 2. Πολυάριθμες υποδομές 3. Μικροί χώροι 4. Ακατάλληλη δόμηση του σχολείου
				Κ.2.2.4.3 Προγράμματα ένταξης		<ul style="list-style-type: none"> 1. Απουσία προγραμμάτων ένταξης 2. Ανυπαρξία διαδικασιών ένταξης 3. Εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό 4. Προτείνονται από τα ΚΕΔΔΥ
				Κ.2.2.4.4 Αναλυτικά προγράμματα		<ul style="list-style-type: none"> 1. Αναλυτικά προγράμματα που δεν λαμβάνουν υπόψη μαθητές με ΔΕΠΥ 2. Ρατσιστικές συμπεριφορές
				Κ.2.2.4.5 Ο ίδιος ο μαθητής		
			Κ.2.2.5 Ρόλοι ως προς την ένταξη	Κ.2.2.5.1 Εκπαιδευτικός	Κ.2.2.5.1.1 Τεχνικές	<ul style="list-style-type: none"> 1. Διαρκής αξιολόγηση 2. Αρχείο μαθητή 3. Προσέλευση ενδιαφέροντος 4. Χρήση τεχνικών για οριοθέτηση του μαθητή 5. Σωστή αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ 6. Ένταξη σε ομάδες συνεργασίας 7. Συνομιλία με μαθητές με ΔΕΠ-Υ 8. Εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων
					Κ.2.2.5.1.2 Υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> 1. Συνεργασία με φορείς της εκπαίδευσης 2. Υποστηρικτικός - βοηθητικός

						<ol style="list-style-type: none"> 3. Συμβουλευτικός προς τους υπόλοιπους μαθητές 4. Ψυχολογική υποστήριξη – Τόνωση της αυτοεκτίμησης 5. Συνεργασία γενικού – ειδικού παιδαγωγού 6. Ανοχή στην ιδιαιτερότητά τους
				Κ.2.2.5.2 Διευθυντής		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ευρύτερος ρόλος 2. Μεγαλύτερη επιρροή σε φορείς 3. Διαδικαστικός ρόλος 4. Αποφυγή γραφειοκρατίας 5. Ενημέρωση εκπαιδευτικών 6. Συνεργασία με γονείς 7. Υποστηρικτικός στον μαθητή με ΔΕΠΥ 8. Υποστήριξη των εκπαιδευτικών 9. Ευαισθητοποίηση γονέων 10. Διατηρεί ισορροπίες 11. Παροχή εκπαιδευτικού υλικού 12. Δημιουργία ενταξιακού κλίματος 13. Οργανωτικό ρόλο 14. Εκφοβιστικός ρόλος
				Κ.2.2.5.3 Γονείς του μαθητή με ΔΕΠΥ		<ol style="list-style-type: none"> 1. Συνεργασία με δάσκαλο τάξης 2. Ενδιαφέρον για τον μαθητή με ΔΕΠΥ 3. Δημιουργία θετικού κλίματος στο σπίτι 4. Επιτήρηση του μαθητή 5. Επικοινωνία με το παιδί με ΔΕΠΥ 6. Αποδοχή του παιδιού 7. Τόνωση της αυτοπεποίθησης 8. Να οργανώνουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ ακολουθώντας τεχνικές 9. Έπαινος μαθητών με ΔΕΠΥ 10. Κατανόηση διαφορετικότητας 11. Φαρμακευτική αγωγή
				Κ.2.2.5.4 Ειδικοί		<ol style="list-style-type: none"> 1. Δάσκαλοι γενικής αγωγής

						<ol style="list-style-type: none"> 2. Δάσκαλοι ειδικής αγωγής 3. Σχολικός ψυχολόγος 4. Αναπτυξιολόγος 5. Επιστημονική ομάδα 6. Κοινωνικός λειτουργός 7. ΕΔΕΑΥ 8. Γονείς 9. Εξωτερικοί φορείς
				Κ.2.2.5.5 Γενικό σχολείο	Κ.2.2.5.5.1 Παροχές	<ol style="list-style-type: none"> 1. Καλύτερο από το ειδικό σχολείο 2. Μικρογραφία της κοινωνίας 3. Προώθηση συναισθηματικής, γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης 4. Δημιουργία κλίματος αποδοχής 5. Παροχή κατάλληλης υποδομής
					Κ.2.2.5.5.2 Προϋποθέσεις σωστής λειτουργίας	<ol style="list-style-type: none"> 1. Κοινή γραμμή στο σπίτι και στο σχολείο 2. Εξατομικευμένη προσέγγιση 3. Αλλαγές στις υλικοτεχνικές υποδομές 4. Αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα
			Κ.2.2.6 Στάσεις προς τους μαθητές με ΔΕΠ-	Κ.2.2.6.1 Συμμαθητές	Κ.2.2.6.1.1 Στάσεις υπόλοιπων μαθητών	<p><u>Θετικές στάσεις</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Αποδοχή από συμμαθητές 2. Δεν καταλαβαίνουν τη διαφορετικότητα των μαθητών με ΔΕΠΥ 3. Ισότιμη αντιμετώπιση 4. Ένταξη στην ομάδα
						<p><u>Αρνητικές στάσεις</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Φόβος 2. Περιθωριοποίηση 3. Αποδιοπομπαίος τράγος 4. Αντιπάθεια 5. Αποδιοπομπαίος τράγος
					Κ.2.2.6.1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η μορφή της ΔΕΠΥ (επιθετικότητα ή όχι)

						<ol style="list-style-type: none"> 2. Η συνεχής αλληλεπίδραση με τον μαθητή με ΔΕΠΥ 3. Στάση του εκπαιδευτικού
					Κ.2.2.6.1.3 Περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πλήρης αποδοχή του μαθητή με ΔΕΠΥ 2. Περιθωριοποίηση 3. Χλευασμός 4. Κοινωνικός αποκλεισμός 5. Απομόνωση
				Κ.2.2.6.2 Γονείς άλλων μαθητών	Κ.2.2.6.2.1 Στάσεις των υπολοίπων γονέων	<p><u>Θετικές στάσεις</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Αποδοχή των μαθητών με ΔΕΠΥ 2. Κατανόηση της ΔΕΠΥ 3. Θετική οπτική γωνία της διαφορετικότητας 4. Γνωριμία και επαφή με ξεχωριστές πτυχές καθημερινότητας 5. Δεκτικότητα
			<p><u>Αρνητικές στάσεις</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Απόρριψη των μαθητών με ΔΕΠΥ 2. Αρνητική στάση 3. Μένει το παιδί τους πίσω 4. Καχυποψία 5. Φόβος για επιρροή 			
					Κ.2.2.6.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επιρροή στα δικά τους παιδιά 2. Από τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ (αν έχει επιθετικότητα ή όχι) 3. Ενημέρωση των γονέων 4. Χειρισμού του εκπαιδευτικού 5. Περιοχή σχολείου 6. Συζήτηση με άλλους φορείς
				Κ.2.2.6.3 Εκπαιδευτικοί	Κ.2.2.6.3.1 Αντιδράσεις σε ρατσιστικό	<p><u>Θετική στάση</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Άμεση δράση μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων 2. Συζήτηση στην τάξη 3. Ενημέρωση υπόλοιπων μαθητών

						<ol style="list-style-type: none"> 4. Βιωματικές μαθήσεις 5. Διάλογος
						<p style="text-align: center;"><u>Αρνητική στάση</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Έλλειψη ενδιαφέροντος 2. Επανάπαυση
					Κ.2.2.6.3.2 Περιστατικά στερεοτυπικής συμπεριφοράς	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ακραία στερεοτυπική συμπεριφορά
			Κ.2.2.7 Εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ	Κ.2.2.7.1 Αναλυτικά προγράμματα	Κ.2.2.7.1.1 Αλλαγές στα ΑΠΣ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ολοένα και πιο απαιτητικά 2. Λιγότερη ύλη για τους μαθητές με ΔΕΠΥ 3. Κατασκευασμένα για τους μαθητές χωρίς αναπηρία 4. Πιο κατανοητή ύλη 5. Ξεχωριστά αναλυτικά προγράμματα για μαθητές με ΔΕΠΥ 6. Ύπαρξη κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με αναπηρία 7. Μεγαλύτερη διάδραση 8. Θεατρικό παιχνίδι 9. Πρόβλεψη ειδικών παροχών και τεχνικών «εκτόνωσης»
						Κ.2.2.7.1.2 Επαρκή ΑΠΣ
				Κ.2.2.7.2 Πολιτική κράτους	Κ.2.2.7.2.1 Απόψεις για την πολιτική	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ανύπαρκτη η πολιτική του κράτους 2. Φιλότιμες προσπάθειες 3. Προβλήματα γραφειοκρατίας 4. Καπιταλιστικό πρότυπο εκπαίδευσης
						Κ.2.2.7.2.2 Προτάσεις για αλλαγές στην πολιτική

						κατάλληλων συνθηκών ένταξης
						6. Παροχή απαραίτητων εργαλείων
				Κ.2.2.7.3 Εκπαιδευτικοί	Κ.2.2.7.3.1 Ατομική προσπάθεια	<ol style="list-style-type: none"> 1. Συνεχής επιμόρφωση 2. Απαίτηση βοήθειας 3. Εξατομικευμένα προγράμματα 4. Συνεχείς αναφορές σε προϊστάμενους 5. Διεκδίκηση συμφερόντων μαθητών με ΔΕΠ-Υ 6. Εναντίωση στη ρατσιστική κουλτούρα 7. Προσωπικό ενδιαφέρον για ενημέρωση
					Κ.2.2.7.3.2 Συλλογική προσπάθεια	<ol style="list-style-type: none"> 1. Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς 2. Συζήτηση σε επίπεδο περιφέρειας ή ακόμη πιο πάνω 3. Συλλογική δραστηριοποίηση
				Κ.2.2.7.4 Λοιποί φορείς της εκπαίδευσης		<ol style="list-style-type: none"> 1. Αλυσιδωτή συνεργασία φορέων 2. Διοργάνωση περισσότερων σεμιναρίων 3. Υποστήριξη των εκπαιδευτικών με βοηθητικές διδασκαλίες 4. Στελέχωση σχολείων 5. Διεκδίκηση δικαιωμάτων μαθητή με ΔΕΠ-Υ 6. Ομαδοποίηση περιπτώσεων μαθητών 7. Συμβουλές σε

						εκπαιδευτικούς
						8. Επισκέψεις σε χώρους
						9. Διευθέτηση προβλημάτων σχολικής κοινότητας
						10. Επιστολές σε υπουργείο παιδείας

6.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Έννοια της διαφορετικότητας

Ξεκινώντας την ανάλυση των ευρημάτων, πραγματοποιείται ενδελεχής καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς ερμηνεύουν την έννοια τη αναπηρίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, που αποτελεί και τον πρώτο θεματικό άξονα της παρούσας έρευνας. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ακολουθώντας τη δομή της συνέντευξης όρισαν την έννοια της διαφορετικότητας, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Ειδικότερα, η διαφορετικότητα από τους περισσότερους ερωτώμενους νοήθηκε ως ιδιαιτερότητα και ως διαφοροποίηση του ατόμου ως προς την προσωπικότητα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις καταβολές και τους στόχους. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της συμμετέχουσας 8 (Σ8)¹, η οποία αναφερόμενος στην έννοια της διαφορετικότητας εξέφρασε την άποψη ότι: *«είναι το να αντιμετωπίζεις τους ανθρώπους γενικότερα και τους μαθητές ειδικότερα ανάλογα με την προσωπικότητα τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις κλίσεις τους και τις καταβολές τους. Περιβαλλοντικές είτε γενετικές»*. Επίσης, η Σ1 τόνισε ότι η διαφορετικότητα είναι όταν *«δεν έχουμε όλοι τις ίδιες ικανότητες, όταν οι μαθητές είναι καλοί σε διαφορετικά πράγματα και όταν δεν καταφέρνουμε όλοι το ίδιο καλά, εεεε... Δεν είμαστε όλοι εξίσου καλοί και ικανοί σε όλα»*. Επιπλέον, η διαφορετικότητα στο ίδιο πλαίσιο ορίστηκε από την Σ9 ως *«κάτι που δεν ταιριάζει με το σύνολο των μαθητών. Είτε κάτι πολύ θετικό, όπως τα χαρισματικά παιδιά είτε κάτι που τα δυσκολεύει να ακολουθήσουν το σύνολο. Θέλουν κάποιο διαφορετικό τρόπο ας πούμε για να ακολουθήσουν το σύνολο»*

¹ Από εδώ και στο εξής οι συμμετέχοντες θα αναφέρονται με τη συντομογραφία «Σ»

Ακόμη, η διαφορετικότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ορίστηκε ως ο ιδιαίτερος τρόπος μάθησης των παιδιών, καθώς ο Σ6 υπογραμμίζει ότι αποτελεί μία κατάσταση στην οποία είναι υποχρεωμένος να αναπτύξει ή να εφεύρει διαφορετικές μεθόδους όπου οι μαθητές θα μπορούν να ανταποκρίνονται.

Συνεχίζοντας, η έννοια της διαφορετικότητας αποτελεί σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Μία εναλλακτική προσέγγιση της έννοιας της διαφορετικότητας δόθηκε από τον Σ3, ο οποίος θεωρεί ότι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η διαφορετικότητα συνδέεται με την συνεκπαίδευση, δεδομένου ότι αυτή σχετίζεται με την ένταξη όλων των μαθητών στην διαδικασία της εκπαίδευσης. Αυτό γίνεται φανερό μέσα από τα λόγια του:

«Την έννοια της διαφορετικότητας εγώ την εκλαμβάνω ως την κατά κάποιο τρόπο αυτό που επικρατεί στην σημερινή εποχή, στην μοντέρνα εκπαίδευση, ως την συνεκπαίδευση. Η ένταξη διαφορετικών κατά κάποιο τρόπο εντός εισαγωγικών μαθητών μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης τους εντάσσουμε μέσα σε ένα ευρύ εκπαιδευτικό πλαίσιο προκειμένου να βρεθούμε όλοι μαζί οι δάσκαλοι και οι μαθητές στον στόχο».

Οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο τους ορισμού της διαφορετικότητας πρόσθεσαν ότι αυτή αποτελεί μία φυσιολογική συνθήκη της κοινωνίας μας: *«Διαφορετικότητα είναι μία συνθήκη που υπάρχει στον κόσμο γύρω μας και στην κοινωνία. Όλοι είμαστε διαφορετικοί και ταυτόχρονα έχουμε ίσα δικαιώματα»* (Σ2). Επιπλέον, η διαφορετικότητα από πολλούς εκπαιδευτικούς θεωρείται ότι αποτελεί μία ποικιλομορφία χαρακτηριστικών που υπήρχε και υπάρχει στη φύση ανέκαθεν:

«Την διαφορετικότητα την φαντάζομαι πως το κάθε άτομο μεταξύ τους είναι διαφορετικό και καταλαβαίνω τη διαφορετικότητα ως ποικιλομορφία που υπάρχει στη φύση. Διαφορετικότητα υπάρχει και στους ανθρώπους φυσικά» (Σ7).

«Η διαφορετικότητα για εμένα αναφέρεται στην ύπαρξη ποικίλων χαρακτηριστικών στους διάφορους ανθρώπους. Είναι δηλαδή κάτι που υπάρχει στον κόσμο μας τριγύρω μας συνεχώς» (Σ12).

«Ε όλοι είμαστε δάχτυλα παλάμης ενός χεριού» (Σ4).

Συνεχίζοντας, οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση σχετικά με την έννοια της διαφορετικότητας, διατυπώθηκε η άποψη ότι αυτή προσεγγίζεται ως δυσκολία προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα, αλλά και στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ειδικότερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της άποψης αποτελεί η απάντηση του Σ6:

«Όσον αφορά μέσα στην τάξη είναι ο μαθητής, το παιδί το οποίο θα δυσκολευτεί περισσότερο να προσαρμοστεί στα δεδομένα του σχολείου και να κατακτήσει τη γνώση. Αυτό δηλαδή που εγώ ως δάσκαλος θεωρώ διδακτικό στόχο».

Τέλος, η διαφορετικότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης νοήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως κίνητρο για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως τονίζει η Σ10 και η Σ11 αντίστοιχα:

«Εεεε, είναι ίσως ένα κίνητρο και ένα έναυσμα για να χρησιμοποιήσουμε κάποιες νέες μεθόδους στη διδασκαλία μας και πρέπει να το εντάσσουμε στην παιδαγωγική διαδικασία» (Σ10).

«Νομίζω ότι η διαφορετικότητα πρέπει να δίνει ένα κίνητρο στους εκπαιδευτικούς, να έχει μία θετική έννοια πέρα από το... δεν το βλέπω σαν αρνητικό... ένα κίνητρο για την υιοθέτηση μιας διαφορετικής προσέγγισης στον τρόπο διδασκαλίας. Δηλαδή υπάρχουν διαφορετικοί μαθητές, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο» (Σ11).

Στη συνέχεια των ευρημάτων στο πλαίσιο της ερμηνείας της διαφορετικότητας, διατυπώθηκαν και οι στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι προς αυτή, οι οποίες ήταν θετικές και χαρακτηρίζονταν από σεβασμό και κατανόηση των διαφορετικών χαρακτηριστικών. Ο Σ2 συγκεκριμένα ανέφερε ότι *«...θα πρέπει να το σεβόμαστε και να μην το απομονώνουμε, να μην το βλέπουμε αρνητικά»*, που αποδεικνύουν τα παραπάνω ευρήματα.

Η έννοια της αναπηρίας

Η επόμενη κατηγορία ευρημάτων αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν την έννοια της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αρχικά νοηματοδότησαν την αναπηρία ως κυρίως ατομικό

ζήτημα, δηλαδή ως μία κατάσταση στην οποία είναι υπεύθυνο το ίδιο το άτομο. Ειδικότερα, απαντώντας στην σχετική ερώτηση, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αναπηρία ουσιαστικά αποτελεί δυσκολία του ατόμου, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά από τα λεγόμενα του Σ2: *«Είναι η δυσκολία που έχει το άτομο να αντιμετωπίσει καθημερινές δραστηριότητες και να αυτοδιαχειριστεί, να διαχειριστεί τη ζωή του»*. Ακόμη, η αναπηρία σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή των συμμετεχόντων ορίζεται ως έλλειψη και αυτό καθίσταται φανερό από τον Σ6 που υπογραμμίζει ότι *«αναπηρία θεωρούμε όταν κάτι σωματικά δεν είναι αρτιμελές σε έναν άνθρωπο»*. Προχωρώντας, η αναπηρία ορίστηκε ως δυσλειτουργία του ατόμου, όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Σ8: *«Ουσιαστικά αναπηρία είναι οτιδήποτε σε κάνει δυσλειτουργικό»*, ενώ ο Σ3 την ερμηνεύει ως μία ιδιαιτερότητα, όπως χαρακτηριστικά φαίνεται στα λεγόμενά του:

«Την αντιλαμβάνομαι ως μία ιδιαιτερότητα. Κάθε άνθρωπος έχει δυσκολίες. Η αναπηρία για εμένα όμως αποτελεί μία ιδιαιτερότητα και εγώ αποφεύγω την λέξη αναπηρία, δίχως όμως να προσπαθώ να ωραιοποιώ τη δυσκολία που αντιμετωπίζει κάθε γονιός και κάθε εκπαιδευτικός και γενικής αγωγής αλλά και ειδικής αγωγής πάνω από όλα πρέπει να κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε γονέας όταν προσπαθεί να μεγαλώσει ένα παιδί με αναπηρία. Γενικά θεωρώ ότι είναι μία ιδιαιτερότητα. Θεωρώ ότι είναι μία ιδιαιτερότητα ενός παιδιού».

Τέλος, οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο της ατομικής θεώρησης της αναπηρίας ορίζουν την αναπηρία ως ατομικό πρόβλημα και ως εμπόδιο, όπου ευθύνεται το ίδιο το άτομο και αυτό φαίνεται στα λεγόμενα των ερωτώμενων Σ2, Σ6 και Σ4, που παρατίθενται παρακάτω:

«Αυτό νομίζω στηρίζεται και στις δικές τους δυσκολίες, δηλαδή σε γενετικά προβλήματα, βιολογικά, σε προβλήματα του εγκεφάλου τους» (Σ2).

«Θεωρώ ότι είναι ένα πλήγμα στο ναρκισσισμό τους γονέα το πρόβλημα του παιδιού» (Σ8).

«Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη σε μία εξέλιξη για εμένα θεωρείται αναπηρία» (Σ4).

Ωστόσο, στο πλαίσιο της πολυπλοκότητας του φαινομένου, οι συμμετέχοντες τόνισαν επίσης την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με

τον Σ8, η αναπηρία αποτελεί κοινωνική κατασκευή και πρόβλημα που δημιουργεί η ίδια η δομή της κοινωνίας, η οποία λειτουργεί βάσει κανονιστικών προτύπων που τίθενται από τα άτομα χωρίς αναπηρία που αποτελεί την κυρίαρχη ομάδα:

«Αναπηρία είναι μία κατάσταση κατά την οποία τα άτομα που έχουν αναπηρία δυσκολεύονται σε καθημερινές δραστηριότητες στη ζωή τους κυρίως λόγω της ίδιας της δομής της κοινωνίας γιατί η κοινωνία έχει δημιουργηθεί και λειτουργεί περισσότερο από άτομα χωρίς αναπηρία. Οπότε δεν έχει υπολογιστεί η περίπτωση άτομα με αναπηρία να συνυπάρχουν με τα άτομα χωρίς αναπηρία στην κοινωνία. Επομένως, η ίδια η κοινωνία δημιουργεί ουσιαστικά την έννοια της αναπηρίας».

Επιπλέον, στο πλαίσιο της θεώρησης της αναπηρίας ως κοινωνικού ζητήματος, τονίστηκε ότι το παραπάνω φαινόμενο ουσιαστικά αποτελεί εμπόδιο που θέτει η κοινωνία στα άτομα με αναπηρία, όπως αναφέρεται από τον Σ2: *«είναι τα εμπόδια που θέτει η κοινωνία στη ζωή των ανάπηρων ατόμων».*

Κατηγοριοποίηση της αναπηρίας

Συνεχίζοντας την επεξεργασία των δεδομένων και βασιζόμενος στην επόμενη ερώτηση της συνέντευξης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προχώρησαν στην κατηγοριοποίηση της έννοιας της αναπηρίας, διαχωρίζοντας την σε δύο βασικές κατηγορίες, την σωματική αναπηρία και την νοητική αναπηρία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα λεγόμενα της Σ12, η οποία ανέφερε:

«Θεωρώ ότι η αναπηρία μπορεί να είναι, μπορεί να εμφανίζεται είτε διανοητικά είτε φυσικά. Εεε, διανοητική, δηλαδή να υπάρχει μία πνευματική καθυστέρηση, σωματική να υπάρχει κάποιο πρόβλημα ως προς την κίνηση, ως προς τα μέλη».

Επιπλέον, στην πρώτη κατηγορία αναπηρίας, την σωματική αναπηρία, εντάσσουν κινητικές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, ημιπληγία, τετραπληγία, παραπληγία, προβλήματα ακοής, εγκεφαλική παράλυση, τη νόσο του Hansen και σπαστικότητα, ορθοπεδική αναπηρία και συμπεριφορικά προβλήματα. Παρακάτω παρατίθενται λεγόμενα των εκπαιδευτικών όπου διαφαίνονται τα ευρήματα αυτά:

«...σωματικές αναπηρίες όπως είναι παράλυση, παραπληγικότητα και τετραπληγία, προβλήματα όρασης... αυτά» (Σ7).

«Όσον αφορά στο σώμα... μπορεί να είναι κάποιος ανάπηρος σε κάποιο άκρο ή να υπάρχει κάποιο κινητικό πρόβλημα, ή πρόβλημα στις αισθήσεις, όπως ακοή, όραση. Αυτά... Δεν θεωρώ κάτι άλλο σαν αναπηρία» (Σ6).

«Κατηγορίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες που έχουνε είναι κώφωση, τύφλωση, κινητικά προβλήματα, ..., εγκεφαλική παράλυση...» (Σ8).

«Σύμφωνα με τον νόμο μπορούμε να πούμε την ημιπληγία, παραπληγία, τετραπληγία, μορφή αναπηρίας θεωρείται η νόσος του Hansen, μορφή αναπηρίας θεωρείται μία εγκεφαλική παράλυση, μορφή αναπηρίας θεωρείται μία σπαστικότητα» (Σ3).

«Την νοητική στέρηση, τον αυτισμό, συμπεριφορικά προβλήματα... εεε... τις κινητικές και ορθοπεδικές αναπηρίες... Αυτά» (Σ5).

Αναφερόμενοι στην νοητική αναπηρία, οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για άτομα με αυτισμό, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, προβλήματα συμπεριφοράς, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομο Down, σύνδρομο Asperger, αγχώδεις και συναισθηματικές διαταραχές και νοητική υστέρηση:

«Τον αυτισμό, την νοητική στέρηση, τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας...» (Σ7).

«...προβλήματα συμπεριφοράς, ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ΔΕΠΥ, ..., σύνδρομο Down» (Σ8).

«Οι μορφές αναπηρίας που γνωρίζω είναι οι κινητικές αναπηρίες, τα προβλήματα όρασης και ακοής, ο αυτισμός, το σύνδρομο Asperger, αγχώδεις διαταραχές, η ΔΕΠΥ» (Σ12).

«...συναισθηματικές διαταραχές» (Σ1).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγιναν διακριτές και οι υποκατηγορίες εκείνες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερο. Συγκεκριμένα, τονίστηκε ότι η νοητική αναπηρία, ο αυτισμός, οι κινητικές δυσκολίες, οι μαθησιακές δυσκολίες, η εγκεφαλική παράλυση και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές

διαταραχές είναι οι μορφές αναπηρίας πάνω στις οποίες έχουν καλύτερη γνώση και κατάρτιση για δύο βασικούς λόγους. Πρώτος λόγος είναι ότι οι παραπάνω υποκατηγορίες αναπηρίας συναντώνται συχνότερα στη σχολική πραγματικότητα και επομένως οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία εξαιτίας της συχνής επαφής με τα συγκεκριμένα είδη αναπηρίας και ο δεύτερος λόγος είναι ότι κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους για αυτές έγινε περισσότερο λόγος στη βιβλιογραφία:

«Γνωρίζω καλύτερα για τις μαθησιακές δυσκολίες γιατί είναι πιο συνήθεις στα σχολεία και τις συναντούμε περισσότερο και γιατί είναι πιο διαδεδομένη από τη βιβλιογραφία νομίζω» (Σ2).

«Γνωρίζω περισσότερο για τον αυτισμό, γιατί έχω εργαστεί με μαθητές με αυτισμό. Λόγω της εμπειρίας μου δηλαδή» (Σ7).

«Γνωρίζω περισσότερο την νοητική στέρση, γιατί είχα μαθητές που είχαν αυτό το χαρακτηριστικό και οι οποίοι ήτανε στα σχολεία που υπηρετούσα» (Σ10).

«Γνωρίζω περισσότερο για όλες τις αναπηρίες λόγω της δουλειάς μου. Με αυτήν την οποία έχω έρθει περισσότερο σε επαφή στα σχολεία που εργάστηκα είναι ο αυτισμός, ένα ευρύ φάσμα αυτισμού, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, μπορεί να τις θεωρήσουμε ως μορφή αναπηρίας. Γνωρίζω και για παιδιά όταν σπούδαζα. Συνάντησα παιδιά με σπαστικότητα. Ο εκπαιδευτικός – συνοδός του παιδιού πρέπει να γνωρίζει να αντιμετωπίζει πάρα πολύ καλά το θέμα» (Σ3).

«Σωματικά είχα ένα παιδάκι παλιότερα, το οποίο είχε πρόβλημα στο ένα του πόδι. Γεννήθηκε εξαμηνίτικο και κάποιο πρόβλημα του δημιουργήθηκε στο ένα του πόδι» (Σ12).

«Εεεε, επειδή έτυχε να έχω δουλέψει με κάποια τέτοια παιδιά, έτυχε να έχω δουλέψει με παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και είναι λίγο δύσκολες περιπτώσεις, γιατί είναι λίγα τα πράγματα που μπορούν να συμμετέχουν. Ενώ μπορεί να έχουν πολύ καλό νοητικό επίπεδο είναι δύσκολο να το δείξουν» (Σ9).

Η εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία

Η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης συνεχίζει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκαν αναφορές στην εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία στην Ελλάδα. Αρχικά, οι

συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη λειτουργία των δομών εκπαίδευσης και ειδικότερα των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης.

Αρχικά διατυπώνεται μία αρνητική στάση και αμφισβήτηση των δομών της παράλληλης στήριξης, γεγονός που φαίνεται μέσα από τα λόγια της Σ5:

«Εεεε αυτά νομίζω ότι υπάρχουν από το 2002 και μετά; Από το 2000 και μετά. Αυτά είναι κάποια τμήματα που πιστεύω ότι δεν θα έπρεπε να λειτουργούν εξ ολοκλήρου για τα παιδιά αυτά και στο σύνολο της εκπαίδευσης, αλλά μόνο για ένα μικρό μέρος και ότι θα έπρεπε να είναι στην γενική τάξη».

Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόνισε τη σημασία των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης, όπως υπογραμμίζεται από τον Σ7, σύμφωνα με τον οποίο:

«Και οι δύο θεσμοί θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικοί και αυτό που θεωρώ ότι πρέπει να γίνει είναι να μονιμοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν και στην παράλληλη στήριξη και στα τμήματα ένταξης γιατί έχουν πολύ σημαντική λειτουργία μέσα στο τυπικό σχολείο».

Ξεκινώντας από τα τμήματα ένταξης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προέβαλαν θετικές στάσεις και απόψεις σχετικά με τη λειτουργία τους. Ειδικότερα, τόνισαν ότι τα τμήματα ένταξης βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία μέσα από την κοινωνικοποίηση τους και την ιδιαίτερη υποστήριξη τους. Σύμφωνα με την Σ1, τα τμήματα ένταξης υποβοηθούν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία, ενώ παράλληλα πραγματοποιείται μία πιο εξατομικευμένη προσέγγιση του είδους της αναπηρίας, με αποτέλεσμα την ουσιαστικότερη κατανόηση των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί. Επιπροσθέτως, «εξυμνείται» ο ρόλος των τμημάτων ένταξης εφόσον αυτά στελεχώνονται με περισσότερο εξειδικευμένο προσωπικό και είναι εφοδιασμένα με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ παράλληλα ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα είναι ικανοποιητικός, ώστε να επιτυγχάνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο. Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να εντοπιστούν και στην απάντηση του Σ6, σύμφωνα με τον οποίο *«στα τμήματα ένταξης πέρα από δασκάλους που βρήκαμε οι οποίοι ασχολούνται και ξέρουν καλύτερα κάποια πράγματα γιατί έχουν πιο λίγους μαθητές και μπορούν να τους*

βοηθήσουν καλύτερα, αλλά και με περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό». Στην θετική λειτουργία των τμημάτων ένταξης θα μπορούσαν επιπλέον να προστεθούν η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία και η καλύτερη εμπέδωση της διδακτέας ύλης μέσω των προσαρμοσμένων εξατομικευμένων προγραμμάτων, καθώς επίσης και η γνωστική και συμπεριφορική ανάπτυξη των μαθητών αυτών. Η λειτουργία αυτή των τμημάτων ένταξης γίνεται διακριτή μέσα από την απάντηση της Σ8:

«Τα τμήματα ένταξης μπορούν να προσφέρουν σπουδαίο έργο και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να καλύψουν τα κενά τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να τους παράσχουν και ψυχολογική υποστήριξη, επειδή τα γνωρίζουν καλύτερα, κάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία και τα τμήματα ένταξης θεωρώ ότι είναι ένας χώρος που μπορεί να αποτελέσει γενικά φυτώριο καλών συμπεριφορών, είτε είναι γνωστικά είτε συμπεριφορικά».

Ακόμη, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα τμήματα ένταξης συνθέτουν τον συνδετικό κρίκο των μαθητών χωρίς αναπηρία και των μαθητών με αναπηρία, εφόσον ευρισκόμενοι στις ίδιες κτηριακές δομές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με αποτέλεσμα την ομαλότερη κοινωνική ένταξη τους. Παράλληλα, αποτελούν τμήματα ενίσχυσης των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών με αναπηρία, εφόσον τους βοηθούν να «καλύψουν τα κενά» που έχουν δημιουργηθεί από την διδασκαλία του τυπικού σχολείου, εξαιτίας της αδυναμίας της εξατομικευμένης προσέγγισής τους. Χαρακτηριστική, λοιπόν, είναι η απάντηση της Σ12, που συμπεριλαμβάνει τα παραπάνω στην απάντησή του:

«Πιστεύω ότι αποτελούν τις βασικότερες δομές, τον πυλώνα σύνδεσης των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς. Οποσδήποτε ο ρόλος τους είναι πολύ σπουδαίος κυρίως για την ενίσχυση της διδακτικής πράξης, εφόσον βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία να «συμβαδίσουν» με τους υπόλοιπους μαθητές».

Σημαντικό ρόλο στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία διαδραματίζουν και οι αντιλήψεις τους για την παράλληλη στήριξη. Όπως και στα τμήματα ένταξης, οι συμμετέχοντες αποδίδουν θετική απόχρωση στον ρόλο της παράλληλης στήριξης, καθώς κρίνουν ότι αποτελεί βασικό πυλώνα για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη, γεγονός που

επιτυγχάνεται μέσα από την διαδικασία της ομαλής κοινωνικοποίησης και την κατανόηση των δυσκολιών των μαθητών αυτών από τους συμμαθητές τους. Η άποψη αυτή αποτυπώνεται καλύτερα μέσα από τα λόγια του Σ2 και του Σ6:

«Νομίζω ότι τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη πρέπει να υπάρχουν γιατί είναι σαν να προλειαίνουν το έδαφος για την ουσιαστική ένταξη του ατόμου με αναπηρία στη γενική τάξη και πολλές φορές κοινωνικοποιείται καλύτερα στα τμήματα ένταξης γιατί βλέπει άτομα που έχουν κι αυτά δυσκολίες και κατανοούν καλύτερα τα προβλήματά του και κατανοούν επομένως και τα δικά τους» (Σ2).

«...και βρίσκεται μόνο για λόγους κοινωνικής ένταξης και κοινωνικοποίησης...» (Σ6).

Ένα επιπρόσθετο θετικό χαρακτηριστικό της παράλληλης στήριξης, στο πλαίσιο της εφαρμογής μίας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί η από κοινού παρακολούθηση της ύλης και ο «συγχρονισμός» των μαθητών με αναπηρία με τους υπόλοιπους μαθητές, όπως φαίνεται μέσα από τα λόγια του Σ6:

«Τώρα όσον αφορά την παράλληλη στήριξη, όταν ο μαθητής που δέχεται παράλληλη στήριξη παρακολουθεί την ύλη της τάξης ταυτόχρονα με τους υπόλοιπους μαθητές, εκεί η παράλληλη στήριξη είναι εντάξει. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή ξέρει τι να κάνει και πώς να τον βοηθήσει».

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η παράλληλη στήριξη βοηθάει στην ενσωμάτωση των μαθητών μέσα στην τάξη, γεγονός που καθιστά ευκολότερη την ουσιαστική ένταξή τους στο σύνολο της γενικής τάξης, ενώ παράλληλα ενδυναμώνεται η σχέση του μαθητή με αναπηρία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και της γενικής τάξης, κάτι που φαίνεται μέσα από τα λόγια της Σ8: *«Θεωρώ ότι κι αυτή βοηθάει τα παιδιά να ενταχθούν, να ενσωματωθούν και να δημιουργήσουν μία σχέση με έναν ενήλικα που κι αυτό το θεωρώ σημαντικό».*

Τέλος, σύμφωνα με δεδομένα των συνεντεύξεων, ενισχύεται η πρόταση ότι η παράλληλη στήριξη αποτελεί σημαντικό βοήθημα της διδασκαλίας, αλλά και σημαντικό κρίκο της αλυσίδας που συνδέει τους μαθητές με αναπηρία με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η τοποθέτηση της Σ12 επιβεβαιώνει το παραπάνω εύρημα:

«Πιστεύω ότι αποτελούν τις βασικότερες δομές, τον πυλώνα σύνδεσης των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς. Οποσδήποτε ο ρόλος τους είναι πολύ σπουδαίος κυρίως για την ενίσχυση της διδακτικής πράξης, εφόσον βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία να «συμβαδίσουν» με τους υπόλοιπους μαθητές»

Ακόμη μία παράμετρος που τέθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αποτελούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των παραπάνω εκπαιδευτικών δομών που αναλύθηκαν. Ο πρώτος παράγοντας που επιδρά στην διαμόρφωση των στάσεων είναι η μορφή της αναπηρίας. Όσο πιο εμφανή και «βαριά» είναι τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας, τόσο πιο αναποτελεσματικές είναι και οι δομές που περιγράφηκαν. Αυτό γίνεται φανερό μέσα από τα λόγια του Σ7: *«Τα τμήματα ένταξης είναι περισσότερο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που τις περισσότερες φορές μπορεί να μην είναι τόσο σοβαρές, απλά χρειάζονται για κάποιες ώρες μέσα στην μέρα να φύγουν εκτός τάξης».*

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης αποτελεί η ύπαρξη ή μη εκπαιδευτικού υλικού, με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να βοηθήσει τον μαθητή με αναπηρία, όπως περιγράφει ο Σ6: *«Αλλά στην αντίθετη περίπτωση που δεν μπορεί ο μαθητής να παρακολουθήσει στην τάξη την ύλη, τους δασκάλους θα πρέπει να τους βοηθήσεις να κάνουν κάτι παραπάνω, όπως περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό να ασχοληθούν».*

Προχωρώντας, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την σημασία της συνεχούς κατάρτισης πάνω σε θέματα που αφορούν μαθητές με αναπηρία. Ειδικότερα, οι γνώσεις και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις στα σύγχρονα σχολεία κρίνονται ανεπαρκείς και παράλληλα τονίζεται η ελλιπής επιμόρφωσή και κατάρτισή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του παραπάνω ευρήματος αποτελούν τα λόγια του Σ2:

«Σε θεωρητικό επίπεδο νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί οι περισσότεροι δεν έχουν κάποια ουσιαστική επιμόρφωση και κατάρτιση γιατί πραγματοποιούν το μάθημα σε γενικές τάξεις και πιστεύω ότι καλύτερη επιμόρφωση έχουν οι εκπαιδευτικοί

που έχουν τελειώσει μία σχολή ας πούμε ειδικής αγωγής, έχουν κάνει κάποιο μεταπτυχιακό αλλά και πάλι νομίζω ότι είναι θέμα εμπειρίας και διάθεσης».

Επιπλέον, οι ερωτώμενοι έθεσαν στο προσκήνιο την απουσία βοήθειας από το κράτος, το οποίο δεν «κάνει κάτι για αυτό», αλλά η επιμόρφωση και η επιπλέον κατάρτιση πάνω σε θέματα αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία αποτελεί ατομική ευθύνη και «καλή πράξη» του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Σ7, ο οποίος ανέφερε πάνω σε αυτό ότι:

«Οι παλιότεροι συνάδερφοι θεωρώ ότι δεν έχουν τόσο μεγάλη επιμόρφωση, αλλά θεωρώ ότι χρειάζεται και από αυτούς. Τώρα η κατάσταση στο σημερινό σχολείο θεωρώ ότι είναι μία μίξη από όλα αυτά, δηλαδή κάποιοι είναι καταρτισμένοι και κάποιοι άλλοι όχι. Και αυτό τίθεται στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού. Δηλαδή αν θέλει ο ίδιος να επιμορφωθεί θα επιμορφωθεί, αν όχι, το κράτος δεν κάνει κάτι για αυτό»

Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τονίζεται αναγκαιότητα για συνεχή επιμόρφωση, που θα πρέπει να καταστεί υποχρεωτική για κάθε εκπαιδευτικό που εργάζεται σύμφωνα με σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους που προωθούν την συνύπαρξη και συνεκπαίδευση των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο παρατηρείται μία στροφή των εκπαιδευτικών προς αυτήν την κατεύθυνση, δεδομένου ότι αυτοί ασχολούνται ολοένα και περισσότερο με την ειδική αγωγή, προκειμένου να ανταποκριθούν στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ποικιλομορφία με περισσότερες απαιτήσεις σε σχέση με αντίστοιχα περιβάλλοντα παλαιότερων εποχών. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους Σ7 και Σ3, οι γνώμες των οποίων κινούνται προς αυτό το πλαίσιο:

«Καταρχάς θεωρώ ότι είναι αναγκαία και ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μία στροφή προς την επιμόρφωση, δηλαδή πολλοί νέοι συνάδερφοι κάνουν μεταπτυχιακά ή επιπρόσθετες σχολές και γενικότερα επιμορφώνονται πάνω σε θέματα αναπηρίας» (Σ7).

«Είμαι υπέρ και είμαι κάθετος σε αυτό ότι κάθε εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται συνεχώς. Δεν πρέπει να σταματάει ποτέ. Η εκπαίδευση είναι ένας ζωντανός οργανισμός, ανανεώνεται, εμπλουτίζεται, πρέπει να μάθει ο κάθε εκπαιδευτικός

–ακόμη κι εγώ προσπαθώ- μέσα από σεμινάρια να μάθω τρόπους και τεχνικές καλύτερης προσέγγισης ενός μαθητή» (Σ3).

Ακόμη, σε αντίθεση με την αρνητική άποψή τους προς την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι ερωτώμενοι έθεσαν ότι τα τελευταία χρόνια, ενώ έχει βελτιωθεί η εκπαιδευτική πολιτική σε αυτόν τον τομέα, όπως τονίζει η Σ5:

«Πιστεύω ότι υπάρχει ενημέρωση και εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, αλλά νομίζω ότι σε πρακτικό επίπεδο υστερούμε. Επιμόρφωση υπάρχει, αλλά χρειάζεται μεγαλύτερη πρακτική εφαρμογή, όχι θεωρία. Πρέπει να ξεφύγουμε από τη θεωρία».

Αναφερόμενοι στους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις δομές ένταξης και την εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με αναπηρία αυτοί τόνισαν ότι σημαντικό ρόλο παίζει η μορφή και η φύσης της αναπηρίας, καθώς και η ύπαρξη του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού:

«Εξαρτάται από τον βαθμό και τη φύση της αναπηρίας, αλλά αυτό είναι πολύ θετικό να συμβαίνει, απαραίτητο θα έλεγα και για το ίδιο το παιδί που έχει την αναπηρία, αλλά και για τους υπόλοιπους» (Σ1).

Ένταξη μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην επόμενη κατηγορία ανάλυσης με τις αντίστοιχες ερωτήσεις εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο, που αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της παρούσας έρευνας. Υπό το πρίσμα αυτής της θεματικής κατηγορίας, δόθηκαν διάφοροι ορισμοί της έννοιας της συνεκπαίδευσης, η οποία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της ουσιαστικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη. Αρχικά, η έννοια της συνεκπαίδευσης ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως όχι μόνο η συνύπαρξη μαθητών με αναπηρία στον ίδιο χώρο με μαθητές χωρίς αναπηρία, αλλά η ισότιμη αντιμετώπισή τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους υπό το πρίσμα της πολύπλευρης ανάπτυξης όλων ανεξαιρέτως, όπως αναφέρει και ο Σ2:

«Η συνεκπαίδευση είναι μία έννοια η οποία δεν συνίσταται μόνο στο ότι άτομα με διαφορετικές δυνατότητες βρίσκονται στον ίδιο χώρο και εκπαιδεύονται αλλά άτομα που ουσιαστικά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και μαθαίνουν εξίσου καλά. Δηλαδή άτομα και με δυσκολίες μαθησιακές και τυπικής ανάπτυξης μπορούν να μάθουν το ίδιο πράγμα αλλά με διαφορετικές τεχνικές από τον δάσκαλο»

Μία άλλη πτυχή της συνεκπαίδευσης παρουσιάζει ο Σ7, σύμφωνα με τον οποίο βασικό ρόλο στην διαδικασία της συνεκπαίδευσης και της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαίδευση διαδραματίζει η κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία μέσα από κοινές δραστηριότητες:

«Η συνεκπαίδευση ουσιαστικά είναι η συνύπαρξη ατόμων με αναπηρία με μαθητές τυπικής ανάπτυξης και όταν λέμε συνύπαρξη εννοούμε μέσα στην ίδια τάξη να κάνουν τα ίδια μαθήματα, τις ίδιες δραστηριότητες και γενικότερα να κοινωνικοποιούνται»

Επιπροσθέτως, η συνεκπαίδευση και η ισότιμη συμμετοχή ταυτίζεται από τον Σ6 με την εφαρμογή παράλληλης στήριξης στους μαθητές με αναπηρία στο σχολείο: *«Εεεε, όταν υπάρχει μέσα στην τάξη κάποιος μαθητής, ο οποίος χρειάζεται παράλληλη στήριξη, αυτό εγώ το θεωρώ συνεκπαίδευση»*. Σημαντικός παράγοντας της συνεκπαίδευσης στο σχολείο θεωρείται η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων και διαφοροποιημένων τεχνικών, ώστε το σχολείο να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται μέσα από τα λόγια του Σ4: *«Η συνεκπαίδευση είναι όταν τα παιδιά με αναπηρία και τα παιδιά χωρίς αναπηρία μπορούν και μορφώνονται στον ίδιο χώρο ανάλογα με τις ανάγκες τους»*

Συνεχίζοντας πάνω στο ίδιο μοτίβο κινείται ο Σ3, που ορίζει την συνεκπαίδευση ως μία προσπάθεια ένταξης των μαθητών δημιουργώντας ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον που ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών, γεγονός που αποδεικνύεται από την απάντησή του: *«Συνεκπαίδευση είναι η προσπάθεια στην οποία γίνεται στη σύγχρονη εποχή, κυρίως μετά το 2010, η προσπάθεια που γίνεται κυρίως να ενταχθούν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο»*.

Ακόμη, ένα επιπλέον γνώρισμα της έννοιας της συνεκπαίδευσης που αποδεικνύει τον πολυπρισματικό της χαρακτήρα αποτελεί η συνεχής αλληλεπίδραση

των μαθητών με αναπηρία με τους υπόλοιπους μαθητές. Η Σ12 συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι *«η έννοια της συνεκπαίδευσης αφορά την διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς αναπηρία στον ίδιο χώρο μέσα από τη συχνή αλληλεπίδρασή τους»*.

Η συνεκπαίδευση εν συνεχεία ορίστηκε από τη Σ5 ως συνύπαρξη των μαθητών με διαφορετικές δυνατότητες στο ίδιο περιβάλλον, το οποίο δομείται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό ώστε αν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών:

«Συνεκπαίδευση... Δηλαδή συνύπαρξη. Την καταλαβαίνω ως συνύπαρξη όλων των μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων στο ίδιο φυσικό περιβάλλον, αλλά με την έννοια του φυσικού λειτουργικού περιβάλλοντος, δηλαδή να υπάρχει και η δόμηση της κατάλληλης διδασκαλίας των εκπαιδευτικών».

Τέλος, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η συνεκπαίδευση προσδίδει θετική απόχρωση στην έννοια της διαφορετικότητας: *«Η συνεκπαίδευση είναι κάτι που θεωρητικά είναι πολύ ευεργετικό για τα παιδιά και για το σύνολο της τάξης, που μαθαίνουν να δέχονται τη διαφορετικότητα και για τα άλλα παιδιά»* (Σ9).

Αναφερόμενοι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, οι συμμετέχοντες ακολουθώντας τον οδηγό συνέντευξης έκαναν λόγο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν αναφορές για τα εμπόδια που τίθενται από την ίδια την κοινωνία και το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ένα από τα εμπόδια ένταξης κατασκευάζεται από τα ίδια τα σχολεία καθώς κρίνονται απροετοίμαστα να δεχτούν μαθητές με αναπηρία, εφόσον εκλείπουν τόσο τα προγράμματα υποστήριξης μαθητών με αναπηρία όσο και οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές που να υποστηρίζουν διαδικασίες συνεκπαίδευσης. Ακόμη, η έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό εμπόδιο ένταξης. Οι συμμετέχοντες Σ2 και Σ7 υπογραμμίζουν τα παραπάνω προβλήματα ένταξης μέσα από τα λόγια τους:

«...αλλά και με τον τρόπο που είναι δομημένο το σχολείο και τα αναλυτικά προγράμματα και στον τρόπο λειτουργίας» (Σ2).

«Το πρώτο και μεγαλύτερο είναι ότι το τυπικό σχολείο δεν είναι προετοιμασμένο να δεχθεί μαθητές με αναπηρία σε πολλούς τομείς. Άρα λοιπόν, δεν υπάρχουν παράλληλα προγράμματα, παράλληλες τάξεις, ούτε κατάλληλες δομές, ούτε τα

κατάλληλα υλικά ... γιατί και πολλοί συμμαθητές τους και πολλοί γονείς και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι επιμορφωμένοι πάνω σε θέματα αναπηρίας» (Σ7).

Μία σημαντική δυσκολία προκύπτει επίσης από το γεγονός ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί προσωπική υπόθεση και δεν μεριμνάται μία οργανωμένη κίνηση από την πολιτεία, όπως φαίνεται από τα λόγια της Σ10: *«Δυστυχώς, λυπάμαι που το λέω, αλλά δεν υπάρχει επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς. Τα πάντα επαφίενται και εναπόκεινται στο φιλότιμο του καθενός και στη φιλοτιμία και στο ενδιαφέρον να κάτσουν να ασχοληθούν».*

Επιπλέον, οι δομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία φαίνονται μέσα από τις απαντήσεις της Σ8: *«Μπορεί να είναι και δομικές δυσκολίες. Να έχει κινητικά προβλήματα και να μην έχει το σχολείο ράμπα. Να έχει προβλήματα όρασης και να μην διαθέτει το σχολείο μηχάνημα «Braille». Αυτά...».*

Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού θεωρείται ένα επιπλέον εμπόδιο στην ένταξη του μαθητή με αναπηρία στο τυπικό σχολείο, όπως αναφέρει ο Σ3: *«Μία δυσκολία μπορεί να είναι η αντιμετώπιση που έχει η μητέρα ή ο πατέρας του απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Το πώς θα τους αντιμετωπίσουν».* Τέλος, το σχολείο ήταν και είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία, γεγονός που δυσκολεύει την ένταξη και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία. Η Σ12 αναφέρει πάνω σε αυτό ότι:

«Το πρόβλημα γίνεται μεγάλο και δύσκολο τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο στο παιδάκι που έχει πρόβλημα και στους συμμαθητές του διότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να ενταχθεί μέσα σε μία τάξη που υπάρχουν κανονικά προγράμματα, κανονικές απαιτήσεις στη γυμναστική και σε διάφορες δραστηριότητες και δεν υπάρχει μία εξατομικευμένη ειδική αγωγή για να μπορέσει να βοηθήσει τα παιδάκια αυτά που έχουν αναπηρία».

Σημαντικό εμπόδιο στην ουσιαστική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποτελούν, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες και οι γραφειοκρατικοί κρατικοί μηχανισμοί. Ειδικότερα, η Σ4 επισημάνει ότι η γραφειοκρατία κρατά σε ένα πρώιμο στάδιο την ένταξη, γεγονός που κάνει τους εκπαιδευτικούς το λιγότερο δυνατό ευαισθητοποιημένους: *«Υπάρχουν πολλά εμπόδια. Θα αρχίσω με τον γραφειοκρατικό*

τομέα. Δεν ξέρω, δεν είμαστε ακόμη ευαισθητοποιημένοι για αυτό; Δεν έχει προχωρήσει στον τομέα αυτόν η εκπαίδευση».

Συνεχίζοντας την ανάλυση των ευρημάτων, γίνεται φανερό ότι η αρνητική στάση των ίδιων των φορέων της εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με αναπηρία δυσχεραίνει τις διαδικασίες ένταξης. Αρχικά ο Σ7 αναφέρεται στην ύπαρξη ρατσιστικών συμπεριφορών που λειτουργούν αποτρεπτικά στην ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών («...και ίσως ένα μεγάλο πρόβλημα ακόμη είναι ο ρατσισμός που ίσως δεχτούμε...»). Επιπλέον, η στάση πολλών εκπαιδευτικών θεωρείται «απαράδεκτη», με την έννοια ότι το υπάρχον σύστημα ευνοεί την επανάπαυση τους και δεν τους παρακινεί προς την κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης και τη δράσης, με αποτέλεσμα οι ίδιοι, εκμεταλλευόμενοι το γεγονός αυτό, να χάνουν το ενδιαφέρον τους και τη θέλησή τους και να μην συμμετέχουν ενεργά προς την εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής. Το εύρημα αυτό αποτυπώνεται στα λόγια του Σ3:

«Μία άλλη δυσκολία είναι όταν ένας εκπαιδευτικός επαναπαύεται και δεν γνωρίζει πώς να αντιμετωπίσει έναν μαθητή με αναπηρία. Δηλαδή στήνονται, τοποθετούνται δύο τοίχοι και οι φορείς οι οποίοι εμπλέκονται πρέπει να τους γκρεμίσουν».

Ακόμη ένας αρνητικός παράγοντας που υπονομεύει τη συνεκπαίδευση για την οποία γίνεται λόγος αποτελεί η γενικότερη στάση του σχολείου προς τους μαθητές με αναπηρία, η οποία χαρακτηρίζεται ως στάση οίκτου και λύπησης, με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπίζει χωρίς διακρίσεις όλους τους μαθητές, αλλά αντιθέτως να οδηγεί σε περεταίρω υποβάθμιση των μαθητών με αναπηρία. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να παρατεθούν τα λόγια του Σ2, ο οποίος αναφέρεται ακριβώς σε αυτή τη στάση:

«Πλέον πιστεύω ότι τους αντιμετωπίζει με ένα αίσθημα λύπησης να το πω; Σαν να μην εκτιμούν τις δυνατότητές του. Ενώ στην πραγματικότητα τα άτομα με αναπηρία έχουν προσωπικότητα πολύ δυναμική και έχουν και πολλά ταλέντα που μπορούν να τα αναπτύξουν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Οπότε πιστεύω ότι το γενικό σχολείο δεν αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία με τον τρόπο που είναι. Μάλλον τους παραγκωνίζουν και τους νομίζουν ότι... θα πρέπει να έχουν μία προνοιακή στάση απέναντί τους. Το σχολείο θα πρέπει να έχει μία προνοιακή στάση απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, μία προστατευτική στάση»

Το ίδιο τονίζεται και από τη Σ5, η οποία χαρακτηρίζει την διαδικασία ένταξης ως «ύπουλη», δεδομένου ότι οι μαθητές με αναπηρία αντιμετωπίζονται με ολιγορία και οίκτο. Εμβαθύνοντας στα δεδομένα της ανάλυσης, η Σ4 τονίζει ότι οι δυσκολίες ένταξης προκύπτουν και από το γενικότερο κλίμα, από την ευρύτερη κουλτούρα ενός λαού: *«Αλλά αυτό που θα επισημάνω εγώ... έχω καταλάβει και επισημαίνω είναι η κουλτούρα, ας προσδιορίσω η ελληνική που έχει ρατσισμό να πω (;) προς την αναπηρία (;). Οποιαδήποτε αναπηρία. Αυτό πρέπει να αλλάξει πρώτα από όλα».*

Τέλος, την συνεκπαίδευση παρακωλύουν συμπεριφορές προκατάληψης από συμμαθητές και δασκάλου, καθώς με αυτόν τον τρόπο η ένταξη παραμένει σε επίπεδο θεωρητικό: *«Εεεε, εμπόδια που συναντούν είναι και πολλές φορές... είναι και πρακτικά, αλλά είναι και θέματα της προκατάληψης από συμμαθητές. Καμία φορά τολμώ να πω και από τους εκπαιδευτικούς» (Σ11).*

Από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων καθίστανται φανερά τα κοινωνικά εμπόδια που παρακωλύουν την συνεκπαίδευση. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων εμβαθύνουν και σε ατομικούς παράγοντες που δυσκολεύουν την ένταξη. Στο πλαίσιο αυτό, τα γενετικά προβλήματα θεωρούνται ως βασικό αίτιο της δυσκολίας της προσαρμογής των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη. Απόρροια των γενετικών προβλημάτων θεωρείται επίσης και οι δυσκολίες κατάκτησης της γνώσης σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ο Σ2 τοποθετείται λέγοντας:

«Οι μαθητές με αναπηρία νομίζω ότι συναντούν δυσκολίες στο να κατακτήσουν τη γνώση εύκολα και γρήγορα με τους συνήθεις τρόπου που τη λαμβάνουν οι υπόλοιποι μαθητές. Αυτό νομίζω στηρίζεται και στις δικές τους δυσκολίες, δηλαδή σε γενετικά προβλήματα, βιολογικά, σε προβλήματα εγκεφάλου τους ή ας πούμε των κινητικών δυσκολιών τους...».

Επιπλέον, η Σ5 προβάλλει την αδυναμία των μαθητών με αναπηρία να συμβαδίσουν με το επίπεδο της τάξης και με τις απαιτήσεις του γενικού σχολείου ως κάτι που στέκεται εμπόδιο στην ένταξή τους στο σχολικό κλίμα: *«Ε νομίζω ότι στα περισσότερα μαθήματα αδυνατούν να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους».*

Επιπρόσθετα με τα προηγούμενα, ο Σ8 συσχετίζει τη δυσκολία ένταξης των εν λόγω μαθητών με τις γνωστικές τους δυσλειτουργίες. Συγκεκριμένα, η δυσκολία

αφομοίωσης της ύλης έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να μην μπορεί να συμβαδίσει με τους υπόλοιπες συμμαθητές του: *«Τα εμπόδια μπορεί να είναι γνωστικά, δηλαδή να μην έχουν τη δυνατότητα να αφομοιώσουν τον όγκο της ύλης που απαιτείται από ένα συμβατικό σχολείο, είτε είναι δημοτικό είτε είναι γυμνάσιο και πόσο μάλλον το γενικό λύκειο».*

Ακολουθώντας την ίδια λογική της ατομικής ευθύνης των μαθητών με αναπηρία, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η δυσκολία ένταξης των μαθητών ευθύνεται στην αποτυχία τους να προσαρμοστούν στο εκάστοτε περιβάλλον, να συμμορφωθούν με τους κανόνες του και να συμβαδίσουν με τον ρυθμό που τίθεται από το τυπικό σχολείο. Οι απαντήσεις του Σ3 αποτελούν το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της παραπάνω άποψης:

«Κοίτα, εεε, η πρώτη προσέγγιση... όταν έχουμε έναν μαθητή ειδικής ανάπτυξης όπου γίνεται η προσέγγιση στο σχολείο, έχουμε έναν μαθητή για παράδειγμα στην πρώτη δημοτικού... γνωρίζουμε ότι το μωρό κλαίει. Άρα πρέπει να προσαρμοστεί»

Στη συνέχεια των συνεντεύξεων το επίκεντρο του ενδιαφέροντος εστιάζει στις προϋποθέσεις ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία συνίσταται στις αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και στις διδακτικές τεχνικές που τίθενται σε ισχύ κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως ο Σ2 εκφράζει μέσα από τα παρακάτω: *«Επιπλέον, βασική προϋπόθεση είναι η αλλαγή του συστήματος και των τεχνικών που αναπτύσσει ο δάσκαλος στην διδασκαλία του».*

Ως σημαντική προϋπόθεση ένταξης νοείται επίσης και η κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής, όπως τονίζεται από τη Σ9: *«Οπωσδήποτε πρέπει να έχει... να είναι ενήμερος πάνω στο κομμάτι της αναπηρίας που έχει το παιδί και αυτό εννοείται ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής και ο δάσκαλος που θα βρίσκεται μέσα στην τάξη».*

Προχωρώντας στις αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, οι συμμετέχοντες εστίασαν στις χωροταξικές μεταβολές και στην ύπαρξη των απαραίτητων εκπαιδευτικών υλικών και εργαλείων

για την δημιουργία ενός πλαισίου όπου θα διευκολύνεται η μάθηση και η κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών, όπως τονίζεται από τον Σ2: *«Το δεύτερο νομίζω είναι το χωροταξικό θέμα, δηλαδή η τάξη θα πρέπει να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να ενταχθεί το παιδί».*

Επίσης, ως μία βασική προϋπόθεση ένταξης ενδείκνυται η ύπαρξη των δομών ένταξης, όπως η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης, που λειτουργούν υποστηρικτικά στην προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον του τυπικού σχολείου και καλλιεργούν το έδαφος για την δημιουργία ενός ενταξιακού κλίματος. Το συγκεκριμένο εύρημα στηρίζεται περισσότερο στην περιγραφή που δίνει η Σ9:

«Και επίσης θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις στον χώρο. Αν ας πούμε είναι ένας μαθητής με κινητικά προβλήματα, πρέπει να μπορεί ας πούμε να μπαίνει και να βγαίνει σχετικά εύκολα. Ή ας πούμε ένας τυφλός πρέπει να υπάρχει... να μπορεί να κινείται κι αυτός να πάει μέχρι τον πίνακα. Να υπάρχει αντίστοιχα κάτω στο έδαφος κάτι να τον βοηθήσει και να μπορεί να είναι κάπως αυτόνομος».

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις ένταξης κατέστη σαφές ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται ο μαθητής από τον περίγυρό του μπορεί να θέσει τις βάσεις για την εφαρμογή πολιτικών συνεκπαίδευσης. Αρχικά, γίνεται λόγος για την αποδοχή του μαθητή με αναπηρία τόσο από τους συμμαθητές του όσο και από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι οποίοι θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι και να προωθούν ένα κλίμα αποδοχής. Το σημείο αυτό γίνεται ιδιαίτερα διακριτό στα λόγια του Σ2:

«Νομίζω ότι βασική προϋπόθεση αρχικά είναι η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι υπόλοιποι μαθητές θα τον δεχτούν, γιατί είναι προκατελιημμένοι ήδη από το σπίτι τους και θα πρέπει να υπάρχει ήδη μία προηγούμενη εκπαίδευση και ενημέρωση και από τους γονείς αλλά και από τον δάσκαλο».

Η εκπαίδευση του ίδιου του μαθητή τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους γονείς θα μπορούσε να προστεθεί ως βασική παράμετρος ένταξης του στο κλίμα του γενικού σχολείου. Ο Σ8 επισημάνει ότι αυτό σε συνδυασμό με την έγκαιρη διάγνωση της αναπηρίας οδηγεί στην προσωπική ανέλιξη του ατόμου με αναπηρία, καθώς προετοιμάζεται για το πώς πρέπει να αντιμετωπίσει τις διάφορες καταστάσεις:

«Βασικά θα πρέπει να έχει δεχτεί εκπαίδευση από μικρό. Θα πρέπει να έχει γίνει μια πρόωγη και έγκαιρη διάγνωση και να έχει εκπαιδευτεί ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει το δυναμικό του όσο καλύτερα γίνεται».

Επιπροσθέτως, ο κοινωνικός περίγυρος του μαθητή με αναπηρία και κυρίως οι γονείς του είναι απαραίτητο να προσδίδουν κίνητρα στον μαθητή, ώστε αυτός να μπορέσει να εξελιχθεί και να αναδειχθεί στο τυπικό σχολείο. Αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά στα λόγια του Σ3: *«Πώς το παιδί αυτό θα μπορέσει να αναδειχθεί; Δίνοντας κίνητρα στον μαθητή. Και μία σωστή προσέγγιση των γονέων του μαθητή».*

Προχωρώντας, ως προϋπόθεση ένταξης ενός μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη οι ερωτώμενοι θεωρούν την ίδια την προσπάθεια του μαθητή του να αλλάξει και να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και όχι όπως αναδείχθηκε μέχρι τώρα την αλλαγή του περιβάλλοντος και την παρέμβαση εξωτερικών φορέων. Ειδικότερα, η σχολική ετοιμότητα του ίδιου του μαθητή οριοθετήθηκε ως αναγκαία προϋπόθεση ένταξης στο τυπικό σχολείο, με την έννοια ότι πρέπει να διαθέτει ο ίδιος προσωπικές δυνάμεις, ώστε να καταφέρει να προσαρμοστεί στο επίπεδο που θέτει η γενική τάξη. Ο Σ7 τοποθετείται πάνω σε αυτό λέγοντας ότι:

«Η βασική προϋπόθεση που θεωρώ για να ενταχθεί ένας μαθητής στην τυπική τάξη με αναπηρία και χωρίς είναι η σχολική ετοιμότητα. Δηλαδή θα πρέπει να είναι ο ίδιος έτοιμος να ενταχθεί. Αν δεν το έχει αυτό, το σχολείο δεν μπορεί να προσφέρει θεωρώ, και δυστυχώς βέβαια, κάτι παραπάνω σε αυτόν τον μαθητή να τον εντάξει. Πρέπει λοιπόν ο μαθητής να είναι έτοιμος, πρέπει να έχει ο ίδιος δυνάμεις να ενταχθεί στο σχολείο»

Επιπλέον, η κοινωνικοποίηση του ίδιου του μαθητή, η οποία προβάλλεται ως ατομική ευθύνη σε αυτό το σημείο αποτελεί θεμέλιο λίθο της ένταξής του στο τυπικό σχολείο. Η άποψη αυτή διατυπώνεται κυρίως μέσα από τα λόγια του Σ6: *«Από τη στιγμή που θεωρώ ότι ένα παιδί μπορεί να κοινωνικοποιηθεί, μπορεί και να ενταχθεί».*

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες ένταξης αποκρυσταλλώνεται μέσα από τις απόψεις των ίδιων των συμμετεχόντων για την συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και μαθητών χωρίς αναπηρία. Οι γνώμες των εκπαιδευτικών έχουν διττό χαρακτήρα, καθώς από τη μία υπερισχύει η θετική πλευρά της συμμετοχής των

μαθητών αυτών στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου, αλλά από την άλλη τονίζονται οι αρνητικές της επιπτώσεις.

Ξεκινώντας από τις θετικές στάσεις, η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία θεωρείται ως ατομικό δικαίωμα και ως προσωπική ελεύθερη επιλογή, γεγονός που αποτυπώνεται καλύτερα μέσα από τα λόγια του Σ7: *«Είμαι σύμφωνος με αυτό. Δηλαδή το θεωρώ δικαίωμα του κάθε ατόμου να επιλέξει αν θα ενταχθεί, αν θα παρακολουθήσει και αν θα φοιτήσει στο τυπικό σχολείο».*

Ακόμη, επικρατεί η άποψη ότι μέσα από την ουσιαστική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης επέρχονται θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές, καθώς πραγματοποιείται η σωστή κοινωνικοποίησή τους. Παράλληλα, η επιλογή τους να συμμετέχουν στο γενικό σχολείο κρίνεται ως κάτι φυσιολογικό που θα έπρεπε να γίνεται χωρίς ενδοιασμούς και δεύτερες σκέψεις, όπως φαίνεται μέσα από τα λόγια της Σ11: *«Εεε, πιστεύω ότι πρέπει να εντάσσεται ο μαθητής και για λόγους κοινωνικοποίησης και γιατί δεν υπάρχει και άλλος λόγος να τον αποκόψεις από αυτό και να τον βάλεις κάπου ξεχωριστά μαζί με κάποιους άλλους».*

Ακόμη, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνονται μέσα από λόγια της Σ9, η οποία πιστεύει ακράδαντα ότι είναι εφικτή η συμμόρφωση του σχολείου με τις ανάγκες όλων των μαθητών, κάτω όμως από τις προϋποθέσεις της ύπαρξης δομών και εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείων:

«Νομίζω ότι αυτό μπορεί να γίνει σε κάποιες περιπτώσεις, αρκεί να υπάρχει ο κατάλληλος εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, ένας τυφλός μαθητής πρέπει να έχει κάποιον που να τον οδηγεί. Να μπορεί να ανταπεξέλθει άψογα σε εργασίες του, τροποποιημένες για παράδειγμα στη μορφή Braille...».

Αναφερόμενοι στις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών, αυτοί θεωρούν ότι πολλές φορές είναι αδύνατον να ενταχθεί ένα τέτοιο παιδί και να παρακολουθήσει την γενική τάξη, ειδικά όταν δεν υπάρχει και η απαραίτητη στήριξη, όπως αναφέρει ο Σ2: *«...εεεε, και τις περισσότερες φορές πιστεύω ότι στο τυπικό σχολείο δεν θα ενταχθεί ένα άτομο τέτοιο, με αναπηρία. Κυρίως θα πάει στα τμήματα ένταξης ή μπορεί να πάει σε παράλληλη στήριξη, δηλαδή να παρακολουθεί με τη βοήθεια ενός δεύτερου δασκάλου».*

Εν συνεχεία, διατυπώνεται η άποψη ότι η συνεκπαίδευση μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να αποτελέσει εμπόδιο στη «κανονική» λειτουργία της τάξης, καθώς οι

μαθητές με αναπηρία δεν συμβαδίζουν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Αναφορικά με αυτό ο Σ2 τονίζει:

«Κατά τη γνώμη μου, θα έπρεπε να γίνεται κατά περίπτωση. Δηλαδή πολύ βαριές αναπηρίες δεν μπορούν να λειτουργήσουν καλά στο γενικό συμβατικό σχολείο και από δικό τους θέμα αλλά και για τα άλλα παιδιά. Ένας βαρύς αυτισμός για παράδειγμα δεν νομίζω ότι μπορεί να λειτουργήσει σε κανονικό σχολείο»

Τέλος, θεωρείται αδύνατη η συνεργασία και η συνδιδασκαλία όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, χωρίς τη βοήθεια «ειδικών», όπως αναφέρει ο Σ13:

«Δεν μπορούμε να εντάξουμε έναν μαθητή με κινητική αναπηρία, να το πούμε έτσι στο τυπικό σχολείο, δίχως μία βοήθεια, είτε αυτός λέγεται εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης, είτε λέγεται εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, είτε βοηθητικό προσωπικό και ούτε καθεξής».

Τέλος, γίνεται λόγος για τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν αν και κατά πόσο είναι εφικτή αυτή η ένταξη. Πρώτος παράγοντας είναι η μορφή της αναπηρίας, με την έννοια ότι αν η αναπηρία είναι «έντονη», τόσο πιο δύσκολη υπόθεση θα είναι η ένταξη: *«Είναι κάτι το οποίο εξαρτάται νομίζω από τις δυσκολίες και την αναπηρία που έχει το άτομο...»* (Σ2).

Η αποτελεσματικότητα της ένταξης επίσης εξαρτάται από την ύπαρξη ή μη ειδικής υποστήριξης του μαθητή με αναπηρία: *«Είμαι υπέρ στο να συμμετάσχει ένας μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός τυπικού σχολείου, αλλά με κάποια υποστήριξη, δίχως αυτή θα ήταν αδύνατο»* (Σ3).

Ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ

Στη συνέχεια των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη δεύτερη θεματική ενότητα στην οποία αναφέρεται η παρούσα έρευνα και η οποία αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας στο πλαίσιο μιας προοπτικής συνεκπαίδευσης. Αρχικά, ακολουθώντας τη δομή του οδηγού συνέντευξης δόθηκαν ορισμοί της ΔΕΠ-Υ. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως επί το πλείστον ως ένα

αναπτυξιακό σύνδρομο, το οποίο εμφανίζει ποικιλομορφία ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που είναι «εντονότερα» και πιο εμφανή. Αναλυτικότερα ορίζεται από τον Σ8 ο οποίος έδωσε τον παρακάτω ορισμό για την ΔΕΠ-Υ:

«Αφορά ένα αναπτυξιακό σύνδρομο το οποίο μάλιστα χωρίζεται και σε συγκεκριμένους τύπους ανάλογα με το ποιο είναι το πιο χαρακτηριστικό που είναι προεξάρχον. Δηλαδή μπορεί να είναι υπερκινητικότητα με διάσπαση προσοχής, μπορεί να είναι με χαρακτηριστικό στοιχείο τη διάσπαση, μπορεί να είναι υπερκινητικότητα και διάσπαση αλλά με την υπερκινητικότητα το πιο βασικό στοιχείο και μπορεί να είναι και ο συνδυασμένος τύπος που έχει και τα δύο, και υπερκινητικότητα και διάσπαση, πράγμα που είναι το πιο δύσκολο».

Από τα λόγια του γίνεται φανερό ότι η ΔΕΠ-Υ μπορεί να έχει ως έντονο χαρακτηριστικό είτε την διάσπαση προσοχής είτε την υπερκινητικότητα, ενώ άλλες φορές κυριαρχούν και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά. Ένας άλλος ορισμός προτείνει ότι η διαταραχή αυτή προέρχεται από νευρολογικά αίτια: *«Θεωρώ ότι είναι μία διαταραχή, η οποία προέρχεται αν το πάρουμε από την ιατρική της φύση είναι μία διαταραχή νευρολογικής φύσεως»* (Σ3).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την ΔΕΠ-Υ ως κληρονομική διαταραχή και προτείνουν τρεις τύπους: τον παρορμητικό, τον διασπαστικό και τον υπερκινητικό, όπως φαίνεται στα λόγια της Σ1: *«Ότι είναι κληρονομική. Ότι υπάρχουν τρεις τύποι: ο παρορμητικός, ο υπερκινητικός και ο διασπαστικός».*

Επόμενο μέρος της ανάλυσης αποτελεί η περιγραφή των χαρακτηριστικών της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν εκτενείς αναφορές στα γνωστικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, η έλλειψη οργάνωσης στους περισσότερους τομείς αποτελεί βασικό γνωστικό έλλειμμα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όπως αναφέρεται συχνά από τους συμμετέχοντες («Είναι τελείως ανοργάνωτα» - Σ1). Βασικά χαρακτηριστικά υπό το πρίσμα αυτό συνιστούν η αδυναμία οργάνωσης του προγράμματός τους, οι δυσκολίες στην διαχείριση του χρόνου, η έλλειψη οργάνωσης του χώρου, η ακαταστασία και η δυσκολία που συναντούν οι μαθητές να τηρήσουν συγκεκριμένους κανόνες. Τα χαρακτηριστικά αυτά γίνονται φανερά στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

«...δεν μπορεί να έχει ένα σταθερό πρόγραμμα, δεν μπορεί να αντιγράψει από τον πίνακα για παράδειγμα εύκολα» (Σ2).

«Θέλουν το δικό τους χρόνο και είναι δύσκολο να ολοκληρώσουν μία εργασία σε πολύ περιορισμένο χρόνο γιατί η προσοχή τους χάνεται εύκολα και θέλουν άλλους τρόπους προσέγγισης ως προς τη διδασκαλία» (Σ9).

«Δηλαδή, βλέπεις μία ακαταστασία στο γραφείο τους, στη τσάντα τους, δεν μπορούν να οργανώσουν τα πράγματά τους, να βγάλουν τα τετράδιά τους» (Σ12).

Επόμενο χαρακτηριστικό των μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα αποτελεί η απροσεξία. Εμβαθύνοντας, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να παρακολουθήσουν στο μάθημα ή σε μία δραστηριότητα, όπως αναφέρει ο Σ2: *«...ότι δεν μπορεί να συγκεντρωθεί στο μάθημα, η προσοχή του συνέχεια αποσπάται...»*. Ακόμη, χαρακτηρίζονται από συνεχής απόσπαση προσοχής, όπως τονίζει η Σ11: *«Δεν μπορεί να παρακολουθήσει όπως τα υπόλοιπα παιδιά. Αποσπάται συνεχώς η προσοχή του. Αυτό»* και ο Σ3: *«Επίσης, υπάρχει μία έντονη διάσπαση...»*. Άλλα χαρακτηριστικά της απροσεξίας που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί είναι η συνεχής αφαίρεση: *«...είναι πολύ αφηρημένα, , έχουν μέσα στο μυαλό του... κυριαρχεί μία ομίχλη»* και *«το τοπίο του μυαλού τους είναι νεφελώδες...»* (Σ12).

Ακόμη, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διακρίνεται η σύνδεση της ΔΕΠ-Υ με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερωτώμενοι τοποθετούνται πάνω σε αυτό κάνοντας λόγο για χαμηλή επίδοση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, αδύναμη μνήμη και χαμηλή αντίληψη για τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους. Επιπλέον, παρατηρείται έντονη ανορθογραφία και σύγχυση σχετικά με τον κόσμο γύρω τους και τις επιδόσεις τους, ενώ αναφερόμενοι στις επιδόσεις τους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παρουσιάζουν ανομοιογένεια και διαφορετικό επίπεδο μεταξύ τους αλλά και ως προς τους άλλους μαθητές, αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές επιδόσεις του τυπικού σχολείου τη στιγμή που οι υπόλοιποι μαθητές το καταφέρνουν και παράλληλα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της γνώσης, στην εμπέδωση της διδακτέας ύλης, όπως για παράδειγμα στον πολλαπλασιασμό, στην ανάγνωση και στην γραφή. Τα ευρήματα αυτά αποτυπώνονται καλύτερα στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες:

«Κάνει τον μαθητή να μένει πίσω μαθησιακά, κάνει τον μαθητή να εκνευρίζεται κατά κάποιον τρόπο» (Σ3).

«Δηλαδή σε μία ώρα να την ρωτήσεις κάτι που το έκανες πριν μία ώρα και να μην ξέρει τίποτα», «δεν μπορούν να ξεχωρίσουν κάποια πράγματα, ενώ τα βλέπουν και τα αντιλαμβάνονται», «είναι ανορθόγραφα», «...έντονη σύγχυση, σε μία ομίχλη, σε μία μαυρίλα, στο μυαλό του δεν μπορούσε να αντιληφθεί γύρω του τι ακριβώς συμβαίνει στην επίδοσή τους», «πολύ μεγάλο πρόβλημα στην επίδοσή τους. Υπάρχει μία ανομοιογένεια», «δυσκολεύονται να αρχίσουν και να τελειώσουν μία εργασία» (Σ12).

«...δυσκολεύονται να μάθουν την προπαίδεια και τον πολλαπλασιασμό, δυσκολεύονται στην ανάγνωση και στην γραφή, μπερδεύουν κάποιες λέξεις...». (Σ6).

Ωστόσο, από λιγότερους εκπαιδευτικούς, κυρίως γενικής εκπαίδευσης, διατυπώθηκε μία αντιθετική άποψη, εφόσον αναφέρουν ότι οι γνωστικές λειτουργίες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι φυσιολογικές και προσεγγίζουν το επίπεδο των υπολοίπων μαθητών μέσα στην τάξη. Ο Σ1 ειδικότερα αναφερόμενος σε αυτούς του μαθητές υπογραμμίζει τα φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης τους και τον φυσιολογικό γνωστικό τους κόσμο: *«ότι ο γνωστικός τους κόσμος, ο γνωστικός και νοητικός κόσμος τους είναι στο μέσο όρο και κάτω στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ»* (Σ11).

Την επόμενη κατηγορία ευρημάτων συνθέτουν τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, για τα οποία έκαναν λόγο οι ερωτώμενοι. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, οι μαθητές αυτοί νιώθουν ανασφάλειες, καθώς παρουσιάζουν τα χαμηλότερα δυνατά επίπεδα αυτοεκτίμησης, με το ανάλογο αντίκτυπο στις επιδόσεις τους:

«Και είμαι σίγουρος ότι τους διακρίνει χαμηλή αυτοπεποίθηση και θεωρώ ότι είναι τόσο χαμηλά τα στάνταρ της αυτοπεποίθησης στα παιδιά αυτά που απομακρύνονται, απομονώνονται, νιώθουν διαφορετικά και το δείχνουν» (Σ13).

Οι εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν στα χαρακτηριστικά αυτά την χαμηλή αυτοσυγκέντρωση και την χαμηλή αυτοπεποίθηση, καθώς κλείνονται στον εαυτό τους και δεν εκφράζουν τη γνώμη τους ελεύθερα. Παράλληλα, βασικό συναισθηματικό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους, όπως

διακρίνεται μέσα από την παρακάτω απάντηση: «...νιώθουν μια ανασφάλεια να εκφράσουν τη γνώμη τους γιατί θεωρούν ότι η γνώμη τους δεν είναι σωστή» (Σ12).

Προχωρώντας, έγινε λόγος για έντονο άγχος και φοβίες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, που δημιουργούνται ως απόρροια της χαμηλής αυτοεκτίμησής τους, όπως περιγράφεται στα ευρήματα: «Συναισθηματικά νομίζω ότι έχουν αυτά τα παιδιά ένα άγχος επειδή διαφέρουν από τα υπόλοιπα άτομα» (Σ7).

Πέρα από τα γνωστικά και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ αναλύονται και τα χαρακτηριστικά ως προς την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Τα πιο εμφανή χαρακτηριστικά της εν λόγω διαταραχής που αφορούν το κοινωνικό κομμάτι είναι ο χαμηλός βαθμός κοινωνικοποίησης, καθώς τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να αναπτύξουν φιλίες και να αλληλεπιδράσουν με τους υπόλοιπους μαθητές.

Αρχικά, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους εξαιτίας της ενδεχόμενης επιθετικότητας και παρορμητικότητάς τους. Ο Σ2 τοποθετείται με ευκρίνεια πάνω σε αυτό λέγοντας ότι ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ «Έχει προβλήματα επικοινωνίας, μπορεί πολλές φορές να εκφράζεται με επιθετικότητα, να φωνάζει ή να πετάγεται εντός εισαγωγικών σε κάποιες στιγμές που δεν πρέπει να μιλήσει». Άλλοι συμμετέχοντες έθεσαν το ζήτημα της άσχημης φρασεολογίας και έκφρασης των μαθητών αυτών προς τους υπόλοιπους μαθητές, δασκάλους και γονείς. Αυτό σκιαγραφείται μέσα στα λεγόμενα της Σ4: «Στην κοινωνικοποίηση, πάλι κι εκεί έχουμε πρόβλημα γιατί μπορεί να εκφράζεται άσχημα ή μπορεί να χρησιμοποιεί άσχημη φρασεολογία απέναντι στους δασκάλους, στους γονείς, σε άλλους μαθητές ή απέναντι σε ανθρώπους».

Όπως προαναφέρθηκε σημαντική αιτία της χαμηλής κοινωνικοποίησής τους συνιστά η εκδήλωση επιθετικότητας, με αποτέλεσμα να μην έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν και να κατανοούν πολλές φορές τους συμμαθητές τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Σ7, ο οποίος αναφέρει:

«Αυτά τα παιδιά νομίζω ότι έχουν κάποιο πρόβλημα κοινωνικοποίησης και πρέπει να γίνει αρκετά μεγάλη προσπάθεια για να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν. Επειδή διαφέρουν κάποιες φορές μπορεί να είναι πιο επιθετικά από τα υπόλοιπα, ίσως να είναι δύσκολο να προσεγγίσουν τα άλλα παιδιά ή για τα άλλα παιδιά να τα προσεγγίσουν για να κοινωνικοποιηθούν»

Άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι η απομόνωση τους και ο στιγματισμός τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τα δεδομένα, η χαμηλή κοινωνικοποίησή τους ευθύνεται στην ανυπακοή προς κοινώς αποδεκτούς ομαδικούς κανόνες και τονίζεται ο υψηλός κίνδυνος παραβατικότητας κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσής τους. Τα ευρήματα αυτά φαίνονται μέσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων:

«...τα βλέπω απομονωμένα...» (Σ12).

«Κατά κάποιο τρόπο αποκτά ένα στίγμα. Μεγαλώνοντας στο γυμνάσιο και στο λύκειο αυτό το παιδί βρίσκεται σε κίνδυνο παραβατικότητας γιατί είναι παρορμητικό πολλές φορές, μπορεί να μπλέξει με παρέες και μπορεί να θέλει να πάρει την αποδοχή που θα ήθελε να έχει από το σχολείο και τους γονείς του από κάποιον άλλον κύκλο» (Σ8).

«Όπως και τα ζωηρά παιδιά, δεν κάνουν βλεματική επαφή και είναι ανυπάκουα. Δεν θα σε κοιτάξει εύκολα και πολλές φορές όταν του μιλάς δεν σε ακούει» (Σ6).

Ακόμη, σύμφωνα με τα στοιχεία της συνέντευξης, ένα εμβληματικό σημείο της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής αποτελούν οι δυσκολίες στην κίνηση, με την έννοια της υπερκινητικότητας. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά αδυνατούν να παραμένουν κατά τη διάρκεια που απαιτείται «ήρεμα» και συνεργάσιμα, αλλά έχουν την τάση να κινούνται συνεχώς. Ο Σ8 χαρακτηριστικά αναφέρεται στην υπερκινητικότητα λέγοντας ότι ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ:

«ουσιαστικά είναι πάρα πολύ δύσκολο να καθίσει στο σχολικό πλαίσιο τις ώρες που απαιτείται και να κάνει δραστηριότητες που του ζητούν οι καθηγητές του ή οι δάσκαλοι του. Γιατί δεν μπορεί να καθίσει για πολλή ώρα στην ίδια θέση».

Επιπλέον, ένα κοινό χαρακτηριστικό «πρόβλημα», όπως ακριβώς οριοθετήθηκε είναι η ακαταστασία, ως απόρροια των παραπάνω χαρακτηριστικών και ιδιαίτερα της υπερκινητικότητας, καθώς η Σ12 τονίζει ότι «υπάρχει μία έντονη τσαπατσουλιά στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ».

Η απρεπής συμπεριφορά και η έλλειψη σεβασμού προς τους υπόλοιπους στο πλαίσιο της υπερκινητικότητας αποτελεί επίσης θεμελιώδης χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ, δεδομένου ότι ένα τέτοιο παιδί «θέλει συνέχεια να σηκώνεται, να παίρνει τα

τετράδιά του, να πηγαίνει από εδώ, να πηγαίνει από εκεί» (Σ12) και εκτός αυτού «Μπορεί να μιλάει συνέχεια, να διακόπτει το μάθημα, να πετάγεται» (Σ8). Τέλος, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα στον ύπνο («Γνωρίζω επίσης ότι έχει άστατο ύπνο»).

Χαρακτηριστικά της παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας αποτελούν και ο έντονος εκνευρισμός, ενώ η ΔΕΠ-Υ συνδέθηκε από τους συμμετέχοντες και με τις μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, πολλές είναι οι φορές που οι υπόλοιποι κατηγορούν για αυτούς τους λόγους τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ για οτιδήποτε «κακό» συμβαίνει, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά στα λόγια της Σ1:

«Εεεε, είναι πολύ παρορμητικοί και μπλέκουν συχνά σε καβγάδες, ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τον εκνευρισμό τους. Και φυσικά όλα αυτά τα γνωρίσματα μας προϊδεάζουν και μας προειδοποιούν με μαθησιακά προβλήματα. Πολύ συχνά είναι επιθετικοί και παρορμητικοί και δεν προσέχουν τι λένε και τι κάνουν και αυτό τους κάνει να φαίνονται στα μάτια των άλλων παιδιών, εεε..., επιθετικοί και να μην θέλουν να συναναστραφούν. Ή από την άλλη να είναι ο εύκολος στόχος και ο αποδιοπομπαίος τράγος. Οτιδήποτε συμβαίνει να το αποδίδουν σε αυτόν τον μαθητή».

Τέλος, εκτενείς είναι και οι αναφορές των μαθητών αυτών που σχετίζονται με παραβατικότητα, καθώς στοιχεία της παρορμητικότητας, όπως ο έντονος εκνευρισμός συνεπάγονται εμπλοκή με παραβατικές πράξεις, όπως τονίζει η Σ9: «Εεεε, είναι εύκολα στο να εμφανίσουν παραβατικές συμπεριφορές και δεν συμφωνούν εύκολα με κανόνες, θυμώνουν εύκολα, θέλουνε ένα χρόνο δικό τους που θα ασχοληθούν με κάτι που τους ενδιαφέρει».

Η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης συνεχίζει εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο. Αρχικά, στο πλαίσιο αυτής της κατηγορίας, οι συμμετέχοντες μίλησαν για τις διαδικασίες ένταξης και πιο συγκεκριμένα για τη διάγνωση και την κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, η διαδικασία διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια που ξεκινούν από τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που παρατέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού, όπως αναφέρει ο Σ1: «Ε πιστεύω ότι τα στάδια είναι πρώτα από το σχολείο, από το νηπιαγωγείο που αντιλαμβάνονται ότι τα

παιδιά αυτά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν τόσο εύκολα σε κανόνες, εντολές και να ακολουθήσουν οδηγίες» (Σ6).

Εν συνεχεία, σπουδαίο ρόλο στην διάγνωση της διαταραχής έχει ο δάσκαλος της τάξης, καθώς εκείνος εντοπίζει τα «συμπτώματα» που υποδηλώνουν την ύπαρξη της εν λόγω διαταραχής, ώστε να παραπέμψει τον μαθητή στους ανάλογους φορείς. Από το σημείο αυτό και μετά, ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι αναγκαίο να συνεργαστεί με τους γονείς του παιδιού και να υπάρξει μία συνεννόηση μεταξύ τους και να πραγματοποιηθεί η παραπομπή και η εξέταση του μαθητή από το Κέντρο Διάγνωσης και Διαφοροδιάγνωσης. Τη διαδικασία διάγνωσης περιγράφει ο Σ2 μέσα από την παρακάτω απάντηση:

«Οπότε ο δάσκαλος μέσα από την καθημερινή επαφή και διδασκαλία καταλαβαίνει ότι αυτός ο μαθητής παρουσιάζει κάποια συμπτώματα της ΔΕΠΥ, επικοινωνεί με τους γονείς. Αν βέβαια πάλι οι γονείς είναι δεκτικοί και επικοινωνιακοί, συνομιλούν με το δάσκαλο, συνεννοούνται και τότε μέσα από αυτή τη συνεργασία μπορεί να βγει μια διάγνωση ας πούμε εκπαιδευτική, η οποία αποστέλλεται στα κεντρικά στην Αθήνα στα ΚΕΔΔΥ, ας πούμε. Από εκεί γίνεται η αξιολόγηση, πάνε οι γονείς με το παιδί, πραγματοποιούν κάποια τεστ από την επιστημονική ομάδα και σε ένα συγκεκριμένο διάστημα μηνών, η διάγνωση είναι έτοιμη».

Επιπροσθέτως, εκτός από τις διαδικασίες διάγνωσης, πραγματοποιήθηκε ερώτηση σχετική με τη σημασία της διάγνωσης. Μέσα από τις απαντήσεις διακρίνεται η αδιαμφισβήτητη σημασία της έγκαιρης διάγνωσης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την άμεση αντιμετώπιση των «προβλημάτων» που πρόκειται να εμφανιστούν στη συνέχεια της πορείας του παιδιού τόσο από το σχολείο και τους υπόλοιπους φορείς. Αυτό μπορεί να φανεί στα λόγια του Σ3, ο οποίος αναφέρει ότι «η διάγνωση είναι πολλή σημαντική διότι αν εντοπισθούν τα στοιχεία αυτά που οδηγούν στην διάγνωση της ΔΕΠΥ σε πρώιμο στάδιο, υπάρχουν και μεγαλύτερες πιθανότητες έγκαιρης αντιμετώπισης του σχολείου και των φορέων».

Ένα σημαντικό εύρημα που αξίζει να τονιστεί σε αυτό το σημείο αποτελεί το γεγονός ότι αμφισβητείται η λειτουργία των ΚΕΔΔΥ και η διαδικασία της διάγνωσης, εφόσον το αποτέλεσμα υπάρχει περίπτωση να μην είναι έγκυρο και να απαιτείται επανέλεγχος. Πολλές φορές τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ μοιάζουν με

εκείνα ενός μαθητή απλώς υπερκινητικού, με αποτέλεσμα τα όρια να μην είναι ευδιάκριτα. Ο Σ7, επομένως, μέσα από την απάντησή του φαίνεται να διατηρεί «δικλείδα ασφαλείας» ως προς το υπάρχον σύστημα διάγνωσης:

«Παρόλα αυτά, επειδή κάποια στοιχεία της υπερκινητικότητας ή της ελλειμματικής προσοχής υπάρχουν σε πάρα πολλά παιδιά, πολύ πιθανόν να είναι λανθασμένη η διάγνωση, οπότε να χρειάζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα να ελέγχεται ο μαθητής για νεότερη διάγνωση και ή τυχόν διορθώσεις».

Συνεχίζοντας, η σημασία της διάγνωσης έγκειται στο ότι προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ και μέθοδοι διαχείρισης του μαθητή μέσα στο σχολικό πλαίσιο με αποτέλεσμα να εμπλουτίζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν τη ΔΕΠ-Υ, αλλά και να αποκτάται η κατάλληλη εμπειρία για να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο ένταξης των μαθητών. Επιπλέον, τα κέντρα διάγνωσης υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς προτείνοντας εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διευκολύνονται στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως τονίζει ο Σ3:

«Η διάγνωση της ΔΕΠΥ βγαίνει από το ΚΕΔΔΥ. Είναι πάρα πολύ σημαντική γιατί οι κατευθύνσεις που δίνει το ΚΕΔΔΥ για το πώς θα προσεγγίσουμε έναν μαθητή με ΔΕΠΥ είναι πάρα πολύ σημαντικές. Πρέπει να γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αν υπάρχει ένας μαθητής με ΔΕΠΥ, προκειμένου η προσέγγιση αυτών να είναι επίσης διαφορετική»

Ακόμη, η έγκαιρη διάγνωση βοηθάει τον ίδιο τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του και να λειτουργήσει υπό τους κανόνες του τυπικού σχολείου, όπως περιγράφει ο Σ2: *«Η σημασία της πάρα πολύ μεγάλη γιατί ουσιαστικά μπορεί το παιδί αυτό να δεθεί αργότερα σε ένα περιβάλλον όπου θα μπορέσει να λειτουργήσει σωστά νομίζω. Γιατί στη γενική τάξη είναι λίγο δύσκολο. Ειδικά όταν είναι μεγάλη και η διαταραχή».*

Πάνω στο θέμα της σημασίας της διάγνωσης, τονίστηκε ότι η ιδιαιτερότητα των μαθητών με αναπηρία είναι σημαντικό να γίνεται φανερή και στη συνέχεια αποδεκτή από όλους, γεγονός που υποβοηθάει του φορείς της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που ανακύπτουν πιο εύκολα και πιο έγκαιρα. Χαρακτηριστικά η Σ9 αναφέρει πάνω σε αυτό:

«Τώρααα... η ιδιαιτερότητα αυτή δεν είναι κακό να φανεί γιατί θα μπορεί να το χειριστεί καλύτερα το σύνολο, ο δάσκαλος, οι συμμαθητές, αλλιώς δεν θα έχει το άλλοθι, δεν είναι άλλοθι, είναι δυσκολίες που αντιμετωπίζει και πρέπει να τις χειριστούν πιο ανοιχτά όλοι και πρέπει να είναι πιο ανεκτικοί σε αυτά τα κομμάτια που εμφανίζει τις δυσκολίες».

Πέρα από τη διάγνωση, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν και για τις δυσκολίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη γενική τάξη, υπογραμμίζοντας ότι αυτό μπορεί να οφείλεται κυρίως στην ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και στον ίδιο τον μαθητή. Αρχικά, είναι σημαντικό να διατυπωθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ πραγματοποιείται ομαλά, χωρίς να αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, όπως φαίνεται μέσα από τα λόγια του Σ6, ο οποίος αναφέρει ότι *«τα περισσότερα παιδιά εντάσσονται κοινωνικά. Δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στο να ενταχθούν...»*.

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, ένα σημαντικό εμπόδιο συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΕΠ-Υ αποτελεί η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην ΔΕΠ-Υ, γεγονός που αναφέρει ο Σ7: *«Και γενικότερα όπως είπα δεν υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι επιμορφωμένοι σε αυτό. Ούτε εγώ είμαι επιμορφωμένος στη ΔΕΠΥ»*.

Επιπλέον, η αδυναμία εφαρμογής εξατομικευμένων προγραμμάτων αποτελεί τομή στον διαχωρισμό των μαθητών και στην αδυναμία ένταξης τους και προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλές φορές τη δυνατότητα να λειτουργούν σε ειδικά πλαίσια (ειδικότερα όταν δεν έχουν κάποια υποστήριξη από άλλον εκπαιδευτικό) δεδομένου ότι κύριος στόχος του είναι να διδάξει σε ένα γενικό πλαίσιο. Αυτό το χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης τονίζεται από τον Σ2: *«ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται το μάθημα. Δηλαδή ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός πάντα είναι το πρώτο του μέλημα να λειτουργήσει σε ένα γενικό πλαίσιο. Δεν μπορεί κάθε φορά, ενώ θα έπρεπε βέβαια, να κάνει διαφοροποιημένη διδασκαλία»*.

Οι δυσκολίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο παρατείνονται από την φτώχη υλικοτεχνική υποδομή. Η έλλειψη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και των κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και ο φτωχός σχεδιασμός των σχολικών υποδομών δεν ευνοούν την ίση ανάπτυξη και συμμετοχή των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των υπόλοιπων μαθητών. Ειδικότερα, ο Σ6 κάνει λόγο για

έλλειψη του κατάλληλου υλικού που βοηθάει τους μαθητές αυτούς να παραμείνουν συγκεντρωμένοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να μην προωθούνται οι ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσής τους: «...αλλά θα έπρεπε να υπάρχει και περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό για αυτούς. Το εκπαιδευτικό υλικό δεν υπάρχει... θεωρώ έτσι όπως θα έπρεπε». Η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού επίσης τονίζεται από τη Σ11, η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «σε σχολεία που ήμουν και σε νησιά και εδώ στην πόλη, στην Μυτιλήνη, είδα ότι αν δεν φέρει ο εκπαιδευτικός τα δικά του πράγματα από το σπίτι του, δεν υπάρχει κάποια τέτοια... δεν υπάρχει μέριμνα και πρόνοια από το σχολείο».

Μία ακόμη δυσκολία ένταξης ανακύπτει από την ακατάλληλη δόμηση του σχολείου, όχι μόνο για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αλλά και για τους υπόλοιπους μαθητές με αναπηρία. Όπως περιγράφει ο Σ2, «ο αποκλεισμός αρχικά είναι κυρίως περισσότερο θέμα της δόμησης των σχολείων, εννοώ παιδιά που έχουν γενικότερα αναπηρίες, π.χ. παιδιά με αναπηρικό αμαξίδιο, άτομα με προβλήματα ακοής κ.λπ.»

Επιπλέον, σύμφωνα με τα στοιχεία των συνεντεύξεων, οι σχολικές υποδομές είναι πολυάριθμες και οι χώροι πολύ μικροί, στοιχεία που αποσυγκεντρώνουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ από το να προσηλωθούν στις διάφορες εργασίες που τους ανατίθενται. Αυτό μπορεί να γίνει εύκολα διακριτό στα λόγια του Σ3: «Είναι πολυάριθμες που γενικά δεν τις ευνοεί. Οι χώροι είναι πολύ μικροί και ούτε αυτό τους ευνοεί για να έχουν μία γωνία απομονωμένη πολλές φορές για να μπορέσουν να συγκεντρώσουν τη σκέψη τους». Για ελλειπείς υλικοτεχνικές υποδομές κάνει λόγο και η Σ11, η οποία αναφέρει ότι όχι μόνο δεν καλυτερεύουν οι υποδομές, αλλά απεναντίας χειροτερεύουν κατά τη διάρκεια των χρόνων εφόσον δεν υπάρχει η απαραίτητη φροντίδα:

«Δεν έχει αλλάξει κάτι από ότι βλέπω από το 2003 που μπήκα στη δημόσια εκπαίδευση μέχρι και πρότινος, δεν έχω παρατηρήσει κάποια διαφορά στην υλικοτεχνική υποδομή και δεν έχω παρατηρήσει... ίσα ίσα που μάλλον χειροτερεύουν τα πράγματα, μάλλον χειροτερεύουν».

Εν συνεχεία, με τις δυσκολίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη γενική τάξη σχετίζεται και η απουσία συγκεκριμένων προγραμμάτων ένταξης. Ειδικότερα, κανένας εκπαιδευτικός δεν γνώριζε αν υπάρχει πρόγραμμα ένταξης των παιδιών αυτών στο τυπικό σχολείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα λόγια του Σ6, ο οποίος υποστηρίζει ότι: «Δεν ξέρω αν οι δάσκαλοι ένταξης εφαρμόζουν κάποιο συγκεκριμένο

πρόγραμμα. Θεωρώ ότι δεν υπάρχουν αλλά δεν είμαι και σίγουρος για αυτό. Αλλά πιστεύω γενικά ότι το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στα χέρια τους είναι λίγο».

Επιπρόσθετα με τα παραπάνω, στο πλαίσιο των προγραμμάτων ένταξης των μαθητών αυτών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι διαδικασίες ένταξης σε ευρύτερο επίπεδο είναι ανύπαρκτες και ιδιαίτερα για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, των οποίων η συμμετοχή εξαρτάται αποκλειστικά από την καλή θέληση του δασκάλου και τις ειδικές τεχνικές που εκείνος γνωρίζει να εφαρμόζει. Επομένως, στοχευμένα έθεσε το παραπάνω ζήτημα ο εκπαιδευτικός Σ8 υποστηρίζοντας ότι *«ουσιαστικά δεν υπάρχουν αυτές οι διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο. Αυτό είναι στην καλή θέληση του κάθε εκπαιδευτικού».*

Ακόμη, η παρουσία των προγραμμάτων ένταξης σχετίστηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς με τη δράση της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά σε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, όπως περιγράφεται από τη Σ9: *«Συνήθως ζητάνε και οι γονείς και τα ΚΕΔΔΥ να υπάρχει μία παράλληλη στήριξη ώστε να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν στο γενικό σχολείο. Αν δεν γίνει αυτό συνήθως τα στέλνουμε... σε συναδέρφους τμημάτων ένταξης, οι οποίοι όμως δεν μπορούν να έχουν πολλά παιδιά μαζί».*

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν το επόμενο ζήτημα που δυσχεραίνει τις συνθήκες για την συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, τα αναλυτικά προγράμματα κρίνονται απαρχαιωμένα και προφανώς δεν λαμβάνουν υπόψη τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αλλά απευθύνονται στους μαθητές με κανονική αναπτυξιακή πορεία. Απόρροια του συγκεκριμένου γεγονότος είναι η υστέρηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό και πολλές φορές αυτό οδηγεί με τη σειρά του στην ανάδειξη ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντί τους. Το παραπάνω εύρημα φαίνεται στα λόγια του Σ2, τα οποία παρατίθενται παρακάτω:

«Πιστεύω ότι είναι ακόμη θέμα αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς δεν είναι δομημένα για τις μειονότητες ή για τα άτομα που έχουν κάποια συγκεκριμένα προβλήματα, αλλά είναι δομημένα για το γενικότερα μαθησιακό πληθυσμό με κάποιο σκοπό βέβαια. Να καταλήξουν δηλαδή στις μεγαλύτερες τάξεις και να αποκτήσουν κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Όσα παιδιά... έτσι είναι η νοοτροπία βέβαια των προγραμμάτων, δεν το λέω εγώ αυτό βέβαια. Όσα

παιδιά δεν μπορούν να ακολουθήσουν βιώνουν ρατσισμό και ή θα μείνουν πίσω ή είναι πάλι στο χέρι του δασκάλου τι θα κάνει».

Για την αδυναμία ανταπόκρισης των αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ έκανε λόγο και η Σ10, που τα χαρακτήρισε «σκληρά» και «αδυσώπητα»: *«Δηλαδή δεν μπορεί να είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα τόσο στενό και τόσο σκληρό και τόσο αδυσώπητο. Να υπάρχει μια μέριμνα ώστε να βοηθηθούν και αυτά τα παιδιά να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις γνώσεις τους»*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έθεσαν το ζήτημα του ίδιου του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος κατά την προσπάθειά του να ενταχθεί, νιώθει μειονεκτικά και αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τους σχολείου. Επιπλέον, αντιλαμβάνεται και ο ίδιος τη διαφορετικότητά του, με αποτέλεσμα να νιώθει μειονεκτικά, όπως φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων:

«Πιστεύω ότι νιώθουνε μειονεκτικά. Πιστεύω ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν, τους δημιουργούνται φοβίες, μπορεί σε κάποιους να δημιουργούνται» (Σ6).

«Αν δυσκολεύεται να ενταχθεί στο τυπικό σχολείο, σίγουρα υπάρχει άγχος και απογοήτευση ή στεναχώρια γιατί διαφέρει από τους άλλους. Αυτά νομίζω ότι είναι τα βασικά» (Σ7).

Στη συνέχεια της έρευνας και κινούμενοι στην κατηγορία της ένταξης αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους των εμπλεκόμενων φορέων στην ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο. Ξεκινώντας από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, οι ερωτώμενοι έθεσαν δύο μεγάλα ζητήματα: πρώτο είναι εκείνο των τεχνικών που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να «ελέγξει» και να οριοθετήσει την συμπεριφορά του παιδιού με ΔΕΠ-Υ, ώστε να τον στρέψει προς την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα προσαρμόζει την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία προς την συμπεριφορά του μαθητή και το δεύτερο είναι ο υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού που αποτελεί σημαντικό «λιθαράκι» ένταξης των μαθητών ΔΕΠ-Υ στην τάξη.

Αρχίζοντας από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού, κρίνεται απαραίτητο να δημιουργήσει ένα αρχείο με το ιστορικό τους μαθητή με ΔΕΠ-Υ και να ασκεί διαρκή αξιολόγηση για τη συμπεριφορά του, ώστε σε συνεργασία με τους γονείς, τους

υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και το ΚΕΔΔΥ να σκιαγραφηθεί η εξελικτική του πορεία και να προταθούν εναλλακτικές λύσεις σε περίπτωση αρνητικού αποτελέσματος. Η απάντηση του Σ2 αναφέρεται σε αυτό ακριβώς το σημείο:

«Όσον αφορά την ένταξη, νομίζω ότι πρέπει να κάνει αυτό το βήμα με τους γονείς. Δηλαδή να πραγματοποιήσει την καθημερινή αξιολόγηση καθημερινά, να κρατάει σημειώσεις και να κρατάει ένα συγκεκριμένο αρχείο σαν ιστορικό για τον μαθητή και το σημαντικό του λιθαράκι στην ένταξη είναι, ότι θα πραγματοποιήσει αυτήν την αξιολόγηση και θα γράψει μία έκθεση, την οποία θα δείξει στους γονείς και αργότερα θα πάει αυτό στο ΚΕΔΔΥ είπαμε».

Επιπροσθέτως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επεκτείνεται και στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος του μαθητή με ΔΕΠ-Υ κυρίως μέσα από τη συνεργασία του με άλλους συμμαθητές του και καλύτερα με κάποιον πιο συγκεντρωμένο συμμαθητή του, ώστε να τον βοηθάει και να τον υποστηρίζει σε περίπτωση ανάγκης:

«...αλλά να τον εντάξουν στην ομάδα, ίσως να είναι καλό να τον βάλει με κάποιον μαθητή πιο χαμηλών τόνων ώστε να μπορεί να του τραβάει κι εκείνος την προσοχή, να του δείχνει που είναι, να τον βοηθάει να λέει τη σκέψη του πολλές φορές που ίσως να ταξιδεύει» (Σ7).

Συνεχίζοντας, στον ρόλο του δασκάλου εμπίπτει το καθήκον της οριοθέτησης του μαθητή με ΔΕΠ-Υ με χρήση τεχνικών, όπως την θέση ορίων σε κάθε δραστηριότητα, τα πολλά διαλείμματα ανάμεσα στην εκτέλεση εργασιών, την ελάφρυνση από τις υπερβολικές απαιτήσεις του σχολείου, χωρίς όμως να επηρεάζεται και η σχολική πρόοδός του κ.λπ. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να χρησιμοποιήσει τις «αρνητικές» συμπεριφορές των μαθητών με ΔΕΠ-Υ προς το συμφέρον της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βάζοντας του να κάνει περισσότερο κινητικές δραστηριότητες (π.χ. να αδειάσει τον κάδο απορριμμάτων κ.α.). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την ομαλότερη πορεία του παιδιού στη σχολική τάξη και κατά συνέπεια την ένταξη του στο σύνολο. Χαρακτηριστικά πάνω σε αυτό είναι τα λόγια του Σ8:

«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικά να οριοθετήσει το παιδί. Να μπορέσει να το μάθει να λειτουργεί εντός ορίων, εντός πλαισίου και να του δώσει να καταλάβει ότι αυτό το οποίο έχει είναι κάτι που αντιμετωπίζεται με μικρά

διαλείμματα, με συγκεκριμένη ποσότητα την οποία πρέπει να διαβάζει κάθε φορά και όταν χρειάζεται ξεκούραση να το κάνει. Και με αξιοποίηση όπως είπα και πριν των δυνατοτήτων των παιδιών που μπορεί να είναι και καλές, η παρορμητικότητα, η προθυμία... Μπορεί αυτά να τα αξιοποιήσει με όφελος προς την εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός και προς όφελος του παιδιού του ίδιου και να αναπτυχθεί η προσωπικότητά του»

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει το καθήκον να δίνει συνεχώς κίνητρα, ώστε να τους προσελκύουν συνεχώς το ενδιαφέρον. Σημαντικό κομμάτι θα μπορούσε να αποτελέσει η συμμετοχή των συγκεκριμένων μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και πάνω από όλα να μην νιώθουν διαφορετικά από τους υπόλοιπους μαθητές, να μην νιώθει ότι αποκλίνει: *«Γιατί, κακά τα ψέματα, όταν υπάρχει αποδοχή από τους μαθητές, δίνεται ένα κίνητρο στους μαθητές να τους ενθαρρύνει να ενταχθούν πιο ομαλά στη μαθησιακή σφαίρα και διαδικασία. Θεωρώ ότι είναι πολύ απαραίτητο και πολύ βασικό»* (Σ10).

Μία ακόμη τεχνική ένταξης του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να είναι η συνομιλία με τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ μετά το πέρας του μαθήματος, όπου θα γίνεται υποστήριξη του μαθητή σε θέματα που δεν έχει εμπεδώσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να δημιουργείται ένα περιβάλλον ευνοϊκό όπου ο μαθητής θα μπορεί να «ανοίγεται» και να περιγράφει τις έγνοιες και τα προβλήματά του, τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκό όσο και στην καθημερινή του ζωή, όπως αναφέρεται από τον Σ2:

«ο εκπαιδευτικός μετά το πέρας των κανονικών μαθημάτων θα μπορούσε να βρίσκεται με το παιδί με ΔΕΠΥ ή με τα παιδιά με ΔΕΠΥ σε μία άλλη τάξη και να πραγματοποιεί μία συζήτηση μαζί τους σχετικά και με το μάθημα και γενικότερα με το τι δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν και πως νιώθουν και αν ανοιχτούν σε αυτόν, μπορεί κάποια προσωπικά προβλήματα να τους εξιστορήσουν»

Τέλος, η Σ11 τονίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης προσαρμοσμένης διδασκαλίας, λέγοντας ότι *«έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στο μαθησιακό στυλ ή στον χαρακτήρα του κάθε παιδιού και είναι πιο εύκολο να το διαχειριστεί φαντάζομαι»*.

Αναλύοντας περεταίρω τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τονίζεται ότι *«ο ρόλος του στην ένταξη σίγουρα θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός»* (Σ1). Πιο συγκεκριμένα,

αποτελεί υποχρέωση του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται ομαλά με τους γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, αλλά και με τους υπόλοιπους γονείς και τα στελέχη της εκπαίδευσης: *«Πρέπει δηλαδή να βοηθάει στο οργανωτικό θέμα επίσης ο εκπαιδευτικός. Και σίγουρα να προσπαθεί να διατηρεί και τις ισορροπίες με τους άλλους γονείς και το υπόλοιπο σχολείο»* (Σ7). Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ένα τέτοιο πλαίσιο, θα πρέπει να ενημερώνει του υπόλοιπους μαθητές για τη ΔΕΠ-Υ και να τους συμβουλεύει, ώστε να διευκολυνθεί η ένταξή του: *«Πρέπει να συμβουλέψει τα υπόλοιπα παιδιά να μην τον βλέπουν ως διαφορετικό...»*.

Ακόμη, ο υποστηρικτικός ρόλος ενός εκπαιδευτικού προς τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ αποκτά υπόσταση μέσα από την τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αυτών, δεδομένου ότι χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη, όπως αναφέρει ο Σ6: *«Και φυσικά να μην τους, εεε, επειδή έχουν ένα θέμα χαμηλής αυτοεκτίμησης, να μην τους μαλώνουν και να αποδέχονται την κατάστασή τους αυτή»*.

Τέλος, η συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ένταξη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, καθώς ο πρώτος αναγνωρίζει τις αδυναμίες του μαθητή ο οποίος μετέχει στο γενικό σύνολο, ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής βλέπει τον μαθητή ξεχωριστά από τους υπόλοιπους: *«Ωραία, πιστεύω ότι και οι εκπαιδευτικοί γενικής και οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικά όλο το επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους για να προσπαθήσουν να το αντιμετωπίσουν καλύτερα»* (Σ5).

Ακόμη, στο πλαίσιο του ρόλου του εκπαιδευτικού, προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς να υπάρχει ανοχή στις συμπεριφορές των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και σεβασμός στην διαφορετικότητά τους ή σε περίπτωση που αδυνατούν να το κάνουν αυτό θα πρέπει να δομήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που δεν θα δίνει έναυσμα για αυτήν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Αυτό γίνεται φανερό μέσα από τα λόγια της Σ9:

«Δηλαδή ότι θυμώνει εύκολα ένας τέτοιος μαθητής. Δεν μπορείς να πεις «γιατί θυμώνει;» γιατί είναι στη διάγνωση, στο πλαίσιο της διαφορετικότητάς του. Εσύ θα πρέπει να προσέξεις να μην φέρεις τον μαθητή σε αυτή τη θέση να θυμώσει. Ή να χειριστείς το υπόλοιπο περιβάλλον, όλο το υπόλοιπο περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφύγεις ανεπιθύμητες συμπεριφορές του μαθητή ή επικίνδυνες συμπεριφορές».

Τέλος, ως σημαντικό στοιχείο της συμπεριφοράς και του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ένταξη τόνισαν την προσωπική προσπάθεια και την προθυμία τους να βοηθήσουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ στην διαδικασία της ένταξης όπως μπορεί εύκολα να διακριθεί στα λόγια της Σ11:

«Τώρα της γενικής, αν και τώρα επαναλαμβάνω την παραπάνω ερώτηση, αν δεν υπάρχει το ενδιαφέρον, αν θέλεις, το μεράκι και το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό να μάθει δύο πράγματα παραπάνω, δυστυχώς δεν γνωρίζουμε, δεν ξέρουμε, δεν ξέρουμε πώς να το χειριστούμε».

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έκανα λόγο επίσης και για τον ρόλο του διευθυντή ως προς την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο, ο οποίος χαρακτηρίζεται ευρύτερος, εφόσον ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στους υπόλοιπους φορείς, αλλά και σε οργανώσεις:

«Ο διευθυντής νομίζω ότι έχει σημαντικό ρόλο γιατί η δύναμή του είναι πιο πάνω από εκείνη των εκπαιδευτικών, χωρίς παράλληλα να μειώνουμε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς εννοείται. Ο λόγος του διευθυντή γενικά έχει μεγαλύτερη δύναμη σε μεγαλύτερους φορείς, σε ΣΜΕΑΕ, σε ΚΕΔΔΥ, σε άλλους οργανισμούς και φορείς και οπότε... νομίζω αυτό» (Σ2).

Επιπροσθέτως, δεν περιορίστηκαν μόνο σε αυτό αλλά τόνισαν ότι πρέπει να είναι υποστηρικτικός προς τον εκπαιδευτικό της τάξης ανά πάσα στιγμή:

«Πρέπει να είναι υποστηρικτικός ο ρόλος και απέναντι στον μαθητή και απέναντι στον γονιό που κουβαλά αυτό το φορτίο και πρέπει να δείξει στους υπόλοιπους συναδέλφους και γονείς πόσο απαραίτητο και σπουδαίο είναι και ότι όλοι πρέπει να λειτουργούμε υποστηρικτικά».

Επιπλέον, ο διευθυντής ως στέλεχος του σχολείου αναλαμβάνει όλες τις διαδικαστικές και γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την διάγνωση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Επομένως, κρίνεται αναγκαίο να προχωράει άμεσα, χωρίς περιττές γραφειοκρατικές διαδικασίες, σε όλες εκείνες τις ενέργειες που απαιτούνται για την άμεση διάγνωση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών ένταξης του μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Ακόμη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ακρογωνιαίος λίθος της συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΕΠ-Υ αποτελεί η ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων για τον τρόπο αντιμετώπισης του μέσα στην τάξη. Σε αυτό το σημείο ο

διευθυντής είναι υπεύθυνος τόσο για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, όσο και για τη σωστή συνεννόηση και τη συνεργασία με τους γονείς τους μαθητή με ΔΕΠ-Υ, με κοινό σκοπό την συμμετοχή του στη γενική τάξη. Αυτό αποτυπώνεται καλύτερα στα λόγια του Σ6:

«Κοίτα, ο διευθυντής μπορεί να μην είναι πολύ μέσα στην τάξη, είναι συγκεκριμένα τα πράγματα που μπορεί να κάνει. Εεε, ίσως να διεκπεραιώσει ενδεχομένως κάποια χαρτιά του μαθητή όταν είναι να πάει στα ΚΕΔΔΥ, ώστε αυτό να πάει πιο γρήγορα, να ενημερώνει τους συναδέλφους όταν αυτοί αλλάζουν ειδικότητες και να είναι κοντά στο σπίτι και σε συνεννόηση, όπως ο δάσκαλος, κι αυτός με τους γονείς του μαθητή. Αυτό...».

Στη συνέχεια, θεμελιώδες χαρακτηριστικό του ρόλου του διευθυντή αποτελεί η πάση θυσία υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια του να δημιουργήσει ένα ενταξιακό κλίμα μέσα την τάξη. Ο διευθυντής θα πρέπει να παρέχει με όλα τα απαραίτητα εκπαιδευτικά υλικά για τη διευκόλυνσή του, να ακούει τα προβλήματα του και να παρέχει ενημέρωση ή να διοργανώνει εκπαιδευτικές ημερίδες και σεμινάρια πάνω στη ΔΕΠ-Υ, σε περίπτωση που αντιλαμβάνεται επιμορφωτικά «κενά» στον εκπαιδευτικό. Αυτό αναφέρει και η Σ12, όπως φαίνεται παρακάτω:

«Αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή, η γνώμη μου είναι ότι πρέπει να λειτουργεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αλλά ταυτόχρονα να βρίσκεται στην διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού για οποιαδήποτε βοήθεια ανά πάσα στιγμή και για συγκεκριμένες περιπτώσεις. Οπότε ο ρόλος αυτός είναι διττός»

Επιπλέον, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και προς τους ίδιους του μαθητές με ΔΕΠ-Υ, δηλαδή να βρίσκεται κοντά του και να τον βοηθά όπως τον βοηθάει και ο εκπαιδευτικός της τάξης. Ο ρόλος του διευθυντή επεκτείνεται και στην ενημέρωση και την καθοδήγηση και υποστήριξη των γονέων του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, αλλά και των γονέων των άλλων μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τον μαθητή και να μην τον θεωρούν «πρόβλημα» της τάξης. Ακόμη, σκοπός του διευθυντή, ως προσώπου με μεγάλη δύναμη είναι η υποστήριξη όλων των δικαιωμάτων των μαθητών αυτών, αλλά και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους, ώστε να δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή των αρχών συνεκπαίδευσης. Ο Σ7 τοποθετείται πάνω σε αυτό αναφέροντας:

«Ο ρόλος του διευθυντή είναι και αυτός πολύ σημαντικός και πρέπει να κρατάει ισορροπίες. Πρέπει αρχικά να κάνει ενημέρωση προς τους υπόλοιπους γονείς της τάξης τι είναι η ΔΕΠΥ, ότι δεν πρέπει να την φοβούνται, δεν πρέπει επίσης να φοβούνται τους μαθητές με ΔΕΠΥ, ώστε και οι γονείς των άλλων μαθητών να έχουν θετική στάση απέναντί τους και τα παιδιά τους να αποκτήσουν θετική στάση. Επίσης πρέπει να είναι βοηθητικός απέναντι στον ίδιο τον μαθητή, δηλαδή να τον ακούει και να τον βοηθάει όσο μπορεί, να του μιλάει και τέλος να είναι βοηθητικός απέναντι στον εκπαιδευτικό που ίσως να θέλει βοήθεια πολλές φορές, ίσως να χρειάζεται κάποιο έξτρα υλικό να χρησιμοποιήσει, ίσως να χρειαστεί να παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που θα τον διευκολύνει να λείπει για κάποιες ώρες και πρέπει να διεκδικεί όσα ο μαθητής δικαιούται. Για παράδειγμα μπορεί να δικαιούται να έχει κάποια παράλληλη στήριξη, δεν το ξέρω αυτό. Ή αν δικαιούται κάποια εποπτικά υλικά διαφορετικά. Τα διεκδικεί όλα αυτά ο διευθυντής για τον μαθητή που του χρειάζονται ώστε να μπορέσει να ενταχθεί στην τάξη»

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, ο διευθυντής έχει περισσότερο οργανωτικό ρόλο και ως στέλεχος της εκπαίδευσης δίνει το έναυσμα για την εφαρμογή ενταξιακών πολιτικών, πάνω στις οποίες θα συμβαδίσουν εκπαιδευτικοί και γονείς:

«Αν εφαρμόσει στο σχολείο μία ενταξιακή πολιτική, τα παιδιά, οι καθηγητές και οι γονείς συμβαδίζουν πολύ καλά σε αυτό το πλαίσιο. Οπότε θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του και ίσως να είναι ο νούμερο ένα. Έχει και οργανωτικό ρόλο, αλλά ο διευθυντής είναι εκείνος που δίνει την σπουδαιότητα στην ένταξη. Δίνει τον ρυθμό που θα κινηθούν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές» (Σ8).

Προχωρώντας, η Σ9 τόνισε και μία διαφορετική οπτική του ρόλου του διευθυντή, εκείνον του εκφοβιστικού, σε περίπτωση που οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ δεν συμμορφώνονται με τους υπάρχοντες κανόνες, χωρίς ωστόσο η ίδια η συμμετέχουσα να εγκρίνει αυτόν τον ρόλο: *«Ο ρόλος του διευθυντή είναι επίσης σημαντικός αλλά ο ρόλος του διευθυντή χρησιμοποιείται συνήθως σαν μπαμπούλας των παιδιών και δεν νομίζω όμως ότι ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να το στέλνουν συνέχεια στον διευθυντή και πρέπει να κάθεται επειδή δεν μπορούμε ας πούμε να συμμετέχει στην τάξη σαν τιμωρία».*

Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει παράλληλα να ενσαρκώνει και τον ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού, κάνοντας ακριβώς τις ίδιες δραστηριότητες που προωθούν την ένταξή του και ευρισκόμενος πάντα δίπλα στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Σ13 που τοποθετείται πάνω σε αυτό:

«Ο ρόλος του διευθυντή... Κοιτάζτε... Επειδή έχει τον ρόλο του διευθυντή, δεν σημαίνει ότι διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, δασκάλους, καθηγητές ή σχολικούς συμβούλους ή δεν ξέρω κι εγώ. Έχει ακριβώς την ίδια ιδιότητα. Πρέπει να είναι κι αυτός επίσης κοντά στα παιδιά».

Πέρα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης και του διευθυντή, καθοριστική σημασία για την ένταξη του μαθητή αποκτά και ο ρόλος των γονέων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, η ένταξη των παιδιών αυτών υποβοηθείται από την συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό και από το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους. Αυτό γίνεται φανερό στα λόγια του Σ2: *«...να ρωτάνε καθημερινά και έχουν μία συχνή επαφή με το δάσκαλο για να γνωρίζουν τι γίνεται με το παιδί τους και τι συμβαίνει και πώς θα πάει».*

Ακόμη, σημαντικό στοιχείο για την συμμετοχή του μαθητή με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της γενικής που αναφέρεται τον ρόλο του γονέα είναι η επιμόρφωσή τους και η ενασχόλησή τους με το θέμα, ώστε να κατανοήσουν το πρόβλημα του παιδιού, να το αποδεχτούν και να συνεργαστούν με τα κέντρα διάγνωσης και τους αρμόδιους φορείς, ώστε το παιδί να εξεταστεί έγκαιρα και άμεσα και να εφαρμοστούν οι κατάλληλες τεχνικές ένταξης. Πάνω σε αυτό τοποθετείται εύστοχα η Σ11, αναφέροντας:

«Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ βασικό σε πρώτη φάση να... πρώτα πρώτα να διαγνωστεί, δηλαδή να μην υπάρχει καθυστέρηση και να μην υπάρχει χάσιμο χρόνου γιατί αυτό αποβαίνει και συναισθηματικά στο παιδί και νομίζω ότι πρέπει να... σε συνεργασία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και με τους διευθυντές και γενικά με το σχολικό περιβάλλον να προσπαθούν να μάθουν και να βρουν τρόπους και ενδεχομένως –να σου πω και κάτι;- θα μπορούσαν να παρακολουθούν και εκείνοι κάποια προγράμματα, κάποια σεμινάρια ίσως για το πώς θα το χειριστούν».

Σημαντικός παράγοντας ένταξης του μαθητή στο γενικό σχολείο συνιστά και η εφαρμογή των τεχνικών που ακολουθούνται από τον δάσκαλο του σχολείου και στο

σπίτι, ώστε να μην αλλάζει συνεχώς το περιβάλλον του μαθητή, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση, όπως περιγράφεται και στα λόγια του Σ2: *«Στο σπίτι θα πρέπει να φτιάξουν ένα περιβάλλον που θα μοιάζει με του σχολείου επίσης»*. Ακόμη, κρίνεται αναγκαίο οι γονείς να επιτηρούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους και να τα κρατούν συγκεντρωμένα: *«Το άλλο είναι να είναι συνέχεια από πάνω του και να το επιτηρούν και όταν κάνουν μία δραστηριότητα να προσπαθούν να του επιστήσουν την προσοχή πάνω σε αυτή τη δραστηριότητα, να μην ξεφεύγει»* (Σ2).

Η συνεχής επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτελεί μία εξίσου σημαντική συνιστώσα για την ένταξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, δεδομένου ότι υπάρχει η πιθανότητα να αναδειχθούν προβλήματα και δυσκολίες των μαθητών αυτών που δεν είχε το θάρρος να εξωτερικεύσει προηγουμένως και επομένως να βρεθεί μία λύση το συντομότερο δυνατό. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από τον Σ2: *«Πιστεύω ότι αυτή η επικοινωνία, η ομιλία είναι πάρα πολύ σημαντική γιατί μπορεί να αναδειχθούν και άλλα προβλήματα ίσως που δεν ξέραμε. Ή μπορεί να προσπαθήσουν ίσως να βρουν κάποιες πτυχές που δεν ήξεραν για να τις λύσουν αργότερα»*.

Όπως ο εκπαιδευτικός της τάξης, έτσι και οι γονείς τους παιδιού με ΔΕΠ-Υ είναι απαραίτητο να αποδέχονται τη διαφορετική τους φύση ως κάτι φυσιολογικό, ενώ σε περιπτώσεις ανάγκης είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη τονώνοντας συνεχώς την αυτοπεποίθησή τους και αναγνωρίζοντας τις ικανότητές τους. Οι ερωτώμενοι αναφέρουν πάνω σε αυτό:

«...πρέπει να επικρατεί είναι η υπομονή... και να μην δημιουργούν στο παιδί παραπάνω προβλήματα και να προσπαθείς να το αποδεχτείς» (Σ6).

«Θα πρέπει να τους τονώσουν την αυτοπεποίθηση. Ένα παιδί που πατάει στα πόδια του γίνεται πιο ευτυχισμένο διότι γίνεται πιο υπεύθυνο, γίνεται πιο χαρούμενο» (Σ12).

Ακόμη, σημαντική παράμετρος που αναφέρεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως προς την ομαλή ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της γενικής τάξης αποτελεί η χωρίς ενδοιασμούς αποδοχή των χαρακτηριστικών και της φύσης του μαθητή, όπως περιγράφουν μέσα από τα λόγια τους οι Σ10 και Σ8:

«Δηλαδή ότι δεν πρέπει να υπάρχουν, να είναι γενικά, όχι μόνο στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, νομίζω ότι γενικά σε όλα τα παιδιά, πρέπει να έχουν οι γονείς ανοιχτά

μάτια και αυτιά και να είναι... να αφουγκράζονται τα προβλήματα. Δηλαδή, όχι αυτό το πράγμα, αυτό που έκανε κυρία, αυτή η μητέρα του μαθητή ότι «αα, το αρχίζουμε στο ξύλο» γιατί δεν παρακολουθεί. Πρέπει να το διερευνήσουμε, υπάρχουνε δομές, υπάρχουνε και οι εκπαιδευτικοί» (Σ10).

«...είναι αυτό είναι το πρώτο: η γνήσια αποδοχή του παιδιού. Μετά από εκεί και πέρα, οι γονείς πρέπει και αυτοί να ενεργοποιούν το δυναμικό του παιδιού τους. Να κατανοούν τη φύση της διαφορετικότητας του, να κατανοούν τι χρειάζεται και τι του είναι διαταρακτικός παράγοντας και τελικά να συμβαδίζουν μαζί του στον δρόμο της ανάπτυξης του μέχρι την ενηλικίωσή του» (Σ8).

Συνεχίζοντας, οι συμμετέχοντες αναφέρονται εκτενώς στις τεχνικές που θα πρέπει να ακολουθούν στο σπίτι, ώστε να θέτουν ένα πλαίσιο οργάνωσης το οποίο θα εξακολουθεί να τηρείται και στο σχολείο, όπως περιγράφει αναλυτικά η Σ12:

«...να το βοηθήσουν, να υιοθετήσουν ότι υπάρχει πρόβλημα και να το επιλύσουν σαν γονείς βάζοντας χρόνο να μετράει τις εργασίες του ξέρω εγώ, να επαναλαμβάνει τα λαθάκια του στην ορθογραφία, να τα γράφει σωστά, να το βάζουν σε πλαίσια ότι «πρέπει να καθαρίσεις αυτό το τραπέζι, πρέπει να βάλεις τα πράγματά σου σε μία τάξη». Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν φοβερή ανοργανωσιά. Θα πρέπει κάποια μικρά πραγματάκια να τους λέμε ότι «αν φτιάξεις το γραφείο σου, θα πάμε σινεμά» ή «θα παίζεις με τις φίλες σου».

Ακόμη, οι γονείς θα πρέπει να επαινούν και να ανταμείβουν τους μαθητές αυτούς, καθώς τέτοιες συμπεριφορές λειτουργούν αναλγητικά στην συναισθηματική τους καταπίεση. Επομένως, η Σ12 σωστά αναφέρει ότι πρέπει «να υπάρχουν έπαινοι, να υπάρχει ανταμοιβή, να υπάρχει αγάπη. Νομίζω ότι η αγάπη είναι αυτή που στηρίζει τα πάντα».

Τέλος, πραγματοποιούνται αναφορές (αλλά δεν εκφράζονται προσωπικές στάσεις) στην οδό της φαρμακευτικής αγωγής, την οποία επιλέγουν πολλοί γονείς ως λύση στο «πρόβλημα», όπως ορίζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση, της ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, γίνεται σαφές ότι πολλοί γονείς αποφεύγουν αυτές τις μεθόδους δεδομένου ότι επιβαρύνεται ο οργανισμός του ατόμου και αποφεύγονται οι παρενέργειες. Η Σ9 αναφέρεται πάνω στο συγκεκριμένο θέμα:

«Όμως είναι πολλές περιπτώσεις ΔΕΠ-Υ που συνήθως οι γιατροί, παιδοψυχίατροι, ειδικά όταν φτάνουν στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο, πιστεύουν ότι χρειάζεται μία φαρμακευτική αγωγή για να ηρεμήσουν όλη αυτή την ενέργεια που έχει αυτό το νευρικό τους σύστημα (...). Και άλλοι γονείς τα δέχονται γιατί θεωρούν ότι πράγματι με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώνονται, μαθαίνουν και αποκτάνε γνώσεις, αλλιώς δυσκολεύονται πολύ να αποκτήσουν κάποιες σταθερές γνώσεις. Δεν ξέρω τι άλλο. Νομίζω... δεν ξέρω αν υπάρχει άλλος τρόπος».

Στην ίδια κατηγορία ανάλυσης, τέθηκαν ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον ρόλο ειδικών στο σχολείο, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη γενική τάξη. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αποτελούν τους δύο πυλώνες της εκπαίδευσης, όπου ο ένας συμπληρώνει τον άλλον, εφόσον ο παιδαγωγός γενικής αγωγής ουσιαστικά είναι εκείνος που εντάσσει τους μαθητές σε ένα γενικό πλαίσιο διδασκαλίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναλαμβάνουν περισσότερο υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο. Άλλοι ειδικοί για τους οποίους έγινε αναφορά είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο οποίος βοηθάει τον μαθητή να ξεπεράσει τις ψυχολογικές του αδυναμίες, όπως τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα την ομαλή κοινωνικοποίησή του, ο αναπτυξιολόγος, ο οποίος παρακολουθεί στενά την ανάπτυξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και προτείνει συμβουλές στην οικογένειά του μαθητή και στον εκπαιδευτικό, ο κοινωνικός λειτουργός, η επιστημονική ομάδα, ο παιδοψυχολόγος, ο παιδοψυχίατρος, η ΕΔΕΑΥ, οι γονείς, το Υπουργείο, οι διευθύνσεις εκπαίδευσης και άλλοι εξωτερικοί φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Παρακάτω παρατίθενται τα σημεία των συνεντεύξεων που αναφέρονται στο συγκεκριμένο μέρος της ανάλυσης:

«Δηλαδή ότι ο δάσκαλος ειδικής αγωγής μπορεί να κάνει εύκολα μάθημα σε σχολείο γενικής αγωγής. Απλά θεωρώ ότι ο καθένας έχει το πόστο του και μπορεί να δουλέψει μέσα αυτό» (Σ6).

«Εεε, σίγουρα ο δάσκαλος γενικής αγωγής μέσα στην τάξη που αναφέραμε και πριν. Ο δάσκαλος ειδικής αγωγής κάποιες φορές ίσως χρειάζεται να του συμπληρώσει κάποια κενά τα οποία έχουν μείνει από τη γενική τάξη. Ο σχολικός ψυχολόγος ίσως μπορέσει να τον βοηθήσει ώστε να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση άμα δεν την έχει για την επικοινωνία του και την

κοινωνικοποίησή του με άλλους μαθητές. Ποιος άλλος; Δεν ξέρω αν αυτά τα παιδιά τα παρακολουθεί και αναπτυξιολόγος, αν έχουν κανονική ανάπτυξη, και μπορεί να βοηθάει δίνοντας συμβουλές στην οικογένειά του και συμβουλές στο ίδιο το παιδί για το πώς θα αναπτυχθεί καλύτερα» (Σ7).

«Η επιστημονική ομάδα, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης και ειδικής τάξης... Αυτά νομίζω...» (Σ2).

«...γενικότερα η ΕΔΕΑΥ, εξωτερικοί φορείς αν τυχόν υπάρχουν, οι γονείς καλό είναι να συνεχίζουν αυτό που υπάρχει ήδη στο σχολείο» (Σ3).

«το υπουργείο, οι διευθύνσεις της εκπαίδευσης, δράσεις, οι σχολικοί σύμβουλοι, κάποιοι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως που έχουν παραπάνω προσόντα, οι οποίοι γνωρίζουν και έχουν κάνει κάποια σεμινάρια παραπάνω, οπότε να μπορέσουν να κάνουν προγράμματα, να κάνουν σεμινάρια. Να διοργανώσουν σεμινάρια και εντάξει να... πρέπει όμως και εμείς οι ίδιοι να νοιαστούμε» (Σ11).

«Οπωσδήποτε πιστεύω ότι θα μπορούσε ένας παιδοψυχολόγος να βοηθήσει, να δώσει κάποιες συμβουλές και στο υπόλοιπο προσωπικό ή να προτείνει κάποιες δραστηριότητες ή κάποια πράγματα που μπορεί να γίνουν σε περιπτώσεις έκρηξης θυμού των παιδιών αυτών ή ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Νομίζω ότι οι παιδοψυχολόγοι και οι παιδοψυχίατροι είναι πιο ειδικοί σε αυτό το κομμάτι και όχι τόσο οι παιδαγωγοί» (Σ9).

Κλείνοντας με τους ρόλους των εκπαιδευτικών φορέων στην ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για τον ευρύτερο ρόλο του γενικού σχολείου, ως προς τις παροχές και ως προς τις προϋποθέσεις σωστής λειτουργίας. Αρχικά, το γενικό σχολείο ως επί το πλείστον θεωρείται καλύτερο από το ειδικό σχολείο, καθώς αντικατοπτρίζει την ευρύτερη κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ καθώς ενηλικιώνονται ενσωματώνονται και γίνονται μέρος μίας κοινωνίας όπου κυριαρχεί ένα κανονιστικό πλαίσιο που δημιουργείται από τα άτομα με κανονική ανάπτυξη και είναι δομημένη σύμφωνα με αυτούς. Αναλυτικά το παραπάνω εύρημα περιγράφεται μέσα από τα λόγια του Σ7:

«Γιατί το γενικό σχολείο είναι πολύ καλό και σε πολλές περιπτώσεις αποδεικνύεται καλύτερο από το ειδικό σχολείο, καθώς το γενικό σχολείο είναι

μικρογραφία της κοινωνίας. Δηλαδή τα παιδιά όταν φτάσει η ώρα να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας, θα έρθουν αντιμέτωπα με άτομα τυπικής ανάπτυξης οπότε νομίζω ότι πρέπει να γίνει από την αρχή αυτό».

Επιπλέον, αναφερόμενοι στο γενικό σχολείο, οι ερωτώμενοι τόνισαν το γεγονός ότι προωθούν και πρέπει να προωθούν την συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ, εφόσον δημιουργείται ένα κλίμα όπου παρέχονται όλα εκείνα τα εφόδια για την παράλληλη ανάπτυξη όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, παρόλο που υπάρχουν πολλές ελλείψεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν πολλοί συμμετέχοντες.

Συνεχίζοντας, η σημασία του γενικού σχολείου αντικατοπτρίζεται στο ότι αποτελεί ένα χώρο όπου πρέπει να δημιουργείται ένα κλίμα αποδοχής, όπου εκλείπουν οι ρατσιστικές συμπεριφορές και καλλιεργείται το έδαφος για την υγιή κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Το σημείο αυτό των ευρημάτων τονίζεται μέσα στην παρακάτω απάντηση:

«...οφείλει λοιπόν το σχολείο να προωθεί την υγιή κοινωνικοποίηση των παιδιών, να μην τα στιγματίζει και να μην τα έχει συνέχεια στο περιθώριο, να μην καυτηριάζει συνεχώς την συμπεριφορά τους και αυτό θα το προωθήσει έχοντας ομάδες μέσα στις τάξεις, δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχής, ένα κλίμα καλού σχολικού ήθους» (Σ8)

Ακόμη, όπως είχε ήδη λεχθεί σε πολλές συνεντεύξεις, τονίστηκε ότι το σχολείο πρέπει να παρέχει τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές προκειμένου να υποστηρίξει την ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, η Σ9 αναφέρει:

«Υλικοτεχνική υποδομή, ναι. Καλό είναι να υπάρχει ένας χώρος όπου ο δάσκαλος ειδικής αγωγής να πάρει τον μαθητή όταν εκείνος ξεφεύγει για να τον ηρεμήσει ώστε όταν εκείνος ξεφεύγει να κάνει κάτι που τον ενδιαφέρει, να εκτονώνει την ενέργειά του και να επιστρέφει την επόμενη στιγμή πιο ήρεμος στην τάξη. Να έχει βγάλει το θυμό του κάπως. Δεν ξέρω...».

Έπειτα, η ανάλυση των ευρημάτων συνεχίζει με τις προϋποθέσεις της σωστής λειτουργίας του σχολείου. Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που αναδεικνύει τη σημασία του ρόλου του γενικού σχολείου είναι η εφαρμογή μίας κοινής γραμμής πρακτικών και τεχνικών στο σπίτι και στο σχολείο. Όπως αναφέρει ο Σ3 «πρέπει να

ακολουθείται μία κοινή γραμμή ανεξαιρέτως και να προσεγγίζεται ο μαθητής με τέτοιο τρόπο ώστε να ενταχθεί μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο».

Ο ρόλος του γενικού σχολείου ως προς την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη εξατομικευμένων προγραμμάτων. Ειδικότερα, το κλίμα ενός σχολείου καθορίζεται από τα άτομα που το στελεχώνουν. Επομένως, όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης βοηθάει το παιδί με ΔΕΠ-Υ και το προσεγγίζει εξατομικευμένα και δείχνει ενδιαφέρον για την ανάπτυξή του, τότε το κλίμα της γενικής τάξης χαρακτηρίζεται ως κλίμα αποδοχής που ευνοεί την συνεκπαίδευση. Χαρακτηριστικά πάνω σε αυτό είναι τα λόγια της Σ12:

«Ναι, επειδή σου είπα και πριν, τα παιδάκια αυτά χρειάζονται εξατομικευμένη εκτίμηση του τι είναι, τι κάνουν, πώς πρέπει να τα βοηθήσουμε, είναι πάρα πολύ δύσκολο σε μία τάξη που είναι παιδάκια που δεν ανήκουν στην ειδική, να υπάρχει και ένα παιδάκι τέτοιο».

Προχωρώντας, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, στις προϋποθέσεις σωστής λειτουργίας ενός σχολείου που καθορίζουν τον ρόλο του γενικού σχολείου μπορούν να υπολογιστούν και οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα:

«Χρειάζεται σίγουρα αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στις δομές και σε όλα αυτά γενικότερα. Απλά νομίζω ότι χρειάζονται αυτές οι αλλαγές» (Σ7).

Καθοριστικής σημασίας μέρος των ευρημάτων συνιστούν οι στάσεις που διαμορφώνονται προς του μαθητές με ΔΕΠ-Υ από τον περίγυρο. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν αναφορές για τις στάσεις από τους συμμαθητές τους και τους γονείς των συμμαθητών τους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς.

Αρχίζοντας από τις στάσεις των υπολοίπων μαθητών μπορούμε να τις διακρίνουμε σε θετικές ή αρνητικές, ανάλογα με την εκάστοτε συμπεριφορά που επιδεικνύουν κάθε φορά. Στις θετικές στάσεις εντάσσονται συμπεριφορές όπως η πλήρης αποδοχή των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Πολλές φορές οι συμμαθητές των παιδιών αυτών δεν κατανοούν τη φύση της διαφορετικότητας της ΔΕΠ-Υ και κατά συνέπεια δεν τους φέρονται διαφορετικά από ότι στα άλλα παιδιά. Αυτό αποτελεί ουσιαστικά ένα σημαντικό μέρος προς την ένταξη δεδομένου ότι προάγει την ίση αντιμετώπιση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου, αλλά ταυτόχρονα αυτό μπορεί να αποτελέσει και αρνητικό στοιχείο, δεδομένου ότι δεν αποτελεί μία

εσκεμμένη και οργανωμένη τεχνική ένταξης, αλλά είναι το αποτέλεσμα της έλλειψης ενσυναίσθησης. Αυτό περιγράφεται μέσα από στις συνεντεύξεις και συγκεκριμένα στα λόγια του Σ6, ο οποίος αναφέρει τα εξής:

«Τώρα όσον αφορά το κλίμα μέσα στην τάξη και την αντιμετώπιση από τους συμμαθητές τους, πιστεύω ότι υπάρχει αποδοχή από τους μαθητές αλλά πολλές φορές τα ίδια τα παιδιά δεν την καταλαβαίνουν επειδή δεν έχουν την ενσυναίσθηση για να καταλάβουν ότι τα παιδιά έχουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας και να ενοχλούν».

Προχωρώντας, οι θετικές στάσεις των συμμαθητών διαφαίνονται μέσα από την ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, αλλά και την επιτυχής ένταξή τους στις διάφορες ομάδες και παρέες του σχολείου: *«...αυτός ο μαθητής παρόλο που διαφέρει, έχει τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις και ότι γενικότερα είναι μέλος της ίδιας ομάδας» (Σ7).*

Ωστόσο, δεν λείπει ο αντίλογος των παραπάνω απόψεων, καθώς πολλοί από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν τις αρνητικές τους εμπειρίες όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ από τους συμμαθητές τους. Ειδικότερα, πολλοί μαθητές αντιλαμβάνονται τη ΔΕΠ-Υ ως επιθετικότητα, με αποτέλεσμα να κυριαρχούν τα συναισθήματα του φόβου με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση αυτών των παιδιών. Αυτό αναφέρει ο Σ7 κατά τη διάρκεια της συνέντευξης: *«...δεν είναι τόσο καλή θεωρώ, ίσως να τον φοβούνται και να τον βλέπουν διαφορετικό και να μην τον κάνουν παρέα και να προσπαθούν να μην έχουν επαφές μαζί του».*

Επιπλέον, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συχνά αποτελούν τον αποδιοπομπαίο τράγο για ό,τι «κακό» συμβαίνει στην τάξη, γεγονός που συμβάλει στην δημιουργία μίας αρνητικής εικόνας για αυτούς και να αναπτύσσονται αρνητικές στάσεις απέναντι τους, όπως αντιπάθεια. Πάνω σε αυτό αναφέρεται η Σ8, οποίος τονίζει ότι *«υπάρχουν και αυτοί, οι οποίοι αντιπαθούν κατά κάποιον τρόπο τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και ότι χαλάνε το μάθημα, κάνουν φασαρία, διακόπτουν συνέχεια και κάνουν τον εκπαιδευτικό να ασχολείται γενικά με αυτούς».*

Όπως προαναφέρθηκε προηγουμένως, πολλές φορές οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αποτελούν τους αποδιοπομπαίους τράγους, στους οποίους επιρρίπτονται όλες οι ευθύνες για ό,τι συμβεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή του διαλείμματος. Η Σ1

κάνει αναφέρεται πάνω στο συγκεκριμένο θέμα λέγοντας ότι: *«Αυτό που είπα και πριν. Το παιδί να αποτελέσει τον αποδιοπομπαίο τράγο και τα πάντα να τα ρίχνουνε σε αυτό. Αυτός φταίει που έσπασαν το παράθυρο, που σπάσανε τον υπολογιστή. Τα πάντα όλα».*

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας συνιστούν και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προαναφερθείσες στάσεις των μαθητών. Εμβαθύνοντας, σημαντικό ρόλο παίζει η μορφή της διαταραχής, δηλαδή το άμα η ΔΕΠ-Υ συνοδεύεται από επιθετικότητα. Όταν ο μαθητής με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας εμφανίζει μεγάλο βαθμό παρορμητικότητας και υπερκινητικότητα, αυτό πολλές φορές ερμηνεύεται ως «επιθετικότητα», με αποτέλεσμα ο μαθητής να περιθωριοποιείται από τους υπόλοιπους.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά και το κατά πόσο οι συμμαθητές του παιδιού με ΔΕΠ-Υ τον γνωρίζουν και κατά πόσο έχουν κοινές εμπειρίες μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι αν ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ πορεύεται μαζί με τους ίδιους συμμαθητές σε πολλές τάξεις, σταδιακά αποκτούν πολλές κοινές εμπειρίες, με αποτέλεσμα οι υπόλοιποι μαθητές να τον συνηθίζουν και σταδιακά να αποδέχονται τη συμπεριφορά του και να τον εντάσσουν στην ομάδα τους:

«...παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο αν ο μαθητής αυτός ήταν και στα προηγούμενα χρόνια στην τάξη τους. Δηλαδή άμα τον ξέρανε από το νηπιαγωγείο είναι πάρα πολύ σημαντικό γιατί τον έχουν συνηθίσει κατά αυτόν τον τρόπο και τον έχουν εντάξει στην ομάδα τους» (Σ7).

Ένας σημαντικός παράγοντας που δεν πρέπει να παραλειφθεί είναι η διαχείριση της κατάστασης από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Αποτελεί αδιάσειστο κανόνα ότι οι μαθητές δεν διαθέτουν την κατάλληλη ανοχή, ώστε να αποδεχτούν από μόνοι τους ακραίες συμπεριφορές. Παρόλα αυτά, με την κατάλληλη δράση του εκπαιδευτικού της τάξης, μέσα από την ευαισθητοποίηση των υπολοίπων μαθητών, είναι εφικτή η ένταξη ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο. Αναφορικά με τα παραπάνω γίνεται λόγος από της Σ11:

«Εξαρτάται πολύ από την προσέγγιση του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί αυτό. Όταν ο εκπαιδευτικός το απαξιώσει, δυστυχώς, όχι δυστυχώς, αναμενόμενο είναι να έχουν την ίδια στάση και οι ίδιοι μαθητές. Όταν όμως πάει να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός ένα συνεργατικό πλαίσιο μάθησης, με τη

συνεκπαίδευση, με τη προσφορά βοήθειας από τους συμμαθητές, γιατί, εντάξει, όταν το παιδί εντάσσεται και νιώθει ασφάλεια στο περιβάλλον, είναι πιο εύκολο για αυτό να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Άλλος παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά συνιστά και η ίδια η συμπεριφορά του παιδιού, η οποία πολλές φορές διαμορφώνεται και από την οικογένεια. Όπως αναφέρει η Σ5 «...είναι ανάλογα με τους μαθητές. Δηλαδή πιστεύω ότι μπορεί να έχει αρνητικές στάσεις αλλά και πολύ θετικές βέβαια. Εεε, όπως ισχύει νομίζω με όλες τις μορφές αναπηρίας. Μπορεί να το αγκαλιάσει το παιδί από την πρώτη στιγμή αλλά μπορεί να υπάρχει βέβαια και μία μικρή απόρριψη, ένας οίκτος». Η Σ10 προσθέτει την παράμετρο της ανατροφής του συγκεκριμένου παιδιού: «Το βασικό νομίζω είναι... ξεκινάει και από την αγωγή που παίρνουν τα παιδιά από το σπίτι και από τη στάση... τα παιδιά αντιγράφουν βάλε το μέσα σε εισαγωγικά αυτό που βλέπουνε από τους εκπαιδευτικούς».

Τομή στην ανάλυση των δεδομένων αποτελούν οι αναφορές σε περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές τους. Αρχικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν βιώσει τέτοια ακραία γεγονότα, εφόσον οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται συχνά ως «ζωηροί» και πως απλά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις. Ωστόσο, η κοινωνική ένταξή τους δεν σχετίζεται με την επίδοσή τους και επομένως η ένταξή τους στη γενική τάξη αποτελεί μία εύκολη υπόθεση και οι υπόλοιποι μαθητές τους αντιμετωπίζουν με πλήρη αποδοχή. Ενδεικτικά, ο Σ6 υπογραμμίζει πάνω σε αυτά:

«Όχι, κάποιο ακραίο περιστατικό που να έχουν αποκλείσει κάποιον μαθητή και να μην τον θέλουνε επειδή είναι ζωηρός ή επειδή δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στα μαθήματά του. Όχι. Τα παιδιά δεν τους ενδιαφέρει στο κοινωνικό κομμάτι που θα παίζουμε αν ο άλλος είναι καλός μαθητής ή όχι»

Σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα, οι ερωτώμενοι έθεσαν το θέμα της περιθωριοποίησης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ περιγράφοντας ανάλογα περιστατικά χλευασμού:

«Οπότε μπορεί να μην το κάνουν παρέα και να τον περιθωριοποιούν. Άλλες φορές ίσως κάποιοι συμμαθητές τους να τον κοροϊδεύουν γιατί τον βλέπουν ότι δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και δεν μπορεί αν σκεφτεί, να θεωρούν αστείο που

πρέπει να κουνιέται συνέχεια στην καρέκλα του, να φεύγει από τη θέση του, όλα αυτά στα παιδιά φαίνονται περίεργα και επομένως να τον κοροϊδεύουν για τον τρόπο που συμπεριφέρεται» (Σ7).

Ακόμη, οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού και απομόνωσης, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται ως «διαταρακτικοί» και «απειθαρχοί» με αποτέλεσμα να αποφεύγονται από τους συμμαθητές τους. Τέτοια γεγονότα περιγράφουν οι Σ8 και Σ3:

«Τα αγόρια είναι συνήθως πολύ διαταρακτικά, ενώ τα κορίτσια να είναι προσεγμένα. Να μην μιλάνε κατά καιρούς και να είναι εντελώς απομονωμένα στον κόσμο τους. Άρα ένα παιδί με ΔΕΠΥ μπορεί να υποστεί κοινωνικό αποκλεισμό είτε επειδή είναι μοναχικό είτε επειδή είναι υπερβολικά διαταρακτικό και να το απομονώσουν» (Σ8).

«Βιώνουν πιο πολύ αποκλεισμό μπορώ να πω γιατί μιλάμε πιο πολύ για μαθητές οι οποίοι δεν είναι πειθαρχημένοι. Οπότε εδώ πάμε σε άλλο πράγμα. Πάμε στη πειθαρχία. Μαθητές με ΔΕΠΥ δεν μπορούν να μπουν σε ένα κανονιστικό πλαίσιο» (Σ3).

Η επόμενη υποκατηγορία συντίθεται από τις στάσεις των γονέων των υπόλοιπων μαθητών για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο, οι οποίες διαχωρίζονται ξανά σε θετικές και αρνητικές. Σύμφωνα με κάποιους από τους συμμετέχοντες, οι γονείς των άλλων μαθητών αποδέχονται τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και κατανοούν τα ζητήματα που σχετίζονται με αυτούς. Επομένως, πολλές φορές λειτουργούν υποστηρικτικά και δεν δημιουργούν προβλήματα που σχετίζονται με τον αποκλεισμό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Η άποψη αυτή αντικατοπτρίζεται καλύτερα στα λόγια του εκπαιδευτικού Σ6:

«Νομίζω ότι δεν έχουν κάποιο πρόβλημα. Κατανοούν τα προβλήματα και τις καταστάσεις καθώς και τα άλλα παιδιά συζητάνε πάντα τι γίνεται στο σχολείο. Εεε, νομίζω ότι τους αποδέχονται και δεν δημιουργούν θέματα»

Επιπρόσθετα, εκφράστηκε η άποψη ότι οι υπόλοιποι γονείς λαμβάνουν υπόψη τη θετική οπτική γωνία της διαφορετικότητας των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, καθώς έρχονται σε επαφή με μία διαφορετική οπτική της καθημερινότητας:

«Επίσης, μπορεί να μην το βλέπουμε θετικά με την έννοια της διαφορετικότητας. Ή μπορεί να υπάρχουν και άλλες ομάδες γονέων ότι ας πούμε το παιδί τους να γνωρίσει και μία άλλη πτυχή της καθημερινότητας» (Σ2).

Κλείνοντας, οι γονείς αντιμετωπίζουν συχνά τους μαθητές αυτούς με δεκτικότητα και αρκετές φορές επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση της διαταραχής, όπως παρουσιάζεται στα λόγια του Σ3 και Σ12:

«...οι γονείς να γνωρίζουν ότι υπάρχει ένας μαθητής με ΔΕΠΥ και να δείχνουν κατανόηση πρέπει να επέμβουν οι φορείς, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός, η ΕΔΕΑΥ που υπάρχει από το 2014 και μετά» (Σ3).

«...αλλά σε γενικότερο πλαίσιο οι γονείς φαίνονται να είναι δεκτικοί» (Σ12).

Στον αντίποδα αυτής της θετικής οπτικής γωνίας πολλοί είναι οι συμμετέχοντες που επικαλούνται στάσεις και πρακτικές των γονέων των υπόλοιπων παιδιών που παραπέμπουν στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία των συνεντεύξεων πολλοί εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την άποψη ότι οι γονείς δεν κατανοούν τη φύση της διαταραχής και προσπαθούν με κάθε τρόπο να κάνουν το δικό τους παιδί να αποφεύγει τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ, αναδεικνύοντας έτσι μία στάση απόρριψης: *«οι γονείς τρομάζουν και θέλουν πάρα πολύ χρόνο ώστε να μπορέσουν το καταλάβουν αυτό το πράγμα. Άρα θα προσπαθούν τα παιδιά τους να μην κάνουν παρέα με το συγκεκριμένο παιδί» (Σ7).*

Ακόμη, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών οφείλεται συχνά στην λανθασμένη αντίληψή τους και την άγνοιά τους για τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, με αποτέλεσμα να την θεωρούν ως ένα πρόβλημα, μία «ασθένεια υψηλής επικινδυνότητας» και να πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση με τέτοιους μαθητές καθυστερεί την γνωστική και κοινωνική πρόοδο της γενικής τάξης και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Η άποψη αυτή αποτυπώνεται στα λόγια της Σ1, που παρατίθενται στη συνέχεια: *«Νομίζω ότι το βλέπουν κάπως αρνητικά γιατί μπορεί να πιστεύουν ότι ας πούμε μπορεί να μείνει πίσω το παιδί τους εκπαιδευτικά και κοινωνικά».*

Μία χαρακτηριστική αρνητική στάση που αναδύεται από τους συμμετέχοντες είναι η στάση καχυποψίας των γονέων των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Αποτέλεσμα της καχυποψίας αυτής είναι η ρατσιστική

συμπεριφορά και οι διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές. Η Σ4 αναφέρει ότι *«συνήθως είναι καχύποπτοι. Δεν ξέρουν, δεν έχουν βιώσει το πρόβλημα και δεν μπορούν να το αντιληφθούν. Εεεε και εντάξει για να μην είμαστε... να μην μιλάμε μόνο με αποκλεισμούς, υπάρχει και η κατανόηση, αλλά ως επί το πλείστον, υπάρχει καχυποψία. Και υπάρχει μία διάκριση ας πούμε προς αυτά τα παιδιά»*.

Τέλος, η αρνητική συμπεριφορά των γονέων οφείλεται συχνά στην λανθασμένη αντίληψή τους ότι τα παιδιά τους θα επηρεαστούν από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι θα τους παρασύρουν στην παραβατική συμπεριφορά. Η Σ9 απαντώντας στην σχετική ερώτηση του οδηγού αναφέρει:

«Ναι συνήθως αντιδρούν, η αλήθεια είναι αυτή. Και πολλοί που τι μαθαίνουν εκ των υστέρων, θέλουν να αλλάξουν τμήμα. Δηλαδή θεωρούν ότι είναι κακή επιρροή για τα παιδιά τους επειδή εμφανίζουν θέματα παραβατικότητας και παραβατικής συμπεριφοράς. Πολλές φορές που τα παιδιά στο σχολείο πολλές μιμούνται τις συμπεριφορές και επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι ανεκτικοί προς αυτά τα παιδιά, τα υπόλοιπα παιδιά θεωρούν ότι μπορούν να μιμούνται κι εκείνα...».

Πέρα από τις στάσεις των υπολοίπων γονέων, σημαντικό κρίνεται να αναλυθούν και οι παράγοντες που οδηγούν σε αυτές τις στάσεις. Αρχικά, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η ύπαρξη ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ επηρεάζει και τα δικά τους παιδιά. Οπότε, σε περίπτωση που οι μαθητές αυτοί δεν παρεμποδίζουν την κανονική ροή του προγράμματος, οι γονείς δεν έχουν λόγο να διαμαρτύρονται. Τα δεδομένα αυτά συλλέχθηκαν από την απάντηση του Σ6: *«Απλά θέλουν όμως το δικό τους παιδί να είναι καλά και να μην υπάρχει πρόβλημα στη δική του πρόοδο. Να μην επηρεάζεται δηλαδή το δικό τους παιδί και από εκεί και πέρα δεν έχουν θέμα»*.

Ακόμη ένας παράγοντας που επηρεάζει τη στάση των γονέων απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, είναι τα ίδια τα χαρακτηριστικά της διαταραχής. Συγκεκριμένα, όταν αυτή συνοδεύεται από επιθετικότητα, τότε οι γονείς διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις και προσπαθούν να το παραγκωνίσουν από την εκπαιδευτική διαδικασία: *«Άρα λοιπόν αν ένα παιδί έχει επιθετικότητα... Αν το παιδί δεν είναι επιθετικό και δεν δημιουργεί πρόβλημα μέσα στην τάξη...»* (Σ7).

Η ενημέρωση των γονέων είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τον διευθυντή αποτελεί επίσης καθοριστικό σημείο για την διαμόρφωση της στάσης αυτής, όπως αναφέρει ο Σ4: *«εξαρτάται σίγουρα από τη φύση της αναπηρίας και εξαρτάται από την ενημέρωση, γιατί πρέπει οι γονείς να ξέρουν τι είναι η ΔΕΠ-Υ»*.

Ακόμη, η στάση των υπόλοιπων γονέων απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ διαμορφώνεται από τον χειρισμό του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αν δεν είναι σε θέση να οργανώσει και να διευθετήσει τέτοια θέματα, οι γονείς υιοθετούν δικαιολογημένα μία αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη τους στη γενική τάξη. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από την Σ8 ο οποίος αναφέρει το εξής:

«Αφορά τον εκπαιδευτικό της τάξης και το πώς θα το χειριστεί. Γιατί αν όντως το παιδί με ΔΕΠΥ είναι εκτός ελέγχου, έχουν κάθε δίκιο να παραπονούνται. Αυτό είναι το θέμα. Οπότε θεωρώ ότι αν η ενταξιακή πολιτική του σχολείου και αν οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος είναι οι σωστές, οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών δεν θα διαμαρτύρονται».

Η περιοχή του σχολείου επίσης καθορίζει και τη γενικότερη και ευρύτερη στάση των φορέων της εκπαίδευσης και επομένως και των υπόλοιπων γονέων. Συγκεκριμένα, σε μεγαλύτερα σχολεία υπάρχουν και μεγαλύτερες αντιδράσεις, καθώς τα σχολεία προσομοιώνονται περισσότερο με «εταιρίες», από τις οποίες οι γονείς προσδοκούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα: *«Αρχικά, αντιδρούν, αν μιλάμε κυρίως για μεγάλα σχολεία»* (Σ3).

Τέλος, η στάση των γονέων εξαρτάται από την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να υπάρξει μία καλύτερη κατανόηση της διαταραχής: *«Θα πρέπει να γίνει μία συζήτηση των γονέων με τους φορείς αυτούς προκειμένου να μην υπάρχει καμία αναστάτωση»* (Σ3).

Η έρευνα συνεχίζει με τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες μίλησαν εκτενώς για τις ενέργειες των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά ρατσισμού. Αρχικά, μέσα από τα ευρήματα, αναδεικνύεται το άμεσο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προβαίνουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σε διάλογο με τους μαθητές τους που αφορούν τον ρατσισμό και την διαφορετικότητα προκειμένου να απαλείψουν τέτοιου είδους περιστατικά. Οι δράσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στα λόγια του Σ6:

«Πιστεύω ότι όταν αντιλαμβάνονται ότι πάει να γίνει κάτι τέτοιο, είτε ξεκινάνε μέσα από διάφορα προγράμματα που θα κάνουν συνήθως στην ευέλικτη ζώνη είτε να ασχοληθούν με συναισθήματα είτε με το ρατσισμό ή την διαφορετικότητα... προσπαθούν να κάνουν μέσα από αυτό κάποιες αναφορές είτε τα ίδια τα βιβλία και ύλη βέβαια πλέον, προσπαθούν να κάνουμε μέσα σε αυτό λίγο να πούνε κάποια πράγματα και να δώσουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για να περάσουν μέσα στην τάξη ότι όλα καλά, είμαστε όλοι ίδιοι και μία ομάδα και πέρα βλέπουμε τα περιστατικά και προσπαθούν να τα λύσουν στην τάξη μέσα από συζήτηση που θα κάνουν ότι δεν κρατάμε κακία σε κανέναν».

Ακόμη, μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης παρεμβαίνουν σε ρατσιστικές συμπεριφορές προς τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ μέσα από την ενημέρωση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης για τη διαταραχή και χρησιμοποιώντας ως βασικά εργαλεία τον διαρκή διάλογο και τις βιωματικές μαθήσεις:

«...έχουν δημιουργήσει το περιστατικό ώστε να τα ενημερώσουν τι είναι η ΔΕΠ-Υ, πως πρέπει να συμπεριφερόμαστε, γιατί διαφέρει το παιδί με ΔΕΠΥ από τους υπόλοιπους μαθητές κ.λπ»

«...από διαρκή διάλογο και βιωματικές μαθήσεις» (Σ12).

Από την άλλη μεριά, πολλοί ερωτώμενοι ανέδειξαν την αρνητική πλευρά των εκπαιδευτικών, που χαρακτηρίζεται από αδράνεια. Υπό το πρίσμα αυτής της οπτικής, πολλοί χαρακτηρίζονται ως «βολεμένοι» που δεν δείχνουν ενδιαφέρον και επαναπαύονται ακολουθώντας απλά μία ρουτίνα και υποβαθμίζοντας το επάγγελμα. Αναλυτικότερα το εύρημα αυτό παρουσιάζεται στα λόγια του Σ2:

«...πιστεύω ότι είναι και οι άλλοι εκπαιδευτικοί, κυρίως μεγάλης ηλικίας να πούμε για παράδειγμα, που μπορεί να μην τα δίνουν τόσο πολλή σημασία ή να μην ενδιαφέρονται, αλλά απλά να θέλουν να τελειώσει η μέρα και να κάνουν ό,τι είναι να κάνουν και να πάνε σπίτι τους».

Πέρα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τις ρατσιστικές συμπεριφορές προς τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι συμμετέχοντες ανέφεραν περιστατικά στερεοτυπικής συμπεριφοράς των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι (σπάνια βέβαια) λόγω κυρίως της χαμηλής ενημέρωσής τους πάνω σε θέματα που αφορούν τη διαταραχή, υποτιμούν

τη νοημοσύνη και τις ικανότητες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Η Σ12 αναφέρει πάνω σε αυτό ότι:

«Υπάρχει μία ελλιπής ενημέρωση πρώτα από πολλούς εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ είναι χαζό, είναι καθυστερημένο, υπάρχει μονομερής ενημέρωση για το τι είναι η διάσπαση προσοχής, πού οφείλεται, πώς μπορούμε να το βελτιώσουμε, πώς μπορούμε να βοηθήσουμε εκείνα τα παιδάκια να ξεπεράσουν κάποια πράγματα».

Εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Επόμενη κατηγορία ευρημάτων που εμπίπτει στην θεματική ενότητα της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Στο πλαίσιο της παραπάνω κατηγορίας γίνεται λόγος για τα αναλυτικά προγράμματα, την πολιτική του κράτους και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και των λοιπών φορέων της εκπαίδευσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να σημειωθεί πρόοδος προς την συνεκπαίδευση.

Αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα, αναδεικνύεται η ανάγκη αλλαγών, δεδομένου ότι γίνονται ολοένα και πιο απαιτητικά και με περισσότερη ύλη και αυτό πρέπει να αλλάξει, όπως φαίνεται μέσα από την απάντηση της Σ1:

«Γενικά, τα αναλυτικά προγράμματα, έτσι όπως είναι σήμερα και συγκρίνοντας με αυτά που κάναμε εμείς, τώρα είμαι τριάντα τρία και σου λέω σε σχέση με τα δικά μου χρόνια, τώρα είναι καλύτερα και πιο απαιτητικά, έχουν περισσότερη ύλη και την έχουν σε πιο μικρές τάξεις...»

Κινούμενος στην ίδια γραμμή η Σ10 αναφέρει ότι τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα δεν απευθύνονται στους μαθητές με αναπηρία και δεν λαμβάνουν υπόψιν παράγοντες όπως η διαφορετικότητα, αλλά τείνουν να γίνονται ολοένα πιο απαιτητικά και είναι κατασκευασμένα για τον «μέσο» μαθητή:

«...στις περισσότερες ειδικότητες, -εμείς παραπονιόμαστε πάντως στη δική μας ειδικότητα- ότι δεν είναι προσαρμοσμένο και πάσχει στη γενική εκπαίδευση, πόσο μάλλον σε τέτοια θέματα. Θεωρώ ότι πρέπει να φύγουμε πια από το αναλυτικό πρόγραμμα που προωθεί μόνο τη παπαγαλία, την απομνημόνευση, την

στείρα γνώση, θα πρέπει να γίνουν σαρωτικές αλλαγές, γιατί θα πρέπει να αλλάξει όλο το πρόγραμμα, ώστε να ενθαρρύνονται και οι μαθητές με διαφορετικούς τρόπους / στυλ μάθησης να ενθαρρυνθούν κι αυτοί».

Ωστόσο, η έλλειψη εξατομικευμένων προγραμμάτων και η επιβάρυνση αυτή της ύλης λειτουργεί αποπνικτικά για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, για τους οποίους ο Σ6 προτείνει την μείωσή της, χωρίς να υπονομεύεται η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον επιτυγχάνονται και πάλι οι διδακτικοί στόχοι με λιγότερη πίεση:

«όσον αφορά όμως τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, θα έπρεπε ίσως για τα παιδιά αυτά να είναι μικρότερη ύλη προκειμένου να μην τους κουράζει και πιο εύκολη προκειμένου να ανταπεξέλθουν πιο πολύ και να έχουν μια καλύτερη αυτοεικόνα για τον εαυτό τους. Πάλι δηλαδή θα μπορούσαν να κατακτήσουν τους κύριους διδακτικούς στόχους απλά ίσως με λιγότερες απαιτήσεις. Βέβαια αυτό είναι κάτι που το καθορίζουμε και εμείς σαν εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη».

Για λιγότερη και πιο κατανοητή ύλη, αλλά και για αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σε ένα πλαίσιο που θα ευνοεί τη συνεργασία δασκάλου γενικής και ειδικής αγωγής κάνει λόγο και ο Σ1 και Σ12:

«Ε τα αναλυτικά προγράμματα είναι πεπαλαιωμένα. Δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και ειδικά των παιδιών που έχουν αυτά τα θέματα... εεεε... πρέπει να επεξεργαστούμε και την αλλαγή της ύλης, να γίνει πιο εεε πώς το λένε ακριβώς... μου διαφεύγει η λέξη... ελκυστική για αυτά τα παιδιά».

«Αυτά τα παιδιά, χρειάζεται ένας άνθρωπος να ασχολείται πάνω από το κεφάλι τους περισσότερο από ότι στα παιδιά που είναι μέσα σε μία κανονική τάξη. Θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν τα αναλυτικά προγράμματα, ειδικά όταν σε μία τάξη υπάρχουν πολλά παιδιά τέτοια και σε συνεργασία με τον δάσκαλο της ειδικής να μπορέσουμε να κάνουμε έτσι ένα καλό αποτέλεσμα».

Επιπροσθέτως, προτείνεται η δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος που θα απευθύνεται σε μαθητές χωρίς αναπηρία και ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα απευθύνεται σε μαθητές με αναπηρία, το οποίο θα είναι παράλληλο με κανονικό, αλλά θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των υπολοίπων μαθητών και στο πλαίσιο αυτό και των

μαθητών με ΔΕΠ-Υ: *«Να υπάρχουν ξεχωριστά προγράμματα για ΔΕΠΥ. Και το πιστεύω αυτό ακράδαντα».*

«Άρα θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν αναλυτικά προγράμματα για τα παιδιά με γενικές ικανότητες και ένα πιο κρυφό για παιδιά που έχουν δυσκολίες γιατί η ισότητά δεν ισούται με την δικαιοσύνη σε αυτόν τον τομέα. Τα παιδιά όταν μαθαίνουν όλα το ίδιο πράγμα δεν είναι ισότητα, αλλά αδικία» (Σ8).

Τέλος, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να αποτελέσει η εισαγωγή κινητικών δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν τόσο τη διάδραση όσο και το θεατρικό παιχνίδι, ώστε να «ξεσπάνε» οι μαθητές από την καθημερινή μονότονη και στείρα διαδικασία μάθησης και να προωθηθεί ένα πρόγραμμα που θα ευνοεί ταυτόχρονα τη γενική τάξη αλλά παράλληλα θα λειτουργεί ως «καταπραϋντικό» για τους υπερδραστήριους μαθητές. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Σ7:

«Σίγουρα πρέπει να γίνουν πιο διαδραστικά, πρέπει να υπάρχει περισσότερο μέσα το θεατρικό παιχνίδι, να ενταχθεί το θεατρικό παιχνίδι ώστε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη τόσο τα παιδιά απέναντι στο δάσκαλο όσο και μεταξύ τους, εε, πρέπει να υπάρχει περισσότερο η έκφραση μέσα στα αναλυτικά προγράμματα».

Ακόμη, σύμφωνα με την Σ9 και αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα προτείνεται επιπλέον αλλαγές που θα δίνουν την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να πηγαίνει τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ σε ειδικούς χώρους όπου θα «εκτονώνεται». Αντίθετη με όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα είναι η άποψη του εκπαιδευτικού Σ3, ο οποίος θεωρεί ότι τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα είναι επαρκή και δεν απαιτείται καμία αλλαγή: *«Δεν νομίζω. Βέβαια, οι μαθητές με ΔΕΠΥ εντάσσονται σε γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες και δεν νομίζω ότι πρέπει να γίνει κάποια αλλαγή».*

Ένας από τους πιο ουσιώδεις άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ συνιστά η πολιτική του κράτους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, η πολιτική του κράτους κρίνεται ανεπαρκής και ανύπαρκτη, όπως την ορίζει η Σ8: *«Υπάρχει κάποια πολιτική που δεν γνωρίζω. Δεν ξέρω αν υπάρχει κάποια πολιτική. Θεωρώ ότι δεν υπάρχει».*

Από την άλλη μεριά εκφράστηκε και η άποψη ότι το κράτος καταβάλλει φιλότιμες προσπάθειες, ωστόσο κυριαρχεί η γραφειοκρατία που παρεμποδίζει την ουσιαστική εφαρμογή αυτών των αλλαγών. Συγκεκριμένα η Σ4 αναφέρει:

«Εντάξει, το κράτος καταβάλλει φιλότιμες προσπάθειες αλλά έχει δυστυχώς το μόνιμο πρόβλημά του, τη γραφειοκρατία. Η γραφειοκρατία το πάει πίσω. Μια ζωή αυτό γινότανε. Ενώ υπάρχουν νόμοι και ψηφίζονται κ.λπ., ουσιαστικά δεν εφαρμόζεται τίποτα για τον Α ή Β λόγο».

Επίσης, η Σ9 έκανε λόγο για τον καπιταλιστικό τρόπο του σχολείου που ενδιαφέρεται μόνο για την προώθηση συγκεκριμένων ατόμων που θα «βοηθήσουν» στην πρόοδο της κοινωνίας ενώ για τους υπόλοιπους δεν προβλέπεται κάτι ιδιαίτερο.

Επιπλέον, απαιτείται μεγαλύτερη σταθερότητα στις πολιτικές που ακολουθεί το κράτος και όχι συνεχείς αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτών των πολιτικών ο σπουδαιότερος κρίκος της αλυσίδας είναι η ελευθερία της δράσης του εκπαιδευτικού, οι δυνατότητες θα πρέπει να εκτυλίσσονται, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ο Σ6 τοποθετείται πάνω σε αυτό λέγοντας:

«Ένα βασικό πράγμα που θα πρέπει να κάνει το κράτος όσον αφορά την παιδεία γενικά είναι να μην αλλάζει συνεχώς τα πράγματα. Θα πρέπει να ακολουθήσει ένα μοντέλο. Όχι να αλλάζει συνεχώς... και να αφήσει ελεύθερο τον εκπαιδευτικό να κάνει αυτό που νομίζει ότι είναι καλύτερο για την τάξη, χωρίς πίεση, προκειμένου να μπορούν μέσα από αυτό μετά οι μαθητές να αποδίδουν καλύτερα».

Ακόμη, σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, το κράτος είναι απαραίτητο να προβεί σε ορισμένες δράσεις που θα οδηγήσουν στην δημιουργία πρόσφορου εδάφους για την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού, την επιμόρφωση του ήδη υπάρχοντος προσωπικού, την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ένταξης και την παροχή των απαραίτητων εργαλείων:

«Αυτό που θεωρώ είναι ότι το κράτος πρέπει να πάρει λίγο πιο σοβαρά το ρόλο του απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία μέσα στο σχολείο και να προσπαθήσει και να φέρει και να προσλάβει περισσότερο εξειδικευμένο προσωπικό και να προσπαθήσει να επιμορφώσει το ήδη υπάρχον προσωπικό και

να προσπαθήσει να δημιουργήσει και τους κατάλληλους πόρους και εργαλεία για να εκπαιδευτούν τα παραπάνω παιδιά» (Σ7).

Συνεχίζοντας την ανάλυση των ευρημάτων, γίνεται λόγος για τις ατομικές και συλλογικές προσπάθειες εκπαιδευτικών με στόχο την πραγματοποίηση αλλαγών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Στις ατομικές ενέργειες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται η συνεχής επιμόρφωση, η απαίτηση βοήθειας, η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων, οι συνεχείς αναφορές σε προϊσταμένους, αλλά και η διεκδίκηση των συμφερόντων των μαθητών. Παρακάτω παρατίθενται τα μέρη των συνεντεύξεων όπου τίθενται αυτά τα θέματα:

«Σε ατομικό επίπεδο, θα έλεγα ότι ο κάθε εκπαιδευτικός από εμάς μπορεί να εντοπίσει κάποιες από τις περιπτώσεις παιδιών και να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευσή τους και ίσως θα ήταν σημαντικό ακόμη να γίνονται κάποια ενημερωτικά σεμινάρια από τους εκπαιδευτικούς των τοπικών σχολικών κοινοτήτων προς τους γονείς, όλους τους γονείς ανεξαιρέτως και ακόμη κάποια έκκληση είτε προς περιφερειακές διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμη και στο υπουργείο παιδείας» (Σ13).

«Ως εκπαιδευτικός θα πρέπει να εργαστώ μέσα στην τάξη. Ως προσωπική προσπάθεια θα μπορούσα να αναφέρω συνεχώς σε προϊστάμενους και ανώτερους φορείς ελλείψεις και δυσκολίες των μαθητών με ΔΕΠΥ προκειμένου να γίνει κάτι θετικό προς αυτήν την κατεύθυνση» (Σ12).

«Πιστεύω ότι ο καθένας λειτουργώντας μέσα στην τάξη λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών θα μπορούσε να βελτιώσει την κατάσταση. Επιπλέον, θα μπορούσα να αναφέρω συνεχώς περιστατικά ΔΕΠΥ, ώστε σταδιακά να λαμβάνονται μέτρα τα οποία να λειτουργούν προς το συμφέρον τους» (Σ8).

Αναφορικά με τις συλλογικές προσπάθειες εκπαιδευτικών αναφέρονται δράσεις όπως η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, συζήτηση τέτοιων θεμάτων σε επίπεδο περιφέρειας ή ακόμη πιο πάνω και η συλλογική δραστηριοποίηση. Στα λεγόμενα του Σ2 σκιαγραφούνται οι παραπάνω ενέργειες:

«Σίγουρα σαν εκπαιδευτικός ας πούμε συλλογικά θα μπορούσαμε να δράσουμε. Δηλαδή αν έβλεπα τέτοια περιστατικά που δεν είναι μόνο στο σχολείο μου θα

συνομιλούσα με τους εκπαιδευτικούς σε άλλα σχολεία, θα συζητούσα το πρόβλημα και ίσως θα προχωρούσαμε παραπάνω».

Κλείνοντας, οι συμμετέχοντες κάνουν λόγο για τις δράσεις και τις ενέργειες σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι η αλυσιδωτή συνεργασία φορέων, η διοργάνωση περισσότερων σεμιναρίων, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών με βοηθητικές διδασκαλίες, η στελέχωση σχολείων, η διεκδίκηση δικαιωμάτων μαθητή με ΔΕΠ-Υ, η ομαδοποίηση περιπτώσεων μαθητών, οι συμβουλές σε εκπαιδευτικούς οι επισκέψεις σε χώρους όπου χρειάζεται ανάγκη, η διευθέτηση προβλημάτων σχολικής κοινότητας και οι επιστολές σε υπουργείο παιδείας. Η Σ11 στο πλαίσιο των παραπάνω δράσεων αναφέρει:

. «Οπότε θα πρέπει να επιμορφωθούν και οι ίδιοι και να συνεργαστούν με τον διευθυντή του σχολείου. Να συνεργαστούν όλοι όμως μαζί και να προτείνουν πράγματα στο Υπουργείο. Και το Υπουργείο βέβαια από μόνο του έχει καταλάβει και έχει κατανοήσει και έχει γίνει και διεύθυνση ειδικής αγωγής και έχουν ιδρυθεί και σχολεία περισσότερα και περισσότερες τάξεις και περισσότερα τμήματα ένταξης και περισσότερη παράλληλη στήριξη, οπότε μπορούνε νομίζω, είναι πιο εξοικειωμένοι για την ιδέα των μαθησιακών δυσκολιών της ΔΕΠ-Υ».

Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα – Συζήτηση

7.1 Συζήτηση

Στην προηγούμενη ενότητα πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία γενικότερα και τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ειδικότερα, καθώς και για τις προοπτικές συνεκπαίδευσης στα σύγχρονα σχολεία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών και για την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική συνιστούν ύψιστης σημασίας, καθώς σε αυτές σκιαγραφείται η πορεία της σύγχρονης εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας α) οριοθετούν την έννοια της διαφορετικότητας κυρίως ως ιδιαιτερότητα του ατόμου και ορίζουν την αναπηρία περισσότερο ως «πρόβλημα» (η λέξη αυτή επαναλήφθηκε μάλιστα πολλές φορές κατά

τη διάρκεια των συνεντεύξεων για να προσδιορίσει την έννοια της αναπηρίας) και μειονεξία, τη διαχωρίζουν σε σωματική και νοητική και γνωρίζουν περισσότερο για συγκεκριμένους τύπους αναπηρίας, β) αφενός αναγνωρίζουν την θετική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα των θεσμών της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης, αφετέρου παρουσιάζουν την ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γ) αν και ορίζουν επαρκώς την έννοια της συνεκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά της, δεν παρατηρείται πλήρης αποδοχή των μαθητών με αναπηρία, δ) επισημαίνουν τις δυσκολίες ένταξης των μαθητών με αναπηρία και θεωρούν ότι η πηγή των δυσκολιών αυτών μπορεί να προέρχεται είτε από κοινωνικούς είτε από ατομικούς παράγοντες. Επιπλέον, αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, οι συμμετέχοντες ε) παρόλο που σε γενικό πλαίσιο γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, πολλοί δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και πολλές φορές συγχέουν τα χαρακτηριστικά της με χαρακτηριστικά άλλων διαταραχών, όπως του αυτισμού, στ) γνωρίζουν και θεωρούν απαραίτητες τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, αναγνωρίζουν τους ρόλους των εκπαιδευτικών φορέων στην ένταξη των μαθητών αυτών, αλλά πιστεύουν ότι οι πύλες της ουσιαστικής ένταξής τους στο γενικό σχολείο παραμένουν ακόμη κλειστές, ζ) αντιλαμβάνονται ότι οι στάσεις των υπόλοιπων συμμαθητών, των γονέων των άλλων μαθητών και των εκπαιδευτικών της τάξης εξαρτάται από την μορφή της ΔΕΠ-Υ, την ενημέρωση και κατάρτιση των φορέων αυτών και την υποστήριξη που έχει ο ίδιος ο μαθητής και ο δάσκαλος από το ευρύτερο περιβάλλον η) προτείνουν αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν σε πολλά μέρη με τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο αλλά και σε διεθνές επίπεδο και σχετίζονται με τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με αναπηρία γενικότερα και τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ειδικότερα και ταυτόχρονα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν πριν την ανάλυση των ευρημάτων.

«Πώς ορίζεται η έννοια της αναπηρίας από τους εκπαιδευτικούς;»

Αρχικά, αποτελεί άξιο αναφοράς ο ορισμός των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια της διαφορετικότητας και της αναπηρίας, καθώς πραγματοποιείται στη βάση ενός κυρίαρχου ατομοκεντρικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο τονίζεται η αναπηρία ως ένα φάσμα ατομικών χαρακτηριστικών. Είναι φανερό, μέσα από τις συνεντεύξεις, ότι η αναπηρία ορίζεται βάσει ιατρικού μοντέλου προσέγγισης, διαχωρίζεται σε διανοητική ή σωματική και τίθεται ως «πρόβλημα» το οποίο πηγάζει από το ίδιο το άτομο και η αντιμετώπισή του έγκειται σε τεχνικές που αφορούν την αλλαγή του ίδιου του ατόμου στο πρόσωπο μίας «σωστά δομημένης» κοινωνίας. Η παραπάνω διάκριση συμπίπτει εν μέρει με τη διάκριση που έκαναν εκπαιδευτικοί σε προηγούμενες έρευνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο διαχωρισμός της αναπηρίας σε 3 διαφορετικούς τύπους στην έρευνα των Avramidis και Norwich (2002: 135), από τους εκπαιδευτικούς: α) τις κινητικές αναπηρίες, β) τις γνωστικές δυσκολίες και γ) τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Η ανάδειξη της έννοιας της αναπηρίας ως ατομικής δυσκολίας και ως δυσλειτουργίας αποδεικνύει το γεγονός ότι η ιατροποίηση της αναπηρίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συνεχίζει να κυριαρχεί, αν και όπως δηλώθηκε και έγινε φανερό αποκτά μία περισσότερο φιλανθρωπική απόχρωση σε σχέση με παλαιότερες εποχές και σταδιακά αναδεικνύονται κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι δεν διαφεύγουν την προσοχή των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών -αν και αποτέλεσε την μειοψηφία και προήλθε κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής- συμπεριέλαβε στον ορισμό την ευθύνη της κοινωνίας στην κατασκευή της αναπηρίας, αποτελεί στοιχείο μετάβασης στο κοινωνικό ή πολυδιάστατο μοντέλο. Ακόμη, οι συνεχείς αναφορές της στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα αυτής της μετάβασης. Ωστόσο, γίνεται διακριτή η νοοτροπία ιατρικού και φιλανθρωπικού μοντέλου που κυριαρχεί στο τωρινό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, η οποία υπεισέρχεται στις απόψεις και τις στάσεις πολλών εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να αντιμετωπίζουν με ιατρικούς όρους τα άτομα με αναπηρία και να προωθούν τα στερεότυπα προηγούμενων εποχών (Χατζηγεωργίου, 2014: 97-98).

Ακόμη, τα παραπάνω θα μπορούσαν να συνδεθούν και με την ύπαρξη ιατροποιημένης πολιτικής απέναντι σε θέματα αναπηρίας που εμποδίζουν την μετάβαση από την διαχωρισμένη εκπαίδευση στην συνεκπαίδευση. Όπως είδαμε σε προηγούμενα κεφάλαια, στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την αναπηρία στην

εκπαίδευση υφίστανται κατάλοιπα περισσότερο του ιατρικού μοντέλου, δεδομένου ότι η αναπηρία αντιμετωπίζεται με όρους διάγνωσης, η οποία ανάγει τα αίτια της αναπηρίας σε μία προσωπική υπόθεση. Υπό το πρίσμα αυτό, αν και σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, έχουν τεθεί οι βάσεις και η προδιάθεση για την δημιουργία ενός ενταξιακού κλίματος, ακόμη κυριαρχεί και προωθείται η έννοια της αναπηρίας με μία ιατρική απόχρωση, γεγονός που εμποδίζει την ολοκληρωτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο.

«Πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας;»

Προχωρώντας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα απαντούν επαρκώς και γνωρίζουν τα αίτια της Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, καθώς την ορίζουν ως νευρολογική διαταραχή και ως αναπτυξιακό σύνδρομο, γεγονός που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία (Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με ΔΕΠΥ, 2018; National Institute of Mental Health, 2012: 1). Παρόλα αυτά, είναι άξιο αναφοράς ότι ο συγκεκριμένο ορισμός που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί συμφωνεί με τους ορισμούς που προέρχονται από τον χώρο των θετικών - ιατρικών επιστημών.

«Ποια χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί;»

Αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά της, τα συγχέουν με χαρακτηριστικά άλλων τύπων αναπηρίας, όπως ο αυτισμός και σε γενικότερο επίπεδο παρουσιάζουν γνωστικά ελλείμματα (Youssef, Hutchison & Youssef, 2015:4-7), διαθέτουν τις στοιχειώδεις γνώσεις για τα συμπτώματα και τα αίτια της. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, κυρίως εκείνοι που προέρχονται από τον χώρο ειδικής αγωγής, κατέχουν μία ολοκληρωμένη εικόνα των χαρακτηριστικών της, καθώς παρουσιάζουν και αναλύουν στοιχεία τα οποία συναντώνται στη θεωρία. Η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα, η απροσεξία, οι γνωστικές, ψυχοσωματικές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζονται ως στοιχεία του συνδρόμου και όπως είναι φανερό συμπίπτουν με την κλινική εικόνα των παιδιών αυτών. Επομένως, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ αποτελούν συνδυασμό κατάλληλης επιμόρφωσης και απόκτησης εμπειρίας (Giannopoulou et al, 2017:131-

134). Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι οι συχνές αναφορές των εκπαιδευτικών στην έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης από τους αρμόδιους φορείς αποδεικνύει ότι και οι ίδιοι έχουν επίγνωση της έλλειψης γνώσεων, χωρίς αυτό να επηρεάζει αρνητικά τη στάση τους απέναντι στους μαθητές με αναπηρία γενικότερα και μαθητές με ΔΕΠ-Υ ειδικότερα (Kos, 2008:7).

Ποιος ο ρόλος της διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ κατά την άποψη των εκπαιδευτικών:

Είναι γεγονός ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών όσο αφορά τη διάγνωση είναι πολύ σημαντικός, δεδομένου ότι εκείνοι είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς του παιδιού και είναι εκείνοι που διατηρούν αρχείο του μαθητή (Aly et al, 2015: 166). Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της διαδικασίας διάγνωσης και προτείνουν τους μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας στα διάφορα κέντρα διάγνωσης, καθώς τη θεωρούν σημαντική για την αντιμετώπιση των επικείμενων δυσκολιών των μαθητών αυτών στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό συμπίπτει και με αποτελέσματα άλλων ερευνών που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να παραπέμπουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στα κέντρα διάγνωσης (Χατζηγεωργίου, 2014: 98). Η πρόταση αυτή των εκπαιδευτικών να στείλουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο κέντρα διάγνωσης αποδεικνύει ότι παραδέχονται τόσο την ύπαρξη και την εγκυρότητα της διαταραχής όσο και το γεγονός ότι αυτή μπορεί να αποτελέσει σοβαρό πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στο ίδιο το παιδί (Blotnicky-Gallant et al, 2015:11). Παρόλα αυτά, είναι άξιο να σημειωθεί ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν αναφέρεται σε πιθανούς στιγματισμούς και ταμπελοποίηση που προέρχεται από αυτή τη διαδικασία της διάγνωσης, στοιχείο που αποτελεί απόδειξη ύπαρξης του ιατρικού μοντέλου στην εκπαίδευση.

Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο και ειδικότερα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ:

Εν συνεχεία, εξετάζοντας την έννοια της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία είναι εύλογο να γίνουν αναφορές σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία. Ξεκινώντας, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας έδειξαν να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της έννοιας της συνεκπαίδευσης, γεγονός που φαίνεται μέσα από τον τρόπο που την οριοθέτησαν. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε το φάσμα της πολυπλοκότητας του

φαινομένου, καθώς οι περισσότεροι δεν στάθηκαν απλά στη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών με αναπηρία αλλά τόνισαν την ισότιμη συμμετοχή και τη προοπτική δημιουργίας ενός σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Ορισμένοι, ωστόσο, εκπαιδευτικοί συγχώνεψαν την έννοια της συνεκπαίδευσης με άλλες παρεμφερείς έννοιες όπως εκείνη της ενσωμάτωσης παρουσιάζοντας ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί απλώς την εκπαίδευση στον ίδιο χώρο, χωρίς να υπάρχει μία περαιτέρω προσπάθεια ίσων μαθησιακών ευκαιριών προς όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Τα αίτια αυτής της οπτικής που δεν συμπίπτει με τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί να οφείλονται είτε σε χαμηλή επιμόρφωσή τους πάνω σε θέματα συνεκπαίδευσης είτε στο γεγονός ότι επικρατεί σύγχυση στην βιβλιογραφία όσον αφορά τον όρο «συνεκπαίδευση», καθώς εννοιολογείται διαφορετικά από διαφορετικούς ακαδημαϊκούς, από διαφορετικές βιβλιογραφικές πηγές και τις πολιτικές των διαφορετικών κρατών (Acedo, Ferrer & Pamies, 2009: 229).

Αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή των αρχών της συνεκπαίδευσης κατέστη σαφές ότι η μορφή της αναπηρίας, η υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια αυτήν της ένταξης, η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας καθώς και η προηγούμενη εμπειρία αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της (Avramidis & Norwich, 2002: 134). Είναι αξιοσημείωτο ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο, καθώς αυτή αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα που μάλιστα συνεπάγεται στην πολύπλευρη κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή με αναπηρία. Το στοιχείο αυτό δεν είναι πρωτόγνωρο καθώς σε προηγούμενες έρευνες πάνω στο ίδιο θέμα έχουν αναδειχθεί οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με αναπηρία και έχουν τονιστεί τα οφέλη της συνεκπαίδευσης από την πλειοψηφία τους (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006: 385-386). Προχωρώντας, όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει ένα γενικότερο κλίμα αποδοχής τους στη γενική τάξη, καθώς οι ξεπερασμένες ακραίες ρατσιστικές συμπεριφορές και η περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία αντικαθίστανται πλέον από ενταξιακού χαρακτήρα στάσεις και αποδοχή, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην περισσότερη ευαισθητοποίηση από την πλευρά τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και από το υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο (γονείς και συμμαθητές). Αυτή η ευαισθητοποίηση οφείλεται στην μεγαλύτερη ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε σχέση με παλιότερες

εποχές. Παρόλα αυτά, ένα μικρό μέρος των συμμετεχόντων διατήρησε αρνητική στάση προς την ιδέα της συμπερίληψης, επειδή θεώρησε ότι οι μαθητές με αναπηρία παρεμποδίζουν την «κανονική» ανάπτυξη των υπολοίπων μαθητών και ότι η φοίτησή τους στο σχολείο ειδικής αγωγής αποτελεί επιτακτική ανάγκη.

Στο πλαίσιο αυτό μάλιστα είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η ενασχόληση τους με μαθητές με αναπηρία και συνεπώς με μαθητές με ΔΕΠ-Υ προσδίδει περισσότερα κίνητρα, δύναμη και σκοπό να συνεχίσουν το έργο τους οι εκπαιδευτικοί. Αυτό το συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα άλλων παρόμοιων ερευνών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι έτοιμοι να υποδεχτούν τους μαθητές με αναπηρία και να τους εντάξουν στον τρόπο διδασκαλίας τους (Avramidis & Kalyva 2007: 384).

Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί το γεγονός ότι ενώ οι στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι κατά κύριο λόγο θετικές, οι απόψεις τους για τους τις στάσεις των φορέων της εκπαίδευσης (υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, συμμαθητές και γονείς άλλων συμμαθητών) διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Ειδικότερα, επικρατεί διχογνωμία στα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά το κομμάτι των στάσεων, δεδομένου ότι από τη μία φαίνεται να αναδεικνύονται θετικές απόψεις τόσο από τους συμμαθητές (αποδοχή από συμμαθητές, εξάλειψη διαφορετικότητας, ένταξη στην ομάδα) και τους γονείς (αποδοχή των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, κατανόηση της ΔΕΠ-Υ, θετική οπτική γωνία της διαφορετικότητας, γνωριμία και επαφή με ξεχωριστές πτυχές καθημερινότητας) και από την άλλη αναδεικνύονται οι αρνητικές στάσεις και η ύπαρξη ρατσιστικών συμπεριφορών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, όπως εκείνη της Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006).

Ποιος είναι ο ρόλος των φορέων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς, συμμαθητές) στην ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο;

Απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον ρόλο των φορέων της εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία και συγκεκριμένα για την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, είναι εύλογο να πραγματοποιηθούν αναφορές αρχικά στον ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς και στη σημασία του για την προώθηση ή μη της ένταξης αυτής. Ξεκινώντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται ύψιστης σημασίας, δεδομένου ότι προσφέρει υποστήριξη και βοήθεια στην ένταξη, ενώ παράλληλα είναι

συμβουλευτικός προς τους υπόλοιπους μαθητές και προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη (Οικονομίδης, χχ: 5-6), τονώνοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, η σημασία του ρόλου φαίνεται στις διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιεί προκειμένου να διευκολύνει την ένταξη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, οι σημαντικότερες εκ των οποίων είναι η διαρκής αξιολόγηση του παιδιού για τον έλεγχο της προόδου του (Σκαλούμπακας, 2013: 45-46), το αρχείο του μαθητή, η εφαρμογή τεχνικών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, η χρήση τεχνικών για οριοθέτηση του μαθητή, η σωστή αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ, όπως η έντονη κινητικότητα, η χρήση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και η συνεχής συνομιλία με τους μαθητές αυτούς και το ενδιαφέρον για τα προβλήματά τους. Τα παραπάνω συμπίπτουν και με τη βιβλιογραφία δεδομένου ότι παρόμοιες τεχνικές προτείνονται και στον οδηγό από το Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με ΔΕΠ-Υ (2018). Τέλος, ως σημαντικός παράγοντας της επιτυχίας της ένταξης του μαθητή με ΔΕΠ-Υ αποτελεί η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας και η συνεργασία με άλλους ειδικούς εκπαιδευτικούς και την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα (Κουντουριώτου, 2016: 6). Ακόμη, ένα σημαντικό κομμάτι του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι το ενδιαφέρον του για συνεχής ενημέρωση και κατάρτιση, ώστε να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με το κομμάτι ένταξης.

Αναφορικά με τον ρόλο των γονέων, αυτός αποτελεί ακόμη ένα κομβικό σημείο για την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, καθώς κι εκείνοι ακολουθώντας την ίδια γραμμή των εκπαιδευτικών και μέσα από την αποδοχή της φύσης και της διαφορετικότητας του μαθητή, το βοηθούν να τονωθεί η αυτοεκτίμησή του και να επανέλθει σε φυσιολογικά επίπεδα.

Ένας ακόμη φορέας της εκπαίδευσης, του οποίου η στάση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή του μαθητή με ΔΕΠ-Υ είναι ο διευθυντής, του οποίου ο ρόλος είναι πιο διαδικαστικός και ευρύτερος, αποφεύγοντας τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που καθυστερούν τη διαδικασία ένταξης, αλλά ταυτόχρονα ενσαρκώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και αποτελεί πολλές φορές τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε οικογένεια και δάσκαλο της τάξης.

Ποιες είναι οι προϋποθέσεις και δυσκολίες σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο;

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να σημειωθεί και σχετίζεται με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ιδίως των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο σχολείο αποτελούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που προκύπτουν από το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παρά τη διαφοροποίηση της σημερινής από την προηγούμενη εποχή, μέσα από τα λόγια των συμμετεχόντων διαφαίνονται πολλά «μαύρα» σημεία του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος και της τωρινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, τονίζεται ότι η γενικότερη εικόνα των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε εμβρυακό στάδιο όσον αφορά την επιμόρφωση σχετικά με τεχνικές και τρόπους διαχείρισης των μαθητών με αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη. Ακόμη, τίθενται αρκετά εμπόδια, τα κυριότερα εκ των οποίων προέρχονται από την έλλειψη μιας οργανωμένης πολιτικής και διαχείρισης των παρεχόμενων υλικοτεχνικών υποδομών, με συνέπεια να μην παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη στα παιδιά με αναπηρία και επομένως να καθίσταται η ιδέα της συνεκπαίδευσης μία ουτοπία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο είναι ουσιαστικά αδύνατη κάτω από τις ισχύουσες συνθήκες εκπαιδευτικής πολιτικής. Εμβραθύνοντας, το σύνολο των συμμετεχόντων έκρινε ακατάλληλες ή ελλιπείς τις κτηριακές υποδομές, με αποτέλεσμα να υπονομεύεται η οποιαδήποτε προσπάθεια φοίτησης μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Επιπρόσθετα, άλλοι παράγοντες που οδηγούν στο συμπέρασμα της ανασταλτικής λειτουργίας της σύγχρονης εκπαίδευσης προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα συνιστούν η έλλειψη των απαραίτητων εκπαιδευτικών εργαλείων και εκπαιδευτικών υλικών που υποβοηθούν τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία, οι δυσκολίες πρόσβασης στις σχολικές δομές για κάποιους μαθητές με αναπηρία, αλλά και τα σοβαρά κενά του αναλυτικού προγράμματος που να προωθούν τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, εφόσον είναι πεπαλαιωμένα, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με αναπηρία (Koutrouba et al, 2008: 419). Επιπλέον, αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα και την πολιτική ένταξης, ένα ιδιαίτερο εμπόδιο συνιστά η απουσία εξατομικευμένων προγραμμάτων που να λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών και επομένως και των μαθητών με αναπηρία. Ακόμη, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παρεμποδίζεται σημαντικά από την ελλιπή

κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα αναπηρία, πόσο μάλλον σε θέματα που αφορούν την ένταξη μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο που τονίστηκε στην ανάλυση και απαντούν σε ένα σημαντικό μέρος των ερευνητικών ερωτημάτων αποτελούν οι προϋποθέσεις ένταξης των μαθητών με αναπηρία γενικότερα και των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ειδικότερα στη γενική τάξη. Αρχικά, μέσα από τα στοιχεία των συνεντεύξεων διεξάγεται το συμπέρασμα ότι για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης απαιτούνται ριζικές αλλαγές στις προσφερόμενες υλικοτεχνικές υποδομές και πιο οργανωμένες υπηρεσίες που θα εξυπηρετούν όλες τις ανάγκες των μαθητών ανεξαιρέτως (Barton, 2004: 58).

Επιπλέον, πέρα από τις αλλαγές σε επίπεδο υποδομών, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση των σχολείων με το κατάλληλο εξειδικευμένο προσωπικό, όπως δασκάλους ειδικής αγωγής, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, με παράλληλη ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως έχει φανεί και στα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Koutrouba et al, 2008; Koutrouba et al, 2006; Avramidis & Kalyva, 2007). Ειδικότερα, τα θετικά συναισθήματα και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, καθώς επίσης και η κατάλληλη υποστήριξή τους και η παροχή κινήτρων για την εργασία τους αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που οδηγούν σε μεγαλύτερη θέληση και ουσιαστικότερες ενέργειες για την εφαρμογή των πρακτικών συνεκπαίδευσης (Barton, 2004: 64-65).

Μία επιπλέον σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η συνεργασία των φορέων εκπαίδευσης για την διαχείριση τέτοιων θεμάτων, η οποία έχει καταστεί πλέον επιτακτική ανάγκη, ενώ παράλληλα πρέπει να πραγματοποιηθεί μία σειρά αλλαγών στην εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών, όσο και σε επίπεδο εξειδικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, ώστε να επιτυγχάνεται η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Ακόμη, μέσα από επιμορφωτικά και ενημερωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών και των γονέων για θέματα ΔΕΠ-Υ, παρατηρείται μία θετική εξέλιξη σε σχέση με παλιότερα.

Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική, γενικότερα, για την αναπηρία;

Προχωρώντας, σχετικά με την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα φαίνεται να επικρατούν αρνητικές απόψεις και εκδηλώνεται μία απογοήτευση, ενώ

αναδεικνύονται οι αρνητικές πλευρές της. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική στον ελληνικό χώρο «απουσιάζει» και οι κρατικοί μηχανισμοί είναι «αργοί» και μη ανταποκρίσιμοι στις συνθήκες των σημερινών σχολείων. Επιπλέον, αν και γίνονται φιλότιμες προσπάθειες κάποιες φορές από την μεριά του κράτους, είτε οικονομικές είτε προσπάθεια θετικών αλλαγών στην πολιτική προς την συνεκπαίδευση, αυτό φαίνεται να παραμένει σε επίπεδο θεωρητικό λόγω των γραφειοκρατικών διαδικασιών. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, δεν είναι εφικτό να τεθούν σε εφαρμογή οι αρχές συνεκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία, δεδομένου ότι η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από φτωχά, «κακής ποιότητας», προγράμματα και πρακτικές ένταξης. Επιπλέον, ακόμη και με τις αλλαγές του καινούργιου νόμου του 2008, δεν έγιναν ουσιαστικά βήματα προς την εφαρμογή αρχών συνεκπαίδευσης στα ελληνικά, καθώς παραμελήθηκαν στην πράξη βασικοί κανόνες που προβλέπονται από τον νόμο, με αποτέλεσμα να μην προσφέρονται ίσες ευκαιρίες στους μαθητές, δημιουργώντας έτσι ένα κενό ανάμεσα στην ψήφιση νόμων και στην ουσιαστική εφαρμογή τους (Fyssa & Vlachou, 2015: 201-13). Κατά την παρουσίαση αποτελεσμάτων, φάνηκε μάλιστα ότι οι σχολικοί κρατικοί μηχανισμοί λειτουργούν υπό το πρίσμα του καπιταλιστικού συστήματος και επομένως στο πλαίσιο αυτό προωθείται μόνο η εξέλιξη ορισμένων μαθητών, οι οποίοι θα φανούν χρήσιμοι στην κοινωνία.

Πώς κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς το ισχύον θεσμικό πλαίσιο τους κράτους για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Εν ολίγοις, οι γνώμες των εκπαιδευτικών κινούνται γύρω από το γεγονός ότι τα ΑΠΣ γίνονται ολοένα και πιο απαιτητικά και βεβαρυμμένα σε τέτοιο σημείο που δεν ανταποκρίνονται στους μαθητές με αναπηρία και ειδικότερα στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από αδράνεια και παθητικότητα, δεδομένου ότι δεν προβλέπεται τίποτα σχετικά με την ενημέρωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά αντιθέτως επικρατεί μία γραφειοκρατική πολιτική, που όχι μόνο αποτρέπει αυτήν την κατάρτιση, αλλά ταυτόχρονα περιορίζει την ευχέρεια και την ελευθερία του εκπαιδευτικού να χειριστεί τέτοιες καταστάσεις.

Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αναλυτικά προγράμματα;

Από τα παραπάνω απαντάται ταυτόχρονα και το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για την επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών και τα αναλυτικά προγράμματα. Όπως έχει ήδη διατυπωθεί, η επιμόρφωση, η ενημέρωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο κρίνεται ανεπαρκής και περιορίζεται συνήθως σε ήδη αποκτηθείσες γνώσεις από τη διάρκεια φοίτησης στο πανεπιστήμιο ή σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Ωστόσο, δεδομένου ότι στην σύγχρονη εποχή γίνεται προσπάθεια απόιατρικοποίησης της αναπηρίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσα από την πρόβλεψη νόμων (αν και αυτοί παραμένουν σε θεωρητικό επίπεδο ή παρουσιάζουν τεράστια κενά) που προωθούν (ή τουλάχιστον προσπαθεί να αναδειχθεί ότι προωθούν) τη συνεκπαίδευση ή την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την αναπηρία στην εκπαίδευση δεν ανταποκρίνονται σε καμία περίπτωση στα δεδομένα την ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων στελεχών της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Απαντώντας στο παραπάνω διερευνητικό ερώτημα, οι γνώμες των εκπαιδευτικών διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Σε πρώτο επίπεδο, κρίνεται απαραίτητη η δράση των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο, μέσα από τις συνεχείς αναφορές των προβλημάτων και των δυσκολιών που προαναφέρθηκαν σε προϊσταμένους και στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς και γραπτές αναφορές σε υπηρεσίες και οργανισμούς που μπορούν να συνεισφέρουν και να προτείνουν λύσεις στα προβλήματα αυτά. Επιπλέον, σε ατομικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιμείνουν στη διεκδίκηση των συμφερόντων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και να εναντιωθούν στο ευρύτερο κλίμα περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία. Τέλος, η ατομική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού έγκειται στο προσωπικό του ενδιαφέρον για επιμόρφωση και κατάρτιση στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Ωστόσο, η δράση σε ατομικό επίπεδο δεν επιφέρει τα ίδια αποτελέσματα σε σχέση με τη συλλογική δράση.

Το δεύτερο σκέλος αφορά επομένως τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε συλλογικό επίπεδο, όπου προτείνεται η συνεργασία με τους υπόλοιπους φορείς της εκπαίδευσης και η στενότερη συνεργασία κυρίως με τους ειδικούς παιδαγωγούς ή ακόμη και η συνδιδασκαλία. Η συνδιδασκαλία σε αυτήν την περίπτωση είναι αποτελεσματική μέθοδος δεδομένου ότι μοιράζονται οι ευθύνες και γίνεται ίση κατανομή της εργασίας

με αποτέλεσμα να δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας ενός περιβάλλοντος μάθησης που ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών (Scantlebury et al, 2008: 971). Επιπλέον μέσω της συλλογικής δράσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες αυτές σε επίπεδο περιφέρειας ή ακόμη πιο πάνω, καθιστώντας την γνώμη τους πιο ηχηρή.

Αναφορικά με τον ρόλο των υπολοίπων στελεχών της εκπαίδευσης, αυτοί μπορούν να διοργανώνουν περισσότερα σεμινάρια, να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις για την στελέχωση των σχολείων, να διεκδικούν τα δικαιώματα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, να ομαδοποιούν τις περιπτώσεις των μαθητών με αναπηρία, ώστε να προτείνουν ομαδικές λύσεις, να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στις διάφορες δυσκολίες και στα προβλήματα που συναντούν και να τους συμβουλεύουν πάνω σε αυτά, να επικοινωνούν με τους αρμόδιους φορείς όπως το Υπουργείο και να διευθετούν και να επιλύουν τα προβλήματα της σχολικής κοινότητας.

Ποιες προτάσεις κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Καθόλη τη διάρκεια συλλογής δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν συνεχώς διάφορες προτάσεις για την βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που δεν αφορούν μόνο ατομικές τεχνικές αλλά και τον τη γενικότερη αλλαγή των υπάρχοντων εκπαιδευτικών συνθηκών, όπως για παράδειγμα αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και στην στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Σημαντικές αλλαγές προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς για τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, όπως η δημιουργία ξεχωριστών αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με αναπηρία δεδομένου ότι οι τελευταίοι αποτελούν μία από τις πιο διαδεδομένες ομάδες στα σημερινά σχολεία. Ακόμη, προτείνονται αλλαγές, αν όχι στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, σε κρυφά αναλυτικά προγράμματα για την καλύτερη προσαρμοστικότητα του σχολείου στους μαθητές με αναπηρία.

Σε επίπεδο αλλαγής της ευρύτερης πολιτικής του κράτους προτείνονται λύσεις όπως η μεγαλύτερη σταθερότητα νόμων και η δημιουργία μίας ενιαίας πολιτικής πάνω σε θέματα αναπηρίας στην εκπαίδευση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες προτείνουν αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική στενεύει τα «όρια» ελευθερίας δράσης των εκπαιδευτικών και δεν τους επιτρέπει να δρουν εξατομικευμένα.

Ακόμη, σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρία γενικότερα και των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ειδικότερα διαδραματίζει η επαρκής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία την παρούσα στιγμή αποτελεί προσωπική υπόθεση του κάθε εκπαιδευτικού και δεν λογίζεται σαν ανάγκη του σύγχρονου σχολείου. Τέλος, προτείνονται αλλαγές στις υλικοτεχνικές υποδομές, παροχή εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών εργαλείων, πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού και μεγαλύτερη χρηματοδότηση στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα «κενά» που έχουν δημιουργηθεί από την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν τη θέληση και την ανάγκη τους για συνεχή επιμόρφωση. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι παρόμοιες έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα και παρόμοιες προτάσεις (Koutrouba et al, 2006: 392-393).

7.2 Τελικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκαν οι νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της αναπηρίας, για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία της ένταξης αυτή καθώς επίσης και τις προϋποθέσεις ένταξης, ενώ παρουσιάστηκαν οι απόψεις τους για την σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, τονίστηκαν οι αδυναμίες της και προτάθηκαν λύσεις. Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες εστίασαν τους παραπάνω θεματικούς άξονες σε ένα πιο εξειδικευμένο κομμάτι των μαθητών με αναπηρία, τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, καθιστώντας φανερές τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο κλίμα του τυπικού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί, αν και υποστηρίζουν θεωρητικά τη συνεκπαίδευση, φαίνεται να υιοθετούν περισσότερο το ιατρικό μοντέλο, δεδομένου ότι «ντύνουν» την έννοια της αναπηρίας με χαρακτηρισμούς, όπως «πρόβλημα» και «δυσκολία», αναδεικνύοντας την ατομική διάστασή της. Επιπροσθέτως, η ένθερμη υποστήριξη των τμημάτων ένταξης και η ανάδειξη της θετικής διάστασης θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα σπουδαίο βήμα προς την πορεία της συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, οι αρχές της

συνεκπαίδευσης αναφέρονται στην ένταξη των μαθητών στο ίδιο σχολικό πλαίσιο και στον ίδιο χώρο. Οπότε θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι τα τμήματα ένταξης αποτελούν απλώς ένα σκαλοπάτι για την επιτυχία της ολοκληρωτικής ένταξης, αλλά δεν επιτυγχάνουν την ένταξη αυτή καθαυτή, δεδομένου ότι αποτελούν ένα μέρος διαχωρισμού των μαθητών σε εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία και στους «φυσιολογικούς», ακολουθώντας την τυπική πορεία διαχωρισμού που χαράζει το εκπαιδευτικό σύστημα, που υποδεικνύει την ιατρική – φιλανθρωπική όψη του (Phtiaka, 2007: 155-158). Συνεπώς, ενώ το θέμα της συνεκπαίδευσης έχει τεθεί στο προσκήνιο των εκπαιδευτικών ερευνών, η ρητορική του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος κατασκευάζεται βάσει της ιατρικής – φιλανθρωπικής διάστασης της αναπηρίας, που κυριαρχεί στην ελληνική κουλτούρα και στις απόψεις των εκπαιδευτικών και θέτει τα θεμέλια των αναλυτικών προγραμμάτων, βάσει των οποίων οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να αλλάξουν, παρά το εκπαιδευτικό σύστημα (Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006: 517).

Προχωρώντας πέρα από την έννοια της αναπηρίας και συγκεκριμενοποιώντας στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαθέτουν τις βασικές γνώσεις τόσο για τον ορισμό όσο και για τα χαρακτηριστικά της διαταραχής, χωρίς όμως οι περισσότεροι να εξειδικεύονται, να εμβαθύνουν σε λεπτομέρειες ή να έχουν καταβάλει προσωπική προσπάθεια για επιπρόσθετες γνώσεις (Γκανιάτσου et al, 2016: 238-239). Η σύγχυση μάλιστα χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ με χαρακτηριστικά άλλων μορφών αναπηρίας αποτελεί αποδεικτικό στοιχείο της ελλιπούς κατάρτισής τους. Το σημαντικότερο, ωστόσο, στοιχείο συνιστά το γεγονός ότι κυρίως στον ορισμό, αλλά και στην ανάλυση των χαρακτηριστικών πολλές φορές χρησιμοποιείται περισσότερο η κυρίαρχη ιατρική ορολογία που επικεντρώνει στα ατομικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Επομένως, παρόλο που υπάρχει η βασική γνώση, οι αναφορές για την ΔΕΠ-Υ ως προϊόν της σύγχρονης κοινωνίας και της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι περιορισμένες.

Παρόμοιο συμπέρασμα θα μπορούσε να διατυπωθεί και για τις απόψεις για την σημασία και τον ρόλο των εκπαιδευτικών για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ. Η διάγνωση θεωρείται ως βασική προϋπόθεση της επιτυχίας της εφαρμογής προγραμμάτων ένταξης και επομένως προλειαίνει το έδαφος για την ομαλή ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο η έγκαιρη διάγνωση και η ενδεδειγμένη διερεύνηση των δυσκολιών του μαθητή ανοίγουν τους δρόμους «επίλυσής»

και συμβάλλουν στην γρηγορότερη αποδοχή του παιδιού (Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή & Κουβαβά, 2010: 163). Παρόλα αυτά, αν και δεν τονίζονται άμεσα, γίνονται εμφανείς οι αδυναμίες τους διαγνωστικού συστήματος, καθώς α) οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον «εντοπισμό» της αναπηρίας –διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας στη συγκεκριμένη περίπτωση- αλλά πέρα από την παραπομπή τους σε άλλους «ανώτερους», απρόσωπους φορείς, δεν συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της διάγνωσης, της αξιολόγησης και του αποτελέσματος (Χατζηγεωργίου, 2014: 98), που αυτόματα συνεπάγεται αδυναμία επίλυσης του «προβλήματος» λόγω γραφειοκρατικών διαδικασιών, β) υπογραμμίζονται παρεμβάσεις που συγκλίνουν με τους ιατρικούς όρους των τεστ διάγνωσης και που αγνοούν το κοινωνικό πλαίσιο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επομένως στηρίζονται έμμεσα προτάσεις αντιμετώπισης του «προβλήματος» μέσα από μία διαδικασία ταμπελοποίησης και γ) η διάγνωση οδηγεί περισσότερο στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος που οδηγεί στην ενσωμάτωση παρά στην ουσιαστική ένταξη των μαθητών.

Αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο, φαίνεται ότι αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία θετική στάση προς την ένταξη και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στο γενικό σχολείο και επικρατεί ένα γενικότερο κλίμα αποδοχής –χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτή η αποδοχή είναι καθολική-, αυτή παραμένει πάντοτε σε ένα θεωρητικό επίπεδο και δεν πραγματοποιούνται άλματα προς αυτήν την κατεύθυνση. Παρόμοιες έρευνες έχουν καταλήξει σε αυτό το συμπέρασμα (Πιερίδου, 2010: 195). Επιπλέον, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι παρόλο που η συνεκπαίδευση δεν νοείται μόνο ως συνύπαρξη των παιδιών με αναπηρία με τους υπόλοιπους, αλλά βασική αρχή της ορίζεται η προσαρμογή του σχολείου στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε να επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη και να αναπτύσσονται οι ιδιαίτερες δεξιότητες και οι κλίσεις του, η επιτυχία της ένταξης βασίζεται περισσότερο σε παράγοντες όπως τον τύπο, τη μορφή και τον βαθμό της αναπηρίας, τις ικανότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν και να χειριστούν τέτοιες καταστάσεις, αλλά και την ύπαρξη υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς (Ανταμιδής & Norwich, 2002: 134). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο πιο «εμφανής» είναι ο τύπος της αναπηρίας, όπως για παράδειγμα βαριά νοητική αναπηρία ή ΔΕΠ-Υ, τόσο πιο σκληρή είναι η στάση του κοινωνικού περίγυρου προς την φοίτηση των μαθητών με τέτοιου είδους αναπηρίας

στο τυπικό σχολείο. Σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ισχύουν παρόμοιοι κανόνες, ενώ τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ καθορίζουν την αποδοχή των συγκεκριμένων μαθητών. Επομένως, αν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν χαρακτηριστικά έντονης επιθετικότητας ή έντονης υπερκινητικότητας, τότε η πραγματικότητα της ένταξης στο πλαίσιο της γενικής τάξης αποτελεί δύσκολη υπόθεση. Συμπερασματικά, αν και έχουν πραγματοποιηθεί βασικές αλλαγές προς αυτήν την κατεύθυνση, ακόμη δεν είναι σε θέση να τεθεί σε εφαρμογή μία ολοκληρωμένη και οργανωμένη πολιτική της συνεκπαίδευσης.

Πέρα από την ίδια τη στάση των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει πολλά επιπρόσθετα εμπόδια ένταξης των μαθητών με αναπηρία γενικότερα και των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ειδικότερα. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση δομείται πάνω στο ιατρικό πρότυπο αναπηρίας και παρόλη την εξέλιξη του νομοθετικού πλαισίου, τα αίτια των δυσκολιών ανάγονται πολλές φορές στο ίδιο τον μαθητή με αναπηρία, στη συμπεριφορά του και στην αδυναμία του να προσαρμοστεί στα δεδομένα του σχολείου. Η υπόθεση και η ευθύνη της ένταξης υπό αυτήν την οπτική επιρρίπτεται αποκλειστικά στον μαθητή με αναπηρία και οι στρατηγικές αντιμετώπισης περιορίζονται στην αλλαγή των χαρακτηριστικών των ίδιων των ατόμων και στην προσαρμογή του χαρακτήρα τους στα δεδομένα της γενικής τάξης, αναπαράγοντας τις αντιλήψεις που οδηγούν στην υπερίσχυση του ιατρικού - φιλανθρωπικού μοντέλου αναπηρίας.

Ωστόσο, πέρα από την ατομική ευθύνη για την επιτυχία της ένταξης, καθίστανται σαφείς και άλλοι παράγοντες, κυρίως κοινωνικοπολιτικοί, που οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον διαχωρισμό και δυσχεραίνουν τις διαδικασίες ένταξης. Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών φορέων, η ύπαρξη υποτιμητικών και αρκετές φορές ρατσιστικών συμπεριφορών κυρίως από τους γονείς των άλλων παιδιών και ως αποτέλεσμα πολλών συμμαθητών των μαθητών με αναπηρία, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σπανιότερα, συνθέτουν σημαντικούς φραγμούς στην αποδοχή και στην συνύπαρξη όλων των μαθητών μαζί, πόσο μάλλον στην ισότιμη αντιμετώπιση και στην παροχή ίσων ευκαιριών. Με αυτόν τον τρόπο στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος αναπαράγονται αυτές οι αντιλήψεις και χτίζονται εκ νέου φραγμοί στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία που αναδεικνύουν την ευρύτερη και προπάντων κυρίαρχη κουλτούρα της κοινωνίας μας (Becket, 2009).

Από την άλλη μεριά, οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και της πολιτικής του κράτους συμβάλλουν σημαντικά στον διαχωρισμό των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς αναπηρία, δεδομένου ότι από την μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την απαραίτητη εκπαίδευση και εξειδίκευση σε θέματα αναπηρίας, από την άλλη υπονομεύονται ιδιαίτερης σημασίας θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι η οργάνωση των δομών και οι μετασχηματισμοί των αναλυτικών προγραμμάτων προς τη σφαίρα της συνεκπαίδευσης. Στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αναδύονται σημαντικά προβλήματα από την ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις τεχνικές που προωθούν την ένταξη, με αποτέλεσμα την αδυναμία τους να διαχειριστούν την διαφορετικότητα στο επίπεδο της γενικής τάξης. Επιπλέον, απουσιάζει η οργανωμένη προσπάθεια από το ίδιο το κράτος για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα η ενίσχυση των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες γνώσεις να συνιστά προσωπική υπόθεση που βασίζεται στην ευχέρεια και στο «μεράκι» του κάθε εκπαιδευτικού. Η ανεπάρκεια της πολιτικής του κράτους δεν σταματά όμως εκεί, αλλά συνεχίζει μέσα από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που μπορεί να υποστηρίξει μαθητές με αναπηρία, όπως είναι οι κατάλληλες κτηριακές δομές και η παροχή του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείων. Επιπροσθέτως, τα γενικά σχολεία κρίνονται «αδύναμα» να υποστηρίξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία λόγω έλλειψης του απαραίτητου ενισχυτικού προσωπικού, αλλά και σε περίπτωση ύπαρξης αυτού λόγω αδυναμίας συνεργασίας των φορέων ή λόγω γραφειοκρατικών διαδικασιών. Τέλος, βασικό έλλειμμα της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν τα «κενά» των αναλυτικών προγραμμάτων που είναι πεπαλαιωμένα και δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, όχι μόνο των μαθητών με αναπηρία, αλλά και των υπολοίπων μαθητών του γενικού σχολείου. Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική πολιτική σε ευρύτερο επίπεδο κρίνεται ανεπαρκής και κατασκευάζεται βάσει των προτύπων που προωθούνται από την σύγχρονη μορφή της αγοράς εργασίας, σύμφωνα με την οποία δίνεται προτεραιότητα σε εκείνους που θα μπορέσουν να «διαθέσουν τις ικανότητες» για να ανταποκριθούν στις συνθήκες και απαιτήσεις της εργασίας.

Παρά όλες αυτές τις δυσκολίες ένταξης και την αδυναμία των κρατικών φορέων να δώσουν λύση, σπουδαίος για την αντιμετώπιση των παραπάνω κρίνεται ο ρόλος των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, αρχικά των εκπαιδευτικών μέσα από

ατομικές δράσεις (συνεχείς αναφορές προβλημάτων κ.α.) αλλά και συλλογικές δράσεις (συνδιδασκαλία, ομαδικές αναφορές παραπόνων, απαίτηση των απαραίτητων υποστηρικτικών υλικών, διεκδίκηση δικαιωμάτων των μαθητών κ.ο.κ.). Επιπλέον, ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί ο ρόλος άλλων στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίοι μέσα από την ενδεχόμενη μεγαλύτερη δύναμη, μπορούν να επηρεάσουν περισσότερο τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να «πιέσουν» σε μεγαλύτερο βαθμό τους ανώτερους φορείς για άμεση δράση και λύση προβλημάτων ένταξης μέσα από την αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα, την στελέχωση των σχολείων, την διοργάνωση υποχρεωτικών σεμιναρίων, τη μεγαλύτερη χρηματοδότηση των σχολείων, ώστε να επιτευχθούν παράλληλα και οι απαραίτητες αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία του σχολείου.

Επίλογος

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται να μην πραγματοποιούνται αλματώδη βήματα προς την βελτίωση των συνθηκών για τα άτομα με αναπηρία. Από τη μία η κυριαρχία των προκαταλήψεων και η εμφάνιση ακραίων συμπεριφορών και από την άλλη η αδυναμία των κρατικών μηχανισμών να αντιμετωπίσουν μία τέτοια κατάσταση κατασκευάζουν ένα κλίμα αποκλεισμού των μαθητών αυτών από την εκπαίδευση.

Παρόλα αυτά, αν και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει παραμείνει σε εμβρυακό στάδιο, επικρατεί ένα κλίμα προθυμίας για προώθηση της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα έχει διαπιστωθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παροχή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, τουλάχιστον στα ειδικά σχολεία καθώς και μεγαλύτερη συμμετοχή ειδικών παιδαγωγών στα γενικά σχολεία στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης (αν και αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσης βρίσκεται κι αυτό επίσης σε αρχικό στάδιο).

Ωστόσο, στοιχεία όπως η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η απουσία των απαραίτητων σχολικών υποδομών, η χαμηλή εξειδίκευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, τα κενά των αναλυτικών προγραμμάτων, η ανεπάρκεια που συνεπάγεται από την πολιτική του κράτους και η απουσία χρηματοδότησης στα

ελληνικά σχολεία συνθέτουν τη θλιβερή πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Α., Σταμπολτζή, Α. & Κουβαβά, Σ. (2010). Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, σσ. 162-180. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/162-180.pdf>.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-92). Αθήνα: Πεδίο.

Γκανιάτσου, Λ. Μαυρογιαννάκη, Ε., Παπαηλιού, Χ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τις αιτίες, τα χαρακτηριστικά και τη θεραπευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠ/Υ: Πιλοτική έρευνα. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 24-26 Ιουνίου 2016 (Τομ. Α, σσ. 226-242). Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018 από https://www.researchgate.net/publication/321176708_Antilepseis_ton_daskalon_schetika_me_tis_aities_ta_charakteristika_kai_te_therapeutike_antimetopise_tes_DEPY_Pilotike_ereuna/fulltext/5a1382564585158aa3e6317d/321176708_Antilepseis_ton_daskalon_schetika_me_tis_aities_ta_charakteristika_kai_te_therapeutike_antimetopise_tes_DEPY_Pilotike_ereuna.pdf?origin=publication_detail.

Γκαραγκούη-Αραίου, Φ., Σολομωνίδου, Χ. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση παιδιών με στοιχεία διάσπασης προσοχής ή/και με υπερκινητικότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, σσ. 77-97. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://mzafiroplab.ece.uth.gr/23.pdf>.

Δικαστήριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006). *Chacón Navas κατά Eurest Colectividades SA*. Υπόθεση C-13/05, Συλλογή 2006, σ. I-6467, 11 Ιουλίου 2006. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://curia.europa.eu/juris/showPdf.jsf?jsessionid=9ea7d2dc30d69c8b19c2cc4b40258aa0bb88ad596855.e34KaxiLc3qMb40Rch0SaxyLb3r0?docid=56459&pageIndex=0&doclang=EL&dir=&occ=first&part=1&cid=818882>.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2009). *Η Πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα «Εθνικό Πρόγραμμα Δημοτικών Πολιτικών για την Αναπηρία»*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από http://www.esaea.gr/files/december/105/3rdDec_2009.pdf.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2005). *Προσβασιμότητα: Το «κλειδί» για την εξάλειψη των διακρίσεων*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.esaea.gr/files/december/101/3rddec2005.pdf>.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2003). *Ειδική αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf.

Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ισάρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf.

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Θεσσαλονίκη.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Κακούρος, Ε., Παπαηλιού, Χ. & Μπαδακιάν, Μ. (2006). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, σσ. 117-130.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Καραδήμας, Ε. Χ. (2011). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 265-302). Αθήνα: Πεδίο.

Κάλλας, Ι. (2015). *Θεωρία, μεθοδολογία και ερευνητικές υποδομές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κουντουριώτου, Π. (2016). *Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ μέσα στο γενικό σχολείο. Ποιος ο ρόλος του δασκάλου και ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές προωθούν αυτήν τη συνεκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/272/237>.

Κωφίδου, Χ. & Μαντζίκος, Ν. Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική επικαιρότητα*, 2(2), σσ. 4-25. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/301888130_Kophidou_CH_Mantzikos_NK_2016_Staseis_kai_antilepseis_ekpaideutikon_kai_matheton_pros_ta_atoma_me_anape_ria_Mia_bibliographike_anaskopese_Ekpaideutike_Epikairoteta_2_2_4-25.

Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: θεωρητική και εμπειρική κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Νομαρχιακός Σύλλογος Ατόμων με Αναπηρίες ν. Φλώρινας. *Ορισμοί – Είδη αναπηρίας*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.amea-amyntaio.gr/index2.php?id=31>.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-152). Αθήνα: Πεδίο.

Οικονομίδης, Β. Δ. (χχ). *Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTPE129/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82%2C%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1.pdf>.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (2006). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ)*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46.

Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2010). *Εγχειρίδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία κατά των διακρίσεων*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από file:///C:/Users/user/Downloads/1510-FRA-CASE-LAW-HANDBOOK_EL.pdf.

Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Τι είναι ΔΕΠ-Υ*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.adhdhellas.org/2013-09-13-13-14-13/ti-einai>.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/methodologia-1-100.pdf> & <https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/methodologia-101-222.pdf>.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π & Βίκυ, Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία και Αποασυλοποίηση*. Μυτιλήνη: Δούκας & ΣΙΑ ΟΒΕΕ.

Πιερίδου, Μ. (2010). Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μία μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα, & Λ. Κυριακίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Ηου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη, 4-5 Ιουνίου 2010* (σσ. 191-203). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από http://oro.open.ac.uk/45670/1/5_4.pdf.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. (τόμ. Α'). Αθήνα: Άτραπος.

Ρουκάι, Α. (2015). *Έκθεση για την κατάσταση των αναπήρων και την πολιτική για την αναπηρία στην Ελλάδα – Οι επιπτώσεις του μνημονίου και της λιτότητας*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://kkuneva.eu/main/wp-content/uploads/2015/03/%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7-A%CE%BC%CE%B5%CE%91.pdf>.

Σαββάκης, Μ. (2013). *Μικροκοινωνιολογία και ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Σκαλούμπακας, Χ. (2013). *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από [http://www.prosvasimo.gr/EDEAY/%CE%95%CE%94%CE%95%CE%91%CE%A5_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%82_%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A5%20\(1\)_%CF%84%CE%B5%CE%BB.pdf](http://www.prosvasimo.gr/EDEAY/%CE%95%CE%94%CE%95%CE%91%CE%A5_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%82_%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A5%20(1)_%CF%84%CE%B5%CE%BB.pdf).

Σκορδίλης, Α. (2006). *Δημοσιογραφικός οδηγός: θέματα αναπηρίας και ΜΜΕ*. Γενική γραμματεία Επικοινωνίας - Γενική γραμματεία ενημέρωσης.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Team Work Communication. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <file:///C:/Users/user/Downloads/3-Soulis.pdf>.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. (τόμ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας”* (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/288115240_Enkyroteta_kai_axiopistia_sten_poiotike_ekpaideutike_ereuna_Parousiase_aitiologese_kai_praxe.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2008). *Εκπαιδευτική ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία και των στελεχών των αναπηρικών οργανώσεων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3586/1054.pdf>.

Χατζηγεωργίου, Α. (2014). Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014* (σσ. 94-102). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/181>.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, σσ. 55-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fulcher, G. (2012). Πολιτικές στρατηγικές και ενσωμάτωση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 239-258). Αθήνα: Πεδίο.

Goffman, E. (2001). *Στίγμα*. (Δ. Μακρυνιώτη, μεταφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Acedo, C., Ferrer, F. and Pamies, J. (2009). "Inclusive education: Open debates and the road ahead". *Prospects*, 39(3), pp. 227-238. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11125-009-9129-7.pdf>.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), σσ. 109-124. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018 από <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4>.

Aly1, S. M., Mohammed F. M. & Ahmed A. Z. (2015). Teachers' Perception and Attitudes Towards Attention Deficit Hyperactivity in Primary Schools at Assiut City. *Assiut Medical Journal*, 13(4), pp. 165-173. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.aamj.eg.net/journals/pdf/2483.pdf>.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Fifth Edition). Washington, D.C., London: American Psychiatric Publishing. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/dsm-v-manual-diagn3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales.pdf>.

Anastasiou, D. & Kauffman, J.M. (2013). The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38, σσ. 441–459. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23856481>.

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), pp. 513-522. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από https://ac.els-cdn.com/S0742051X05001484/1-s2.0-S0742051X05001484-main.pdf?_tid=bff09c91-9703-4417-8e03-4a85d46232e3&acdnat=1535820174_baa0a0a46db69ff9678089aa8201b464.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129-147. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), pp. 367-389. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250701649989?needAccess=true>

Beckett, E. A. & Campbell, T. (2015). The social model of disability as an oppositional device. *Disability & Society*, 30(2), pp. 270-283. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2014.999912?journalCode=cdso20>.

Beckett, E. A. (2009). 'Challenging disabling attitudes, building an inclusive society': considering the role of education in encouraging non- disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), pp. 317-329. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01425690902812596?needAccess=true>.

Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., Corkum, P. (2015). Nova Scotia Teachers' ADHD Knowledge, Beliefs, and Classroom Management Practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), pp. 3-21. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0829573514542225>.

Brook, U. & Geva, D. (2001). *Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11311836>.

Chewning, B. & Stealth, B. (1996). Medication decision-making and management: A client-centered model. *Social Science and Medicine*, 42(3), pp. 389-398. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://uncch.pure.elsevier.com/en/publications/medication-decision-making-and-management-a-client-centered-model>.

Crabtree, D. (2013). *Models of Disability*. British Council. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf.

Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M. & Sommerville, I. (2004). *The anti-social model of disability*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.dirc.org.uk/publications/articles/papers/88.pdf>.

Degener, T. (2016). Disability in a Human Rights Context. *Laws*, 5(3), pp. 3-15. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.mdpi.com/2075-471X/5/3/35>.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research (2η έκδοση)*. Thousand Oaks: Sage.

Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies: A comparative approach to education policy and disability*. London: The Falmer Press.

Fyssa, A. & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), pp. 190-207.

Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από http://heraclitus.uth.gr/main/sites/default/files/phd_public_uploads/aristea_fyssa_anastasia_vlachou_2015.pdf.

General Assembly. (1975). *Resolutions adopted by the General Assembly during its thirtieth session*. New York. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/NR0/732/57/IMG/NR073257.pdf?OpenElement>.

Giannopoulou, I., Korkoliakou, P., Pasalari, E. & Douzenis, A. (2017). Greek teachers' knowledge about attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatriki*, 28(3), pp. 226–233. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29072186>.

Grskovic, J. A. & Zentall, S. (2010). Understanding ADHD in girls: identification and social characteristics. *International Journal of Special Education*, 25(1), pp. 171-194. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890576.pdf>.

Halmos, H. (2016). *The Synthesis of the Medical and Social Model of Disability, with Special Regard to the Field of Labour* (Doctoral Thesis). Pazmany Peter Catholic University, Budapest. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από https://jak.ppke.hu/uploads/articles/12332/file/T%C3%A9zisekENG_Halmos_2016jan11.pdf.

Jackson, M. A. (2018). Models of Disability and Human Rights: Informing the Improvement of Built Environment Accessibility for People with Disability at Neighborhood Scale?. *Laws*, 7(1), pp. 1-21. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.mdpi.com/2075-471X/7/1/10>.

Kos, J. M. (2008). What do teachers know, think and intend to do about ADHD?. *European Conference on Educational Research, 8-12 September 2008*. Goteborg: Australian Council for Educational Research.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special*

Needs Education, 23(4), pp. 413-421. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250802387422?needAccess=true>

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), pp. 381-394. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250600956162?needAccess=true>

Manago, B., Davis, J. & Goar, C. (2017). *Discourse in Action: Parents' use of medical and social models to resist disability stigma*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027795361730309X>.

National Institute of Mental Health. (2012). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*. Bethesda: Department of Health and Human Services. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://infocenter.nimh.nih.gov/pubstatic/NIH%2012-3572/NIH%2012-3572.pdf>.

Norwich, B. & Koutsouris, G. (2017). *Addressing dilemmas and tensions in Inclusive Education*. Oxford: Oxford University Press. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/31473>.

Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice. In Daniels, H. (ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* (pp. 5-30). London: Routledge Falmer Press.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), pp. 1024-1026. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2013.818773?journalCode=cdso20>.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: a sociological approach*. London : Macmillan.

Pfeiffer, D. (2003). "The disability studies paradigm". In P. Devlieger, F. Rusch & D. Pfeiffer (Edt.), *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities* (pp. 95–110). Garant Uitgevers: Antwerpen. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από

https://www.researchgate.net/publication/274699716_Rethinking_disabilities_as_same_and_different_Towards_a_cultural_model_of_disability.

Phtiaka, H. (2007). Educating the Other: A Journey in Cyprus Time and Space. In L. Barton & F. Armstrong (Edt.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 147-162). Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4020-5119-7.pdf>.

Reed, J. & Watson, D. (1994). The impact of the medical model on nursing practice and assessment. *Nursing Studies*, 31(1), pp. 57-66. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από [http://www.journalofnursingstudies.com/article/0020-7489\(94\)90007-8/pdf](http://www.journalofnursingstudies.com/article/0020-7489(94)90007-8/pdf).

Retief, M. & Letšosa, R. (2018), "Models of disability: A brief overview". *Teologiese Studies/Theological Studies*, 74(1), pp. 1-8. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://hts.org.za/index.php/hts/article/view/4738/10985>.

Scantleburya, K., Gallo-Foxa, J. & Wassellb, B. (2007). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 967–981. Glassboro: Rowan University. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://pdfs.semanticscholar.org/44fc/6b6beda9518f1ba5aceaada1d82449a88567.pdf?ga=2.236353346.2136862333.1535294881-1008235126.1535294881>.

Schwandt, T. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks: Sage.

Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology?. *Research in Social Science and Disability*, 2, pp. 9-28. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Shakespeare2.pdf.

Smeltzer, S.C. (2007). Improving the health and wellness of persons with disabilities: A call to action too important for nursing to ignore. *Nurs Outlook*, 55(4), pp. 189-195.

Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17678684>.

The Committee on Nomenclature and Statistics of the American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Second Edition). Washington, D.C.: American Psychiatric Association. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://www.behaviorismandmentalhealth.com/wp-content/uploads/2015/08/DSM-II.pdf>.

Titchkosky, T. & Michalko, G. (2009). *Rethinking Normalcy. A Disability Studies Reader*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://books.google.gr/books?id=1iJDh0ZGR1IC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>.

World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Malta: 2011. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf.

World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization's Office of Publication. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <https://unstats.un.org/Unsd/disability/pdfs/ac.81-b4.pdf>.

World Health Organization. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva: World Health Organization's Office of Publication. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/41003/1/9241541261_eng.pdf.

UNESCO. (2017). *Education and Disability*. Fact Sheet No. 40. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247516e.pdf>.

Youssef, M. K., Hutchinson, G. & Youssef F. F. (2015). *Knowledge of and Attitudes Toward ADHD Among Teachers. Insights From a Caribbean Nation*. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244014566761>.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), pp. 379-394. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/236159187_13_Zoniou-Sideri_A_Vlachou_A_2006_Greek_teachers'_belief_systems_about_disability_and_inclusive_education_International_Journal_of_Inclusive_Education_1045_379-394.

Νομοθεσία

Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ 80. Εφημερίς της Κυβερνήσεως. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167 Α'. Εφημερίς της Κυβερνήσεως. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ 78 Α'. Εφημερίς της Κυβερνήσεως. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α'. Εφημερίς της Κυβερνήσεως. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης

Ιδιότητα:

Ηλικία:

Προϋπηρεσία:

Μορφωτικό επίπεδο, πέρα από το πτυχίο:

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας:

Επαγγελματική κατάσταση πατέρα:

Επαγγελματική κατάσταση μητέρας:

1. Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;
2. Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;
3. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;
4. Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;
5. Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερα και γιατί;
6. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;
7. Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;
8. Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;
9. Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;
10. Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

11. Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;
12. Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;
13. Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);
14. Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;
15. Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;
16. Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);
17. Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);
18. Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;
19. Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;
20. Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;
21. Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);
22. Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;
23. Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;
24. Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά

τα άτομα στο σχολείο;

25. Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;
26. Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;
27. Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;
28. Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;
29. Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;
30. Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;
31. Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);
32. Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;
33. Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);
34. Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;
35. Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;
36. Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;
37. Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;
38. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την

Συνεντεύξεις

Συνέντευξη 1^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Ηλικία: 24

Χρόνια προϋπηρεσίας: 3

Μορφωτικό επίπεδο: Μόνο το πτυχίο.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος τεχνικής σχολής.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτη λυκείου.

Επάγγελμα πατέρα: Ηλεκτρολόγος.

Επάγγελμα μητέρας: Οικιακά.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Ναι.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Εεεε.. το γεγονός ότι δεν έχουμε όλοι τις ίδιες ικανότητες, ότι οι μαθητές είναι καλοί σε διαφορετικά πράγματα και ότι δεν καταφέρνουμε όλοι το ίδιο καλά, εεεε... Δεν είμαστε όλοι εξίσου καλοί και ικανοί σε όλα.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Το ίδιο. Το να μην είσαι ενεργητικός σε ορισμένους τομείς. Σε κάποιους άλλους να είσαι.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Οπτικές, κινητικές, εεε.. ακουστικές, διάφορα σύνδρομα, αναπτυξιακές διαταραχές, συναισθηματικές διαταραχές.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερα και γιατί;

Τα προβλήματα συμπεριφοράς ίσως, γιατί έχω ασχοληθεί περισσότερο για το θέμα.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Η αλληλεπίδραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών της γενικής εκπαίδευσης, του γενικού σχολείου.

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Εξαρτάται από τον βαθμό και τη φύση της αναπηρίας, αλλά αυτό είναι πολύ θετικό να συμβαίνει, απαραίτητο θα έλεγα και για το ίδιο το παιδί που έχει την αναπηρία, αλλά και για τους υπόλοιπους. Να μάθουν να δέχονται το διαφορετικό και να συναναστρέφονται με αυτό.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Είναι απαραίτητα. Βοηθούν τόσο το ίδιο το παιδί που έχει την παράλληλη στήριξη ή είναι να ενταχθεί στο τμήμα ένταξης. Βοηθάει όμως και τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνουν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης να ενημερωθούν σε θέματα ειδικής αγωγής και να ενημερώσουν και οι ίδιοι τους συμμαθητές τους.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Δεν είναι επαρκής σε καμία περίπτωση και χρήζει επιμόρφωσης. Αυτό...

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Από την φύση των μαθημάτων μέχρι και την συμπεριφορά των συμμαθητών, την αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, εμπόδια που έχουν σχέση με τη δομή του σχολείου,

για παράδειγμα αν υπάρχουν ράμπες, αν υπάρχουν βιβλία που δεν μπορεί να βρει το παιδί, αν υπάρχουν συστήματα Braille. Εεε... αυτό.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Το να υπάρχει σωστή υλικοτεχνική υποδομή και να υπάρχουν και άνθρωποι που μπορούν να τα προωθήσουν, να τα αποδέχονται...

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Εξαρτάται. Μπορεί να συμβάλει στην αποδοχή τους... Ή στην απορρύθμιση των μαθητών. Μπορεί να τα αποθαρρύνει, μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά... να προωθεί... να μην προωθεί την διαφορετικότητα... Αυτά...

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Ότι είναι κληρονομική. Ότι υπάρχουν τρεις τύποι: ο παρορμητικός, ο υπερκινητικός και ο διασπαστικός. Είναι μαθητές που μπορεί να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν αρκετή ώρα το μάθημα, που αφαιρείται η προσοχή τους από οποιοδήποτε ερέθισμα, που δεν μπορούν να μείνουν για πολλή ώρα στην καρέκλα τους... εεε... Εμφανίζουν έντονες τάσεις κίνησης, σηκώνονται από το θρανίο τους χωρίς λόγο, μιλάνε με τους συμμαθητές και λένε για άσχετα πράγματα, δεν μπορούν να περιμένουν να μιλήσουν στη σειρά τους. Εεε, είναι πολύ παρορμητικοί και μπλέκουν συχνά σε καβγάδες, ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τον εκνευρισμό τους. Και φυσικά όλα αυτά γνωρίσματα μας προϊδεάζουν και μας προειδοποιούν με μαθησιακά προβλήματα. Πολύ συχνά είναι επιθετικοί και παρορμητικοί και δεν προσέχουν τι λένε και τι κάνουν και αυτό τους κάνει να φαίνεται στα μάτια των άλλων παιδιών, εεε..., επιθετικοί και να μην θέλουν να συναναστραφούν. Ή από την άλλη να είναι ο εύκολος στόχος και ο αποδιοπομπαίος τράγος. Οτιδήποτε συμβαίνει να το αποδίδουν σε αυτόν τον μαθητή.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Γίνεται στα κέντρα διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης. Στα ΚΕΔΔΥ. Εεε... με τη συμβουλή παιδοψυχιάτρου. Αυτός είναι ο υπεύθυνος.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Εε γίνεται στην παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης. Οι μαθητές υποστηρίζονται σε αυτές τις δομές και αυτό το σύστημα υποβοηθά την ένταξή τους στο τυπικό σχολείο. Ενισχύονται ακόμη και μαθησιακά και εφοδιάζονται με τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του γενικού σχολείου.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Υλικοτεχνικές... και η δομή του προγράμματος μπορεί να είναι εδώ. Τα πολλά ερεθίσματα στις τάξεις, οι πολλές εικόνες, οι χώροι, η λειτουργία των κτηρίων σε μέρη που είναι πάνω σε μέρη που έχει φασαρία, πχ από τον δρόμο. Η δομή του σχολικού προγράμματος και του αναλυτικού προγράμματος. Να γίνουν αλλαγές στον όγκο. Ναι αυτό... σχετικά με το υλικοτεχνικό κομμάτι. Επίσης, δεν είναι επαρκής η μόρφωση και κατά συνέπεια δεν είναι επαρκής η αντιμετώπιση των μαθητών.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους να τους δείξει τους δείξει διάφορες τεχνικές και να τους βοηθήσει για το πώς μπορεί να συμβεί το κάθε πράγμα, να ενημερώνει τους μαθητές και τους συναδέλφους για το τι είναι η ΔΕΠ-Υ, τι μπορούμε να περιμένουμε από έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ, να τους θέσει γνωστικούς στόχους και γενικότερα να συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή του μαθητή.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Πρέπει να είναι υποστηρικτικός ο ρόλος και απέναντι στον μαθητή και απέναντι στον γονιό που καβαλά αυτό το φορτίο και πρέπει να δείξει στους υπόλοιπους συναδέλφους και γονείς πόσο απαραίτητο και σπουδαίο είναι και ότι όλοι πρέπει να λειτουργούμε υποστηρικτικά.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Ποικίλλει. Μπορεί να χαρακτηρίζεται από συμπάθεια για αυτό το παιδί και να κατανοήσουν τις αδυναμίες του, να αποτελέσει μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μόνος του. Οπότε μπορούμε να το βοηθήσουμε και να του δείξουμε τι μπορεί να κάνει και να αποτελέσουμε παραδείγματα για αυτούς. Από την άλλη μπορούν να τον θεωρήσουν ότι είναι αποδιοπομπαίος τράγος και να μην ευθύνεται το παιδί. Μετά έχουμε άλλα... να μην τον ανέχονται, να τον κοροϊδεύουν...

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Εξαρτάται από την κοινωνία μας, στην οποία θα καλέσουμε το παιδί να ενταχθεί.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Δεν γνωρίζω κάποιο πρόγραμμα ΔΕΠ-Υ. Δεν υπάρχουν.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Να συνεργαστούν με το σχολείο, να ακούσουν τις συμβουλές των ψυχολόγων, των παιδοψυχιάτρων, να δεχτούν τη φύση και το θέμα που έχουν το παιδί τους, να υιοθετούν ρεαλιστικούς στόχους για το παιδί, να μην το έχουν παραμελήσει και να ακολουθούν μία γραμμή με το σχολείο. Αυτό που γίνεται στο σχολείο να γίνεται στο σπίτι και αντίστροφα.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Θεωρώ ότι πολλές φορές δεν τα αποδέχονται και τα θεωρούν επιθετικά και ότι πάνε τα δικά τους παιδιά πίσω.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Αυτό που είπα και πριν. Το παιδί να αποτελέσει τον αποδιοπομπαίο τράγο και τα πάντα να τα ρίχνουν σε αυτό. Αυτός φταίει που έσπασαν το παράθυρο, που σπάσανε τον υπολογιστή. Τα πάντα όλα.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Ναι. Μαθητής με ΔΕΠ-Υ και παρορμητικότητα εμπλεκόταν σε καβγάδες και να καλούν τους γονείς να συνεργαστεί με σχολείο...

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές είναι υποστηρικτικοί και δρουν απευθείας στις αρνητικές συμπεριφορές. Απεναντίας, κάποιοι άλλοι δεν δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για αυτό.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Εξαρτάται από το σχολείο. Όταν το σχολείο δρα υποστηρικτικά για τον μαθητή και αυτό με τη σειρά του νιώθει χαρούμενο, εφόσον το αποδέχονται. Αν αντιθέτως, το σχολείο δεν κατανοεί τις ανάγκες και τις αδυναμίες του μαθητή, αυτός αποθαρρύνεται.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Στο διάλειμμα αυστηρή επιτήρηση, στενή επιτήρηση, εεε... οριοθέτηση και στην τάξη διάφορες τεχνικές, το τι να κάνει ο μαθητής στα διαλείμματα, να κάθεται στο πρώτο θρανίο μακριά από πόρτα, παράθυρο, κοντά σε κάποιον επιμελή μαθητή, να τον ενθαρρύνει κι αυτός να προσέχει στο μάθημα. Ενθάρρυνση από την μεριά του εκπαιδευτικού.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εεε..., ο ειδικός παιδαγωγός και ακαδημαϊκά και να βοηθάει το παιδί να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του, ο σχολικός ψυχολόγος παρομοίως στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνοντας το κομμάτι της οικογένειας, δίνοντας κατευθυντήριες γραμμές στους γονείς.

Η υλικοτεχνική υποδομή πιστεύεις ότι υποστηρίζει τα άτομα με ΔΕΠΥ;

(παραλείφθηκε εφόσον απαντήθηκε πιο πάνω)

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Δεν υπάρχουν αναλυτικά προγράμματα... Ίσως θα μπορούσαμε να φτιάξουμε εμείς ένα (ειρωνικά).

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Η χειρότερη. Αυτό τα λέει όλα.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Πιστεύω ότι μπορώ να δράσω μόνο συλλογικά μέσα από διοργάνωση ομαδικών συναντήσεων.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές ενδεχομένως ναι. Τώρα οι εκπαιδευτικοί δύσκολα. Υποστηρίζοντας την ειδική αγωγή και τους εκπαιδευτικούς της επί της ουσίας, με επιμορφώσεις, ενημερωτικά σεμινάρια.

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

(Παραλείφθηκε εφόσον είχε απαντηθεί παραπάνω)

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Εεεε. Ναι μπορώ με την κατάλληλη συνεργασία με τους γονείς και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και γενικότερα όλη τη σχολική κοινότητα... ναι... σίγουρα μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Ναι. Ανάλογα τον βαθμό της επιτυχίας που θα έχει η εφαρμογή κάποιου προγράμματος που αφορά ΔΕΠ-Υ.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Θετική ελπίζω. Και πάλι εξαρτάται τον μαθητή που θα προσπαθήσω να βοηθήσω και το ιστορικό του. Αν είναι ένας μαθητής με έντονη επιθετικότητα, εεε... και φυσικά ανάλογα με τα αποτελέσματα που θα έχουν οι ενέργειες που θα κάνω και η προσπάθεια μου αυτή. Αν θα είναι επιτυχημένη ή αποτυχημένη. Αλλά συνήθως είναι θετική.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Ότι είναι πολύ σημαντική.

Συνέντευξη 2^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής.

Ηλικία: 26

Χρόνια προϋπηρεσίας: 1

Μορφωτικό επίπεδο: Μεταπτυχιακό.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος λυκείου.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτη τεχνικής σχολής.

Επάγγελμα πατέρα: Δημοτικός υπάλληλος.

Επάγγελμα μητέρας: Συνταξιούχος νοσηλεύτης.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Όχι. Δεν έχει τύχει.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Διαφορετικότητα είναι μία συνθήκη που υπάρχει στον κόσμο γύρω μας και στην κοινωνία. Όλοι είμαστε διαφορετικοί και ταυτόχρονα έχουμε ίσα δικαιώματα. Η διαφορετικότητα για εμένα είναι κάτι που υπάρχει και θα πρέπει να το σεβόμαστε και να μην το απομονώνουμε, να μην το βλέπουμε αρνητικά.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Είναι από τη μία η δυσκολία που έχει το άτομο να αντιμετωπίσει καθημερινές δραστηριότητες και να αυτοδιαχειριστεί, να διαχειριστεί τη ζωή του. Από την άλλη είναι τα εμπόδια που θέτει η κοινωνία στη ζωή των ανάπηρων ατόμων.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Γνωρίζω για τα άτομα με προβλήματα ακοής όπως είναι οι βαρήκοοι, προβλήματα όρασης, όπως είναι οι τυφλοί, είναι εκείνοι που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, άτομα με ΔΕΠΥ, άτομα με αυτισμό, άτομα με νοητική στέρηση, άτομα με διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές και άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και άτομα με κάποιες διαταραχές που δεν περιγράφονται με συγκεκριμένο τρόπο.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερο και γιατί;

Γνωρίζω καλύτερα για τις μαθησιακές δυσκολίες γιατί είναι πιο συνήθεις στα σχολεία και που συναντούμε περισσότερο και γιατί είναι πιο διαδεδομένη από τη βιβλιογραφία νομίζω.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Η συνεκπαίδευση είναι μία έννοια η οποία δεν συνίσταται μόνο στο ότι άτομα με διαφορετικές δυνατότητες βρίσκονται στον ίδιο χώρο και εκπαιδεύονται αλλά άτομα που ουσιαστικά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και μαθαίνουν εξίσου καλά. Δηλαδή άτομα και με δυσκολίες μαθησιακές και τυπικής ανάπτυξης μπορούν να μάθουν το ίδιο πράγμα αλλά με διαφορετικές τεχνικές από τον δάσκαλο. Αλλά δεν εφαρμόζεται δυστυχώς.

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Είναι κάτι το οποίο εξαρτάται νομίζω από τις δυσκολίες και την αναπηρία που έχει το άτομο, εεεε, και τις περισσότερες φορές πιστεύω ότι στο τυπικό σχολείο δεν θα ενταχθεί ένα άτομο τέτοιο, με αναπηρία. Κυρίως θα πάει στα τμήματα ένταξης ή μπορεί να πάει σε παράλληλη στήριξη, δηλαδή να παρακολουθεί με τη βοήθεια ενός δεύτερου δασκάλου.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Νομίζω ότι τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη πρέπει να υπάρχουν γιατί είναι σαν να προλειαίνουν το έδαφος για την ουσιαστική ένταξη του ατόμου με αναπηρία στη γενική τάξη και πολλές φορές κοινωνικοποιείται καλύτερα στα τμήματα ένταξης γιατί βλέπει άτομα που έχουν κι αυτά δυσκολίες και κατανοούν καλύτερα τα προβλήματά του και κατανοούν επομένως και τα δικά τους. Τώρα στην παράλληλη στήριξη νομίζω ότι θα έπρεπε να γίνεται πιο συστηματικά γιατί είναι λίγες οι ώρες που είναι το παιδί και εκπαιδεύεται με τον δεύτερο δάσκαλο.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Σε θεωρητικό επίπεδο νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί οι περισσότεροι δεν έχουν κάποια ουσιαστική επιμόρφωση και κατάρτιση γιατί πραγματοποιούν το μάθημα σε γενικές τάξεις και πιστεύω ότι καλύτερη επιμόρφωση έχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν τελειώσει μία σχολή ας πούμε ειδικής αγωγής, έχουν κάνει κάποιο μεταπτυχιακό αλλά και πάλι νομίζω ότι είναι θέμα εμπειρίας και διάθεσης.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Οι μαθητές με αναπηρία νομίζω ότι συναντούν δυσκολίες στο να κατακτήσουν τη γνώση εύκολα και γρήγορα με τους συνήθεις τρόπου που τη λαμβάνουν οι υπόλοιποι μαθητές. Αυτό νομίζω στηρίζεται και στις δικές τους δυσκολίες, δηλαδή σε γενετικά προβλήματα, βιολογικά, σε προβλήματα εγκεφάλου τους ή ας πούμε των κινητικών δυσκολιών τους αλλά και με τον τρόπο που είναι δομημένο το σχολείο και τα αναλυτικά προγράμματα και στον τρόπο λειτουργίας.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Νομίζω ότι βασική προϋπόθεση αρχικά είναι η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι υπόλοιποι μαθητές θα τον δεχτούν, γιατί είναι προκατειλημμένοι ήδη από το σπίτι τους και θα πρέπει να υπάρχει ήδη μία προηγούμενη εκπαίδευση και ενημέρωση και από τους γονείς αλλά και από τον δάσκαλο. Το δεύτερο νομίζω είναι το χωροταξικό θέμα, δηλαδή η τάξη θα πρέπει να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να ενταχθεί το παιδί. Επιπλέον, βασική προϋπόθεση είναι η αλλαγή του συστήματος και των τεχνικών που αναπτύσσει ο δάσκαλος στην διδασκαλία του.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Θεωρώ παλιότερα ότι τους αντιμετώπιζε με οίκτο. Πλέον πιστεύω ότι τους αντιμετωπίζει με ένα αίσθημα λύπησης να το πω; Ξαν να μην εκτιμούν τις δυνατότητές του. Ενώ στην πραγματικότητα τα άτομα με αναπηρία έχουν προσωπικότητα πολύ δυναμική και έχουν και πολλά ταλέντα που μπορούν να τα αναπτύξουν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Οπότε πιστεύω ότι το γενικό σχολείο δεν αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία με τον τρόπο που είναι. Μάλλον τους παραγκωνίζουν και τους νομίζουν ότι... θα πρέπει να έχουν μία προνοιακή στάση απέναντί τους. Το σχολείο θα πρέπει να έχει μία προνοιακή στάση απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, μία προστατευτική στάση.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Η ΔΕΠΥ από ότι ξέρω είναι μία διαταραχή, η οποία μπορεί να είναι με υπερκινητικότητα, μπορεί και να μην είναι. Έχει χαρακτηριστικά όπου το άτομο ήδη από μικρή ηλικία –το καταλαβαίνουν οι γονείς ήδη από τα πέντε, σε μικρή ηλικία που αρχικά πάει σχολείο- ότι δεν μπορεί να συγκεντρωθεί στο μάθημα, η προσοχή του συνέχεια αποσπάται, δεν μπορεί να έχει ένα σταθερό πρόγραμμα, δεν μπορεί να αντιγράψει από τον πίνακα για παράδειγμα εύκολα. Έχει προβλήματα επικοινωνίας, μπορεί πολλές φορές να εκφράζεται με επιθετικότητα, να φωνάζει ή να πετάγεται εντός εισαγωγικών σε κάποιες στιγμές που δεν πρέπει να μιλήσει. Στην κοινωνικοποίηση, πάλι κι εκεί έχουμε πρόβλημα γιατί μπορεί να εκφράζεται άσχημα ή μπορεί να χρησιμοποιεί άσχημη φρασεολογία απέναντι στους δασκάλους, στους γονείς, σε άλλους μαθητές ή απέναντι σε ανθρώπους. Και γνωστικά νομίζω το είπαμε το θέμα. Δεν μπορεί να παρακολουθήσει όπως τα υπόλοιπα παιδιά. Αποσπάται

συνεχώς η προσοχή του. Αυτό. Η κοινωνικοποίηση τώρα είναι και αυτό ένα δύσκολο ζήτημα, γιατί κι εκεί συναντούμε τα χαρακτηριστικά τα προηγούμενα, δηλαδή αυτό της υπερκινητικότητας, της φρασεολογίας της άσχημης ας πούμε.. όλα αυτά.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Νομίζω ότι η διάγνωση ξεκινάει από τη συνεργασία του δασκάλου και των γονέων. Δηλαδή ας πούμε ότι ξεκινάει ο μαθητής αυτός σε μία γενική τάξη αφού δεν υπάρχει μία προηγούμενη διάγνωση. Οπότε ο δάσκαλος μέσα από την καθημερινή επαφή και διδασκαλία καταλαβαίνει ότι αυτός ο μαθητής παρουσιάζει κάποια συμπτώματα της ΔΕΠΥ, επικοινωνεί με τους γονείς. Αν βέβαια πάλι οι γονείς είναι δεκτικοί και επικοινωνιακοί, συνομιλούν με το δάσκαλο, συνεννοούνται και τότε μέσα από αυτή τη συνεργασία μπορεί να βγει μια διάγνωση ας πούμε εκπαιδευτική, η οποία αποστέλλεται στα κεντρικά στην Αθήνα στα ΚΕΔΔΥ, ας πούμε. Από εκεί γίνεται η αξιολόγηση, πάνε οι γονείς με το παιδί, πραγματοποιούν κάποια τεστ από την επιστημονική ομάδα και σε ένα συγκεκριμένο διάστημα μηνών, η διάγνωση είναι έτοιμη. Η σημασία της πάρα πολύ μεγάλη γιατί ουσιαστικά μπορεί το παιδί αυτό να δεθεί αργότερα σε ένα περιβάλλον όπου θα μπορέσει να λειτουργήσει σωστά νομίζω. Γιατί στη γενική τάξη είναι λίγο δύσκολο. Ειδικά όταν είναι μεγάλη και η διαταραχή.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Νομίζω ότι αν δυσκολία, αν οι διαφορές ελλειμματικής προσοχής, γιατί και εκεί έχουμε διαφορές των παιδιών, είναι ήπια, τότε το παιδί αυτό μπορεί να συνεχίσει να είναι στη γενική τάξη, ίσως και με μία βοήθεια από παράλληλη στήριξη. Αλλά αυτό είπαμε και πάλι το κανονίζει το ΚΕΔΔΥ. Και επίσης θα μπορούσε να βοηθήσει και η επιστημονική ομάδα και στο ίδιο το σχολείο, όπως είναι ας πούμε ο κοινωνικός λειτουργός, ο ειδικός παιδαγωγός, ο ψυχολόγος, ο διευθυντής. Αυτό νομίζω... ότι δηλαδή οι διαδικασίες ένταξης είναι καθαρά θέμα διαδικαστικό.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Εεε, αρχικά νομίζω ότι είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται το μάθημα. Δηλαδή ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός πάντα είναι το πρώτο του μέλημα να λειτουργήσει σε ένα γενικό πλαίσιο. Δεν μπορεί κάθε φορά, ενώ θα έπρεπε βέβαια, να

κάνει διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οπότε το πρώτο πράγμα είναι ότι δεν του δίνεται μάλλον η πρόποσα σημασία, όσον αφορά ας πούμε το διδακτικό κομμάτι. Τώρα σε άλλο κομμάτι, αυτό που είπα για το δάσκαλο είναι ότι αρχικά όπως είπαμε θα πρέπει να έχει ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός μία συγκεκριμένη επιμόρφωση για να πραγματοποιεί μία εξειδικευμένη διδασκαλία. Αυτό νομίζω.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Όσον αφορά την ένταξη, νομίζω ότι πρέπει να κάνει αυτό το βήμα με τους γονείς. Δηλαδή να πραγματοποιήσει της καθημερινή αξιολόγηση καθημερινά, να κρατάει σημειώσεις και να κρατάει ένα συγκεκριμένο αρχείο σαν ιστορικό για τον μαθητή και το σημαντικό του λιθαράκι στην ένταξη είναι ότι θα πραγματοποιήσει αυτήν την αξιολόγηση και θα γράψει μία έκθεση, την οποία θα δείξει στους γονείς και αργότερα θα πάει αυτό στο ΚΕΔΔΥ είπαμε.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Ο διευθυντής έχει νομίζω ότι έχει σημαντικό ρόλο γιατί η δύναμή του είναι πιο πάνω από εκείνη των εκπαιδευτικών, χωρίς παράλληλα να μειώνουμε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς εννοείται. Ο λόγος του διευθυντή γενικά έχει μεγαλύτερη δύναμη σε μεγαλύτερους φορείς, σε ΣΜΕΑΕ, σε ΚΕΔΔΥ, σε άλλους οργανισμούς και φορείς και οπότε... νομίζω αυτό.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Οι άλλοι μαθητές θα πρέπει να δείξουν ανεκτικότητα, ανοχή, θα πρέπει να τον αγκαλιάσουν τον μαθητή για να νιώσει πιο άνετα μέσα στο περιβάλλον αυτό. Πολλές φορές όταν λειτουργούν σε ομάδες να μην το απορρίπτουν. Επειδή βλέπουμε γενικά μία απόρριψη, μια περιθωριοποίηση από τους άλλους μαθητές λόγω αυτής της διαφορετικότητας. Οπότε πιστεύω αυτό... μία θετική διάθεση, μία ενημέρωση από πριν βέβαια για το τι πρέπει να κάνουν και πως πρέπει να... όπως είπαμε αυτό ξεκινάει από την οικογένεια και γενικά θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα καλό κλίμα για τον μαθητή.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Πιστεύω πως αυτό μπορεί να γίνει με τις κατάλληλες βέβαια στρατηγικές και προϋποθέσεις, όχι βέβαια δηλαδή όπως λειτουργεί σήμερα, αλλά πιο ουσιαστικά. Πιστεύω ότι μία εξατομικευμένη διδασκαλία, ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, δηλαδή ο εκπαιδευτικός μετά το πέρας των κανονικών μαθημάτων θα μπορούσε να βρίσκεται με το παιδί με ΔΕΠΥ ή με τα παιδιά με ΔΕΠΥ σε μία άλλη τάξη και να πραγματοποιεί μία συζήτηση μαζί τους σχετικά και με το μάθημα και με το γενικότερα τι δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν και πως νιώθουν και αν ανοιχτούν σε αυτόν, μπορεί κάποια προσωπικά προβλήματα να τους εξιστορήσουν, μπορεί αυτός να καταλάβει κάτι καλύτερα σε ένα πνεύμα, σε ένα κλίμα ησυχίας και ας πούμε να είναι μόνοι τους όλοι μαζί εκεί πέρα. Οπότε νομίζω αυτό. Ότι χρειάζεται μία πιο εξατομικευμένη προσέγγιση εκεί πέρα.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Η αλήθεια είναι ότι δεν γνωρίζω κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά νομίζω ότι είναι κάποια προγράμματα, τώρα δεν ξέρω ονομαστικά να πω κάποιο συγκεκριμένο, αλλά νομίζω ότι τα συνθέτουν οι εκπαιδευτικοί και η επιστημονική ομάδα του σχολείου. Ανάλογα με την εκάστοτε δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, τότε δημιουργείται και το ανάλογο πρόγραμμα.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Εεε, πιστεύω ότι θα πρέπει καταρχάς να ρωτάνε καθημερινά και έχουν μία συχνή επαφή με το δάσκαλο για να γνωρίζουν τι γίνεται με το παιδί τους και τι συμβαίνει και πώς θα πάει. Στο σπίτι θα πρέπει να φτιάξουν ένα περιβάλλον που θα μοιάζει με του σχολείου επίσης. Δηλαδή να φτιάχνουν χρονικά όρια ας πούμε για να κάνει ο μαθητής μία δραστηριότητα. Ας πούμε διάβασμα, ύπνος, φαγητό, διασκέδαση. Το άλλο είναι να είναι συνέχεια από πάνω του και να το επιτηρούν και όταν κάνουν μία δραστηριότητα να προσπαθούν να του επιστήσουν την προσοχή πάνω σε αυτή τη δραστηριότητα, να μην ξεφεύγει. Ας πούμε στην τηλεόραση σε κάποιους θορύβους ή σε κάποιο παιχνίδι αργότερα. Θα πρέπει επίσης να προσέχουν τη διατροφή τους επειδή η διατροφή του

παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτά τα παιδιά και να επικοινωνούν συνεχώς μαζί τους. Πιστεύω ότι αυτή η επικοινωνία, η ομιλία είναι πάρα πολύ σημαντική γιατί μπορεί να αναδειχθούν και άλλα προβλήματα ίσως που δεν ξέραμε. Ή μπορεί να προσπαθήσουν ίσως να βρουν κάποιες πτυχές που δεν ήξεραν για να τις λύσουν αργότερα.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Νομίζω ότι το βλέπουν κάπως αρνητικά γιατί μπορεί πιστεύουν ότι ας πούμε μπορεί να μείνει πίσω το παιδί τους εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Επίσης, μπορεί να μην το βλέπουμε θετικά με την έννοια της διαφορετικότητας. Ή μπορεί να υπάρχουν και άλλες ομάδες γονέων ότι ας πούμε το παιδί τους να γνωρίσει και μία άλλη πτυχή της καθημερινότητας, δηλαδή δεν είναι όλοι οι μαθητές το ίδιο, δεν είναι όλοι αρτιμελείς κ.λπ., αλλά έχουν όλοι κάποιες δυσκολίες.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Πιστεύω ότι ο αποκλεισμός αρχικά είναι κυρίως περισσότερο θέμα της δόμησης των σχολείων, εννοώ παιδιά που έχουν γενικότερα αναπηρίες, π.χ. παιδιά με αναπηρικό αμαξίδιο, άτομα με προβλήματα ακοής κ.λπ. Πιστεύω ότι είναι ακόμη θέμα αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς δεν είναι δομημένα για τις μειονότητες ή για τα άτομα που έχουν κάποια συγκεκριμένα προβλήματα, αλλά είναι δομημένα για το γενικότερα μαθησιακό πληθυσμό με κάποιο σκοπό βέβαια. Να καταλήξουν δηλαδή στις μεγαλύτερες τάξεις και να αποκτήσουν κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Όσα παιδιά... έτσι είναι η νοοτροπία βέβαια των προγραμμάτων, δεν το λέω εγώ αυτό βέβαια. Όσα παιδιά δεν μπορούν να ακολουθήσουν βιώνουν ρατσισμό και ή θα μείνουν πίσω ή είναι πάλι στο χέρι του δασκάλου τι θα κάνει.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Δεν μου έχει τύχει κάτι τέτοιο.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Πιστεύω ότι είναι ανάλογα με τον εκπαιδευτικό και ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του. Δηλαδή άλλοι εκπαιδευτικοί θα ορμήσουν εκείνη την ώρα και θα το διακόψουν

και θα συνεντεύξουν απευθείας τα παιδιά που εφαρμόζουν αυτόν τον ρατσισμό και την περιθωριοποίηση και πιστεύω ότι είναι και οι άλλοι εκπαιδευτικοί, κυρίως μεγάλης ηλικίας να πούμε και παράδειγμα, που μπορεί να μην τα δίνουν τόσο πολλή σημασία ή να μην ενδιαφέρονται, αλλά απλά να θέλουν να τελειώσει η μέρα και να κάνουν ό,τι είναι να κάνουν και να πάνε σπίτι τους.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Επειδή η μειονεξία και το πρόβλημα που έχει δεν μπορεί να την ελέγξει, σίγουρα νιώθει μειονεκτικά κατά την ένταξή του και πολλές φορές σίγουρα τα παιδιά καταλαβαίνουν και τα συναισθήματα που νιώθουν τα άλλα παιδιά απέναντί τους. Δηλαδή μπορεί να νιώσουν αυτόν τον οίκτο και μπορεί να νιώσουν αυτήν την περιθωριοποίηση και αυτόν τον αποκλεισμό. Οπότε πιστεύω ότι κυρίως νιώθουν μειονεκτικά. Δεν είναι κάτι που μπορούν να το ελέγξουν και να το αλλάξουν και νιώθουν μειονεκτικά. Η ψυχολογία τους είναι καταρρακωμένη ή πεσμένη και χρειάζονται ανάλογη αντιμετώπιση και ανάλογη βοήθεια.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Νομίζω ότι στην τάξη όπως είπαμε και πριν θα πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο, το οποίο θα το δομήσει ο εκπαιδευτικός και το κατάλληλο θετικό κλίμα από τον εκπαιδευτικό και από τα παιδιά και σε διαπροσωπικό επίπεδο και σε μαθησιακό. Και στα διαλείμματα... μπορεί το διάλειμμα να είναι ένας χρόνος χαλάρωσης αλλά ταυτόχρονα και ένας χρόνος ανατροφοδότησης και επικοινωνίας. Δηλαδή μπορεί ο δάσκαλος ας πούμε στον χρόνο των διαλειμμάτων να πλησιάσει τον διευθυντή με τέτοιο πρόβλημα και να του μιλήσει, αν έχει συμβεί κάποιο περιστατικό την προηγούμενη ώρα ή γενικότερα ή να πλησιάσει τους μαθητές τους υπόλοιπους που μπορεί να παρατηρεί ότι η συμπεριφορά τους είναι διαφορετική σε αυτό το παιδί.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Η επιστημονική ομάδα, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης και ειδικής τάξης... Αυτά νομίζω...

Η υλικοτεχνική υποδομή πιστεύεις ότι υποστηρίζει τα άτομα με ΔΕΠΥ;

Πιστεύω ότι δεν την υποστηρίζει. Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή νομίζω ότι θα μπορούσε ας πούμε να είναι για παράδειγμα πώς να το πω; Να κάθεται για παράδειγμα σε ένα σημείο ο μαθητής, ας πούμε στο μπροστινό γραφείο, να μην βρίσκεται κοντά σε παράθυρο, γιατί τα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος είναι πάρα πολλά. Ο χώρος θα έπρεπε να είναι κατάλληλα δομημένος εξωτερικά και εσωτερικά.

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Τα αναλυτικά προγράμματα νομίζω τα ίδια δεν είναι ότι μπορούν να αλλάξουν, αλλά νομίζω ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταλάβει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας μπούσουλας και ότι είναι στην δική του ευχέρεια το τι θα κάνει. Τώρα τα αναλυτικά προγράμματα δύσκολα αλλάζουν και αν θα μπορούσε να γίνει μία αλλαγή αυτή θα ήταν να περιορίσουν την ύλη κυρίως στο δημοτικό και να την κάνουν πιο κατανοητή και με πιο απλά λόγια.

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Νομίζω ότι όσον αφορά το νομοθετικό πλαίσιο, είμαστε εντάξει. Δηλαδή με τους τελευταίους νόμους που έχουνε βγει με το 2008 ρητά και αναλυτικά αναφέρεται η νομοθεσία για το πώς θα πρέπει να είναι και για το πώς θα έπρεπε να λειτουργούν και οι διάφοροι φορείς και η διδασκαλία και η ένταξη και όλα αυτά. Και ως προς τα δικαιώματα έχουμε μεγάλα βήματα. Το θέμα όμως είναι το τι μπορεί να γίνει στην πράξη. Αυτό...

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Σίγουρα σαν εκπαιδευτικός ας πούμε συλλογικά θα μπορούσαμε να δράσουμε. Δηλαδή αν έβλεπα τέτοια περιστατικά που δεν είναι μόνο στο σχολείο μου θα συνομιλούσα με τους εκπαιδευτικούς σε άλλα σχολεία, θα συζητούσα το πρόβλημα και ίσως θα προχωρούσαμε παραπάνω. Τουλάχιστον σε τοπικό επίπεδο γιατί σε μεγαλύτερο λίγο δύσκολα. Αν βέβαια υπάρχει μία μεγαλύτερη συσπείρωση και συζήτηση... Αλλά

νομίζω ότι σε επίπεδο περιφέρειας και νησιού έτσι μόνο, πάλι συλλογικά. Και να απευθυνθούμε σε άτομα μεγαλύτερης εξουσίας.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Και αυτοί νομίζω συλλογικά. Δηλαδή όλο αυτό το προσωπικό, οι σύμβουλοι, οι ειδικής αγωγής εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής κ.λπ. πάλι μία συλλογική δράση θα βοηθούσε και μία συγγραφή κάποιας συγκεκριμένης έκθεσης και κάποιου εγγράφου που θα πάει στο υπουργείο παιδείας και μετά να γίνουν κάποιες αντίστοιχες δράσεις. Αυτό.

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

Νομίζω ότι αυτό το έχουμε ήδη απαντήσει. Αλλά πιστεύω ότι θα πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς, να διαβάζει άρθρα και έρευνες, κάποια επιστημονικά βιβλία γιατί δεν είναι μόνο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά υπάρχουν και τα παιδιά με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες.

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Πιστεύω ότι επειδή έχω αρχίσει πρόσφατα να εργάζομαι σε σχολείο, συγκεκριμένες γνώσεις έχω σίγουρα. Το θέμα είναι ότι πιστεύω ότι όλες οι δράσεις και οι πράξεις που μπορούν να γίνουν είναι θέμα εμπειρίας και συζήτησης. Τώρα νομίζω επιτυχώς ότι δεν θα μπορούσα να το κάνω πλήρως όπως ήθελα. Ίσως τα επόμενα χρόνια να έκανα πιο συστηματικές ενέργειες με πιο σωστές τεχνικές διδασκαλίας κ.λπ.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Ίσως θα ήταν και ένα προσωπικό στοίχημα, ίσως και ένα δικό ενδιαφέρον, ένα δικό μου μέλημα να δείξω και στους υπόλοιπους μαθητές και στο σχολείο γενικότερα και σε όλο αυτό το πλαίσιο που επικρατεί ότι δεν είναι μόνο οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά θα μπορούσε να είναι για όλους εν δυνάμει.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Πιστεύω ότι είναι ανάλογα τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς πάλι. Κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να μην ενδιαφέρεται και κάποιος γονιός μπορεί να πιστεύει ότι το παιδί του θα μείνει πίσω και η αντίθετη πλευρά, η θετική.

Υποστηρικτική κατά ένα μεγάλο βαθμό. Αλλά από την άλλη μεριά μπορεί να υπάρχουν αντιδράσεις από την μεριά κυρίως των γονέων που ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάπτυξη των δικών τους παιδιών και μπορεί να θεωρούν εμπόδιο τον μαθητή με ΔΕΠΥ, εφόσον «χαλάει» το γενικότερο ήπιο κλίμα της τάξης.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Δεν έχω να προσθέσω κάτι άλλο. Ευχαριστώ.

Συνέντευξη 3^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Ηλικία: 28

Χρόνια προϋπηρεσίας: 5

Μορφωτικό επίπεδο: Μεταπτυχιακό.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος ΑΣΟΕ.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Μεταλυκειακές σπουδές.

Επάγγελμα πατέρα: Δημοτικός υπάλληλος.

Επάγγελμα μητέρας: Ιδιωτική υπάλληλος.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Έχω εργαστεί τέσσερα χρόνια με μαθητές, οι οποίοι είχαν διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Την έννοια της διαφορετικότητας εγώ την εκλαμβάνω ως την κατά κάποιο τρόπο αυτό που επικρατεί στην σημερινή εποχή, στην μοντέρνα εκπαίδευση, ως την συνεκπαίδευση. Η ένταξη διαφορετικών κατά κάποιο τρόπο εντός εισαγωγικών μαθητών μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης τους εντάσσουμε μέσα σε ένα ευρύ εκπαιδευτικό πλαίσιο προκειμένου να βρεθούμε όλοι μαζί οι δάσκαλοι και οι μαθητές στον στόχο. Ποιος είναι ο στόχος; Η κατάκτηση της γνώσης. Όσο το δυνατό καλύτερα.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Την αντιλαμβάνομαι ως μία ιδιαιτερότητα. Κάθε άνθρωπος έχει δυσκολίες. Η αναπηρία για εμένα όμως αποτελεί μία ιδιαιτερότητα και εγώ αποφεύγω την λέξη αναπηρία, δίχως όμως να προσπαθώ να ωραιοποιώ τη δυσκολία που αντιμετωπίζει κάθε γονιός και κάθε εκπαιδευτικός και γενικής αγωγής αλλά και ειδικής αγωγής πάνω από όλα πρέπει να κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε γονέας όταν προσπαθεί να μεγαλώσει ένα παιδί με αναπηρία. Γενικά θεωρώ ότι είναι μία ιδιαιτερότητα. Θεωρώ ότι είναι μία ιδιαιτερότητα ενός παιδιού. Γιατί υπάρχουν πάρα πολλές μορφές αναπηρίας.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Σύμφωνα με τον νόμο μπορούμε να πούμε την ημιπληγία, παραπληγία, τετραπληγία, μορφή αναπηρίας θεωρείται η νόσος του Hansen, μορφή αναπηρίας θεωρείται μία εγκεφαλική παράλυση, μορφή αναπηρίας θεωρείται μία σπαστικότητα, εεεε. Μορφή αναπηρίας μπορεί να θεωρείται μία δυσκολία στην όραση. Αυτά...

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερο και γιατί;

Γνωρίζω περισσότερο για όλες τις αναπηρίες λόγω της δουλειάς μου. Με αυτήν την οποία έχω έρθει περισσότερο σε επαφή στα σχολεία που εργάστηκα είναι ο αυτισμός, ένα ευρύ φάσμα αυτισμού, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, μπορούσε να τις θεωρήσουμε ως μορφή αναπηρίας. Γνωρίζω και για παιδιά για τα οποία όταν

σπούδαζα. Συνάντησα παιδιά με σπαστικότητα. Ο εκπαιδευτικός – συνοδός του παιδιού πρέπει να γνωρίζει να αντιμετωπίζει πάρα πολύ καλά το θέμα.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Συνεκπαίδευση είναι η προσπάθεια στην οποία γίνεται στη σύγχρονη εποχή, κυρίως μετά το 2010, η προσπάθεια που γίνεται κυρίως να ενταχθούν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βέβαια αυτό πρέπει να το μελετήσουμε και από μία άλλη πλευρά: ο τρόπος που προσεγγίζεται η έννοια της συνεκπαίδευσης. Γιατί διαφέρει πάρα πολύ στην Ελλάδα σε σχέση με το εξωτερικό.

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Όταν η ένταξη αυτή γίνεται... Πρέπει πρώτα από όλα όλοι οι φορείς οι οποίοι εμπλέκονται σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο να γνωρίσουν ακριβώς τις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Δεν μπορούμε να εντάξουμε έναν μαθητή με κινητική αναπηρία, να το πούμε έτσι στο τυπικό σχολείο, δίχως μία βοήθεια, είτε αυτός λέγεται εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης, είτε λέγεται εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, είτε βοηθητικό προσωπικό και ούτε καθεξής. Είμαι υπέρ στο να συμμετάσχει ένας μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός τυπικού σχολείου, αλλά με κάποια υποστήριξη, δίχως αυτή θα ήταν αδύνατο.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Τα τμήματα ένταξης, επειδή έχω εργαστεί και στις δύο δομές, και στα δύο πλαίσια είναι ό,τι καλύτερο, να το πω έτσι απλά, υπάρχει στην ελληνική εκπαίδευση. Και έτσι όπως έχουν γίνει με τις πολιτικές καταστάσεις, αποτελεί τον μονόφθαλμο μεταξύ αόμματων. Γνωρίζουμε όλοι πάρα πολύ καλά ότι η εκπαίδευση πάσχει. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως ζητάνε τη βοήθεια τόσο του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης όσο του εκπαιδευτικού ενός τμήματος ένταξης.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Είμαι υπέρ και είμαι κάθετος σε αυτό ότι κάθε εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται συνεχώς. Δεν πρέπει να σταματάει ποτέ. Η εκπαίδευση είναι ένας ζωντανός οργανισμός, ανανεώνεται, εμπλουτίζεται, πρέπει να μάθει ο κάθε εκπαιδευτικός –

ακόμη κι εγώ προσπαθώ- μέσα από σεμινάρια να μάθω τρόπους και τεχνικές καλύτερης προσέγγισης ενός μαθητή. Καλώς ή κακώς έχει αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα. Από δασκαλοκεντρικό έχει γίνει μαθητοκεντρικό. Οπότε υποχρεούμαστε κατά κάποιον τρόπο να επιμορφωνόμαστε συνεχώς. Και θεωρώ ανεπαρκή, δηλαδή χαρακτηρίζω έναν εκπαιδευτικό ανεπαρκή, όταν δεν προσπαθεί και δεν επιδιώκει να επιμορφωθεί και απλά επαναπαύεται εντός εισαγωγικών και κάθεται μέσα στο κλασικό παλιό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Κοίτα, εεε, η πρώτη προσέγγιση... όταν έχουμε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης όπου γίνεται η προσέγγιση στο σχολείο, έχουμε έναν μαθητή για παράδειγμα στην πρώτη δημοτικού... γνωρίζουμε ότι το μωρό κλαίει. Άρα πρέπει να προσαρμοστεί. Πώς προσαρμόζεται; Ο εκπαιδευτικός της τάξης συγκεντρώνει τους μαθητές του, γνωρίζει ο ένας τον άλλον και μέσα από την αλληλοβοήθεια προσπαθεί ο μαθητής να προσαρμοστεί μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πόσο μάλλον όταν έχουμε έναν μαθητή με αναπηρία, ο οποίος συναντάει πάρα πολλές δυσκολίες. Μία δυσκολία μπορεί να είναι η αντιμετώπιση που έχει η μητέρα ή ο πατέρας του απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Το πώς θα τους αντιμετωπίσουν. Μία άλλη δυσκολία είναι όταν ένας εκπαιδευτικός επαναπαύεται και δεν γνωρίζει πώς να αντιμετωπίσει έναν μαθητή με αναπηρία. Δηλαδή στήνονται, τοποθετούνται δύο τοίχοι και πρέπει οι φορείς οι οποίοι εμπλέκονται πρέπει να τους γκρεμίσουν. Είναι η προσαρμογή το εμπόδιο. ***Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;***

Πώς θα προσαρμοστεί το παιδί. Πώς θα γίνει η κατάλληλη προσέγγιση του εκπαιδευτικού. Αν ένας εκπαιδευτικός προσεγγίσει διαφορετικά από ότι πρέπει το παιδί, θα χάσει την μπάλα. Δεν μπορεί να κάνει τίποτα. Πώς το παιδί αυτό θα μπορέσει να αναδειχθεί; Δίνοντας κίνητρα στον μαθητή. Και μία σωστή προσέγγιση των γονέων του μαθητή.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Θεωρώ ότι αυτή η παράμετρος εξαρτάται και από το που βρίσκεται το σχολείο. Όταν το σχολείο βρίσκεται σε αγροτική περιοχή, η στάση είναι η κλασική παραδοσιακή στάση, αν και πλέον αυτό είναι σχετικό πια, αλλά αν το πάρουμε με την παλιά την περίπτωση, τοποθετούνται οι μαθητές με αναπηρία... η εκτίμηση τους δεν είναι τόσο μεγάλη. Αν βρεθούμε σε μία περιοχή της Αθήνας, θεωρώ ότι το γενικό σχολείο επιβάλλεται να αποδεχτεί τα παιδιά με αναπηρία και να τα εντάξει και αυτά σε ένα γενικότερο πλαίσιο. Γιατί θεωρώ ότι σε μία αστική περιοχή έχουμε να κάνουμε με σχολεία εταιρείες. Έχω τον μαθητή, τον οποίο προσπαθώ να τον εντάξω σε μία εκπαιδευτική διαδικασία και εκεί επειδή οι σχέσεις είναι απρόσωπες υπάρχει η αντίδραση του πελάτη-γονέα.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Θεωρώ ότι είναι μία διαταραχή, η οποία προέρχεται αν το πάρουμε από την ιατρική της φύση είναι μία διαταραχή νευρολογικής φύσεως, η οποία προκαλεί στον μαθητή... Προσπαθεί ο μαθητής να προσέξει το μάθημα αλλά δεν γίνεται. Άρα αυτό κάνει τον μαθητή να προσέχει αλλού γιατί υπάρχουν πάρα πολλά ερεθίσματα στο περιβάλλον. Κάνει τον μαθητή να μένει πίσω μαθησιακά, κάνει τον μαθητή να εκνευρίζεται κατά κάποιον τρόπο. Γνωρίζω επίσης ότι έχει άστατο ύπνο. Επίσης γνωρίζω ότι πέρα από την εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία είναι πάρα πολύ μεγάλη, πρέπει να γίνεται ιδιαίτερη προσέγγιση των μαθητών, υπάρχει και φαρμακευτική προσέγγιση πάνω σε αυτό. Η ΔΕΠΥ σχετίστηκε με την παραβατικότητα, έχω μαθητή με τον οποίο συνεργάζομαι τέσσερα χρόνια και γνωρίζω ότι αποτελεί έναν μαθητή παραβάτη και η μάθηση μαζί του αλλάζει ανά λεπτό. Δεν υπάρχει κάτι σταθερό. Μιλάμε επίσης για έναν μαθητή, ο οποίος είναι υπερκινητικός. Ακόμη και η διατροφή του δηλαδή πρέπει να διαφέρει σε σχέση με μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Η διάγνωση της ΔΕΠΥ βγαίνει από το ΚΕΔΔΥ. Είναι πάρα πολύ σημαντική γιατί οι κατευθύνσεις που δίνει το ΚΕΔΔΥ για το πώς θα προσεγγίσουμε έναν μαθητή με ΔΕΠΥ είναι πάρα πολύ σημαντικές. Πρέπει να γνωρίζουν όλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου αν υπάρχει ένας μαθητής με ΔΕΠΥ, να το γνωρίζουν αυτό προκειμένου η προσέγγιση αυτών να είναι επίσης διαφορετική.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Πρώρα από όλα έχει αλλάξει αυτό. Πριν το 2014 γινόταν μία αίτηση από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στο ΚΕΔΔΥ και το ΚΕΔΔΥ θα καλούσε απλά το παιδί κάποια στιγμή μαζί με τον κηδεμόνα να αξιολογήσει το παιδί. Τώρα έχει αλλάξει. Όταν εντοπιστεί ο μαθητής με ΔΕΠΥ, ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός της ένταξης ή και ο εκπαιδευτικός της τάξης, αν του επιτραπεί η είσοδος και κάνει παρατήρηση, το αξιολογεί μόνο του χωρίς να έχει κανένα ερέθισμα οπτικό και απλά ενημερώνει τον γονέα, του δίνει κάποιες σωστές κατευθύνσεις, ενημερώνει το διευθυντή ή τη διευθύντρια του σχολείου και απλά ο μαθητής εντάσσεται σε ένα πρόγραμμα εξατομικευμένο, όπου θα έχει πολλά μικρά διαστήματα διαλείμματος γιατί μιλάμε για ένα παιδί το οποίο κουράζεται πάρα πολύ εύκολα.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (ολικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Η κυριότερη δυσκολία είναι ότι πρέπει να τον κάνεις να προσέξει συνέχεια. Η δυσκολία του εκπαιδευτικού είναι να τον κάνει να προσέξει τα πάντα με διαφορετικό τρόπο. Εεε, πρέπει να του δίνεις κίνητρα για το κάθε τι, πρέπει να το εντάσσεις σε ομάδες, γιατί με το παραμικρό φεύγει, αποκλίνει. Πρέπει να τον κάνεις με έναν διαφορετικό τρόπο να μην αποκλίνει. Αλλιώς θα τον χάσεις τον μαθητή. Πόσο μάλλον στο γενικό σχολείο που μάλιστα εξαρτάται και η δυσκολία, αυξομειώνεται ο βαθμός δυσκολίας από το αν το σχολείο είναι σε αγροτική, ημιαστική ή αστική περιοχή.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Πρέπει να είναι κοινός ο ρόλος. Να γίνει μία σωστή και διαφορετική προσέγγιση και να υπάρχει μία κοινή γραμμή. Βάζουμε όρια στον μαθητή γιατί μιλάμε για έναν μαθητή με ΔΕΠΥ, ο οποίος δεν έχει όρια και προσπαθούμε να του βάλουμε όρια με έναν διαφορετικό τρόπο. Δεν επιβαλλόμαστε πάνω σε αυτόν. Πρέπει να είναι προσεκτικός, διακριτικός, πρέπει να είναι ο ρόλος κοινός, να μην υπάρχουν διαφορετικές γραμμές προκειμένου να ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Το ίδιο με το προηγούμενο.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Πρέπει οι μαθητές πρώτα από όλα να φτιάξουμε μαθητές με υπομονή, να μιλήσουμε και στους γονείς και να γνωρίζουν ότι δεν θέλουμε να στοχοποιήσουμε το παιδί με ΔΕΠΥ, αλλά ο μαθητής αυτός αντιθέτως μέσα από ομάδες να γίνει αποδεκτός, να μην γίνει το μαύρο πρόβατο κατά κάποιον τρόπο. Άρα το πώς θα το κάνει αυτό ο εκπαιδευτικός είναι στο χέρι του. Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να αποκτήσουν μία στάση υπομονής, κάτι που είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Μπορεί να βοηθήσει το σχολείο. Μάλιστα οι μαθητές με ΔΕΠΥ εντάσσονται μόνο στο γενικό σχολείο, εεε. Πώς το βοηθάει; Όπως είπα και πριν πρέπει να ακολουθείται μία κοινή γραμμή ανεξαιρέτως και να προσεγγίζεται ο μαθητής με τέτοιο τρόπο ώστε να ενταχθεί μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Τα προγράμματα ένταξης ενός μαθητή με ΔΕΠΥ είναι τα ίδια προγράμματα που θα βάζαμε σε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Η ΔΕΠΥ σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τον χρόνο των προγραμμάτων, αυτός θα πρέπει να είναι μικρός. Δηλαδή οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να ολοκληρώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα. Δηλαδή θα πρέπει να ολοκληρώνεται σε μικρό χρονικό διάστημα και να είναι διαφορετικές για να υπάρχει κίνητρο να παραμείνει στην τάξη.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Να μην αναστατώνονται πάρα πολύ εύκολα. Θα πρέπει να έχουν πάρα πολλή υπομονή μέσα στο σπίτι, να ακολουθείται κοινή γραμμή. Ό,τι γίνεται στο σχολείο, να γίνεται και στο σπίτι, προκειμένου η ένταξη να γίνει πιο ομαλή.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Αρχικά, αντιδρούν, αν μιλάμε κυρίως για μεγάλα σχολεία, αν μαθευτεί κάτι, εεε, εκεί προκειμένου και αυτοί οι γονείς να γνωρίζουν ότι υπάρχει ένας μαθητής με ΔΕΠΥ και να δείχνουν κατανόηση πρέπει να επέμβουν οι φορείς, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός, η ΕΔΕΑΥ που υπάρχει από το 2014 και μετά. Θα πρέπει να γίνει μία συζήτηση των γονέων με τους φορείς αυτούς προκειμένου να μην υπάρχει καμία αναστάτωση.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Βιώνουν πιο πολύ αποκλεισμό μπορώ να πω γιατί μιλάμε πιο πολύ για μαθητές οι οποίοι δεν είναι πειθαρχημένοι. Οπότε εδώ πάμε σε άλλο πράγμα. Πάμε στη πειθαρχία. Μαθητές με ΔΕΠΥ δεν μπορούν να μπουν σε ένα κανονιστικό πλαίσιο. Μιλάμε για μαθητές, οι οποίοι είναι απειθαρχοί, για μαθητές οι οποίοι αν δεν γίνει μία σωστή προσέγγιση τους έχεις χάσει και φταις εσύ ως εκπαιδευτικός. Μία σωστή προσέγγιση εξομαλύνει κάποιες καταστάσεις.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Στο σχολείο που εργάζομαι υπάρχουν πολλές φορές μαθητές που έρχονται στο διάλειμμα και μου λένε «Κύριε, ο τάδε έκανε αυτό, ο τάδε χτύπησε, ο τάδε έκλεψε και υπάρχουν πολλές φορές που το έχουν κάνει και προσπαθούμε να το συνετίσουμε. Αλλά υπάρχουν φορές που απλά έχει στιγματιστεί. Είναι ο αποδιοπομπαίος τράγος.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Αυτό το απάντησα σε προηγούμενες ερωτήσεις.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Πρώτα από όλα υπάρχει μία μεγάλη δυσκολία, ανάλογα με το πώς θα προσεγγίσει τον μαθητή. Αρχικά, θα πρέπει να τον έχεις από κοντά, αλλά θα πρέπει να απομακρύνεσαι γιατί θα νομίζει ότι του επιβάλλεσαι. Δεν θα χρησιμοποιήσω τη φράση «άγριο ζώο» για να χαρακτηρίσω αυτόν τον μαθητή, αλλά μπορώ να παρομοιάσω την ένταξη του μαθητή με ΔΕΠΥ στο σχολείο σαν ένα σαφάρι. Κυνηγάς να τον εντάξεις, πρέπει να τον εντάξεις και πρέπει να βρεις τον σωστό τρόπο να το κάνεις αυτό. Να επιτευχθεί αυτό το πράγμα.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Θα πρέπει όλοι οι μαθητές και οι ομάδες οι οποίες υπάρχουν μέσα στην τάξη και γίνονται δραστηριότητες να υπάρχουν μέσα στο διάλειμμα. Προκειμένου να μην διαταράσσεται αυτός ο κύκλος που υπάρχει μέσα στην τάξη. Θα πρέπει οι μαθητές να μην απομακρύνουν τον μαθητή με ΔΕΠΥ αλλά να τον εντάσσουν μέσα στο παιχνίδι. Είναι ο καλύτερος τρόπος εξομάλυνσης αυτής της διαταραχής. Στο σχολείο που εργάζομαι έχει επιτευχθεί αυτό σε μεγάλο βαθμό.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Πέρα από τον εκπαιδευτικό της ένταξης και τον εκπαιδευτικό της τάξης εννοείται, ο κοινωνικός λειτουργός, γενικότερα η ΕΔΕΑΥ, εξωτερικοί φορείς αν τυχόν υπάρχουν, οι γονείς καλό είναι να συνεχίζουν αυτό που υπάρχει ήδη στο σχολείο.

Η υλικοτεχνική υποδομή πιστεύεις ότι υποστηρίζει τα άτομα με ΔΕΠΥ;

Στο σχολείο που βρίσκομαι δυστυχώς όχι. Το μόνο καλό που μπορώ να ω είναι ότι συνήθως οι τοίχοι στα σχολεία είναι άσπροι. Οπότε δεν υπάρχουν πολλά οπτικά ερεθίσματα. Εεε, βέβαια έχουμε ένα παράθυρο, αλλά δεν γίνεται, δεν είναι σωστό να τον βάλεις δίπλα σε ένα παράθυρο γιατί η προσοχή τους διασπάται στο δευτερόλεπτο. Γενικά δεν είναι τόσο καλή όσο θα έπρεπε να είναι.

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Δεν νομίζω. Βέβαια, οι μαθητές με ΔΕΠΥ εντάσσονται σε γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες και δεν νομίζω ότι πρέπει να γίνει κάποια αλλαγή.

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Κάτι συγκεκριμένο από το υπουργείο για μαθητές με ΔΕΠΥ δεν υπάρχει. Αυτό το οποίο μπορώ να πω είναι ότι γενικότερα για την ειδική αγωγή είναι ότι έχει αλλάξει η πολιτική ηγεσία και οι μεν και οι δε έχουν καταστρέψει την ειδική αγωγή. Γιατί από την μία χτίζονται ειδικά σχολεία, όμως αυτοί οι οποίοι τα στελεχώνουν δεν έχουν την κατάλληλη εξειδίκευση προκειμένου να στελεχώσουν μία δομή ειδικής αγωγής. Η άποψή μου είναι η χειρίστη. Γιατί θεωρούν την ειδική αγωγή ως επιχείρηση.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Να είμαι καταρτισμένος και να βοηθώ τον μαθητή με εξατομικευμένα προγράμματα όσο μπορώ.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Να επιμορφώνονται συνεχώς, να συνεργάζονται και να δρουν υπέρ του μαθητή.

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

Πιστεύω ότι πρέπει να έχει την απαραίτητη γνώση για να το αντιμετωπίσει κατάλληλα τον μαθητή και να τον εντάξει στο σχολικό κλίμα.

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Θεωρώ ότι την έχω μέσα από την εμπειρία μου. Γιατί όταν έχω εργαστεί με ένα παιδί με ΔΕΠΥ –μάλιστα τέσσερα χρόνια είχα τον ίδιο μαθητή. Τον ξέρω, με ξέρει, ξέρω πώς σκέπτεται, ξέρει εκείνος πώς σκέφτομαι- θεωρώ ότι μπορώ στο μέλλον να βοηθήσω έναν μαθητή με ΔΕΠΥ να ενταχθεί. Δίχως όμως να λέω ότι είμαι φωστήρας και να λέω ότι εγώ ξέρω και κανένας άλλος. Θα πρέπει να επιμορφωθώ και να μάθω κάποια πράγματα, θα πρέπει να μάθω λεπτομέρειες, προκειμένου να τον εντάξω.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Ναι. Γιατί όχι; Εγώ δεν βλέπω ότι έχω έναν μαθητή με ΔΕΠΥ και επομένως δεν θα μπορώ να εργαστώ καλά. Όλοι οι μαθητές με δυσκολίες και ιδιαιτερότητες προσπαθώ εγώ να την εξομαλύνω όσο μπορώ και αυτή είναι και η δουλειά μου και η υποχρέωσή μου και να μπορώ να καθησυχάζω τους γονείς και να τους ηρεμώ. Γιατί αν υπάρχει εκνευρισμός δεν έχουμε το σωστό αποτέλεσμα. Και βλέπω να το πετυχαίνω. Να γίνονται ένας manager μίας τάξης. Προσπαθώ να φτιάξω ένα καλό πρόγραμμα και να προμοτάρω την δουλειά μου όσο το δυνατόν καλύτερα.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Εδώ οι απόψεις δίστανται. Θέλω να πω ότι εάν εγώ πάω σε ένα σχολείο και υπάρχει ένας μαθητής με ΔΕΠΥ στην έκτη τάξη ή στην Τετάρτη τάξη για παράδειγμα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών θα είναι: ή θα μου πουν το ότι με μεγάλη χαρά... πάρε τον μαθητή με ΔΕΠΥ και κάνε ό,τι είναι να κάνεις για να τον ξεφορτωθούν να ηρεμήσουν ή που θα χαρούν να συνεργαστούν πάρα πολύ μαζί μου και θα με ρωτάνε συνέχεια για πράγματα και για λεπτομέρειες που γίνεται στο σχολείο που βρίσκονται προκειμένου η προσέγγιση των μαθητών με ΔΕΠΥ είναι σωστότερη. Δηλαδή υπάρχουν αυτές οι δύο κατηγορίες.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Όχι, δεν έχω.

Συνέντευξη 4^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής.

Ηλικία: 29

Χρόνια προϋπηρεσίας: 3

Μορφωτικό επίπεδο: Σε αυτή τη φάση δεν έχω κάνει κάποιο μεταπτυχιακό, αλλά έχω παρακολουθήσει δύο σεμινάρια. Το ένα ήταν τρίμηνο και ήταν η αντιμετώπιση άγχους στον εργασιακό χώρο και το δεύτερο σχετικό με την ψυχική υγεία και πώς αυτή επηρεάζει την εκπαιδευτική παράμετρο. Κι αυτό τρίμηνο.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος δημοτικού.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτη δημοτικού.

Επάγγελμα πατέρα: Ιδιωτικός υπάλληλος.

Επάγγελμα μητέρας: Οικιακά.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Ελάχιστα και περιστασιακά.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Ε όλοι είμαστε δάχτυλα παλάμης ενός χεριού.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη σε μία εξέλιξη για εμένα θεωρείται αναπηρία.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Επιστημονικά αν το αναλύσουμε είναι η σωματική αναπηρία και η ψυχική αναπηρία. Τη ψυχική τη θεωρώ περισσότερο σοβαρή, κατά τη γνώμη μου.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερα και γιατί;

Δυστυχώς και οι δύο είναι συνυφασμένες με τη ζωή μας. Πάντα θα συναντάμε άτομα που έχουν αυτές τις εκφάνσεις. Δεν μπορώ να σας απαντήσω επακριβώς.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Η συνεκπαίδευση για εμένα θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και πρέπει να εφαρμόζεται γιατί μόνο θετικά στοιχεία μπορείς να αποκομίσεις μέσα από αυτή. Και για τις δύο πλευρές, έτσι;

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Πρέπει να γίνει η ένταξη, γιατί είμαι εναντίον των αποκλεισμών. Γιατί με αυτόν τον τρόπο τα άτομα στιγματίζονται.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Είναι απαραίτητη για εμένα. Σε μία κοινωνία που θεωρούμε εξελιγμένη, το θεωρώ ότι είμαστε πολύ πίσω σε ό,τι αφορά αυτό.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Υπάρχουν πολλά εμπόδια. Θα αρχίσω με τον γραφειοκρατικό τομέα. Δεν ξέρω, δεν είμαστε ακόμη ευαισθητοποιημένοι για αυτό; Δεν έχει προχωρήσει στον τομέα αυτόν η εκπαίδευση.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Είναι σίγουρα η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών όπως προανέφερα, αλλά πιο πολύ θα επισημάνω... και η υλικοτεχνική υποδομή... και εκεί έχουμε σοβαρές ελλείψεις. Αλλά αυτό που θα επισημάνω εγώ... έχω καταλάβει και επισημαίνω είναι η κουλτούρα, ας προσδιορίσω η ελληνική που έχει ρατσισμό να πω (;) προς την αναπηρία (;). Οποιαδήποτε αναπηρία. Αυτό πρέπει να αλλάξει πρώτα από όλα.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, καλύτερη στάση των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές τις περιπτώσεις που αυτό θα επιτευχθεί με την μεγαλύτερη επιμόρφωση και τη συστηματική επιμόρφωση.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Δυστυχώς, όπως είπα και προηγουμένως είναι ρατσιστική η στάση του γενικού σχολείου. Έχει μία τάση να αποκλείει και να περιθωριοποιεί αυτά τα παιδιά.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Αα. Λόγω της πολύ μικρής εμπειρίας μου της επαγγελματικής επιτρέψτε μου να μην ορίζω πολλά πράγματα, κάτι που επιθυμώ στο μέλλον. Γνωρίζω όμως ότι υπάρχει αυτή η τάση του παιδιού να μην προσηλώνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, να μην συγκεντρώνεται, να έχει έλλειψη συγκέντρωσης, να μην προσηλώνεται στον στόχο που έχει το σχολείο και αυτό του δημιουργεί και πολλά προβλήματα.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Είναι πάρα πολύ σημαντική η διάγνωση και μάλιστα η έγκαιρη διάγνωση και από ότι γνωρίζω γίνεται σε ειδικά κέντρα που αυτά είναι νομίζω όχι αρκετά σε αριθμό. Αλλά νομίζω ότι είναι ουσιαστικό και καθοριστικός ο ρόλος τους, όπου υπάρχουν.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Εεε. Υπάρχει μία τάση να ενσωματωθούν τα παιδιά αυτά στο γενικό σχολείο. Γίνεται μία φιλότιμη προσπάθεια. Ε πιστεύω ότι είμαστε ακόμη σε αρχικό στάδιο.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Να πω ο συμπίεσμένος χρόνος που δίνεται για κάθε μάθημα; ο μεγάλος αριθμός των παιδιών που υπάρχει σε μία τάξη; η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή; ο χώρος που δεν είναι ευχάριστος και που πολλές φορές κάνει τα παιδιά να μην προσέχουν τον δάσκαλο την ώρα που μιλάει; οι θόρυβοι έξω από την τάξη; Γιατί είναι συνήθως σε κέντρα μεγάλα που απέξω υπάρχουν δρόμοι που κυκλοφορούν αυτοκίνητα. Εεεε, είναι πάρα πολλά τα στοιχεία που είναι ενοχοποιητικά πάνω σε αυτόν τον τομέα.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Είναι ουσιαστικός και καταλυτικός ο ρόλος αυτός. Είναι ο κυρίαρχος για εμένα. Είτε είναι ειδικής είτε είναι γενικής.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Εεε, έχει το γενικό πρόσταγμα ο διευθυντής. Θα αφουγκραστεί τον σωστό εκπαιδευτικό και τον φιλότιμο εκπαιδευτικό και θα πρέπει να πράξει αναλόγως δίνοντας μεγάλη ευχέρεια και δυνατότητα στον συνάδερφό του.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Συνήθως τα παιδιά αυτά το αντιμετωπίζουν με «επιθετικότητα» εντός εισαγωγικών, εεε, με ειρωνεία... δεν είναι εύκολα αποδεκτό από τα άλλα τα παιδιά. Φαντάζει διαφορετικό και αυτό προκαλεί μία αλυσιδωτή αντίδραση προβλημάτων.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Σε αυτή τη φάση όχι. Έχουμε σοβαρές ελλείψεις σε αυτόν τον τομέα. Πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα και δυστυχώς δεν επαρκεί αυτή τη στιγμή.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Υπάρχουν προγράμματα τα οποία νομίζω ότι διακόπτονται μάλιστα λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής. Αλλά γίνονται κάποιες προσπάθειες. Οφείλω να το ομολογήσω αυτό. Αλλά δεν ολοκληρώνονται ή αν μπου σε μία σειρά συνήθως διακόπτονται. Συνέπεια ίσως και της οικονομικής κρίσης. Δεν ξέρω που μπορώ να το αποδώσω...

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Να συνεργαστούν οπωσδήποτε με τον εκπαιδευτικό, γιατί ο εκπαιδευτικός θέλει το καλό του παιδιού, είναι καταρτισμένος για αυτό. Αυτός είναι ο στόχος του... εεε να

δείξουν κατανόηση και βεβαίως να αφουγκραστούν τις ανησυχίες του παιδιού τους. Γιατί το παιδί τους περνάει πολύ μεγάλο και σοβαρό πρόβλημα.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Συνήθως είναι καχύποπτοι. Δεν ξέρουν, δεν έχουν βιώσει το πρόβλημα και δεν μπορούν να το αντιληφθούν. Εεε και εντάξει για να μην είμαστε... να μην μιλάμε μόνο με αποκλεισμούς, υπάρχει και η κατανόηση, αλλά ως επί το πλείστον, υπάρχει καχυποψία. Και υπάρχει μία διάκριση ως πούμε προς αυτά τα παιδιά.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Εεε δεν γνωρίζω ιδιαίτερα πράγματα. Πάντως από ότι βλέπω υπάρχει –μέχρι να διαπιστωθεί το πρόβλημα- υπάρχουν κάποια σημάδια έντονα περιθωριοποίησης αυτών των παιδιών και αποκλεισμού τους από τα άλλα παιδιά που δεν έχουν αυτό το πρόβλημα, μέχρι να εντοπιστεί και να εξακριβωθεί ακριβώς το θέμα.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Εεε υπάρχει κάποιο περιστατικό. Η διάγνωσή του είχε γίνει περίπου στην Τετάρτη τάξη του δημοτικού. Τα προβλήματα υπήρχαν από την πρώτη τάξη. Εεε, υπήρχε ένας γολγοθάς σε αυτήν την οικογένεια. Εν πάσει περιπτώσει. Επιλύθηκαν αυτά τα προβλήματα μέσα και μετά από τη διάγνωση. Μέχρι να επιλυθεί όμως υπήρχε σοβαρό πρόβλημα, είχε δημιουργηθεί μέσα στην ίδια την οικογένεια και στο παιδί.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Με κατανόηση τις περισσότερες φορές. Οι περισσότεροι έχουν εμπειρία πλέον οι εκπαιδευτικοί. Ή λόγω της επιμόρφωσης ή λόγω της εκπαιδευτικής τους πείρας, της πολύχρονης ή λόγω της φύσης του επαγγέλματός τους. Να δείχνουν κατανόηση και να αφουγκράζονται τις ανησυχίες των παιδιών και των γονιών.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα το παιδί. Εεε και βιώνει έντονα το αίσθημα της απόρριψης και αυτό του βγάζει έντονα την επιθετικότητα τις περισσότερες φορές.

Επιθετικότητα, η οποία δεν μπορεί να ερμηνευθεί, αλλά στην πορεία όλα ξεκαθαρίζουν.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Το παιδί δεν πρέπει να ξεχωρίζει από τα άλλα τα παιδιά. Πρέπει να έχει τον ίδιο ρυθμό εκπαίδευσης που έχουν και τα άλλα τα παιδιά, να αντιμετωπίζεται χωρίς διακρίσεις και βάσει του θέματος που έχει, να υπάρχει μία μεγαλύτερη κατανόηση τις περισσότερες φορές που δεν είναι ας το πούμε εντός εισαγωγικών «εγκεκριμένες» μέσα στην τάξη σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Οι ειδικοί... πλειάδα ειδικών. Οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, που δεν υπάρχουν αυτοί δυστυχώς στα σχολεία. Πρέπει να υπάρχουν καταρτισμένοι ειδικά δάσκαλοι στην ειδική αγωγή. Πρέπει να υπάρχει ένας ψυχολόγος. Σε ποιο σχολείο υπάρχει αυτή τη στιγμή, κυρίως δημόσιο, σε αυτόν τον χώρο; Ένας κοινωνικός λειτουργός. Ακόμη κι αυτός κάτι μπορεί να αποκαταστήσει. Δυστυχώς όμως...

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Ε τα αναλυτικά προγράμματα είναι πεπαλαιωμένα. Δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και ειδικά των παιδιών που έχουν αυτά τα θέματα... εεεε... πρέπει να επεξεργαστούμε και την αλλαγή της ύλης, να γίνει πιο εεε πώς το λένε ακριβώς... μου διαφεύγει η λέξη... ελκυστική για αυτά τα παιδιά.

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Εντάξει, το κράτος καταβάλλει φιλότιμες προσπάθειες αλλά έχει δυστυχώς το μόνιμο πρόβλημά του, τη γραφειοκρατία. Η γραφειοκρατία το πάει πίσω. Μια ζωή αυτό γινότανε. Ενώ υπάρχουν νόμοι και ψηφίζονται κ.λπ., ουσιαστικά δεν εφαρμόζεται τίποτα για τον Α ή Β λόγο.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Εεε είναι δύσκολο να τα βάλεις με την κουλτούρα ενός λαού, έτσι; Τουλάχιστον να προσπαθήσουμε –αυτή είναι η δική μου στάση- να προσπαθήσω να μην αλλάξω στην πορεία, να έχω τον ίδιο ζήλο και να παραμείνω πιστή σε αυτά που τώρα υποστηρίζω.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Καλό είναι όλοι, και εμείς αλλά και τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης συνεχώς να επιμορφώνονται και να ενημερώνονται για αυτά τα δεδομένα και να ακολουθούνε τις εξελίξεις.

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

Δεν πρέπει να τον αποκλείσουμε κι αυτόν από κάποια σεμινάριο αγωγής για αυτές τις περιπτώσεις γιατί όσο περισσότερα γνωρίζει, τόσο το καλύτερο είναι και θα μπορέσει να αντιμετωπίσει αυτήν την κατάσταση έτσι; Εεε, δεν είναι εξάλλου κι αυτός να έχει μία ενημέρωση, με τα άτομα... με τους συναδέλφους του που είναι ειδικότητα στην ειδική αγωγή. Καλό θα είναι να υπάρχει ενημέρωση και σε αυτούς.

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Δεν γνωρίζω αν έχω την ικανότητα αλλά αυτό που ξέρω είναι ότι θα προσπαθήσω όσο μπορώ, εεε έτσι καταλαβαίνω ότι σε αυτό το σημείο που βρίσκομαι, εεε, θα με βοηθήσουν να βάλω το λιθαράκι μου και να ξεπεραστούν κάποια προβλήματα, που εγώ αυτήν τη στιγμή τα καταδικάζω.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Ναι ναι. Για μένα είναι πρόκληση να δουλεύω με τέτοια άτομα. Γιατί οτιδήποτε... μία επιτυχία για εμένα σε αυτά τα παιδιά θεωρώ ότι είναι διπλής και τριπλής αξίας σε σχέση με άλλα παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα. Για εμένα κανένα παιδί δεν έχει πρόβλημα.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Εξαρτάται από τη στάση που θα διατηρήσω. Δεν κάνω αποκλεισμό στη δουλειά μου, δεν θα ξεχωρίσω κάποιον για τον Α ή Β λόγο. Και η στάση όλων, και των άλλων εκπαιδευτικών και των μαθητών και των γονιών, θα φροντίσω να είναι αυτή που αρμόζει για τη θέση που έχουμε ταχθεί να υπηρετήσουμε.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Δεν έχω να προσθέσω κάτι. Τη θεωρώ και πάλι και πρέπει να το επισημάνω, απαραίτητη. Εεεε, πρέπει να ζούμε σε μία κοινωνία που δεν βιώνει τους αποκλεισμούς. Θέλω να σας ευχαριστήσω ιδιαίτερος για την μεγάλη αυτή ευκαιρία που μου δώσατε να μιλήσω και να σας πω αυτά που σας είπα.

Συνέντευξη 5^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Ηλικία: 27

Χρόνια προϋπηρεσίας: 1

Μορφωτικό επίπεδο: Επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω σε θέματα σχολικής ψυχολογίας.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος ΤΕΙ.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος ΤΕΙ.

Επάγγελμα πατέρα: Δημόσιος υπάλληλος.

Επάγγελμα μητέρας: Ιδιωτική υπάλληλος.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Όχι, δεν έχω εργαστεί.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Είναι κάτι που υπάρχει γενικότερα μεταξύ μας, μεταξύ των ανθρώπων και είναι καλό να είναι σεβαστή.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Αναπηρία είναι να έχει το άτομο κάποια δυσκολία κινητική, νοητική ή ψυχολογική, αλλά παράλληλα να υπάρχει και κάποια δυσκολία από το περιβάλλον του.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Την νοητική στέρηση, τον αυτισμό, συμπεριφορικά προβλήματα... εεε... τις κινητικές και ορθοπεδικές αναπηρίες... Αυτά. Και τη ΔΕΠ-Υ, βέβαια.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερα και γιατί;

Γνωρίζω περισσότερο για τον αυτισμό, το φάσμα του αυτισμού, γιατί έχω συναντήσει κάποιους μαθητές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου εμπειρίας.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Συνεκπαίδευση... Δηλαδή συνύπαρξη. Την καταλαβαίνω ως συνύπαρξη όλων των μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων στο ίδιο φυσικό περιβάλλον, αλλά με την έννοια του φυσικού λειτουργικού περιβάλλοντος, δηλαδή να υπάρχει και η δόμηση της κατάλληλης διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Εεε είναι κάτι που νομίζω δεν συμβαίνει τόσο πολύ. Πηγαίνουν δηλαδή τα παιδιά αυτά σε τμήματα ένταξης, αλλά εντάξει πιστεύω ότι θα έπρεπε να γίνεται προσπάθεια να υπάρχει στο γενικό περιβάλλον το παιδί αυτό για να μπορεί να κοινωνικοποιείται, να μην νιώθει απομονωμένο κ.λπ.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Εεεε αυτά νομίζω ότι υπάρχουν από το 2002 και μετά; Από το 2000 και μετά. Αυτά είναι κάποια τμήματα που πιστεύω ότι δεν θα έπρεπε να λειτουργούν εξ ολοκλήρου

για τα παιδιά αυτά και στο σύνολο της εκπαίδευσης, αλλά μόνο για ένα μικρό μέρος και ότι θα έπρεπε να είναι στην γενική τάξη.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Πιστεύω ότι υπάρχει ενημέρωση και εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, απλά νομίζω ότι σε πρακτικό επίπεδο υστερούμε. Επιμόρφωση υπάρχει, αλλά χρειάζεται μεγαλύτερη πρακτική εφαρμογή, όχι θεωρία. Πρέπει να ξεφύγουμε από τη θεωρία.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Ε νομίζω ότι στα περισσότερα μαθήματα αδυνατούν να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους. Εντάξει, δεν μπορώ να πω ότι φταίει ότι έχουν κάποια αναπηρία, αλλά ίσως δεν υπάρχει και η κατάλληλη μέριμνα από τον εκπαιδευτικό και το σχολικό σύστημα.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Ε σίγουρα αλλαγή των... του αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να είναι πιο ευέλικτο και να δίνει ιδέες στον εκπαιδευτικό και γενικά στους εκπαιδευτικούς, ώστε να προσαρμόσουν τη διδασκαλία. Εεε, το περιβάλλον είναι κατάλληλα δομημένο με ράμπες, φιλικούς χώρους, μεγάλα έτσι πεδία κ.λπ., κατάλληλο εξοπλισμό, όπως συστήματα Braille, βιβλία κατάλληλα, οπτικοακουστικό υλικό, υπολογιστές... νομίζω... ε και επιμόρφωση, κατάρτιση, προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος και επίσης αποδοχή από τους συμμαθητές.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Ε νομίζω ότι σε σχέση με παλιότερα που ήτανε η στάση της απόρριψης και του οίκτου, δεν υπάρχει τόσο πολύ. Απλά νομίζω ότι τώρα υπάρχει μία μικρή αδιαφορία, μία μικρή ολιγωρία. Πάλι είναι ύπουλο. Παρόλο που είναι μία πιο ουδέτερη στάση, πάλι είναι ύπουλη.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Είναι διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή υπερκινητικότητα. Εεεε, κυρίως τα παιδιά αυτά είναι υπερκινητικά, είτε δεν προσέχουν στο μάθημα, είτε είναι επιθετικά, είτε κάποια από αυτά έχουν εσωτερικευμένη τάση ρε παιδί μου... αυτό. Αυξάνεται... Νομίζω ότι αυξάνεται όσο προχωράμε στα μαθητικά χρόνια, τα σχολικά. Δηλαδή στο νηπιαγωγείο και στη προσχολικά αγωγή δεν έχουμε τόσο έντονα φαινόμενα. Φαίνονται αργότερα όταν μπει ο μαθητής στο δομημένο περιβάλλον και όλα αυτά. Συναισθηματικά, νομίζω ότι δεν μπορεί να το ελέγξει όλο αυτό που βιώνει, όλη αυτήν την υπερκινητικότητα, του δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Γιατί το βλέπει πώς αντιμετωπίζεται από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Ε πιστεύω ότι η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ καλό είναι να γίνεται προληπτικά. Δηλαδή, η πρόληψη είναι η καλύτερη θεραπεία σε πολλά φαινόμενα και εκεί και στις αναπηρίες γενικότερα δηλαδή. Ε θεραπεία της ΔΕΠ-Υ νομίζω ότι είναι αρχικά εντάξει σίγουρα η φαρμακευτική αγωγή και δεύτερον κατάλληλες τεχνικές από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή συζήτηση με τους γονείς, προσαρμογή του υλικού, να το φέρουν κοντά του στο θρανίο, να προσπαθήσει να μιλήσει στους συμμαθητές του να το βοηθάνε. Ε αυτά.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Ε οι διαδικασίες αυτές νομίζω ότι είναι περισσότερο... περνάνε μέσα από τα τμήματα ένταξης αρχικά, δηλαδή παρακολουθεί κάποιες ώρες στα τμήματα ένταξης και μετά συνεχίζει στη γενική και κανονική τάξη. Αυτό μου φαίνεται. Αλλά νομίζω ότι ολοκληρωτικά δεν γίνεται η ένταξη, ενώ μπορεί να γίνει.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Νομίζω ότι είναι λίγο από όλα. Δηλαδή όλες αυτές οι δυσκολίες που υπάρχουν είναι συνολικά, δεν είναι μία. Σε κάθε περίπτωση πιστεύω ότι είναι διαφορετικά. Ανάλογα τη σοβαρότητα της δυσκολίας αυτής.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Ωραία, πιστεύω ότι και οι εκπαιδευτικοί γενικής και οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικά όλο το επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους για να προσπαθήσουν να το αντιμετωπίσουν καλύτερα. Σίγουρα είναι ο ρόλος, αρχικά, η επιμόρφωση και η πρακτική έπειτα και γενικά αυτό που είπαμε. Να δομηθεί, να δομηθεί το κατάλληλο περιβάλλον, οι κατάλληλες τεχνικές όπως είναι για παράδειγμα μια ήσυχη ανάγνωση, κάποιες στιγμές ησυχίας μέσα στην τάξη. Κάπως έτσι...

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Ο ρόλος του διευθυντή πιστεύω ότι είναι πιο περίπλοκος επειδή πέρα από το ότι πρέπει να κάνει ακριβώς τα ίδια με τον εκπαιδευτικό, έχει την υποχρέωση να αναλάβει και ρόλους... ευρύτερους και συμβουλευτικούς. Πρέπει επίσης να φέρνει την οικογένεια του παιδιού σε επαφή και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και προφανώς να ακούει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και να προσπαθεί να προσφέρει λύσεις.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Εεε θεωρώ ότι είναι ανάλογα με τους μαθητές. Δηλαδή πιστεύω ότι μπορεί να έχει αρνητικές στάσεις αλλά και πολύ θετικές βέβαια. Εεε, όπως ισχύει νομίζω με όλες τις μορφές αναπηρίας. Μπορεί να το αγκαλιάσει το παιδί από την πρώτη στιγμή αλλά μπορεί να υπάρχει βέβαια και μία μικρή απόρριψη, ένας οίκτος. Αλλά το θέμα είναι ότι πώς θα δείξεις σε αυτά τα παιδιά πώς να συμπεριφέρονται από τους γονείς και τον εκπαιδευτικό.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Ε ναι. Σίγουρα σε πρώτη φάση διότι εντάσσεται στο... σε αυτό το γενικό πλαίσιο του συνηθισμένου... του γενικού σχολείου. Οπότε από μόνο του αυτό είναι ένας παράγοντας ότι το δεχόμαστε το παιδί στο πλαίσιο... στην οικογένεια αυτή του

σχολείου. Οπότε σίγουρα μπορεί να αναπτυχθεί από εκεί και αν υπάρχει φυσικά ένα φιλικό περιβάλλον και μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Όχι, δεν γνωρίζω κάποια προγράμματα.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Εεε να προσπαθούν να ενημερώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο και από τους ειδικούς και από μόνοι τους να επιζητούν τη μόρφωση και την ενημέρωση. Να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό, να τον ακούνε, να μην αντιδρούν, να προσπαθούν σε ένα κλίμα συνεργασίας να το δουλέψουν όλο αυτό.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Κι εκεί πιστεύω είναι ανάλογα. Όπως αντιδρούν οι μαθητές αντιδρούν οι γονείς. Άλλοι μπορεί να το βλέπουν θετικά, άλλοι αρνητικά. Ότι το δικό τους παιδί θα πάει πίσω δηλαδή.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Ε λόγω της ιδιαιτερότητας της ΔΕΠ-Υ σίγουρα κάποιες μορφές αποκλεισμού τυγχάνει να υπάρχουν, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, πιστεύω από τους μαθητές περισσότερο. Αλλά και από τους εκπαιδευτικούς σε κάποια φάση όταν δεν ασχολούνται πολύ.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Επειδή δεν μου έχει τύχει κάτι τέτοιο, δεν έχω να περιγράψω κάτι.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Αν... σίγουρα αν δεν έχεις την κατάλληλη επιμόρφωση σίγουρα δεν μπορείς να αντιμετωπίσεις κατάλληλα. Δεν μπορείς να το αντιμετωπίσεις κατάλληλα, αλλά αν έχεις κινηθεί σωστά πάνω στο ζήτημα, θα το αντιμετωπίσεις σωστά. Δηλαδή με

κατάλληλες στρατηγικές ηρεμίας, χαλάρωσης, σωστής μεταχείρισης να τον πάρει λίγο στην άκρη να μιλήσετε μαζί, ανεκτικότητα.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Ε, όπως είπαμε και πριν δυσκολεύεται λόγω όλου αυτού...

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Νομίζω ότι ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να βρίσκεται συνέχεια κοντά στο παιδί με ΔΕΠ-Υ για να τους προσφέρει αυτήν την έξτρα βοήθεια που μπορεί να χρειαστεί. Εεε, γιατί οι αντιδράσεις τους μπορεί να είναι πάρα πολύ απότομες και απρόβλεπτες.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Ειδικοί παιδαγωγοί, οι σύμβουλοι. Σίγουρα κάποια ψυχολόγοι και ψυχοθεραπευτές... Οι κινησιολόγοι.

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Νομίζω να μην δίνουν τόσο μεγάλη έμφαση στο γνωστικό κομμάτι. Δηλαδή να δίνουν περισσότερη έμφαση στις κοινωνικοσυναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες και δραστηριότητες για να δώσουν το πάτημα στον δάσκαλο να τις κάνει.

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Ε νομίζω αυτό με τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη. Δεν υπάρχει κάτι άλλο πιο ουσιαστικό που να προωθεί την συμπερίληψη. Πιο πολύ αυτόν τον μικρό διαχωρισμό προωθεί.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Εγώ ως εκπαιδευτικός μπορώ να ενημερώνομαι και να συνεργαστώ με ειδικούς συναδέλφους ή εμπειρογνώμονες, ώστε να μπορώ να αντιμετωπίσω μία τέτοια κατάσταση μέσα στην τάξη.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Το ίδιο. Συνεργασία και να διοργανώνουν συχνότερα επιμορφωτικά σεμινάρια για να ενημερώνονται όλοι οι δάσκαλοι και γονείς.

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

Σίγουρα όλη αυτή τη συμπτωματολογία, τα αίτια, τους τρόπους αντιμετώπισης και εκπαιδευτικής παρέμβασης και βέβαια να το έχει κάνει και σαν πρακτική αυτό το πράγμα. Πολλές φορές.

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Στην παρούσα φάση θεωρώ όχι ακόμα. Γιατί θεωρώ ότι χρειάζεται περισσότερες γνώσεις και εμπειρία.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Ε ναι. Νομίζω πώς ναι γιατί θα νιώσω πολύ καλύτερα αν δω ένα τέτοιο παιδί να καταφέρνει καλύτερα στο σχολείο και την προσαρμογή του.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Θετική πιστεύω κυρίως αλλά μπορεί να υπάρχουν και κάποιοι που να μην βοηθήσουν σε αυτό.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Όχι, ευχαριστώ πολύ.

Συνέντευξη 6^η

Η συνέντευξη αυτή αφορά τα άτομα με αναπηρία, τους μαθητές με αναπηρία και συγκεκριμένα το θέμα είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα.

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70).

Ηλικία: 33

Χρόνια προϋπηρεσίας: 10

Μορφωτικό επίπεδο: Δεύτερο πτυχίο στην κοινωνιολογία.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επάγγελμα πατέρα: Χωματουργικά έργα.

Επάγγελμα μητέρας: Οικιακά.

Έχεις εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠΥ;

Ναι. Αρκετές φορές.

Αρχικά, θα ξεκινήσω με κάποιες ερωτήσεις πιο γενικές σχετικά με την έννοια της αναπηρίας. Τι σημαίνει για εσένα η έννοια της διαφορετικότητας;

Όσον αφορά μέσα στην τάξη είναι ο μαθητής, το παιδί το οποίο θα δυσκολευτεί περισσότερο να προσαρμοστεί στα δεδομένα του σχολείου και να κατακτήσει τη γνώση. Αυτό δηλαδή που εγώ ως δάσκαλος θεωρώ διδακτικό στόχο. Δηλαδή θα πρέπει να το δείξω πιο πολλές φορές και ίσως και με διαφορετικό... να πρέπει να εφεύρω και διαφορετικούς τρόπους κάποιες φορές για να το δείξω.

Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της αναπηρίας; Τι σημαίνει για εσένα η έννοια της αναπηρίας;

Όταν κάτι, όχι όμως ψυχολογικά... Αναπηρία θεωρούμε όταν κάτι σωματικά δεν είναι αρτιμελές σε έναν άνθρωπο. Δεν θεωρώ αναπηρία κάτι... Τη ΔΕΠΥ για παράδειγμα δεν τη θεωρώ αναπηρία.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζεις γενικά;

Όσον αφορά στο σώμα... μπορεί να είναι κάποιος ανάπηρος σε κάποιο άκρο ή να υπάρχει κάποιο κινητικό πρόβλημα, ή πρόβλημα στις αισθήσεις, όπως ακοή, όραση. Αυτά... Δεν θεωρώ κάτι άλλο σαν αναπηρία.

Και για ποια μορφή αναπηρίας γνωρίζεις περισσότερο από αυτά που μου είπες;

Δεν είναι ότι έχει τύχει με κάποιες από αυτές που έχω πει να υπάρχει ποτέ στο χώρο του σχολείου που διδάσκω, δόξα τω Θεώ. Δεν είναι ότι κάτι το γνωρίζω καλύτερα από το άλλο.

Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Όσον αφορά μέσα στην τάξη; Όχι συνδιδασκαλία, συνεκπαίδευση.

Συνεκπαίδευση, ναι.

Εεε, όταν υπάρχει μέσα στην τάξη κάποιος μαθητής, ο οποίος χρειάζεται παράλληλη στήριξη, αυτό εγώ το θεωρώ συνεκπαίδευση. Δηλαδή όσον αφορά τις αναπηρίες που ανέφερα πριν ή αν θες και για τους μαθητές με ΔΕΠΥ, εκεί δεν το θεωρώ συνεκπαίδευση, γιατί θα έπρεπε να είναι ενταγμένα έτσι και αλλιώς μέσα στην τάξη. Είναι και αυτά στο πλαίσιο της δουλειάς μας. Είναι μία η εκπαίδευση. Δεν θεωρείται συνεκπαίδευση αυτό. Ακόμη και να πρέπει να βρεις κάτι ξεχωριστό να τους κάνεις, πάλι το θεωρώ ότι είναι στα πλαίσια της εκπαίδευσης, το βλέπω δηλαδή ολιστικά το θέμα.

Ποια είναι η άποψη σου για την ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Εεε, πιστεύω ότι πρέπει να εντάσσεται ο μαθητής και για λόγους κοινωνικοποίησης και γιατί δεν υπάρχει και άλλος λόγος να τον αποκόψεις από αυτό και να τον βάλεις κάπου ξεχωριστά μαζί με κάποιους άλλους.

Ποια είναι η άποψη σου για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Ε πιστεύω ότι και τα δύο είναι χρήσιμα και λειτουργούν αυτή τη στιγμή όσο γίνεται πιο σωστά. Στα τμήματα ένταξης πέρα από δασκάλους που βρήκαμε οι οποίοι ασχολούνται και ξέρουν καλύτερα κάποια πράγματα γιατί έχουν για πιο λίγους μαθητές και μπορούν να τους βοηθήσουν καλύτερα, αλλά και με περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό. Θα πρέπει όμως το ίδιο το κράτος να βρει τρόπους για να τους οργανώσει και να τους παρέχει περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό. Τώρα όσον αφορά την παράλληλη στήριξη, όταν ο μαθητής που δέχεται παράλληλη στήριξη παρακολουθεί την ύλη της τάξης ταυτόχρονα με τους υπόλοιπους μαθητές, εκεί η παράλληλη στήριξη είναι εντάξει. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή ξέρει τι να κάνει και πώς να τον βοηθήσει. Αλλά στην αντίθετη περίπτωση που δεν μπορεί ο μαθητής να παρακολουθήσει στην τάξη την ύλη και βρίσκεται μόνο για λόγους κοινωνικής ένταξης και κοινωνικοποίησης, τους δασκάλους θα πρέπει να τους βοηθήσεις να κάνουν κάτι παραπάνω, όπως περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό να ασχοληθούν.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Πιστεύω ότι ειδικά οι εκπαιδευτικοί της δικής μου γενιάς έχουν και καλύτερη εκπαίδευση από τα πανεπιστήμια τα οποία έχουν στους κύκλους σπουδών τους αντικείμενα τέτοια. Έχουν και καλύτερη κατάρτιση πάνω σε αυτό αλλά και περισσότερη έτσι και αλλιώς, εεεε, ασχολούνται μέσα από σεμινάρια που μετεκπαιδεύονται είτε μέσα από κάποιο άλλο πτυχίο. Όχι ότι το θεωρώ απαραίτητο, αλλά και μόνο μέσα από τον κύκλο των σπουδών τους καλύπτονται στο να ανταπεξέλθουν.

Ποια εμπόδια θεωρείς ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδεις;

Ανάλογα, αν είναι κάποιο πρόβλημα κινητικό, τα σχολεία δεν είναι φτιαγμένα, όπως και όλες οι δημόσιες υπηρεσίες στην Ελλάδα για τους μαθητές με αναπηρία. Δυστυχώς, στην Ελλάδα είμαστε πίσω σε αυτό. Εεεε, γίνονται βέβαια κάποιες προσπάθειες τελευταία. Υπήρχε ένα σχολείο όπου είχε εκπαιδευτικό υλικό που ήταν μέχρι και για παιδιά που κινούσαν μόνο τα βλέφαρα του ματιού και είχαμε υπολογιστή που διάβαζε την κόρη του ματιού και ανάλογα κλικάρε πάνω στην οθόνη. Έχει τύχει να το δω και αυτό σε σχολείο που είχε έρθει ως εξοπλισμός στο τμήμα ένταξης. Αλλά δεν ξέρω όμως αυτό σε πόσα σχολεία είχανε... Δεν έτυχε να το δω σε άλλο σχολείο. Μόνο αυτό πάντως έκανε τρία τέσσερα χιλιάρικά. Όσον αφορά την ένταξή τους και με

τους υπόλοιπους, το κοινωνικό κομμάτι, πιστεύω ότι δεν έχουν κάποιο πρόβλημα. Ναι μεν τα παιδιά είναι σκληρά, αλλά πολλά έχουν και ευαισθησίες. Δεν θα πειράξουν κάποιον ή δεν θα φερθούνε άσχημα σε παιδιά με αναπηρία. Εξαρτάται βέβαια από την αναπηρία. Αν αυτή φαίνεται τότε είναι χειρότερο και το αντιμετωπίζουν διαφορετικά, σε περίπτωση όμως άλλη, όπως μαθητές με ΔΕΠΥ, αυτό το αντιλαμβάνονται ως ένα απλό ζωηρό παιδί, ο οποίος πολλές φορές είναι και δημοφιλής. Δεν παίζει κάποιο πρόβλημα κοινωνικοποίησης.

Ποιες θεωρίες τις βασικές προϋποθέσεις για την ένταξης ενός παιδιού με αναπηρία στην γενική τάξη;

Από τη στιγμή που θεωρώ ότι ένα παιδί μπορεί να κοινωνικοποιηθεί, μπορεί και να ενταχθεί. Τώρα ανάλογα με τις δυσκολίες του, για να ενταχθεί θα πρέπει να μπει σε τμήμα ένταξης το οποίο παίζει βασικό ρόλο και θα τον βοηθήσει να πάει στο τμήμα γενικής παιδείας, μέσα στην τάξη δηλαδή.

Και ποιες πιστεύεις ότι είναι οι στάσεις που καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με αναπηρία;

Σε όσα σχολεία έχω δουλέψει, έχω δει γενικά ότι σε τέτοιες περιπτώσεις τις αγκαλιάζουνε με πιο πολλή αγάπη και προσοχή και γίνεται και μεγαλύτερη προσπάθεια και από τους εκπαιδευτικούς και από τους διευθυντές που προσπαθούνε να δούνε πώς περισσότερο θα βοηθήσουν αυτά τα παιδιά σαν μεμονωμένες περιπτώσεις. Και είναι και καλύτερα και για τους γονείς γιατί ερχόμαστε πιο κοντά και στην οικογένεια.

Τώρα πάμε συγκεκριμένα για τους μαθητές με ΔΕΠΥ. Καταρχάς, γνωρίζεις κάποια χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ, είτε αυτά είναι γνωστικά, είτε συναισθηματικά.

Συνήθως υπάρχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα παιδιά αυτά κάποιες φορές δυσκολεύονται να μάθουν ίσως, βέβαια πιο πολύ αυτό είναι για τα δυσλεκτικά παιδιά, αλλά και την δυσλεξία την εντάσσουμε στην ΔΕΠΥ, δυσκολεύονται να μάθουν την προπαίδεια και τον πολλαπλασιασμό, δυσκολεύονται στην ανάγνωση και στην γραφή, μπερδεύουν κάποιες λέξεις... Δεν ξέρω αν ξεφεύγω από το θέμα. Ααα ναι και επίσης ένα χαρακτηριστικό της πλειοψηφίας πάσχει από βλεματική επαφή. Όπως και τα ζωηρά παιδιά, δεν κάνουν βλεματική επαφή και είναι ανυπάκουα. Δεν θα σε κοιτάξει εύκολα

και πολλές φορές όταν του μιλάς δεν σε ακούει. Ενώ αν επιμένεις και σε κοιτάζει, τότε ενδεχομένως θα ακολουθήσει τις οδηγίες.

Τώρα όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της κοινωνικοποίησής τους;

Είναι συνήθως καλές, όπως μπορεί να τύχει ένα παιδί με χαρακτηριστικά ΔΕΠΥ, επειδή είναι ζωηρά και υπερκινητικά να είναι από τα πιο δημοφιλή μέσα στην τάξη. Δεν έχουν κάποιο θέμα. Βέβαια κάποιες φορές δεν το αντιλαμβάνονται αυτό τα ίδια, όπως δεν μπορούν να αντιληφθούν και τα προβλήματα τα οποία έχουν, όπως για παράδειγμα αν κάποιος είναι υπερκινητικός το αντιλαμβάνονται μόνο οι γύρω του, όσων χρονών και να είναι.

Τι γνωρίζει για τη διάγνωση της ΔΕΠΥ και τη σημασία της;

Ε πιστεύω ότι τα στάδια είναι πρώτα από το σχολείο, από το νηπιαγωγείο που αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν τόσο εύκολα σε κανόνες, εντολές και να ακολουθήσουν οδηγίες. Εεε και μετά από εκεί και πέρα το βλέπουνε αυτό όσον αφορά και τη μαθησιακή διαδικασία εφόσον δεν μπορούν ούτε εκεί να ανταπεξέλθουν τόσο καλά και αρχίζουν, γίνονται μάλλον στη συνέχεια παραπομπές στα ΚΕΔΔΥ, τα οποία λειτουργούν σε κάθε νομό και από εκεί εφόσον έχω καταλάβει και ξέρω εφόσον έχω επισκεφτεί ΚΕΔΔΥ, υπάρχει μία ομάδα ανθρώπων, η οποία με ειδικά κριτήρια και τεστ προσπαθούνε να διαγνώσουνε τι ακριβώς συμβαίνει και σε ποιο σημείο βρίσκεται η διαταραχή.

Τι πιστεύεις για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας στο γενικό σχολείο;

Τα περισσότερα παιδιά εντάσσονται κοινωνικά. Δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στο να ενταχθούν...

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή; Θεωρείς ότι υπάρχει η κατάλληλη για την ένταξη των μαθητών;

Όπως είπα πριν, ναι μεν υπάρχουν οι δάσκαλοι, όπως για παράδειγμα εκείνοι της ειδικής αγωγής που μπορούν να ανταπεξέλθουν και να χειριστούν καλύτερα την κατάσταση... αλλά θα έπρεπε να υπάρχει και περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό για αυτούς. Το εκπαιδευτικό υλικό δεν υπάρχει... θεωρώ έτσι όπως θα έπρεπε.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας , ποιος πιστεύεις ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος τους εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, είτε αυτός είναι ειδικής είτε είναι γενικής αγωγής.

Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν στο νου τους περισσότερο αυτά τα παιδιά με ελλειμματική προσοχή ώστε να βλέπει και αν τον παρακολουθούν και αν όχι να προσπαθήσει να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον. Και φυσικά να μην τους, εεε, επειδή έχουν ένα θέμα χαμηλής αυτοεκτίμησης, να μην τους μαλώνουν και να αποδέχονται την κατάσταση τους αυτή.

Πώς πιστεύεις ότι μπορεί να βοηθήσει ο διευθυντής στο να ενταχθούν οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας καλύτερα στο πλαίσιο; Τι μπορεί δηλαδή να κάνει ο διευθυντής;

Κοίτα, ο διευθυντής μπορεί να μην είναι πολύ μέσα στην τάξη, είναι συγκεκριμένα τα πράγματα που μπορεί να κάνει. Εεε, ίσως να διεκπεραιώσει ενδεχομένως κάποια χαρτιά του μαθητή όταν είναι να πάει στα ΚΕΔΔΥ, ώστε αυτό να πάει πιο γρήγορα, να ενημερώνει τους συναδέλφους όταν αυτοί αλλάζουν ειδικότητες και να είναι κοντά στο σπίτι και σε συνεννόηση, όπως ο δάσκαλος, κι αυτός με τους γονείς του μαθητή. Αυτό...

Μου μίλησες και για την στάση των υπόλοιπων μαθητών προς τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας...

Πιστεύεις ότι το σχολείο μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας να αναπτυχθεί τόσο συναισθηματικά όσο γνωστικά και κοινωνικά;

Έτσι όπως έχουν γίνει τα πράγματα σήμερα πιστεύω ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις σημερινά δεδομένα. Μπορεί το παιδί αυτό μέσα από κατάλληλους χρησμούς που γίνονται μέσα στο σχολείο να μπορέσει να σημειώσει πρόοδο.

Γνωρίζεις αν υπάρχουν προγράμματα ένταξης μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας στο γενικό σχολείο;

Δεν ξέρω αν οι δάσκαλοι ένταξης εφαρμόζουν κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Θεωρώ ότι δεν υπάρχουν αλλά δεν είμαι και σίγουρος για αυτό. Αλλά πιστεύω γενικά ότι το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στα χέρια τους είναι λίγο.

Τι πιστεύεις ότι μπορούν να κάνουν οι γονείς τους παιδιού με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής για την ομαλότερη ένταξή τους στο σχολείο αλλά και για την ομαλή μαθησιακή ανάπτυξη του μαθητή;

Σίγουρα, όπως και εμείς δυσκολευόμαστε μέσα στην τάξη με τέτοια παιδιά, δυσκολεύονται κι αυτοί στο σπίτι τις υπόλοιπες ώρες που το έχουν. Νομίζω ότι αυτό που πρέπει να επικρατεί είναι η υπομονή... και να μην δημιουργούν στο παιδί παραπάνω προβλήματα και να προσπαθείς να το αποδεχτείς. Όπως αυτά λέμε ότι είναι άνθρωποι όμως, έτσι κι εμείς... Έρχεται πάντα η ώρα που η υπομονή εξαντλείται.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύεις ότι αντιδρούν στην ένταξη του παιδιού με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας στο σχολείο;

Νομίζω ότι δεν έχουν κάποιο πρόβλημα. Κατανοούν τα προβλήματα και τις καταστάσεις καθώς και τα άλλα παιδιά συζητάνε πάντα τι γίνεται στο σχολείο. Εεε, νομίζω ότι τους αποδέχονται και δεν δημιουργούν θέματα. Απλά θέλουν όμως το δικό τους παιδί να είναι καλά και να μην υπάρχει πρόβλημα στη δική του πρόοδο. Να μην επηρεάζεται δηλαδή το δικό τους παιδί και από εκεί και πέρα δεν έχουν θέμα.

Σου έχει τύχει κάποια περίπτωση ή ξέρεις γενικότερα αν οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας βιώνουν ρατσισμό, αποκλεισμό από το σχολείο και από τους συμμαθητές τους;

Από το σχολείο όχι, γιατί υπάρχουν και τα τμήματα ένταξης που μπορούν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά και η παράλληλη στήριξη κατά περίπτωση. Τώρα όσον αφορά το κλίμα μέσα στην τάξη και την αντιμετώπιση από τους συμμαθητές τους, πιστεύω ότι υπάρχει αποδοχή από τους μαθητές αλλά πολλές φορές τα ίδια τα παιδιά δεν την καταλαβαίνουν επειδή δεν έχουν την ενσυναίσθηση για να καταλάβουν ότι τα παιδιά έχουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας και να ενοχλούν. Το ότι θα τους γίνει κάποια παρατήρηση από κάποιον συμμαθητή τους ότι «με ενοχλείς», μπορεί αυτό να τους στραβώσει και να το πάρουν άσχημα. Άδικα, αλλά αυτό μπορεί να τους οδηγήσει κάποιες φορές σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, γιατί βλέπουν μια αντίδραση από το περιβάλλον για κάποιες συμπεριφορές τους, την οποία όμως δεν μπορούν να καταλάβουν κάποιες φορές. Μπορεί να θεωρούν ότι αδικούνται χωρίς να συμβαίνει αυτό.

Έχεις υπόψη κάποιο περιστατικό αποκλεισμού ή δεν σου έχει τύχει κάποιο ακραίο περιστατικό;

Όχι, κάποιο ακραίο περιστατικό που να έχουν αποκλείσει κάποιον μαθητή και να μην τον θέλουμε επειδή είναι ζωηρός ή επειδή δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στα μαθήματά του. Όχι. Τα παιδιά δεν τους ενδιαφέρει στο κοινωνικό κομμάτι που θα παίζουν αν ο άλλος είναι καλός μαθητής ή όχι.

Πώς πιστεύεις ότι αντιμετωπίζουν συνήθως και σε γενικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί περιστατικά αποκλεισμού ή έστω αν όχι αποκλεισμού, μιας σχετικής περιθωριοποίησης των μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας;

Πιστεύω ότι όταν αντιλαμβάνονται ότι πάει να γίνει κάτι τέτοιο, είτε ξεκινάνε μέσα από διάφορα προγράμματα που θα κάνουν συνήθως στην ευέλικτη ζώνη είτε να ασχοληθούν με συναισθήματα είτε με το ρατσισμό ή την διαφορετικότητα... προσπαθούν να κάνουν μέσα από αυτό κάποιες αναφορές είτε τα ίδια τα βιβλία και ύλη βέβαια πλέον, προσπαθούνε να κάνουμε μέσα σε αυτό λίγο να πούνε κάποια πράγματα και να δώσουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για να περάσουν μέσα στην τάξη ότι όλα καλά, είμαστε όλοι ίδιοι και μία ομάδα και πέρα βλέπουμε τα περιστατικά και προσπαθούνε να τα λύσουν στην τάξη μέσα από συζήτηση που θα κάνουν ότι δεν κρατάμε κακία σε κανέναν.

Πώς πιστεύεις ότι νιώθει ένας μαθητής με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας κατά την ένταξή του στο μαθησιακό πλαίσιο;

Πιστεύω ότι νιώθουνε μειονεκτικά. Πιστεύω ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν, τους δημιουργούνται φοβίες, μπορεί σε κάποιους να δημιουργούνται, αν και αυτό δεν συμβαίνει στα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, αλλά μπορεί να συμβαίνει σε οποιοδήποτε παιδί με αγχώδεις διαταραχές. Και μπορεί και τίποτα από όλα αυτά βέβαια. Να μην τους ενοχλεί τίποτα. Εξαρτάται και από τον χαρακτήρα του καθενός. Δεν έχει να κάνει τόσο με αυτό που συζητάμε εμείς σαν διαφορετικότητα αλλά από τον χαρακτήρα.

Μπορείς να περιγράψεις τι πρέπει να γίνεται μέσα στην τάξη ή και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη ενός μαθητή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας;

Είναι αυτό που έλεγα και πριν. Πρέπει να υπάρχει αποδοχή. Και ο δάσκαλος θα πρέπει να τονίζει στους μαθητές του ότι το διαφορετικό το αγκαλιάζουμε γιατί έτσι και αλλιώς ο καθένας μας είναι διαφορετικός κ.λπ.

Ποιοι ειδικοί πιστεύεις ότι μπορούν να ασχοληθούν περισσότερο τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας και πώς μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη των μαθητών;

Ε τα τμήματα ειδικής αγωγής που υπάρχουνε, οι απόφοιτοί τους πιστεύω ότι μπορούν να το κάνουν καλύτερα αυτό από ότι οι δάσκαλοι γενικής. Βέβαια, θεωρώ ότι δεν συμβαίνει και το αντίθετο. Δηλαδή ότι ο δάσκαλος ειδική αγωγής μπορεί να κάνει εύκολα μάθημα σε σχολείο γενικής αγωγής. Απλά θεωρώ ότι ο καθένας έχει το πόστο του και μπορεί να δουλέψει μέσα αυτό. Είναι και ο χρόνος βέβαια ένας παράγοντας που μπορεί να λειτουργήσει αναλόγως. Δηλαδή ο δάσκαλος έχει το συγκεκριμένο χρόνο και συγκεκριμένα πλαίσια μέσα στα οποία πρέπει να ανταπεξέλθει προς όλους, ενώ οι ειδικής έχει πιο λίγους μαθητές για να κάνει άλλα πράγματα.

Τι πιστεύεις όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων που αφορά τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας;

Ε υλικοτεχνική υποδομή δεν υπάρχει έτσι και αλλιώς στα σχολεία. Αυτά τα οποία έχουμε είναι τα βασικά πράγματα για να δουλεύουμε. Αυτό που κάνουμε για να βελτιώσουμε μόνο είναι να βάλουμε κάποιους υπολογιστές ή διαδραστικούς πίνακες στο σχολείο για να βοηθήσουμε γενικά το σύνολο της τάξης, Πιστεύω ότι για τα παιδιά αυτά, ένας διαδραστικός πίνακας που θα μπορούσε να προβάλλει αυτό που δείχνεις, ειδικά στις μικρές τάξεις, θα βοηθούσε πολύ γιατί πολλές φορές αυτά τα παιδιά χάνονται και στη σελίδα του βιβλίου. Αυτό θα τους βοηθούσε και θα γλίτωνε χρόνο μέσα στην τάξη και για αυτούς τους μαθητές και για τους δασκάλους που θα μπορούσαν να προχωράνε. Θα βοηθούσε πάρα πολύ.

Πιστεύεις ότι πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα; Ποια είναι η άποψή σου για αυτά; Και συγκεκριμένα για τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας;

Γενικά, τα αναλυτικά προγράμματα, έτσι όπως είναι σήμερα και συγκρίνοντας με αυτά που κάναμε εμείς, τώρα είμαι τριάντα τρία και σου λέω σε σχέση με τα δικά μου χρόνια, τώρα είναι καλύτερα και πιο απαιτητικά, έχουν περισσότερη ύλη και την έχουν

σε πιο μικρές τάξεις... όσον αφορά όμως τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, θα έπρεπε ίσως για τα παιδιά αυτά να είμαι μικρότερη ύλη προκειμένου να μην τους κουράζει και πιο εύκολη προκειμένου να ανταπεξέλθουν πιο πολύ και να έχουν μια καλύτερη αυτοεικόνα για τον εαυτό τους. Πάλι δηλαδή θα μπορούσαν να κατακτήσουν τους κύριους διδακτικούς στόχους απλά ίσως με λιγότερες απαιτήσεις. Βέβαια αυτό είναι κάτι που το καθορίζουμε και εμείς σαν εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη.

Ποια η άποψή σου για την πολιτική του κράτους για τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας;

Ένα βασικό πράγμα που θα πρέπει να κάνει το κράτος όσον αφορά την παιδεία γενικά είναι να μην αλλάζει συνεχώς τα πράγματα. Θα πρέπει να ακολουθήσει ένα μοντέλο. Όχι να αλλάζει συνεχώς... και να αφήσει ελεύθερο τον εκπαιδευτικό να κάνει αυτό που νομίζει ότι είναι καλύτερο για την τάξη, χωρίς πίεση προκειμένου να μπορούν μέσα από αυτό μετά οι μαθητές να αποδίδουν καλύτερα.

Πιστεύεις ότι έχεις την ικανότητα να βοηθήσεις ένα άτομο με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας για να ενταχθεί μέσα στο τυπικό σχολείο;

Ναι θεωρώ ότι το έχω αποδείξει μέσα από τη δουλειά μου ότι είναι κάτι που μπορώ να το κάνω;

Και πιστεύεις ότι προσδίδει κίνητρα και ικανοποίηση η ενασχόλησή σου με μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας;

Ναι, γιατί αυτά τα παιδιά είναι μεγαλύτερο στοίχημα από τα άλλα. Να ασχοληθείς μαζί τους και να μπορέσεις να τους δεις να προοδεύουν.

Αν θελήσεις να βοηθήσεις ένα μαθητή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, ποια θεωρείς ότι θα είναι η αντίδραση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών γονέων στο έργο σου;

Νομίζω ότι το καταλαβαίνουν, το περιμένουν και το θέλουν κιόλας. Είναι υποστηρικτικός ο ρόλος.

Έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο;

Όχι.

Συνέντευξη 7^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70).

Ηλικία: 31

Χρόνια προϋπηρεσίας: 10

Μορφωτικό επίπεδο: Απόφοιτος του τμήματος κοινωνιολογίας και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος δημοτικού.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτη δημοτικού.

Επάγγελμα πατέρα: Αγρότης.

Επάγγελμα μητέρας: Αγρότισσα και οικιακά.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Όχι.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Εννοούμε γενικότερα τώρα έτσι; Την διαφορετικότητα την φαντάζομαι πως το κάθε άτομο μεταξύ τους είναι διαφορετικό και καταλαβαίνω τη διαφορετικότητα ως ποικιλομορφία που υπάρχει στη φύση. Διαφορετικότητα υπάρχει και στους ανθρώπους φυσικά.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Αναπηρία είναι μία κατάσταση κατά την οποία τα άτομα που έχουν αναπηρία δυσκολεύονται σε καθημερινές δραστηριότητες στη ζωή τους κυρίως λόγω της ίδιας της δομής της κοινωνίας γιατί η κοινωνία έχει δημιουργηθεί και λειτουργεί περισσότερο από άτομα χωρίς αναπηρία. Οπότε δεν έχει υπολογιστεί η περίπτωση

άτομα με αναπηρία να συνυπάρχουν με τα άτομα χωρίς αναπηρία στην κοινωνία. Επομένως, η ίδια η κοινωνία δημιουργεί ουσιαστικά την έννοια της αναπηρίας.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Τον αυτισμό, την νοητική στέρηση, τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, σωματικές αναπηρίες όπως είναι παράλυση, παραπληγικότητα και τετραπληγία, προβλήματα όρασης... αυτά.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερο και γιατί;

Γνωρίζω περισσότερο για τον αυτισμό, γιατί έχω εργαστεί με μαθητές με αυτισμό. Λόγω της εμπειρίας μου δηλαδή.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Η συνεκπαίδευση ουσιαστικά είναι η συνύπαρξη ατόμων με αναπηρία με μαθητές τυπικής ανάπτυξης και όταν λέμε συνύπαρξη εννοούμε μέσα στην ίδια τάξη να κάνουν τα ίδια μαθήματα, τις ίδιες δραστηριότητες και γενικότερα να κοινωνικοποιούνται.

Ποια είναι η άποψή σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Είμαι σύμφωνος με αυτό. Δηλαδή το θεωρώ δικαίωμα του κάθε ατόμου να επιλέξει αν θα ενταχθεί, αν θα παρακολουθήσει και αν θα φοιτήσει στο τυπικό σχολείο.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Φαντάζομαι ότι είναι καλό να υπάρχουν και τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη. Έχουν διαφορετική λειτουργία. Τα τμήματα ένταξης είναι περισσότερο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που τις περισσότερες φορές μπορεί να μην είναι τόσο σοβαρές, απλά χρειάζονται για κάποιες ώρες μέσα στην μέρα να φύγουν εκτός τάξης ενώ η παράλληλη στήριξη χρησιμοποιείται κατά πλειοψηφία στο τυπικό σχολείο για τον αυτισμό και τα προβλήματα όρασης. Και οι δύο θεσμοί θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικοί και αυτό που θεωρώ ότι πρέπει να γίνει είναι να μονιμοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν και στην παράλληλη στήριξη και στα τμήματα ένταξης γιατί έχουν πολύ σημαντική λειτουργία μέσα στο τυπικό σχολείο.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Καταρχάς θεωρώ ότι είναι αναγκαία και ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μία στροφή προς την επιμόρφωση, δηλαδή πολλοί νέοι συνάδερφοι κάνουν μεταπτυχιακά ή επιπρόσθετες σχολές και γενικότερα να επιμορφώνονται πάνω σε θέματα αναπηρίας. Οι παλιότεροι συνάδερφοι θεωρώ ότι δεν έχουν τόσο μεγάλη επιμόρφωση, αλλά θεωρώ ότι χρειάζεται και από αυτούς. Τώρα η κατάσταση στο σημερινό σχολείο θεωρώ ότι είναι μία μίξη από όλα αυτά, δηλαδή κάποιοι είναι καταρτισμένοι και κάποιοι άλλοι όχι. Και αυτό τίθεται στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού. Δηλαδή αν θέλει ο ίδιος να επιμορφωθεί θα επιμορφωθεί, αν όχι, το κράτος δεν κάνει κάτι για αυτό.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Άμα η αναπηρία είναι σωματική και όχι νοητική, θεωρώ ότι οι μαθητές δεν συναντούν κάποιο εμπόδιο σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Αν η αναπηρία είναι νοητική, τα εμπόδια που συναντούν οι μαθητές είναι πάρα πολλά. Το πρώτο και μεγαλύτερο είναι ότι το τυπικό σχολείο δεν είναι προετοιμασμένο να δεχθεί μαθητές με αναπηρία σε πολλούς τομείς. Άρα λοιπόν, δεν υπάρχουν παράλληλα προγράμματα, παράλληλες τάξεις, ούτε κατάλληλες δομές, ούτε τα κατάλληλα υλικά και ίσως ένα μεγάλο πρόβλημα ακόμη είναι ο ρατσισμός που ίσως δεχτούνε γιατί και πολλοί συμμαθητές τους και πολλοί γονείς και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι επιμορφωμένοι πάνω σε θέματα αναπηρίας.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Η βασική προϋπόθεση που θεωρώ για να ενταχθεί ένας μαθητής στην τυπική τάξη με αναπηρία και χωρίς είναι σχολική ετοιμότητα. Δηλαδή θα πρέπει να είναι ο ίδιος έτοιμος να ενταχθεί. Αν δεν το έχει αυτό, το σχολείο δεν μπορεί να προσφέρει θεωρώ, και δυστυχώς βέβαια, κάτι παραπάνω σε αυτόν τον μαθητή να τον εντάξει. Πρέπει λοιπόν ο μαθητής να είναι έτοιμος, πρέπει να έχει ο ίδιος δυνάμεις να ενταχθεί στο σχολείο.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Και αυτό τώρα εξαρτάται. Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως τη μορφή της αναπηρίας, δηλαδή οι μαθητές με πιο βαριά μορφή αναπηρίας δεν έχουν την καλύτερη μεταχείριση και από την πλευρά του σχολείου και από την πλευρά των συμμαθητών και από την πλευρά των γονέων, αλλά εξαρτάται και από άλλους παράγοντες. Εξαρτάται από την επιμόρφωση, την ενημέρωση. Γενικότερα, θεωρώ ότι τα τελευταία χρόνια, όπως προείπα κιόλας, υπάρχει μία στροφή στο να ενταχθεί η αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Γίνονται κάποιες προσπάθειες. Κάποιες βέβαια μένουν σε θεωρητικό κομμάτι και θέλουν πάρα πολλή δουλειά ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν οι μαθητές στο τυπικό σχολείο. Δηλαδή έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες θεωρητικά, αλλά στην πράξη ακόμη υστερεί το σχολείο.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Πρώτα από όλα θεωρώ ότι υπάρχει ελλειμματική προσοχή. Ο μαθητής δηλαδή δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε αυτά που του λες και πολλές φορές πρέπει να κεντρίζεις το ενδιαφέρον με πολλά κόλπα και με διάφορα τρικ για να κερδίσεις την προσοχή του στο μάθημα. Συναισθηματικά νομίζω ότι έχουν αυτά τα παιδιά ένα άγχος επειδή διαφέρουν από τα υπόλοιπα άτομα, αλλά πιστεύω ότι με την κατάλληλη πολιτική ένταξης πιστεύω ότι θα χάνεται μέσα στη σχολική τάξη. Αν το παιδί νιώσει ασφάλεια, νομίζω ότι δεν διαφέρει από τους υπόλοιπους μαθητές. Γνωστικά γενικότερα θεωρώ ότι δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα εφόσον μπορεί ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει και εφόσον ο δάσκαλος του κινεί το ενδιαφέρον νομίζω ότι δεν συναντάει κενά. Αυτά τα παιδιά νομίζω ότι έχουν κάποιο πρόβλημα κοινωνικοποίησης που πρέπει να γίνει αρκετά μεγάλη προσπάθεια για να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν επειδή διαφέρουν κάποιες φορές μπορεί να είναι πιο επιθετικά από τα υπόλοιπα, ίσως να είναι δύσκολο να προσεγγίσουν τα άλλα παιδιά ή για τα άλλα παιδιά να τα προσεγγίσουν για να κοινωνικοποιηθούν.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Από όσο γνωρίζω η διάγνωση γίνεται από τα ΚΕΔΔΥ μετά από παραπομπή του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους γονείς ώστε να γίνει αυτή η διάγνωση. Όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση, θεωρώ τόσο το καλύτερο είναι. Παρόλα αυτά, επειδή κάποια στοιχεία της υπερκινητικότητας ή της ελλειμματικής προσοχής υπάρχουν σε πάρα πολλά παιδιά, πολύ πιθανόν να είναι λανθασμένη η διάγνωση,

οπότε να χρειάζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα να ελέγχεται ο μαθητής για νεότερη διάγνωση και ή τυχόν διορθώσεις.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Νομίζω ότι ο μαθητής με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα δεν δικαιούται παράλληλη στήριξη, αν δεν κάνω λάθος. Νομίζω. Οπότε οι διαδικασίες ένταξης είναι οι ίδιες και για τα υπόλοιπα παιδιά. Να παρακολουθεί κανονικά τη γενική τάξη, το πρόγραμμα του σχολείου. Απλά πολλές φορές μπορεί να χρειάζεται να διαφοροποιείται το μάθημα... να διαφοροποιεί ο εκπαιδευτικός το μάθημά του για να μπορέσει να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να μπορέσει να κεντρίσει την προσοχή του μαθητή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα γιατί η προσοχή και το ενδιαφέρον πολύ εύκολα αποσπώνται σε αυτά τα παιδιά. Σίγουρα δεν πρέπει να υπάρχουν πολλά αντικείμενα γύρω του, σίγουρα δεν πρέπει να υπάρχει φασαρία μέσα στην τάξη, σίγουρα θα πρέπει να κάθεται σε ένα σημείο και πολύ πιθανό θα πρέπει να κάθεται μπροστά από τους υπόλοιπους μαθητές που του τραβούν την προσοχή και χάνει την προσοχή του μέσα από το μάθημα. Αυτά νομίζω. Δεν υπάρχει κάποια ειδική διαδικασία.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (ολικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Γενικά δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές μέσα στα σχολεία, όχι μόνο για τους μαθητές με ΔΕΠΥ αλλά και γενικότερα για τους μαθητές με αναπηρία. Είναι πολυάριθμες που γενικά δεν τις ευνοεί. Οι χώροι είναι πολύ μικροί και ούτε αυτό τους ευνοεί για να έχουν μία γωνία απομονωμένη πολλές φορές για να μπορέσουν να συγκεντρώσουν τη σκέψη τους. Και γενικότερα όπως είπα δεν υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι επιμορφωμένοι σε αυτό. Ούτε εγώ είμαι επιμορφωμένος στη ΔΕΠΥ, αλλά φαντάζομαι ότι όταν συναντήσω ένα παιδί με ΔΕΠΥ, θα το ερευνήσω περισσότερο. Γενικότερα, κάποιες γενικές γνώσεις για την αναπηρία έχω, αλλά για τη ΔΕΠΥ που δεν έχω συναντήσει, δεν έχω.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη σίγουρα θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός γιατί αυτός ο μαθητής χρειάζεται περισσότερη στήριξη από τους υπόλοιπους μαθητές. Λόγω της ΔΕΠΥ πολλές φορές ίσως να μην μπορεί να μείνει στην καρέκλα του, οπότε να χρειαστεί να τον αφήσει ο εκπαιδευτικός να κάνει μία βόλτα, ίσως να βγει από την τάξη και να έρθει σε λίγο για να του φύγει η ένταση. Σίγουρα όπως είπαμε θα πρέπει να προσπαθεί να του τραβάει την προσοχή με οποιονδήποτε τρόπο, γιατί αν χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια να τραβήξει την προσοχή του μαθητή τυπικής ανάπτυξης, τον μαθητή με ΔΕΠΥ χρειάζεται πολλή μεγαλύτερη προσπάθεια να γίνει αυτό γιατί μέσα σε κλάσματα του δευτερολέπτου μπορεί ο μαθητής να ταξιδεύει αλλού. Σίγουρα, λοιπόν, θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και να του τραβάει το ενδιαφέρον, να είναι καλός απέναντι στο μαθητή. Και τι εννοώ καλός; Να μην τον βάζει τιμωρίες λόγω του ότι δεν προσέχει, δεν έκανες εκείνο, δεν έκανες το άλλο και να προσπαθεί να τον κάνει να ακούσει, όχι δηλαδή με την τιμωρία να προσπαθήσει να του αλλάξει τη συμπεριφορά, γιατί αυτό δεν αλλάζει όπως είπαμε αλλά βελτιώνεται άλλο. Πρέπει να συμβουλέψει τα υπόλοιπα παιδιά να μην τον βλέπουν ως διαφορετικό, αλλά να τον εντάξουν στην ομάδα, ίσως να τον είναι καλό να τον βάλει σε κάποιον μαθητή πιο χαμηλών τόνων ώστε να μπορεί να του τραβάει κι εκείνος την προσοχή, να του δείχνει που είναι, να τον βοηθάει να λείπει τη σκέψη του πολλές φορές που ίσως να ταξιδεύει. Πρέπει δηλαδή να βοηθάει στο οργανωτικό θέμα επίσης ο εκπαιδευτικός. Και σίγουρα να προσπαθεί να διατηρεί και τις ισορροπίες με τους άλλους γονείς και το υπόλοιπο σχολείο.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Ο ρόλος του διευθυντή είναι και αυτός πολύ σημαντικός και πρέπει να κρατάει ισορροπίες. Πρέπει αρχικά να κάνει ενημέρωση προς τους υπόλοιπους γονείς της τάξης τι είναι η ΔΕΠΥ, ότι δεν πρέπει να την φοβούνται, δεν πρέπει επίσης να φοβούνται τους μαθητές με ΔΕΠΥ, ώστε και οι γονείς των άλλων μαθητών να έχουν θετική στάση απέναντί τους και τα παιδιά τους να αποκτήσουν θετική στάση. Επίσης πρέπει να είναι βοηθητικός απέναντι στον ίδιο τον μαθητή, δηλαδή να τον ακούει και να τον βοηθάει όσο μπορεί, να του μιλάει και τέλος να είναι βοηθητικός απέναντι στον εκπαιδευτικό που ίσως να θέλει βοήθεια πολλές φορές, ίσως να χρειάζεται κάποιο έξτρα υλικό να χρησιμοποιήσει, ίσως να χρειαστεί να παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που θα τον διευκολύνει να λείψει για κάποιες ώρες και πρέπει να

διεκδικεί όσα ο μαθητής δικαιούται. Για παράδειγμα μπορεί να δικαιούται να έχει κάποια παράλληλη στήριξη, δεν το ξέρω αυτό. Ή αν δικαιούται κάποια εποπτικά υλικά διαφορετικά. Τα διεκδικεί όλα αυτά ο διευθυντής για τον μαθητή που του χρειάζονται ώστε να μπορέσει να ενταχθεί στην τάξη.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Αυτό εξαρτάται. Άμα η ΔΕΠΥ συνοδεύεται από επιθετικότητα, τότε η στάση των υπολοίπων μαθητών δεν είναι τόσο καλή θεωρώ, ίσως να τον φοβούνται και να τον βλέπουν διαφορετικό και να μην τον κάνουν παρέα και να προσπαθούν να μην έχουν επαφές μαζί τους. Αν δεν υπάρχει επιθετικότητα, θεωρώ ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα και ότι οι υπόλοιποι μαθητές τον δέχονται και τον εντάσσουν κανονικά. Επίσης, παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο αν ο μαθητής αυτός ήταν και στα προηγούμενα χρόνια στην τάξη τους. Δηλαδή άμα τον ξέρανε από το νηπιαγωγείο είναι πάρα πολύ σημαντικό γιατί τον έχουν συνηθίσει κατά αυτόν τον τρόπο και τον έχουν εντάξει στην ομάδα τους. Ενώ διαφορετικό είναι να έχει έρθει ο μαθητής στην τρίτη ή Τετάρτη τάξη και να τον αντιμετωπίσουν διαφορετικά. Σίγουρα είναι και γνώσει πολύ σημαντικό. Δηλαδή να ξέρουν ότι αυτός ο μαθητής παρόλο που διαφέρει, έχει τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις και ότι γενικότερα είναι μέλος της ίδιας ομάδας.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Γενικότερα είμαι υπέρ του γενικού σχολείου και νομίζω ότι όλοι οι μαθητές χρειάζονται να περάσουν από τον γενικό σχολείο και γιατί το λέω αυτό; Γιατί το γενικό σχολείο είναι πολύ καλό και σε πολλές περιπτώσεις αποδεικνύεται καλύτερο από το γενικό σχολείο αλλά το γενικό σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας. Δηλαδή τα παιδιά όταν φτάσει η ώρα να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας, θα έρθουν αντιμέτωπα με άτομα τυπικής ανάπτυξης οπότε νομίζω ότι πρέπει να γίνει από την αρχή αυτό. Και σίγουρα βοηθάει συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά στην ανάπτυξή τους. Έχει όλα τα εφόδια, αν και πολλές ελλείψεις... Χρειάζεται σίγουρα αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στις δομές και σε όλα αυτά γενικότερα. Απλά νομίζω ότι χρειάζονται αυτές οι αλλαγές. Παρόλα αυτά το τυπικό σχολείο νομίζω ότι έχει τις δυνατότητες για το παιδί αυτό να αναπτυχθεί.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Όχι δεν έχω ακούσει τίποτα, ούτε ξέρω αν υπάρχουν.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Νομίζω ότι όπως όλοι οι γονείς και των υπολοίπων παιδιών, εντάξει αυτοί λίγο περισσότερο, πρέπει να έχουν καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό για να ακολουθούν την ίδια πολιτική τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Σίγουρα το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό ότι πρέπει να έχουν αποδεχτεί το παιδί και όχι να το κρύβουν, εντάξει δεν έχει ΔΕΠΥ, όλα είναι καλά. Πρέπει να αποδεχτούν και να μάθουν και να αντιμετωπίζουν, πώς πρέπει να φέρονται και πώς είναι καλύτερο από το παιδί για να εκπαιδευτεί. Αυτά τα δύο θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχουν, δηλαδή σίγουρα αποδοχή και συνεργασία και σίγουρα να ακολουθούν τον ίδιο τρόπο και την ίδια πολιτική με τον εκπαιδευτικό ώστε να υπάρχει μία ενιαία πολιτική για το παιδί.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Οι υπόλοιποι γονείς όπως είπα και πριν για την επιθετικότητα. Πολλοί γονείς, βασικά όλοι οι γονείς τρομάζουν για τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών τους. Άρα λοιπόν αν ένα παιδί έχει επιθετικότητα, αν το παιδί με ΔΕΠΥ δηλαδή έχει επιθετικότητα τότε οι γονείς τρομάζουν και θέλουν πάρα πολύ χρόνο ώστε να μπορέσουν το καταλάβουν αυτό το πράγμα. Άρα θα προσπαθούν τα παιδιά τους να μην κάνουν παρέα με το συγκεκριμένο παιδί. Αν το παιδί δεν είναι επιθετικό και δεν δημιουργεί πρόβλημα μέσα στην τάξη, δεν θεωρώ ότι υπάρχει κάποιο θέμα σε σχέση με τους γονείς. Οπότε εξαρτάται σίγουρα από τη φύση της αναπηρίας και εξαρτάται από την ενημέρωση, γιατί πρέπει οι γονείς να ξέρουν τι είναι η ΔΕΠΥ. Πολλοί από αυτούς δεν ξέρουν και όσοι είναι επιμορφωμένοι και γνωρίζουν, να λένε και στους άλλους τι είναι η ΔΕΠΥ, ώστε να μαθαίνουν και μπορέσουν να αποδεχτούν το παιδί και επομένως και τα παιδιά τους να το αποδεχτούν.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Σίγουρα τέτοια παιδιά, όπως και τα περισσότερα παιδιά με αναπηρία, που διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να δέχονται πολλές φορές αποκλεισμό και ρατσισμό. Από τη φύση της η αναπηρία στη ΔΕΠΥ, το παιδί αναπτύσσει χαμηλή κοινωνικότητα και πολλές δεν μπορεί να διαχειριστεί πώς να κάνει παρέα με τους υπόλοιπους, να μην μπορεί να αποδεχτεί τις κοινωνικές συμβάσεις ώστε να μπορεί να κάνει παρέα με τους άλλους κ.λπ. Οπότε μπορεί να μην το κάνουν παρέα και να τον περιθωριοποιούν. Άλλες φορές ίσως κάποιοι συμμαθητές τους να τον κοροϊδεύουν γιατί τον βλέπουν ότι δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και δεν μπορεί αν σκεφτεί, να θεωρούν αστείο που πρέπει να κουνιέται συνέχεια στην καρέκλα του, να φεύγει από τη θέση του, όλα αυτά στα παιδιά φαίνονται περίεργα και επομένως να τον κοροϊδεύουν για τον τρόπο που συμπεριφέρεται.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Όχι δεν έχω υπόψη κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό γιατί όπως είπα και πριν δεν έχω συναντήσει και δεν έχω εργαστεί με μαθητή με ΔΕΠΥ, ούτε οι γνωστοί μου έχουν εργαστεί με κάποιο μαθητή με ΔΕΠΥ.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Σίγουρα κάποια περιστατικά θα πρέπει να εκλείπουν από το σχολείο. Τώρα σε περίπτωση που αντιμετωπίζονται τέτοια περιστατικά καλό είναι να φωνάζουν και να συγκεντρώσουν τα παιδιά που έχουν δημιουργήσει το περιστατικό ώστε να τα ενημερώσουν τι είναι η ΔΕΠΥ, πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε, γιατί διαφέρει το παιδί με ΔΕΠΥ από τους υπόλοιπους μαθητές κ.λπ. Πιστεύω ότι οι μαθητές με την κατάλληλη ενημέρωση θα αλλάξουν στάση απέναντι στα παιδιά με ΔΕΠΥ. Αν δεν γίνει αυτό θα πρέπει να ενημερωθούν και οι γονείς των μαθητών που προκάλεσαν το περιστατικό. Και κάποιες φορές όταν κριθεί αναγκαίο να έρθει και κάποιος ειδικός να ενημερώνει στο σχολείο ώστε να γνωρίσουν ποιες είναι οι διαφορές και ποιες οι ομοιότητες με τους μαθητές με ΔΕΠΥ και να τα αποδεχτούν.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Νομίζω ότι όταν η ένταξή του είναι επιτυχής ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Αν δυσκολεύεται να ενταχθεί στο τυπικό σχολείο, σίγουρα υπάρχει άγχος και

απογοήτευση ή στεναχώρια γιατί διαφέρει από τους άλλους. Αυτά νομίζω ότι είναι τα βασικά.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Νομίζω ότι στη γενική τάξη δεν πρέπει να υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση σε σχέση με του υπόλοιπους μαθητές. Πιστεύω ότι καλό είναι να μην υπάρχουν πολλά αντικείμενα, ξύστρες, αυτοκόλλητα, κασετίνες, ώστε να μην του αποσπών την προσοχή. Καλό είναι να μην κάθονται κοντά στο παράθυρο γιατί ο παραμικρός θόρυβος μπορεί να του αποσπάσει κι αυτός την προσοχή. Καλό είναι να κάθεται στα πρώτα θρανία για να μην ακούει ψιθύρους, να μην αποσπών τη προσοχή του κινήσεις των συμμαθητών του, εεε... σίγουρα θα χρειάζεται πολλές φορές υπενθύμιση και πολλές φορές ο εκπαιδευτικός να του τραβάει το ενδιαφέρον και να προσπαθεί να του κερδίζει την προσοχή, ώστε να παρακολουθήσει ξανά το μάθημα γιατί η προσοχή του μπορεί να πηγαίνει αλλού. Αυτό για μέσα στην τάξη. Όσον αφορά τη διδασκαλία, δεν θα πρέπει να υπάρξει διαφοροποίηση προς τους άλλους μαθητές. Στα διαλείμματα επειδή μπορεί να συναντάει προβλήματα κοινωνικοποίησης μπορεί ο εκπαιδευτικός να πρέπει να κάνει το πρώτο βήμα πολλές φορές για να τον εντάξει εκείνος σε μια ομάδα, να τον βάλει να παίξει με άλλα παιδιά και έτσι βήμα βήμα νομίζω ότι θα καταφέρει να ενταχθεί και στον τρόπο παιχνιδιού στην αυλή και πολλές φορές νομίζω ότι πρέπει να παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τα παιδιά της τάξης τους γιατί καλό είναι τα παιδιά να βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως παράδειγμα που προσπαθεί να τον εντάξει σε μια ομάδα. Δηλαδή αν δουν τον εκπαιδευτικό να παίζει με αυτό το παιδί, θα το κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Εεε, σίγουρα ο δάσκαλος γενικής αγωγής μέσα στην τάξη που αναφέραμε και πριν. Ο δάσκαλος ειδικής αγωγής κάποιες φορές ίσως χρειάζεται να του συμπληρώσει κάποια κενά τα οποία έχουν μείνει από τη γενική τάξη. Ο σχολικό ψυχολόγος ίσως μπορέσει να τον βοηθήσει ώστε να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση άμα δεν την έχει για την επικοινωνία του και την κοινωνικοποίησή του με άλλους μαθητές. Ποιος άλλος; Δεν ξέρω αν αυτά τα παιδιά τα παρακολουθεί και αναπτυξιολόγος, αν έχουν κανονική ανάπτυξη, και μπορεί να βοηθάει δίνοντας συμβουλές στην οικογένειά του και συμβουλές στο ίδιο το παιδί για το πώς θα αναπτυχθεί καλύτερα.

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Θεωρώ ότι τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να αλλάξουν οπωσδήποτε όχι μόνο για τα παιδιά με ΔΕΠΥ αλλά και για τα υπόλοιπα παιδιά. Δηλαδή τα αναλυτικά προγράμματα είναι πάρα πολύ απαιτητικά και χρονιά με τη χρονιά γίνονται ακόμη πιο απαιτητικά και είναι φτιαγμένα για τους μέσους μαθητές και πάνω. Δηλαδή για κάποιους μαθητές που έχουν δυσκολίες δεν είναι καθόλου κατάλληλα. Άρα λοιπόν δεν είναι και για τα παιδιά με αναπηρία. Σίγουρα πρέπει να γίνουν πιο διαδραστικά, πρέπει να υπάρχει περισσότερο μέσα το θεατρικό παιχνίδι, να ενταχθεί το θεατρικό παιχνίδι ώστε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη τόσο τα παιδιά απέναντι στο δάσκαλο όσο και μεταξύ τους, εε, πρέπει να υπάρχει περισσότερο η έκφραση μέσα στα αναλυτικά προγράμματα, η οποία λείπει και πολλές φορές οι μαθητές μαθαίνουν μια στεία γνώση και πρέπει και περισσότερο να συντεθεί η μάθηση με την καθημερινή ζωή. Δηλαδή πού είναι χρήσιμο αυτό που μαθαίνουν. Γιατί τώρα τα παιδιά μαθαίνουν αυτό που τους γράφει το σχολείο χωρίς να ξέρουν που θα τους βοηθήσει αυτό.

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Γενικότερα όπως είπαμε και πριν έχουν γίνει πάρα πολλές προσπάθειες, έχει γίνει πολλή δουλειά, έχουν γίνει πολλές μελέτες, έχουν γραφτεί πολλά άρθρα και έχουν γραφτεί πολλές νομοθεσίες, ακολουθώντας βέβαια και τη νομοθεσία της ευρωπαϊκής ένωσης. Πολλές φορές όμως στη τάξη δεν είναι εφικτό αυτό γιατί πολλές φορές δεν υπάρχει το κατάλληλο προσωπικό, δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι χώροι, δεν υπάρχουν τα κατάλληλα εποπτικά μέσα. Επομένως, όσα κάνουμε στη θεωρία πολλές φορές είναι άχρηστα γιατί δεν μπορούν να γίνουν και να λειτουργήσουν μέσα στο σχολείο. Αυτό που θεωρώ είναι ότι το κράτος πρέπει να πάρει λίγο πιο σοβαρά το ρόλο του απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία μέσα στο σχολείο και να προσπαθήσει και να φέρει και να προσλάβει περισσότερο εξειδικευμένο προσωπικό και να προσπαθήσει να επιμορφώσει το ήδη υπάρχον προσωπικό και να προσπαθήσει να δημιουργήσει και τους κατάλληλους πόρους και εργαλεία για να εκπαιδευτούν τα παραπάνω παιδιά.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Εγώ σαν εκπαιδευτικός αυτό που μπορώ να κάνω είναι να επιμορφωθώ όσο μπορώ, να ζητήσω βοήθεια όταν δυσκολεύομαι κάπου ή όταν δυσκολεύεται εκείνο κάπου και να προσπαθώ να ενταχθεί όσο καλύτερα γίνεται μέσα στη γενική τάξη.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Οι σύμβουλοι θα μπορούσαν να κάνουν περισσότερα σεμινάρια, ώστε να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς. Θα μπορούσαν να κάνουν περισσότερες επισκέψεις στο σχολείο και να βοηθήσουν και στην πράξη όταν χρειάζεται, όταν ο εκπαιδευτικός δηλαδή δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει το περιστατικό να μουν οι ίδιοι μέσα στην τάξη και να κάνουν μία υποδειγματική διδασκαλία για το πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε ένα τέτοιο παιδί μέσα. Από την άλλη μεριά οι διευθυντές της εκπαίδευσης θα έπρεπε να διεκδικούν όσο περισσότερα γίνονται για αυτά τα παιδιά όπως κάνουν οι διευθυντές του σχολείου, έτσι και οι διευθυντές της εκπαίδευσης, να στέλνουν το γρηγορότερο δυνατό το προσωπικό που χρειάζεται αλλά στην πράξη αυτά δεν είναι τόσο εφικτά. Και αυτό επειδή πολλές φορές οι θέσεις των διευθυντών είναι πολιτικές και δεν διεκδικούν κάτι περισσότερο που θα έπρεπε για το καλό των μαθητών και απλά ακολουθούν την πολιτική του κράτους.

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

Πρέπει να έχει γνώσεις ειδικής αγωγής σίγουρα.

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να βοηθήσω έναν τέτοιο μαθητή. Πάρα πολύ εξειδικευμένες γνώσεις δεν έχω. Έχω γενικότερες γνώσεις ειδικής αγωγής αλλά φαντάζομαι ότι άμα έχω έναν τέτοιο μαθητή μέσα στην τάξη, θα προσπαθήσω να επιμορφωθώ όσο το δυνατό περισσότερο και καλύτερα ώστε να το βοηθήσω όσο καλύτερα μπορώ για να ενταχθεί στην τάξη.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Θεωρώ ότι προσδίδει και κίνητρα και ικανοποίηση η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠΥ γιατί αν ένας μαθητής κατακτήσει κάτι χαίρεσαι μία φορά, αν κατακτήσει κάτι, κάποια γνώση ένας μαθητής με αναπηρία, χαίρεσαι δέκα φορές. Γιατί είναι πολύ πιο δύσκολο να κατακτήσει τη γνώση και κάποια βασικά πράγματα ένας μαθητής με αναπηρία. Οπότε όταν το κάνει αυτό, όταν κάνει έστω και απλά βήματα, νομίζω ότι παίρνω μεγάλη χαρά.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Νομίζω ότι και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δεν θα έχουν πρόβλημα επειδή έχουμε αρκετά παιδιά με αναπηρία στο σχολείο, όχι βέβαια με ΔΕΠΥ, αλλά είναι ευαισθητοποιημένοι και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Νομίζω ότι δεν θα υπάρχει κανένα πρόβλημα από τη μεριά τους αλλά θα είναι όσο πιο βοηθητικοί μπορούν ώστε να ενταχθεί ένα τέτοιο παιδί στο σχολείο.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Δεν έχω κάτι άλλο να συμπληρώσω.

Συνέντευξη 8^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Ηλικία: 38

Χρόνια προϋπηρεσίας: 16 χρόνια / 8 στην ειδική αγωγή

Μορφωτικό επίπεδο: Δύο πτυχία και δύο μεταπτυχιακά.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος παιδαγωγικής ακαδημίας.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος παιδαγωγικής ακαδημίας.

Επάγγελμα πατέρα: Συνταξιούχος δάσκαλος.

Επάγγελμα μητέρας: Συνταξιούχος δασκάλα.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Ναι.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Είναι το να αντιμετωπίζεις τους ανθρώπους γενικότερα και τους μαθητές ειδικότερα ανάλογα με την προσωπικότητα τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις κλίσεις τους και τις καταβολές τους. Περιβαλλοντικές είτε γενετικές.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Ουσιαστικά αναπηρία είναι οτιδήποτε σε κάνει δυσλειτουργικό.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Κατηγορίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες που έχουνε είναι κώφωση, τύφλωση, κινητικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ΔΕΠΥ, εγκεφαλική παράλυση, σύνδρομο Down.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερα και γιατί;

Μπορώ να πω για την ήπια νοητική στέρηση ότι γνωρίζω καλύτερα. Έχω ασχοληθεί περισσότερο με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως σε τμήματα ένταξης που έχω δουλέψει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών είναι από αυτό το υπόβαθρο.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Η συνεκπαίδευση είναι όταν τα παιδιά με αναπηρία και τα παιδιά χωρίς αναπηρία μπορούν και μορφώνονται στον ίδιο χώρο ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Κατά τη γνώμη μου, θα έπρεπε να γίνεται κατά περίπτωση. Δηλαδή πολύ βαριές αναπηρίες δεν μπορούν να λειτουργήσουν καλά στο γενικό συμβατικό σχολείο και από δικό τους θέμα αλλά και για τα άλλα παιδιά. Ένας βαρύς αυτισμός για παράδειγμα δεν νομίζω ότι μπορεί να λειτουργήσει σε κανονικό σχολείο.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Τα τμήματα ένταξης μπορούν να προσφέρουν σπουδαίο έργο και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να καλύψουν τα κενά τους και μπορούν, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να τους παράσχουν και ψυχολογική υποστήριξη, επειδή τα γνωρίζουν καλύτερα, κάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία και τα τμήματα ένταξης θεωρώ ότι είναι ένας χώρος που μπορεί να αποτελέσει γενικά φυτώριο καλών συμπεριφορών, είτε είναι γνωστικά είτε συμπεριφορικά. Παράλληλη στήριξη προσωπικά δεν έχω κάνει, αλλά έχω δει συναδέλφους να κάνουν παράλληλη στήριξη. Θεωρώ ότι κι αυτή βοηθάει τα παιδιά να ενταχθούν, να ενσωματωθούν και να δημιουργήσουν μία σχέση με έναν ενήλικα που κι αυτό το θεωρώ σημαντικό.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Πιστεύω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής να επιμορφώνονται και να γνωρίζουν ακριβώς τι συμβαίνει και ποιες αρμοδιότητες έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής. Γιατί θα πρέπει να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένες δυσκολίες μέσα στο γενικό πλαίσιο της τάξης.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Τα εμπόδια μπορεί να είναι γνωστικά, δηλαδή να μην έχουν τη δυνατότητα να αφομοιώσουν τον όγκο της ύλης που απαιτείται από ένα συμβατικό σχολείο, είτε είναι δημοτικό είτε είναι γυμνάσιο και πόσο μάλλον το γενικό λύκειο. Μπορεί να είναι και δομικές δυσκολίες. Να έχει κινητικά προβλήματα και να μην έχει το σχολείο ράμπα. Να έχει προβλήματα όρασης και να μην διαθέτει το σχολείο μηχανήμα «Braille». Αυτά...

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Βασικά θα πρέπει να έχει δεχτεί εκπαίδευση από μικρό. Θα πρέπει να έχει γίνει μια πρώιμη και έγκαιρη διάγνωση και να έχει εκπαιδευτεί ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει το δυναμικό του όσο καλύτερα γίνεται.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Η στάση αυτή είχε ξεκινήσει με μία απαξίωση αλλά προχωρά σε μία γενική αποδοχή. Βασικά δεν θα πω αποδοχή γιατί δεν το έχω δει αυτό να συμβαίνει ακόμη. Συνήθως οι καθηγητές ειδικής αγωγής και οι μαθητές που παρουσιάζουν συγκεκριμένη δυσκολία έχουν μία επιφύλαξη όσον αφορά τις δυνατότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αλλά αυτό όλο και βελτιώνεται και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με την μερική ίδρυση τμημάτων ένταξης και την παράλληλη στήριξη. Εξοικειωνόμαστε περισσότερο πλέον με τέτοιου είδους μεθόδους. Άρα μπορούμε σιγά σιγά να φτάσουμε σε ένα καλό επίπεδο που να είναι η αποδοχή και η κατανόηση όλων αυτών των πραγμάτων.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Αφορά ένα αναπτυξιακό σύνδρομο το οποίο μάλιστα χωρίζεται και σε συγκεκριμένους τύπους ανάλογα με το ποιο είναι το πιο χαρακτηριστικό που είναι προεξάρχον. Δηλαδή μπορεί να είναι υπερκινητικότητα με διάσπαση προσοχής, μπορεί να είναι με χαρακτηριστικό στοιχείο τη διάσπαση, μπορεί να είναι υπερκινητικότητα και διάσπαση αλλά με την υπερκινητικότητα το πιο βασικό στοιχείο και μπορεί να είναι και ο συνδυασμένος τύπος που έχει και τα δύο, και υπερκινητικότητα και διάσπαση, πράγμα που είναι το πιο δύσκολο. Τώρα τα αποτελέσματα αυτά στη συμπεριφορά ένα παιδί το οποίο έχει ΔΕΠΥ ουσιαστικά είναι πάρα πολύ δύσκολο να καθίσει στο σχολικό πλαίσιο τις ώρες που απαιτείται και να κάνει δραστηριότητες που του ζητούν οι καθηγητές του ή οι δάσκαλοι του. Γιατί δεν μπορεί να καθίσει για πολλή ώρα στην ίδια θέση, αποσπάται συνέχεια. Μπορεί να μιλάει συνέχεια, να διακόπτει το μάθημα, να πετάγεται. Αυτό έχει ως συνέπεια οι καθηγητές του να του φέρονται άσχημα, να το προσβάλουν, να προσπαθούν να το περιορίσουν. Τα παιδιά αποκτούν με τον τρόπο αυτό συναισθηματικές δυσκολίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, βλέπει ότι η επίδοσή του δεν είναι αυτή που θα μπορούσε να είναι. Μπορεί αυτό να έχει αποτέλεσμα και στις κοινωνικές συναναστροφές του με τα άλλα παιδιά. Κατά κάποιο τρόπο αποκτά ένα στίγμα. Μεγαλώνοντας στο γυμνάσιο και στο λύκειο αυτό το παιδί βρίσκεται σε κίνδυνο παραβατικότητας γιατί είναι παρορμητικό πολλές φορές, μπορεί να μπλέξει με παρέες και μπορεί να θέλει να πάρει την αποδοχή που θα ήθελε να έχει από το σχολείο

και τους γονείς του από κάποιον άλλον κύκλο. Άρα είναι ένα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο φαινόμενο.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Η διάγνωση είναι πολλή σημαντική διότι αν εντοπισθούν τα στοιχεία αυτά που οδηγούν στην διάγνωση της ΔΕΠΥ σε πρώιμο στάδιο, υπάρχουν και μεγαλύτερες πιθανότητες έγκαιρης αντιμετώπισης του σχολείου και των φορέων.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Ουσιαστικά θεωρώ ότι δεν υπάρχουν αυτές οι διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο. Αυτό είναι στην καλή θέληση του κάθε εκπαιδευτικού τα παιδιά τα οποία είναι τα πιο ζωντανά, γιατί έτσι λέγεται ουσιαστικά ένας μαθητής με ΔΕΠΥ στο σχολικό πλαίσιο, ότι είναι ζωντανός, ότι δεν υπακούει σε κανόνες και εντολές, ότι είναι παρορμητικός. Τα παιδιά αυτά από ότι έχω δει προσπαθούν να τα βάλουν σε μία θέση στην τάξη που να είναι λίγο μακριά από άλλα ερεθίσματα, να κάθονται στο θρανίο μόνα τους και προσπαθούν να τα βάλουν σε ρόλους που θα τα κάνουν να νιώσουν πολύ χρήσιμα. Θεωρώ επίσης μία ακόμη τεχνική να δίνουμε στα παιδιά με ΔΕΠΥ –αυτό που έκανα εγώ- πρωτοβουλίες και δυνατότητα να αξιοποιήσουν την παρορμητικότητά τους και την διαρκή εγρήγορση την οποία έχουν με παραγωγικούς τρόπους. Για παράδειγμα στην τάξη, αν πρέπει να κάνεις κάποιος μαθητής κάποια δουλειά, να την κάνεις το παιδί με ΔΕΠΥ, π.χ. να πάει να φέρει την κιμωλία, να πάει να πετάξει τα σκουπίδια. Έτσι, βρίσκεται σε κίνηση αλλά με έναν νομιμοποιημένο τρόπο. Αυτά τα παιδιά για παράδειγμα τρελαίνονται να καθαρίζουν τον πίνακα, να βγάζουν την σακούλα, να μαζεύουν τις κιμωλίες.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Τα απάντησα πιο πάνω.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικά να οριοθετήσει το παιδί. Να μπορέσει να το μάθει να λειτουργεί εντός ορίων, εντός πλαισίου και να του δώσει να καταλάβει ότι

αυτό το οποίο έχει είναι κάτι που αντιμετωπίζεται με μικρά διαλείμματα, με συγκεκριμένη ποσότητα την οποία πρέπει να διαβάζει κάθε φορά και όταν χρειάζεται ξεκούραση να το κάνει. Και με αξιοποίηση όπως είπα και πριν των δυνατοτήτων των παιδιών που μπορεί να είναι και καλές, η παρορμητικότητα, η προθυμία... Μπορεί αυτά να τα αξιοποιήσει με όφελος προς την εκπαιδευτικής διαδικασία ο εκπαιδευτικός και προς όφελος του παιδιού του ίδιου και να αναπτυχθεί η προσωπικότητά του.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Ο διευθυντής πιστεύω ότι έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο και θεωρώ ότι οι σχέσεις που έχει με όλους αντανακλούν και τις σχέσεις των παιδιών με τους καθηγητές μεταξύ τους. Είναι καίριος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο διευθυντής. Αν εφαρμόσει στο σχολείο μία ενταξιακή πολιτική, τα παιδιά, οι καθηγητές και οι γονείς συμβαδίζουν πολύ καλά σε αυτό το πλαίσιο. Οπότε θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του και ίσως να είναι ο νούμερο ένα. Έχει και οργανωτικό ρόλο, αλλά ο διευθυντής είναι εκείνος που δίνει την σπουδαιότητα στην ένταξη. Δίνει τον ρυθμό που θα κινηθούν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές. Αν ένας διευθυντής σε ένα σχολείο θεωρήσει ότι η ένταξη είναι κάτι το οποίο δεν χρειάζεται να συμβαίνει ή κάτι το οποίο είναι πάρεργο, τότε τα παιδιά δεν θα αντιμετωπίσουν τα υπόλοιπα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με καλό τρόπο. Αν όμως ο διευθυντής θεωρήσει ότι είναι σημαντική η ειδική αγωγή και η ένταξη των μαθητών, τότε τα πράγματα κυλούν διαφορετικά.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Από την εμπειρία μου έχω δει ότι τα παιδιά αυτά, επειδή έχουν κυρίως διαταρακτική συμπεριφορά, οι μαθητές της γενικής τάξης είναι σε δύο κατηγορίες χωρισμένοι. Είναι αυτοί, οι οποίοι αντιπαθούν κατά κάποιον τρόπο τους μαθητές με ΔΕΠΥ και ότι χαλάνε το μάθημα, κάνουν φασαρία, διακόπτουν συνέχεια και κάνουν τον εκπαιδευτικό να ασχολείται γενικά με αυτούς και είναι και οι άλλοι οι μαθητές οι οποίοι το διασκεδάζουν, γελάνε γιατί οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορεί να κάνουν πλάκες, μπορεί να κάνουν γκάφες, αστεία... Οπότε αυτές οι δύο κατηγορίες θεωρώ πως είναι. Και δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά πολλές φορές τέτοιου είδους σύνδρομα γιατί δεν είναι κάτι το οποίο φαίνεται. Δεν είναι νοητική στέρηση... είναι απλά ένα ζωνρό παιδί.

Οπότε γενικά δεν αντιλαμβάνεται κάτι το οποίο είναι παρεκκλίνων στην συγκεκριμένη περίπτωση. Οπότε για αυτό από τις δευτερογενείς συνέπειες της συμπεριφοράς τα παιδιά μπορεί είτε να αρέσκονται είτε να εκνευρίζονται.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Φυσικά και μπορεί. Ας πάρουμε τους τομείς έναν έναν. Γνωστικά με την κατάλληλη εκπαίδευση, δηλαδή όταν το παιδί μάθει να οριοθετείται, μάθει να ξέρει τι περιμένουν οι εκπαιδευτικοί από αυτόν, έχει συγκεκριμένους στόχους και ξέρει ποιοι είναι αυτοί και ότι είναι ανάλογοι με τις δυνατότητές του. Κάτι που πιστεύω ότι αφορά τα παιδιά όλα, είτε είναι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι μαθητές με δυσλεξία. Ο καλός δάσκαλος είναι καλός για όλους. Δεν υπάρχει καλός δάσκαλος που να ωφελεί μόνο μία ομάδα μαθητών. Και ο μαθητής με ΔΕΠΥ και ο μαθητής με αυτισμό. Τα παιδιά θέλουν κατά κύριο λόγο κατανόηση, συμπαράσταση, οριοθέτηση και αξιοποίηση του δυναμικού τους. Άρα γνωστικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βοηθηθεί από τους εκπαιδευτικούς να αγγίξει τις δυνατότητές του και να μπορέσει να προσαρμοστεί το σχολείο κάποιες φορές στις δυνατότητες των μαθητών όχι μόνο το παιδί στο σχολείο. Είναι μία δυναμική σχέση αυτή της εκπαίδευσης και αυτό πολλές παραγνωρίζεται. Νομίζουμε ότι τα παιδιά πολλές φορές πρέπει να ενσωματώνονται αλλά δεν είναι μόνο έτσι. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι κάτι που πρέπει από το παιδί να θυμιώνεται και όχι απλά να αναπαράγεται σαν κατασκευή. Τώρα όσον αφορά το κοινωνικό κομμάτι, το σχολείο επειδή τα παιδιά αυτά έχουν την τάση να δημιουργούν φασαρίες και ταραχές και όπως είπα και πριν είναι εύκολο να βγουν από την εκπαιδευτική κοινότητα ή να ενταχθούν σε ομάδες, οι οποίες δεν είναι και τόσο καλές, μπορεί και παραβατική συμπεριφορά στο πλαίσιο γυμνασίου και λυκείου, οφείλει λοιπόν το σχολείο να προωθεί την υγιή κοινωνικοποίηση των παιδιών, να μην τα στιγματίζει και να μην τα έχει συνέχεια στο περιθώριο, να μην καυτηριάζει συνεχώς την συμπεριφορά τους και αυτό θα το προωθήσει έχοντας ομάδες μέσα στις τάξεις, δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχή, ένα κλίμα καλού σχολικού ήθους. Και συναισθηματικά αρκούν τα παραπάνω και το παιδί συναισθηματικά καλά θα είναι. Θα νιώθει αυτοεκτίμηση, θα νιώθει αναγνώριση των δυνατοτήτων του, θα νιώθει ότι κάποιος το βοηθούν να πολεμήσει με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και ότι δεν έχει να αντιμετωπίσει μόνο τον εαυτό του και όλους τους άλλους μαζί. Θα έχει συμπαράσταση σε αυτό το κομμάτι όταν έχει

υγιείς κοινωνικές σχέσεις και μπορεί και τα καταφέρνει και γνωστικά στο σχολείο και άρα αντλεί ικανοποίηση ακαδημαϊκή, το παιδί θα είναι καλά συναισθηματικά.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Προγράμματα συγκεκριμένο για τους μαθητές με ΔΕΠΥ δεν γνωρίζω.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Καταρχάς, οι ίδιοι οι γονείς πρέπει να αποδεχτούν την διαφορετικότητα του παιδιού και πρέπει να καταλάβουν ότι είναι κάτι το οποίο δεν στιγματίζει τους ίδιους γιατί βλέπουμε οι γονείς ότι κατά κάποιον τρόπο πολλές φορές ταυτίζονται με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους και αισθάνονται ενοχές για αυτό. Και από εκείνο το σημείο είναι που ξεκινάει η σύγκρουσή τους με εκπαιδευτικούς και σχολείο. Θεωρώ ότι είναι ένα πλήγμα στο ναρκισσισμό τους γονέα το πρόβλημα του παιδιού. Από τη στιγμή λοιπόν που ο γονέας κατανοήσει ότι υπάρχει ένα πρόβλημα αλλά δεν το εντοπίσει μέσα του αλλά έξω από αυτόν και προσπαθήσει να το χειριστεί, τότε νομίζω ότι κάναμε ένα πολύ μεγάλο βήμα όσον αφορά την αποδοχή του παιδιού του, την αποδοχή του έτσι όπως είναι και την αποδοχή του χωρίς όρους. Νομίζω ότι είναι το πιο σημαντικό πράγμα για κάθε γονέα, ανεξάρτητα από το τι μπορεί να έχει το παιδί του. Άρα είναι αυτό είναι το πρώτο: η γνήσια αποδοχή του παιδιού. Μετά από εκεί και πέρα, οι γονείς πρέπει και αυτοί να ενεργοποιούν το δυναμικό του παιδιού τους. Να κατανοούν τη φύση της διαφορετικότητας του, να κατανοούν τι χρειάζεται και τι του είναι διαταρακτικός παράγοντας και τελικά να συμβαδίζουν μαζί τους στον δρόμο της ανάπτυξης τους μέχρι την ενηλικίωσή τους.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Αυτό είναι ένα πολύ μεγάλο θέμα γιατί το παιδί με ΔΕΠΥ είναι από τις διαταραχές που όπως είπα ενοχλούν. Οπότε πάρα πολύ συχνά έχουμε δει να παραπονιούνται οι γονείς και να λένε «ναι, αλλά το δικό μου το παιδί εμένα ήρθε για να μάθει. Δεν γίνεται ο Κωστάκης, ο Γιωργάκης, ο Μιχαλάκης να χαλάει την τάξη». Δεν γίνεται ο δάσκαλος να ασχολείται με ένα παιδί συνέχεια. Θεωρώ ότι αυτό το κομμάτι είναι πάρα πολύ δύσκολο και δεν αφορά τόσο τους γονείς των άλλων μαθητών. Αφορά τον

εκπαιδευτικό της τάξης και το πώς θα το χειριστεί. Γιατί αν όντως το παιδί με ΔΕΠΥ είναι εκτός ελέγχου, έχουν κάθε δίκιο να παραπονούνται. Αυτό είναι το θέμα. Οπότε θεωρώ ότι αν η ενταξιακή πολιτική του σχολείου και αν οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος είναι οι σωστές, οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών δεν θα διαμαρτύρονται. Αν όμως δεν είναι, είναι ένα σύνδρομο που προκαλεί πολύ μεγάλη ταραχή στο σχολείο.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Τα παιδιά αυτά. Καταρχάς υπάρχουν δύο ειδών παιδιά με τον τρόπο με τον οποίο τα ορίζουμε τώρα. Είναι αυτά που κάνουν πάρα πολύ φασαρία ή μπορεί να είναι αυτά που έχουν τη διάσπαση προσοχής, αλλά είναι συμμαζεμένα. Τα κορίτσια συνήθως γιατί διαφοροποιούνται τα αγόρια και τα κορίτσια σε αυτήν την περίπτωση. Τα συμπτώματα διαφορετικά εκδηλώνονται. Τα αγόρια είναι συνήθως πολύ διαταρακτικά, ενώ τα κορίτσια να είναι προσεγμένα. Να μην μιλάνε κατά καιρούς και να είναι εντελώς απομονωμένα στον κόσμο τους. Άρα ένα παιδί με ΔΕΠΥ μπορεί να υποστεί κοινωνικό αποκλεισμό είτε επειδή είναι μοναχικό είτε επειδή είναι υπερβολικά διαταρακτικό και να το απομονώσουν. Σαν σημείο αναφοράς θα βρει μία ομάδα μαθητών που είναι διαταρακτική. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ μετά εκεί που ανήκουν δεν ξέρουν, μπορεί να είναι ανήλικες οι οποίοι μπορεί να κάνουν κατανάλωση αλκοόλ, εμπλέκονται σε πιο πολλά ατυχήματα, είναι παρορμητικοί γιατί δεν έχουν μάθει να έχουν αυτοέλεγχο και αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Πολλές φορές τα παιδιά αυτά απομονώνονται από τη σχολική κοινότητα. Ή παίρνουν τον ρόλο του κλόουν πολλές φορές και αισθάνονται ότι μόνο έτσι επιβεβαιώνονται μέσα στο σχολείο. Μόνο όταν κάνουν μερικές βλακείες και οι άλλοι ασχολούνται μαζί τους ή είναι μόνα τους όπως τα κορίτσια πολλές φορές που έχουν τη διάσπαση προσοχής και έχουν συμπεριφορές που είναι παρεκκλίνουσες. Πολλά κορίτσια αποσύρονται.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Επειδή έχω στο μυαλό μου περιστατικά, αλλά δεν ήταν διαγνωσμένα ΔΕΠΥ, θα προτιμούσα να μην αναφερθώ. Γιατί θέλω να έχω μία γνωμάτευση που αναφέρεται σε ΔΕΠΥ άσχετα με τη δική μου αξιολόγηση.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Πάντα με υποστηρικτικό τρόπο.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Αν το σχολείο δεν το αποδέχεται το παιδί και αν διαρκώς στιγματίζεται η συμπεριφορά του, τότε το παιδί είναι φυσιολογικό να νιώθει πάρα πολύ άσχημα και να πηγαίνει σε ένα σχολείο που δεν νιώθει καλά και νιώθει ότι όλοι είναι εναντίον του. Αυτά τα παιδιά βρίσκονται σε υψηλό βαθμό διακινδύνευσης με άλλα προβλήματα, κυρίως συμπεριφοράς, γιατί η ΔΕΠΥ έχει συννοσηρότητα με πολλά προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι η αφετηρία τους αυτή. Όταν δεν αντιμετωπιστούν κλαά τα παιδιά μπορεί να εμφανίσουν τέτοιες συμπεριφορές όπως κατάθλιψη. Στα κορίτσια κυρίως. Αν τώρα το παιδί με ΔΕΠΥ αντιμετωπιστεί με τον σωστό τρόπο, όπως όλα τα παιδιά αν αντιμετωπιστούν με τον σωστό τρόπο, θα αναπτύξει το δυναμικό του και θα νιώθει αυτοεκτίμηση. Γιατί για εμένα η αυτοεκτίμηση είναι το κυριότερο που πλήττει αυτούς τους μαθητές και τους εμποδίζουν να πετύχουν.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Τα διαλείμματα είναι ένας χώρος και ένας χρόνος που πραγματικά παρατηρούνται πάρα πολλά φαινόμενα επιθετικότητας στα παιδιά. Το μέγιστο της επιθετικότητας και της παραβατικής συμπεριφοράς λαμβάνει χώρα στο διάλειμμα. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ θα έπρεπε να έχουν μια στενή επιτήρηση από τους εκπαιδευτικούς και μία πιο σαφή οριοθέτηση της συμπεριφοράς για να ξέρουν τι επιτρέπεται να κάνουν και τι όχι, κάτι το οποίο γενικεύεται και στο γυμνάσιο και στο λύκειο, αλλά με περισσότερη έμφαση στο γυμνάσιο και το λύκειο στην τήρηση κανόνων που αφορούν πράγματα όπως το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοόλ και άλλα πράγματα που γίνονται στο σχολείο. Τα παιδιά που έχουν ΔΕΠΥ ή και άλλα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ευάλωτα και εκτίθενται. Άρα χρειάζεται μια στενή παρακολούθηση από τους εκπαιδευτικούς για σαφή οριοθέτηση για να ξέρουν τι τους επιτρέπεται και τι όχι.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Καταρχάς ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος πρέπει να είναι καταρτισμένος και να γνωρίζει το αντικείμενο και θεωρητικά και πρακτικά. Επίσης πολύ σημαντική θεωρώ ότι είναι η συμβολή ψυχολόγου, σχολικού ψυχολόγου που έχουν γνώση όσον

αφορά τις τεχνικές και τη διαχείριση της συμπεριφοράς και ίσως και κοινωνικού λειτουργού που γνωρίζει το οικογενειακό πλαίσιο και το πώς αυτό τελικά βοηθά στη συντήρηση της κατάστασης και της αντιμετώπισής της.

Η υλικοτεχνική υποδομή πιστεύεις ότι υποστηρίζει τα άτομα με ΔΕΠΥ;

Θα έλεγα πως όχι. Γιατί τα σχολεία μας είναι κτήρια χαοτικά, κτήρια άσχημα, κτήρια με πολύ χαμηλή αισθητική και ένα παιδί με ΔΕΠΥ, το οποίο βλέπει τριγύρω του όλη αυτήν την ασχήμια, όλα αυτά τα πολλά και αδιάφορα ερεθίσματα, θεωρώ ότι περισσότερο η συμπεριφορά του χειροτερεύει παρά βελτιώνεται. Επομένως, δεν νομίζω ότι βοηθά.

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Τα αναλυτικά προγράμματα πιστεύω ότι θα έπρεπε να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη την εξατομικευμένη διδασκαλία και να μην έχουν έναν γενικό μπούσουλα για όλα τα παιδιά. Να υπάρχουν ξεχωριστά προγράμματα για ΔΕΠΥ. Και το πιστεύω αυτό ακράδαντα. Το έχω δει γιατί έχω δουλέψει σε τμήμα ένταξης και παράλληλο τμήμα στη Χίο και κάναμε την μισή ύλη από την κανονική της χρονιάς και θεωρώ αυτό ήταν... το κάναμε παράτυπα, αλλά αυτό πιστεύω ότι βοηθούσε πάρα πολύ. Γιατί τα παιδιά αυτά δεν υπήρχε κάποιος λόγος να μάθουν όλη την ύλη. Ήταν καλύτερα να μάθουν την μισή και καλά, παρά όλη και τελικά τίποτα. Άρα θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν αναλυτικά προγράμματα για τα παιδιά με γενικές ικανότητες και ένα πιο κρυφό για παιδιά που έχουν δυσκολίες γιατί η ισότητά δεν ισούται με την δικαιοσύνη σε αυτόν τον τομέα. Τα παιδιά όταν μαθαίνουν όλα το ίδιο πράγμα δεν είναι ισότητα, αλλά αδικία.

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Υπάρχει κάποια πολιτική που δεν γνωρίζω. Δεν ξέρω αν υπάρχει κάποια πολιτική. Θεωρώ ότι δεν υπάρχει.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Πιστεύω ότι ο καθένας λειτουργώντας μέσα στην τάξη λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών θα μπορούσε να βελτιώσει την κατάσταση. Επιπλέον, θα μπορούσα να αναφέρω συνεχώς περιστατικά ΔΕΠΥ, ώστε σταδιακά να λαμβάνονται μέτρα τα οποία να λειτουργούν προς το συμφέρον τους.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Μίλησα για διευθυντές και δασκάλους. Τώρα ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής πιστεύω ότι θα έπρεπε να ασχολείται και να ομαδοποιεί τις περιπτώσεις των παιδιών. Επίσης, να δίνει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για το πώς θα χειριστούν τις περιπτώσεις ΔΕΠΥ και στις πιο δύσκολες περιπτώσεις να επισκέπτεται και τον χώρο που υπάρχει το παιδί και εμφανίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και να βοηθάει κι εκείνος με τη δική εμπειρία, γιατί γενικά για να είναι σύμβουλος πρέπει να έχει μία εμπειρία στον δικό του χώρο, να βοηθάει κι αυτός στην διευθέτηση των προβλημάτων. Είναι ζήτημα όλης της σχολικής κοινότητας γιατί μετά γίνεται πρόβλημα όλων. Οπότε εφόσον είναι πρόβλημα για όλους, πρέπει από όλους να λυθεί. Δεν ευθύνεται μόνο ένας.

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

Νομίζω πως απάντησα στις παραπάνω ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις και τις τεχνικές που πρέπει να ακολουθήσει ο δάσκαλος.

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Θεωρώ ότι μπορώ να το κάνω αν μου δοθεί η δυνατότητα και το κατάλληλο πλαίσιο και οι κατάλληλες ώρες και ο χώρος. Γιατί μόνος του ένας άνθρωπος χωρίς τις κατάλληλες συνθήκες, δύσκολα μπορεί να βοηθήσει. Εγώ θα το βοηθούσα και χωρίς υλικοτεχνική υποδομή, χτίζοντας την κατάλληλες σχέσεις με το παιδί. Θεωρώ ότι η σχέση μου με το παιδί θα δρούσε θεραπευτικά για το παιδί και θα μπορούσε να βοηθήσει να υπερνικήσει πολλά από τα προβλήματά του.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Γενικά η ενασχόληση με μαθητές που είναι στο φάσμα της ειδικής αγωγής δεν είναι ένας τομέας από τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντλεί πολύ μεγάλη ικανοποίηση κρίνοντας από τα αποτελέσματα. Γιατί τα αποτελέσματα μπορεί να είναι πολύ δυσανάλογα από τις προσπάθειες που έχει καταβάλει ο εκπαιδευτικός. Αυτό που πρέπει να καταλάβουμε είναι ότι ακόμη και ένα πολύ μικρό βήμα μπορεί να επιτευχθεί μετά από πολύ κόπο μπορεί να είναι ουσιώδης για το παιδί.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Αν ο εκπαιδευτικός που θα ασχοληθεί και θα θελήσει να εντάξει τον μαθητή με τη ΔΕΠΥ στο σχολείο μπορέσει πρώτα να κάνει μέρος της εκπαιδευτικής του προσέγγισης και τους άλλους, θα μπορέσει να πετύχει. Δηλαδή αν εντάξει και τον διευθυντή και τους άλλους εκπαιδευτικούς και όλοι γίνουν συνυπεύθυνοι στη λύση του προβλήματος, νομίζω ότι με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει κάτι. Να γίνει μία παρένθεση. Μόνος σου δεν μπορείς να κάνεις κάτι. Χρειάζεται να κάνεις κάτι στο σημείο που δεν θα αισθανθούν οι άλλοι εκπαιδευτικοί ότι πας να βγεις μπροστά. Είναι πολύ σημαντικό αυτό το κομμάτι στην συνεργασία. Γιατί είναι ευαίσθητος ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι εργασιακές μας σχέσεις περίεργες. Είναι σχέσεις εξουσίας, οι οποίες δεν φαίνονται ξεκάθαρα γιατί δεν συνεργαζόμαστε με εμφανή τρόπο. Αλλά πάντοτε υπάρχουν οι σχέσεις εξουσίας. Οπότε αν αισθανθούν οι άλλοι πως ο εκπαιδευτικός θέλει να προβληθεί, τότε στο σημείο αυτό, δεν θα βοηθήσουνε. Αν όμως όλοι μαζί συνεργαστούν για κάτι θα το πετύχουν.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Είμαι καλυμμένη.

Συνέντευξη 9^η

Ιδιότητα: Νηπιαγωγός ειδικής αγωγής.

Ηλικία: 37

Χρόνια προϋπηρεσίας: 8

Μορφωτικό επίπεδο: Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Πτυχίο ιατρικής.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος λυκείου.

Επάγγελμα πατέρα: Οφθαλμίατρος.

Επάγγελμα μητέρας: Οικιακά.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Ναι.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Εεε, η διαφορετικότητα μπορεί να είναι κάτι που δεν ταιριάζει με το σύνολο των μαθητών. Είτε κάτι πολύ θετικό, όπως τα χαρισματικά παιδιά είτε κάτι που τα δυσκολεύει να ακολουθήσουν το σύνολο. Θέλουν κάποιο διαφορετικό τρόπο ας πούμε για να ακολουθήσουν το σύνολο.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Η αναπηρία συνήθως αφορά άτομα με μεγαλύτερες δυσκολίες που δεν ξεπερνιούνται εύκολα με τον χρόνο, με την εκπαίδευση, με την εξάσκηση να το πω έτσι.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Είναι οι κινητικές αναπηρίες, η τύφλωση, η κώφωση, εεε, τώρα δεν ξέρω, αναπηρίες στα χέρια...

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερα και γιατί;

Εεεε, επειδή έτυχε να έχω δουλέψει με κάποια τέτοια παιδιά, έτυχε να έχω δουλέψει με παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και είναι λίγο δύσκολες περιπτώσει, γιατί είναι λίγα τα πράγματα που μπορούν να συμμετέχουν. Ενώ μπορεί να έχουν πολύ καλό νοητικό επίπεδο είναι δύσκολο να το δείξουν.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Η συνεκπαίδευση είναι κάτι που θεωρητικά είναι πολύ ευεργετικό για τα παιδιά και για το σύνολο της τάξης, που μαθαίνουν να δέχονται τη διαφορετικότητα και για τα άλλα παιδιά. Αναγκάζονται δηλαδή να προσαρμοστούν με τη διαφορετικότητα όλοι και να την αποδεχτούνε, να τροποποιήσουν συγκεκριμένα πράγματα ώστε να συμμετέχουν όλοι. Απλά είναι δύσκολο για την ελληνική πραγματικότητα. Δεν το έχουν αποδεχτεί ακόμη οι δάσκαλοι πιστεύω αυτό εύκολα.

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Νομίζω ότι αυτό μπορεί να γίνει σε κάποιες περιπτώσεις, αρκεί να υπάρχει ο κατάλληλος εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, ένας τυφλός μαθητής πρέπει να έχει κάποιον που να τον οδηγεί. Να μπορεί να ανταπεξέλθει άψογα σε εργασίες του, τροποποιημένες για παράδειγμα στη μορφή Braille, ή ξέρω εγώ, αν είναι κωφάλαλος πάλι αν έχει τον κατάλληλο δάσκαλο που ξέρει τη νοηματική, μπορεί να ανταπεξέλθει μια χαρά στις εργασίες αλλά χρειάζεται κάποιον σαν βοηθό για να προσαρμοστούν οι πληροφορίες που παίρνει από το σχολείο και πρέπει να τις αποδώσει. Όπως και με τα κινητικά προβλήματα. Κάποιος είναι που θα... μπορεί να μην μπορεί να γράφει ή να μην μπορεί να περπατήσει και κάποιος πρέπει να τον μεταφέρει. Νομίζω ότι μπορεί να γίνει. Δεν είναι κάτι ακατόρθωτο.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Νομίζω ότι αυτά τα τμήματα πρέπει να συνεχίσουν να λειτουργούν και ότι είναι πολύ χρήσιμα και πρέπει όλοι κατά τη γνώμη μου να κάνουν οπωσδήποτε υποχρεωτικά τουλάχιστον ένα χρόνο οι δάσκαλοι, είτε είναι ειδικής αγωγής είτε δεν είναι σε ένα τέτοιο τμήμα ή σε μία παράλληλη στήριξη για να καταλάβουν και τις δυσκολίες και των παιδιών και των συναδέρφων που βρίσκονται εκεί πέρα, ώστε να λειτουργούν πιο αρμονικά όταν βρίσκονται μαζί τους εκεί. Αυτή είναι η γνώμη μου.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Νομίζω ότι μπορεί να προσπαθούν να γίνονται κάποιες επιμορφώσεις από τις πρωτοβάθμιες κι αυτά, ότι όλοι το βλέπουν πολύ επιφανειακά και η επιμόρφωση στην θεωρία δεν λέει και πολλά πράγματα. Στην πράξη πρέπει να... να υπάρχει ένα πρακτικό κομμάτι που θα πρέπει να είναι όλοι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν.

Γιατί στην θεωρία αλλιώς τα κάνουμε και στην πράξη δυσκολεύει να υποστηρίξουμε αυτά που κάνουμε στη θεωρία. Αυτή είναι η γνώμη μου. Τώρα;...

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Εε νομίζω ότι το σχολείο έτσι όπως είναι προσαρμοσμένο δεν έχει πολλές μεθόδους οπτικοακουστικές ας πούμε, που βοηθάνε τα παιδιά να εμπεδώσουν κάποια πράγματα, είναι πολύ να το πω μετωπική; η διδασκαλία, θεωρητικά; Δεν έχει, δεν υπάρχουν... τα περισσότερα παιδιά χρειάζονται και την εε συμμετοχή, να αισθάνονται ότι κάπου συμμετέχουν με αυτό που μαθαίνουνε και το οπτικοακουστικό υλικό. Θέλουν περισσότερο προσαρμογή σε αυτά τα κομμάτια η μάθηση και δεν υπάρχει αυτό στο γενικό σχολείο εύκολα.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Οποσδήποτε πρέπει να έχει... να είναι ενήμερος πάνω στο κομμάτι της αναπηρίας που έχει το παιδί και αυτό εννοείται ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής και ο δάσκαλος που θα βρίσκεται μέσα στην τάξη. Και επίσης θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις στον χώρο. Αν ας πούμε είναι ένας μαθητής με κινητικά προβλήματα, πρέπει να μπορεί ας πούμε να μπαίνει και να βγαίνει σχετικά εύκολα. Ή ας πούμε ένας τυφλός πρέπει να υπάρχει... να μπορεί να κινείται κι αυτός να πάει μέχρι τον πίνακα. Να υπάρχει αντίστοιχα κάτω στο έδαφος κάτι να τον βοηθήσει και να μπορεί να είναι κάπως αυτόνομος. Και να μπορούν να γίνουν και ενημερώσεις των υπόλοιπων μαθητών. Δεν μπορεί ας πούμε κάθε γονιός να έρχεται και να χαρακτηρίζει ότι πάει πίσω το παιδί του επειδή συμμετέχει ας πούμε με ένα άλλο παιδί με αναπηρία στην ίδια τάξη. Υπάρχουν πολλά τέτοια θέματα που πρέπει όλα να λυθούνε.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Εε νομίζω ότι αυτό είναι δύσκολη ερώτηση και νομίζω ότι το γενικό σχολείο δεν αποδέχεται εύκολα τους μαθητές με αναπηρία. Θεωρεί ότι αυτό είναι μία επιπλέον φόρτωση εργασίας για εκείνους που έχουνε μάθει έναν στάνταρ τρόπο διδασκαλίας και ότι θέλει πολλή δουλειά από τους ίδιους και επομένως προσπαθούν να το

αποτρέψουν να υπάρχει κάτι τέτοιο στο σχολείο τους κοντά ας πούμε να συμμετέχουν σε τέτοιες ομάδες.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Ναι. Εεε, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι παιδιά που δεν συγκεντρώνονται εύκολα, που γενικά έχουν παραπάνω ενέργεια μέσα τους και πρέπει να τους δίνεις πολλά κίνητρα κινητικά για να συμμετέχουν σε κάτι. Εεεε, είναι εύκολα στο να εμφανίσουν παραβατικές συμπεριφορές και δεν συμφωνούν εύκολα με κανόνες, θυμώνουν εύκολα, θέλουνε ένα χρόνο δικό τους που θα ασχοληθούν με κάτι που τους ενδιαφέρει. Δεν μπορούν εύκολα να συμμετέχουν σε τόσο αυστηρά χρονικοπεριορισμό που έχει το σχολείο. Θέλουν το δικό τους χρόνο και είναι δύσκολο να ολοκληρώσουν μία εργασία σε πολύ περιορισμένο χρόνο γιατί η προσοχή τους χάνεται εύκολα και θέλουν άλλους τρόπους προσέγγισης ως προς τη διδασκαλία. Δηλαδή δεν μπορούν να παρακολουθήσουν για πολλή ώρα σε μία καρέκλα χωρίς να συμμετέχουν σε κάποιο ερέθισμα, οπτικό, ακουστικό, κινητικό. Αυτά ξέρω. Τώρα δεν ξέρω αν τα είπα σωστά...

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Γνωρίζω ότι πάνω από πρέπει να δεχτεί γονιός ότι το παιδί του πρέπει να πάει να... πρέπει να το στείλει στο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο ή στο ΚΕΔΔΥ, έτσι ώστε ένας ειδικός και αναπτυξιολόγος, ίσως και παιδοψυχίατρος να δει την εξέλιξή του και το νευρολογικό κομμάτι που δυσκολεύει αυτά τα παιδιά. Εεε, και να φανεί η ιδιαιτερότητά τους. Τώρααα... η ιδιαιτερότητα αυτή δεν είναι κακό να φανεί γιατί θα μπορεί να το χειριστεί καλύτερα το σύνολο, ο δάσκαλος, οι συμμαθητές, αλλιώς δεν θα έχει το άλλοθι, δεν είναι άλλοθι, είναι δυσκολίες που αντιμετωπίζει και πρέπει να τις χειριστούν πιο ανοιχτά όλοι και πρέπει να είναι πιο ανεκτικοί σε αυτά τα κομμάτια που εμφανίζει τις δυσκολίες. Γιατί είναι δύσκολο και για την τάξη και για τον δάσκαλο να είναι τόσο ανεκτικοί σε αυτές τις συμπεριφορές, αλλά εντάξει...

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Η ένταξη μπορεί να γίνει αλλά με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που καλό είναι να είναι αποκλειστικά πάνω στο παιδί με ΔΕΠ-Υ και όχι σε όλα τα

παιδιά σε ένα τμήμα ένταξης, γιατί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να μην μπορέσεις να το χειριστείς ταυτόχρονα με πολλά παιδιά. Θέλει μια προσοχή αμέριστη πάνω του γιατί μπορεί στα πλαίσια της παραβατικότητας να γίνει κάτι επικίνδυνο. Δεν είναι τόσο εύκολο να το διαχειριστείς πάντα. Ε... με άλλα παιδιά και επομένως αυτή είναι η γνώμη μου. Ότι θα πρέπει να ακολουθείται παράλληλη στήριξη και όχι τμήμα ένταξης που θα μπει το παιδί μέσα. Αλλά θα πρέπει να υπάρχει μία ανεκτικότητα και μία διαφοροποίηση του προγράμματος αλλά και του γενικού τμήματος έτσι ώστε να μπορεί να συμμετέχει. Δεν μπορεί να είναι απομονωμένο το παιδί της ειδικής αγωγής και να μην έχει έρθει ποτέ στο τμήμα επειδή δημιουργεί φασαρία για παράδειγμα. Πρέπει να συμμετέχει κι αυτό. Δεν ξέρω...

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Μάλιστα. Εεε.. πολλές δυσκολίες υπάρχουνε. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται πολλή φυσική άσκηση. Καλό θα ήτανε ας πούμε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, εκεί που θα παρακολουθήσει ένα άλλο μάθημα δευτερεύον, εικαστικά για παράδειγμα, θα μπορούσε να κάνει δύο ώρες γυμναστική που τον βοηθάει και τον εκτονώνει σε μαθήματα που είναι πιο δύσκολος όπως μαθητικά, γλώσσα, εεε... Επίσης, να μην είναι τόσο πολλές οι εργασίες που απευθύνονται σε αυτά τα παιδιά, να είναι λίγο λιγότερες γιατί μετά χάνεται η προσοχή τους και απογοητεύονται. Όταν έχουν πολλές εργασίες στο σπίτι και δεν μπορούν να τις διαχειριστούνε, ενώ όταν έχουν μία στο σπίτι και τη μαθαίνουν σωστά, λίγο λίγο παίρνουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν και να συμμετέχουν στο σύνολο. Τώρα από άποψη επιμόρφωσης των συναδέρφων εννοείτε, των γονέων; Ότι πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε επιμόρφωση των συναδέρφων πρέπει γιατί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να φέρει όλο το τμήμα σε αναστάτωση και μπορεί να φέρει όλο το τμήμα σε μεγάλη αναστάτωση αν δεν βρεθούν κάποιες λύσεις στη διαχείριση των δυσκολιών που έχουνε. Σε αυτήν την παρορμητικότητα που έχουνε. Τώρα για ποιο άλλο είπαμε; Υλικοτεχνική υποδομή, ναι. Καλό είναι να υπάρχει ένας χώρος όπου ο δάσκαλος ειδικής αγωγής να πάρει τον μαθητή όταν εκείνος ξεφεύγει για να τον ηρεμήσει ώστε όταν εκείνος ξεφεύγει να κάνει κάτι που τον ενδιαφέρει, να εκτονώνει την ενέργειά του και να επιστρέφει την επόμενη στιγμή πιο ήρεμος στην τάξη. Να έχει βγάλει το θυμό του κάπως. Δεν ξέρω...

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Εεεε, βασικά ο ρόλος είναι πολύ σημαντικός του εκπαιδευτικού και πρέπει να είναι προετοιμασμένος για αυτό που πρέπει να... αυτό που συναντήσει. Δηλαδή πρέπει να ξέρει που είναι τα όρια του μαθητή και να μην επιμένει να κερδίσει κάτι παραπάνω από τον μαθητή αυτόν. Δηλαδή ότι θυμώνει εύκολα ένας τέτοιος μαθητής. Δεν μπορείς να πεις «γιατί θυμώνει;» γιατί είναι στη διάγνωση, στο πλαίσιο της διαφορετικότητας του. Εσύ θα πρέπει να προσέξεις να μην φέρεις τον μαθητή σε αυτή τη θέση να θυμώσει. Ή να χειριστείς το υπόλοιπο περιβάλλον, όλο το υπόλοιπο περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφύγεις ανεπιθύμητες συμπεριφορές του μαθητή ή επικίνδυνες συμπεριφορές.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Ο ρόλος του διευθυντή είναι επίσης σημαντικός αλλά ο ρόλος του διευθυντή χρησιμοποιείται συνήθως σαν μπαμπούλας των παιδιών και δεν νομίζω όμως ότι ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να το στέλνουν συνέχεια στον διευθυντή και πρέπει να κάθεται επειδή δεν μπορούμε ας πούμε να συμμετέχει στην τάξη σαν τιμωρία. Δεν τον βοηθάει σε κάτι τον μαθητή και ούτε θα ηρεμήσει με αυτόν τον τρόπο νομίζω και απλά ο διευθυντής θα πρέπει να δείξει κατανόηση και να μιλήσει στους υπόλοιπους συναδέλφους. Να δείξουν κι εκείνοι την ίδια στάση απέναντι στον μαθητή.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Οι υπόλοιποι μαθητές δεν καταλαβαίνουν γιατί είναι παιδιά ακόμη... δεν καταλαβαίνουν ότι είναι ένα θέμα νευρολογικής φύσεως που δεν ευθύνεται ο ίδιος μαθητής που το έχει. Είναι θέμα οργανικό συνήθως. Επομένως, εεε, πρέπει οι δάσκαλοι να προσπαθήσουν να τους βάλουν στη θέση αυτού του παιδιού να καταλάβουν ότι είναι ιδιαίτερο αυτό το παιδί, όχι επειδή το θέλει, αλλά επειδή κουράζεται ιδιαίτερα και επειδή είναι άλλη η φύση τους σε σχέση με τους υπόλοιπους. Δεν ξέρω τώρα κατά πόσο είναι εύκολο να το πετύχουμε.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Το γενικό σχολείο; Νομίζω ότι πάντα θα πρέπει να υπάρχει ένα άτομο πάντα που είναι ειδικό πάνω σε αυτήν την ιδιαιτερότητα γιατί δεν είναι κάτι που το συναντάμε, που μπορούν όλοι να το χειριστούν και αν βρεθείς σε ένα ιδανικό σχολείο, ίσως μεεε... δεν ξέρω... μπορεί ίσως στο μέλλον να το δούμε κι αυτό. Ίσως σε ένα σχολείο που υπάρχει αρκετή ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα και στα προβλήματα συμπεριφοράς γιατί στην αρχή έτσι φαίνεται, σαν πρόβλημα συμπεριφοράς.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Συνήθως ζητάνε και οι γονείς και τα ΚΕΔΔΥ να υπάρχει μία παράλληλη στήριξη ώστε να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν στο γενικό σχολείο. Αν δεν γίνει αυτό συνήθως τα στέλνουμε στα παιδιά... σε συναδέλφους τμημάτων ένταξης, οι οποίοι όμως δεν μπορούν να έχουν πολλά παιδιά μαζί. Αλλά αν είναι πολύ ακραία η συμπεριφορά τους, συνήθως προτείνεται από τον σύμβουλο να ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί κυρίως με αυτά τα παιδιά και δευτερευόντως με τα υπόλοιπα παιδιά του τμήματος ένταξης. Οπότε νομίζω ότι γίνεται, μπορεί να γίνει αυτό αρκεί να υπάρχει ένας ιδανικός να το πούμε δάσκαλος της ειδικής αγωγής, γιατί κι εκείνοι κουράζονται συνήθως. Δεν είναι εξ ολοκλήρου... Ας πούμε είναι πολλές οι ώρες για να απασχολείσαι... είναι κι αυτό κουραστικό ας πούμε να απασχολείσαι με ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ πολλές ώρες.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Ναι. Συνήθως αυτό που έχω ψάξει και έχω μελετήσει, υπάρχουν διάφορες μέθοδοι. Θα πρέπει να είναι... να βοηθάνε το παιδί στην κοινωνικοποίησή του με το να στέλνουν το παιδί σε πολλές δραστηριότητες και να προσπαθούνε να διαχειριστούνε τις συγκρούσεις που έχει με τα άλλα παιδιά. Όμως είναι πολλές περιπτώσεις ΔΕΠ-Υ που συνήθως οι γιατροί, παιδοψυχίατροι, ειδικά όταν φτάνουν στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο, πιστεύουν ότι χρειάζεται μία φαρμακευτική αγωγή για να ηρεμήσουν όλη αυτή την ενέργεια που έχει αυτό το νευρικό τους σύστημα. Πολλοί γονείς δεν το δέχονται γιατί θεωρούν ότι επιβαρύνει το οργανισμό με τα χρόνια –γιατί τα φάρμακα αυτά τα παίρνουνε μετά εφ' όρου ζωής ή άμα τα σταματήσουνε έχουνε κάποιες παρενέργειες τέλος πάντων. Και άλλοι γονείς τα δέχονται γιατί θεωρούν ότι πράγματι με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώνονται, μαθαίνουν και αποκτάνε γνώσεις με αυτόν τον

τρόπο, αλλιώς δυσκολεύονται πολύ να αποκτήσουν κάποιες σταθερές γνώσεις. Δεν ξέρω τι άλλο. Νομίζω... δεν ξέρω αν υπάρχει άλλος τρόπος.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Ναι συνήθως αντιδρούν, η αλήθεια είναι αυτή. Και πολλοί που τι μαθαίνουν εκ των υστέρων, θέλουν να αλλάξουν τμήμα. Δηλαδή θεωρούν ότι είναι κακή επιρροή για τα παιδιά τους επειδή εμφανίζουν θέματα παραβατικότητας και παραβατικής συμπεριφοράς πολλές φορές που τα παιδιά στο σχολείο πολλές μιμούνται τις συμπεριφορές και επειδή πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί είναι ανεκτικοί προς αυτά τα παιδιά, τα υπόλοιπα παιδιά θεωρούν ότι μπορούν να μιμούνται κι εκείνα... να κάνουν κι εκείνα τις ίδιες ακριβώς συμπεριφορές και θα έχουν την ίδια ανεκτικότητα οι δάσκαλοι απέναντί τους. Τώρα είναι λίγο δύσκολη η θέση αυτή. Δεν ξέρω.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Υπάρχει αυτό πολύ έντονα, εεε... Συνήθως κάνουν παρέα με παιδιά που έχουν επίσης μία υπερκινητικότητα ή έχουν κοινά ενδιαφέροντα να το πω, εεε, και τα οποία, εεε, μπορεί να μην έχουν κι εκείνα παρέες επίσης.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Εγώ συγκεκριμένα περιστατικό; Τι να πω; Δεν μπορώ να αναφερθώ σε συγκεκριμένο περιστατικό. Απλά ότι γίνεται. Τώρα τι να σας πω; Εγώ τώρα στην τάξη το έχω αντιμετωπίσει.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Συνήθως περιμένουν πότε, αμάν και πώς θα έρθει ο συνάδερφος ειδικής αγωγής και από εκεί και στο εξής, εντάξει... νομίζω δυσκολεύονται πάρα πολύ να το χειριστούνε και δεν δείχνουν πάντα την απαραίτητη κατανόηση, νομίζω... Τώρα...

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Είναι πολύ δύσκολο. Αισθάνεται ότι τίποτα από τις ανάγκες του δεν πραγματοποιείται. Αυτήν την ενέργεια που έχει μέσα του κάπως να τη βγάλει ας πούμε. Ότι οι δάσκαλοι

είναι πολλοί απαιτητικοί μαζί του, ότι δεν μπορεί να καταφέρει πολλά πράγματα που άλλα παιδιά τα καταφέρουν, ότι δεν έχει φίλους, ότι όλοι τον κατηγορούν και τον κατακρίνουν, ενώ εκείνος προσπαθεί ας πούμε αλλά να μην μπορεί να τα καταφέρει λόγω του θέματός του.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Στην τάξη θα πρέπει οπωσδήποτε ο δάσκαλος να δίνει αφορμές στην μαθητή να σηκώνεται τακτικά για να τον «βοηθάει» σε εισαγωγικά, γιατί έτσι και αλλιώς δεν μπορεί να καθίσει μόνιμα σε μία καρέκλα το μωρό ήσυχα. Όταν κουράζεται να του δίνει μία εναλλακτική. Ας μην κάνει όλες τις εργασίες που κάνουν όλα τα παιδιά. Ας ασχολείται με κάτι άλλο που τον ηρεμεί, έτσι ώστε να μην ασχολείται και να μην θυμώνει με όλα τα άλλα παιδιά και να δημιουργεί αναστάτωση στην τάξη. Στο διάλειμμα οπωσδήποτε θα πρέπει να υπάρχει ο συνάδερφος της παράλληλης στήριξης που θα πρέπει να είναι μαζί με τα παιδιά γιατί μπορεί εύκολα μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις με τα άλλα παιδιά που μπορεί να είναι ανεξέλεγκτα τα πράγματα εκεί πέρα και είναι πιο δύσκολα. Πρέπει να είναι συνέχεια κάποιος εκεί πέρα και να παρακολουθεί τις κινήσεις του παιδιού αυτού και να του δίνει εμπύχωση για να συμμετέχει σε ομάδες.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Οπωσδήποτε πιστεύω ότι θα μπορούσε ένας παιδοψυχολόγος να βοηθήσει, να δώσει κάποιες συμβουλές και στο υπόλοιπο προσωπικό ή να προτείνει κάποιες δραστηριότητες ή κάποια πράγματα που μπορεί να γίνουν σε περιπτώσεις έκρηξης θυμού των παιδιών αυτών ή ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Νομίζω ότι οι παιδοψυχολόγοι και οι παιδοψυχίατροι είναι πιο ειδικοί σε αυτό το κομμάτι και όχι τόσο οι παιδαγωγοί. Δεν ξέρω... νομίζω ότι ένας τέτοιος ειδικός θα ήταν χρήσιμος να υπάρχει σε κάποιο σχολείο ή σε μία πληθώρα σχολείων τέλος πάντων. Ανά πέντε σχολεία ας είναι ένας υπεύθυνος τέλος πάντων. Κάπως έτσι.

Η υλικοτεχνική υποδομή πιστεύεις ότι υποστηρίζει τα άτομα με ΔΕΠΥ;

Ναι. Πρέπει να υπάρχει ένας χώρος αποσυμφόρησης του παιδιού. Πρέπει να υπάρχουν άλλες δραστηριότητες που το βοηθάνε. Και ο υπολογιστής το βοηθάει πολλές φορές αυτό το παιδί, αλλά κάποιες φορές κολλάνε στον υπολογιστή. Αλλά μπορούν να

μάθουν πολλά από αυτό το κομμάτι χωρίς να έρθουν σε σύγκρουση με τους συμμαθητές. Η διδασκαλία, τι να πω;, εξ αποστάσεως;, αλλά ούτε αυτό είναι καλό γιατί μετά απομονώνεται το παιδί. Πρέπει να υπάρχουν χώροι για να εκτονώνεται κινητικά και πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει και ένας χώρος που θα μπορεί να ασχοληθεί με τον υπολογιστή. Αυτά από την εμπειρία μου μόνο, δεν έχω ειδίκευση στο ΔΕΠ-Υ.

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Εεε, ναι πρέπει να γίνουν αλλαγές γιατί δεν προτείνεται πουθενά ότι ένας μαθητής πρέπει... εεεε... αυτό είναι στην ευχέρεια του δασκάλου ειδικής αγωγής αν θα τον βγάλει ή δεν θα τον βγάλει κάπου να εκτονωθεί, να κάνει κάτι στα δικά τους ενδιαφέροντα και στις δικές του ανάγκες, ούτε αναφέρεται πουθενά ότι θα κάνουν... καλό είναι να έχουν ένα μειωμένο ποσοστό εργασιών σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Αυτά νομίζω ότι πρέπει να γραφτούνε μέσα στα αναλυτικά προγράμματα και να τα γνωρίζουν και οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής εεε και να μην έχουν τόσες απαιτήσεις από τα παιδιά αυτά γιατί όσο και να προσπαθούνε δεν τους βοηθάει ο οργανισμός τους. Δεν γίνεται από σκοπό όλο αυτό που συμβαίνει. Τώρα...

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Εεε, η πολιτική του κράτους. Εντάξει το κράτος θεωρεί ότι μόνο κάποιοι μαθητές με ιδιαιτερότητες, ειδικές ανάγκες είναι χρήσιμοι στο κράτος και σε αυτούς έχει προβλέψει πιο ευνοϊκούς όρους. Για όλους τους υπόλοιπους θεωρεί ότι δεν είναι ευνοϊκοί πολύ, δεν θα βοηθήσουν σαν πολίτες το κράτος και επομένως δεν δίνουνε κίνητρα και αυτούς τους μαθητές να προχωρήσουν. Θεωρούν και αυτούς τους μαθητές εεε ο μαθητής αυτός και να μεγαλώσει και να πάει στο πανεπιστήμιο, αν πάει, θα δημιουργεί θέματα, και επομένως καλό είναι να σταματήσει στο γυμνάσιο, ας πούμε. Άντε, στο λύκειο... Δεν δίνει κίνητρα για να προχωρήσει αυτός ο μαθητής, αλλά να κάνει μία επιχείρηση, να μην πάει στο πανεπιστήμιο. Θεωρούν ότι αυτό είναι θέμα των γονιών να το... εφ' όρου ζωής να τον προσέχουν αυτόν τον άνθρωπο. Δεν δίνουν

κίνητρα να γίνει αυτόνομο αυτό το παιδί. Εμένα αυτή είναι η γνώμη μου για την πολιτική του κράτους. Δηλαδή είναι... δεν ξέρω...

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Εεε, δεν ξέρω αν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα. Νομίζω ότι μόνο σε κάποιες διαβουλεύσεις μόνο που και που να πεις τη γνώμη σου, αν κάπου μετρήσει και τη δει κάποιος άνθρωπος που ασχολείται με αυτά και είναι ανώτερο στέλεχος κάπου στην κυβέρνηση. Δεν ξέρω. Αν ένας απλός δάσκαλος μπορεί να αλλάξει όλα αυτά... μακάρι να μπορούσε αλλά θα πρέπει να γίνουν διαμαρτυρίες. Δηλαδή από τον σύλλογο ατόμων με ειδικές ανάγκες να μαζευτούν πολλοί τέτοιοι σύλλογοι, να κάνουν διαμαρτυρίες, να διαμαρτυρηθούν για όλα αυτά που λέω. Γιατί ας πούμε μόνο κάποιες συγκεκριμένες κατηγορίες ας πούμε βοηθούνται και κάποιες δεν βοηθούνται. Δηλαδή ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ θα μπορούσε να παίρνει συστηματικά φαρμακευτική αγωγή στη δουλειά του και παντού. Όμως δεν το θέλουνε, κανένας. Γιατί σου λέει «μπορεί να μην είναι τυπικός στην φαρμακευτική του αγωγή». Δεν ξέρω αυτό πρέπει να ενδιαφερθούνε κι άλλοι σύλλογοι, όχι μόνο ένας απλός δάσκαλος νομίζω.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Ναι. Εννοείται πως όλοι αυτοί μπορούνε να βοηθήσουνε αν μαζευτούν ας πούμε που βρίσκονται σε υψηλά, υψηλότερα ας πούμε από τους δασκάλους να κάνουν και πολλές και σεμινάρια και τι να πω; Και διαμαρτυρίες. Αλλιώς ακούγεται ένας δάσκαλος και αλλιώς ένας διευθυντής ας πούμε.

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Έχω προσπαθήσει αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν έχω ειδικευτεί σε αυτό. Αλλά έχω ψάξει πάρα πολλά πράγματα γιατί μου έχει τύχει και είναι πολύ δύσκολο, αλλά έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα. Δεν ξέρω αν είμαι η ιδανική δασκάλα για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αλλά έκανα ό,τι καλύτερα μπορούσα. Ναι.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Σίγουρα σε βοηθάει να εξελιχθείς σαν άνθρωπος γιατί βλέπεις πολλά πράγματα που θεωρείς δεδομένα και αντιλαμβάνεσαι ότι τίποτα δεν είναι δεδομένο. Εεε, και να είσαι πιο έτοιμος στο απρόβλεπτο και να δεις όλα τα πράγματα πιο διαφορετικά στη ζωή σου. Αυτό σε βοηθάει στη ζωή σου στον τρόπο που θα διαχειριστείς την τάξη, τους συναδέλφους... Νομίζω ότι σου αλλάζει ότι τη κοσμοθεωρία, δηλαδή αυτά τα δεδομένα όλα γίνονται... δεν υπάρχουν δεδομένα για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, μπορείς να δεις και το πιο παράξενο πράγμα να συμβαίνει και πρέπει να είσαι έτοιμος να το αντιμετωπίσεις. Πρέπει να ψάχνεις συνέχεια τρόπους που θα χειριστείς κάποια πράγματα. Νομίζω ότι είναι δύσκολο, νομίζω ότι είναι μία καλή εμπειρία για όλους μας, αλλά νομίζω ότι είναι μία πολύ καλή εμπειρία για όλους μας γιατί είμαστε πολύ βολεμένοι στα τετριμμένα και πρέπει να δούμε και τα πράγματα λίγο διαφορετικά. Αυτό.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Εεε η αλήθεια είναι ότι όλοι θέλουνε να αναλάβει κάποιος αυτός το παιδί εκτός από αυτούς. Κάποιος άλλος θα το αναλάβει. Συνήθως κάποιος άλλος έρχεται να αναλάβει αυτό το παιδί γιατί θεωρούν ότι πλέον αυτό το παιδί δεν αποτελεί κίνδυνο(;), δεν θ αποτελεί άγχος για τους υπόλοιπους(;), ότι φεύγει η ευθύνη από πάνω τους και πάει σε κάποιον άλλον. Αλλά όταν συμβαίνει κάτι απρόβλεπτο με αυτό το παιδί πάλι θα είσαι εσύ ο υπόλογος ας πούμε. Και αυτό είναι το δύσκολο κομμάτι. Δεν το καταλαβαίνουν, μπορεί να στο χρεώσουνε ενώ εσύ μπορεί να μην μπορείς να κάνεις και θαύματα πάντα. Εξαρτάται από το τι παιδί έχεις και πόσο δύσκολη περίπτωση είναι. Αυτό.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Όχι. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ. Νομίζω ότι με βοήθησε πάρα πολύ το ερωτηματολόγιό σου.

Συνέντευξη 10^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής.

Ηλικία: 41

Χρόνια προϋπηρεσίας: 15

Μορφωτικό επίπεδο: Μεταπτυχιακό στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο με εξειδίκευση αγγλικών.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος λυκείου.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος δημοτικού.

Επάγγελμα πατέρα: Δημόσιος υπάλληλος.

Επάγγελμα μητέρας: Οικιακά.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Ναι για αρκετά χρόνια. Στα 9 χρόνια που δούλεα ως εκπαιδευτικός, είχα έρθει σε επαφή με μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Εεεε, είναι ίσως ένα κίνητρο και ένα έναυσμα για να χρησιμοποιήσουμε κάποιες νέες μεθόδους στη διδασκαλία μας και πρέπει να το εντάσσουμε στην παιδαγωγική διαδικασία.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Κάτι διαφορετικό, κάποια αδυναμία ενδεχομένως που όμως δεν θα πρέπει να αποτελεί εμπόδιο στη διαδικασία της μάθησης.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Εεεε, πέρα από την κινητική και σωματική αναπηρία, κάποια προβλήματα όπως αυτισμός και νοητική στέρηση.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερα και γιατί;

Γνωρίζω περισσότερο την νοητική στέρηση, γιατί είχα μαθητές που είχαν αυτό το χαρακτηριστικό και οι οποίοι ήτανε στα σχολεία που υπηρετούσα.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Εεε, δεν ξέρω αν είμαι απόλυτα εύστοχη, αλλά θεωρώ ότι είναι κάτι, μία προσπάθεια να βοηθήσουν, πέρα από τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους, ώστε να κατακτήσουν το αποτελεσματικό..., να μάθουν κι εκείνοι, να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους να μάθουν.

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Θα πρέπει να εντάσσεται στο γενικό σχολείο, το θέμα είναι, όμως, μιλώντας από την σκοπιά του εκπαιδευτικού που είμαι εγώ, δεν έχουμε τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να το κάνουμε αυτό και ώστε να βοηθήσουμε το παιδί να ενταχθεί σωστά και να αποκομίσουμε ωφέλεια από την εκπαίδευση αυτή. Δεν έχουμε το γνωστικό επίπεδο και την ειδικευση, ώστε να βοηθήσουμε το παιδί να ενταχθεί. Θα πρέπει να γίνει όμως αυτό. Θα πρέπει να ενταχθεί το παιδί στο τυπικό σχολείο.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Πρέπει να υπάρχουν. Τώρα δεν είμαι για να πω την αλήθεια, δεν είμαι και απόλυτα σίγουρη για τον τρόπο που λειτουργούν. Αυτό που έχω παρατηρήσει τα τελευταία χρόνια, βλέποντας στο σχολείο, στον χώρο που εργάζομαι, επειδή ασχολούνται με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης είναι ότι αυτά αυξάνονται, αυξάνεται ο αριθμός τους και θέλω να πιστεύω ότι γίνεται μία σωστή δουλειά με τα παιδιά αυτά.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Δυστυχώς, λυπάμαι που το λέω, αλλά δεν υπάρχει επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς. Τα πάντα επαφίενται και εναπόκεινται στο φιλότιμο του καθενός και στη φιλοτιμία και στο ενδιαφέρον να κάτσουν να ασχοληθούν. Θα έπρεπε όμως να υπάρχει εξειδίκευση σε κάποια σεμινάρια, κάποια επιμορφωτικά προγράμματα ενδεχομένως για να μπορέσουμε κι εμείς να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν περισσότερα πράγματα, γιατί δεν μπορούμε να ανταπεξέλθουμε... Δηλαδή είχα έναν μαθητή εγώ όταν πρωτοέπιασα δουλειά στο φροντιστήριο, δεν είχα ιδέα... οριακά ήξερα πώς να διδάξω, είχα μαθητή με αναπηρία και δεν ήξερα πώς να το διαχειριστώ. Πρέπει να υπάρχουν προγράμματα επιμόρφωσης ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει τέτοιες καταστάσεις, γιατί κακά τα ψέματα στο πανεπιστήμιο δεν το μάθαμε αυτό. Μάθαμε δηλαδή για την γενική εκπαίδευση.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Μπορούν να αντιμετωπίσουν. Θεωρώ ότι αντιμετωπίζουν πολλές φορές και πρακτικά ζητήματα, δηλαδή η πρόσβασή τους στο σχολείο. Ακόμη και η πρόσβασή τους στο σχολείο, δηλαδή άτομα τα οποία μπορεί να έχουν σωματική αναπηρία και να μην υπάρχει μια ράμπα να μπουν στο σχολείο. Να αποτελεί έναν αφιλόξενο χώρο και μην μπορούν να τον προσεγγίσουν. Εντάξει το κακό είναι ότι μπορεί να υπάρχει και μία προκατάληψη από μαθητές και η ίσως η μη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών που τα βλέπουν σαν κάτι κατώτερο, τα ειρωνεύονται και τους δημιουργούν ένα αίσθημα ενοχής και στεναχώριας και τους δυσκολεύουν να ενταχθούν και να προσεγγίσουν στο σχολείο.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Πέρα από τις υποδομές, θα πρέπει να υπάρξει και το φιλόξενο περιβάλλον, το έμπυχο, δηλαδή οι άνθρωποι, οι εκπαιδευτικοί, από τον διευθυντή. Βασικά όλες οι δομές της εκπαίδευσης θα πρέπει να το ενθαρρύνουν αυτό. Από την κεφαλή, τη διοίκηση και το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν και σε πρακτικά ζητήματα και να υπάρχει και η συναισθηματική ενθάρρυνση και στο παιδί το ίδιο και στο περιβάλλον του παιδιού. Γιατί κακά τα ψέματα, αντιμετωπίζουν μία δυσκολία και είναι ένα μεγάλο ζήτημα αυτό.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Νομίζω ότι το κάλυψα με τις προηγούμενες απαντήσεις μου.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Αυτό που νομίζω είναι ότι αυτά τα παιδιά έχουν ελλειμματική προσοχή, δηλαδή αυτό που είχα παρατηρήσει σε πολλούς μαθητές κατά τη διάρκεια των χρόνων είναι ότι δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στο μάθημα, δηλαδή αποσπάει η προσοχή τους πολύ εύκολα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, πάρα πολύ γρήγορα και επίσης είχα και μαθητές, οι οποίοι ήτανε υπερκινητικοί. Δηλαδή είχαν μία νευρικότητα, δεν

μπορούσαν να σταθούν πουθενά. Κινούνταν συνεχώς και ήταν τρομερά νευρικοί και υπερκινητικοί.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Επειδή δεν γνωρίζω πολλά, υποψιάζομαι ότι αυτό το πράγμα θα είναι θέμα των ΚΕΔΔΥ ή των παιδαγωγικών κέντρων φαντάζομαι. Είναι πολύ σημαντικό πράγμα να... σημαντική η διάγνωση όσο γίνεται σε πιο πρώιμο στάδιο, γιατί μπορούν να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις. Δηλαδή είχα έναν μαθητή που είχε ελλειμματική προσοχή και η μητέρα του δεν είχε καταλάβει ότι είχε αυτό το θέμα με αποτέλεσμα να τον χτυπάει. Δεν μπορούσε το παιδί να συγκεντρωθεί, δεν μπορούσε να διαβάσει, διάβασε δύο γραμμές και μετά έχανε διάβασε δύο γραμμές και μετά έχανε και μετά άρχισε να κινείται πέρα δώθε και απλά νόμιζε ότι ήτα ζωηρός, υπερκινητικός και δεν είχε καταλάβει αυτό το πράγμα με αποτέλεσμα να έχει μία άσχημη σχέση η μητέρα με το παιδί και όταν αποκαλύφθηκε ότι ήταν μαθητής ελλειμματικής προσοχής ένιωσε τρομερές ενοχές και χάθηκε πολύτιμος χρόνος στην ένταξη του παιδιού και στην ενταξιακή διαδικασία.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Δεν ξέρω κατά πόσο υπάρχει εκείνος ο διαχωρισμός ώστε να γίνει η κατάλληλη ειδική μέριμνα και ειδική μέθοδος διδασκαλίας στα παιδιά. Νομίζω ότι τους εντάσσουν και τους βάζουν όλους σε ένα τσουβάλι και δεν υπάρχει ειδική μέριμνα και ειδική προσοχή, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο γενικό σχολείο.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Εντάξει, υλικοτεχνικά νομίζω ότι είμαστε φτωχοί, ότι πάσχουμε. Δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή για αυτούς τους μαθητές. Δυστυχώς το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται μόνο από βιβλία, βιβλία, βιβλία τα οποία απευθύνονται στους σε πολλά εισαγωγικά «φυσιολογικούς», πολλά πολλά εισαγωγικά όμως, μαθητές. Δεν υπάρχει η απαραίτητη πρόνοια στα παιδιά. Τώρα για το προσωπικό μπορεί να γίνει κάποια δουλειά στην ένταξη στις αρχικές τάξεις των παιδιών μέχρι το γυμνάσιο, ας πούμε, μετά όμως στο γενικό λύκειο τα πράγματα χάνονται. Δηλαδή τα τμήματα ένταξης και

οι παιδαγωγικές μέθοδοι και το προσωπικό δεν θα βρίσκονται συχνά σε γυμνάσιο, σε λύκειο και επαγγελματικό λύκειο. Μετά κάπου αρχίζει και χάνεται το πράγμα.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εντάξει, είναι πιο εύκολο, υποψιάζομαι γιατί έχει τις γνώσεις να το εντάξει, ενώ εμάς επειδή είμαστε γενικής, εναπόκεινται στην καλή διάθεση ας πούμε. Όμως, είναι πάρα πολύ βασικό να εντάξουμε αυτά τα παιδιά, να μην νιώσουνε ότι παρείσακτα ή ξένα και να βάλουμε σε μία διαδικασία και τους συμμαθητές τους να τους βοηθήσουν. Γιατί, κακά τα ψέματα, όταν υπάρχει αποδοχή από τους μαθητές, δίνεται ένα κίνητρο στους μαθητές να τους ενθαρρύνει να ενταχθούν πιο ομαλά στη μαθησιακή σφαίρα και διαδικασία. Θεωρώ ότι είναι πολύ απαραίτητο και πολύ βασικό.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Θεωρώ ότι αυτός θα πρέπει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και να τους συμβουλεύσει και θεωρώ ότι θα πρέπει να διεκδικήσει κιόλας να δημιουργηθούν όσο γίνεται περισσότερες υποδομές, τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη και να βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν παράλληλα με το μάθημα κ.λπ., να τα βοηθήσει να ενταχθούν όσο γίνεται πιο ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία και να διεκδικήσει πράγματα, γιατί το βλέπω από την άποψη, από την πλευρά της διοίκησης, επειδή δουλεύω σε γραφείο, οπότε όσο πιο πολύ διεκδικεί ο διευθυντής και ασχολείται και έχει το ενδιαφέρον να πάρει και κάποια πράγματα για τα παιδιά αυτά, δηλαδή να μεριμνήσει. Γιατί δεν μπορούμε να λέμε συνέχεια ότι φταίει το κράτος που δεν μας δίνει υποδομές και υλικοτεχνική υποδομή. Υπάρχουνε πράγματα να ψάξουνε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης ή αν δεν υπάρχει κάποιος άνθρωπος του τμήματος ένταξης, με κάποιον που να έχει κάποιες περισσότερες γνώσεις, με τον σύμβουλο. Υπάρχει και ο σύμβουλος ειδικής αγωγής τον οποίον μπορούν να συμβουλευτούν ανά πάσα στιγμή ώστε να τους δώσει μία εικόνα για πράγματα τα οποία μπορούν να αγοραστούν από το σχολείο ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν πιο ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν μπορούμε να κατηγορούμε μονίμως το σύστημα. Πρέπει και ο διευθυντής να κάνει πράγματα για αυτά τα παιδιά.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Το βασικό νομίζω είναι... ξεκινάει και από την αγωγή που παίρνουν τα παιδιά από το σπίτι και από τη στάση... τα παιδιά αντιγράφουν βάλε το μέσα σε εισαγωγικά αυτό που βλέπουνε από τους εκπαιδευτικούς. Όταν ο εκπαιδευτικός ειρωνεύεται και αποστασιοποιεί το παιδί που έχει ΔΕΠ-Υ, προφανώς θα δημιουργήσει το ίδιο κλίμα και στους μαθητές. Είναι βασικό να πούμε στα παιδιά, ας το πούμε φυσιολογικά, να εντάξουν τους συμμαθητές του. Είναι πάρα πολύ βασικό η ένταξη αυτών των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι έχω παρατηρήσει ότι τα παιδιά είναι πιο σκληρά όταν είναι σε μικρή ηλικία. Δηλαδή όταν δεν υπάρξει η απαραίτητη ενημέρωση από τους γονείς, από τους δασκάλους, από τους εκπαιδευτικούς, από τον διευθυντή ενδεχομένως για αυτήν την ιδιαιτερότητα –γιατί εντάξει πέρα από μία μορφή αναπηρίας είναι περισσότερο μία ιδιαιτερότητα- τα παιδιά γίνονται πολύ πολύ σκληρά. Ενώ όσο μεγαλώνουν τα παιδιά υπάρχει μία κατανόηση, μία αδιαφορία. Μπορείς να το πεις και ως μία αδιαφορία, γιατί εντάξει δεν ασχολούνται, αλλά μπορεί όταν είναι μικρά, επειδή είναι πάρα πολύ αυστηροί κριτές, μπορούν πάρα πολύ εύκολα να πληγώσουν αυτά τα παιδιά. Και μετά να δεις έτσι μία άρνηση να συμμετάσχουν και να μπουν μέσα στην τάξη.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Θα έπρεπε αλλά δυστυχώς δεν... εντάξει τώρα όσο περνάνε τα χρόνια επειδή οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μάθουν πράγματα και επειδή το αντιμετωπίζουν το φαινόμενο αυτό και πρέπει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, υπάρχει μία προσπάθεια, μία απόπειρα... βλέπω... να σας πω κάτι; Μπορεί να μην γνωρίζουμε, να μην έχουμε απαραίτητα τις γνώσεις, απλά υπάρχει το μεράκι και το φιλότιμο και λίγο το ένστικτο και λίγο και η εμπειρία με τα χρόνια και λίγο η διάθεση να βοηθήσεις αυτό το παιδί να ενταχθεί και να μπει μέσα στην τάξη... εεε... νομίζω ότι γίνεται μία προσπάθεια... ίσως να μην έχουμε τις γνώσεις. Τώρα βέβαια, γυρνώντας και στο θέμα ότι δεν μπορούμε να κατηγορούμε στο σύστημα αλλά πρέπει και οι ίδιοι να επιμορφωθούμε. Δεν μπορούμε να λέμε στο κράτος ότι πρέπει να επιμορφωθούμε, ενώ μπορούμε κι εμείς ανά πάσα στιγμή να ασχοληθούμε με ένα πρόγραμμα που έχει κάνει με αυτά τα θέματα και να επιμορφωθούμε. Εεε.. έχω παρατηρήσει ότι οι συνάδελφοι

τα τελευταία χρόνια ψάχνουν και προσπαθούν και με τις γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτουν ως εκπαιδευτικοί και με τις προσπάθειες και τα σεμινάρια και τα επιμορφωτικά προγράμματα. Νομίζω ότι προσπαθούνε αρκετά φιλότιμα πια, σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια να εντάξουν αυτά τα παιδιά στην τάξη.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Ειδικά προγράμματα με την έννοια των μαθημάτων ίσως όχι. Απλά υπάρχουν οι δομές αυτές των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης που ίσως –πάντα, όχι ίσως– ο εκπαιδευτικός είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος έχει γνώσεις ειδικής αγωγής, οπότε μπορεί να βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση. Αλλά ακαδημαϊκά στο πρόγραμμα σπουδών δεν υπάρχει κάτι τέτοιο.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Εεε, το πρώτο πράγμα που μπορώ να σκεφτώ είναι αυτό που σου είπα λίγο πριν. Δηλαδή ότι δεν πρέπει να υπάρχουν, να είναι γενικά, όχι μόνο στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, νομίζω ότι γενικά σε όλα τα παιδιά, πρέπει να έχουν οι γονείς ανοιχτά μάτια και αυτιά και να είναι... να αφουγκράζονται τα προβλήματα. Δηλαδή, όχι αυτό το πράγμα, αυτό που έκανε κυρία, αυτή η μητέρα του μαθητή ότι «αα, το αρχίζουμε στο ξύλο» γιατί δεν παρακολουθεί. Πρέπει να το διερευνήσουμε, υπάρχουνε δομές, υπάρχουνε και οι εκπαιδευτικοί. Πρέπει να υπάρχει συνεργασία με το σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς, με τον διευθυντή, με τις δομές της εκπαίδευσης, με τα κατά τόπους ΚΕΔΔΥ, με τα παιδαγωγικά κέντρα που έχουν τη γνώση και τη κατάρτιση. Γιατί όχι και με τους σχολικούς συμβούλους γενικής παιδείας και ειδικής αγωγής, ώστε να βοηθήσουν... πρέπει νομίζω να υπάρχει μία συνεργασία όλων των φορέων. Και προτεραιότητα φυσικά είναι να ενταχθεί το παιδί, γιατί μπορεί το παιδί να ενταχθεί φυσικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Τώρα, οι γονείς όπως είναι στις μέρες μας παρουσιάζουν μία... είναι λίγο των άκρων. Δηλαδή είτε είναι... εντάξει... οι περισσότεροι βέβαια, θέλω να πω, ότι είναι φαντάζομαι... θέλουν να βοηθήσουν να... θεωρούν ότι πρέπει αυτά παιδιά να

ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια, υπάρχουν, θέλω να πιστεύω η μειοψηφία, η οποία θεωρεί ότι δεν θέλει το ανάπηρο παιδί μέσα στην τάξη μας. Εντάξει, υπάρχουν βέβαια και αυτοί οι γονείς. Θεωρώ ότι η πλειοψηφία έχει μια κατανόηση, δείχνει μια κατανόηση, δεν απομονώνει, δεν θέλει το παιδί της να απομονώσει αυτό το παιδί από τα άλλα παιδιά. Νομίζω ότι υπάρχει μία κατανόηση. Ακραίες περιπτώσεις και συμπεριφορές υπάρχουν πάντα. Αλλά νομίζω ότι είναι λίγοι οι γονείς που θα ζητήσουν να φύγει αυτό το παιδί από το τμήμα τους.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Εεε, θεωρώ ότι όσο είναι... πάλι θα πω για την ηλικία... όσο είναι μικρά σε ηλικία, το είχα παρατηρήσει σε ένα δημοτικό σχολείο που ήμουν πριν καμία εικοστή στη Λέσβο, όπου υπήρχε ένα παιδί, εντάξει, αυτού ήταν διαφορετική η περίπτωση του. Ήταν υπερκινητικό, αλλά δεν ξέρω αν ήταν από ΔΕΠ-Υ ή από άλλα προβλήματα που αντιμετώπιζε, όμως τα παιδιά δυστυχώς τον είχαν βάλει στην άκρη, τον είχαν απομονώσει, εεε, τον έβρισκαν πάντα ότι είναι ο ένοχος για ό,τι κακό γινόταν στο σχολείο και ότι εκείνος τα κάνει όλα, εκείνος κάνει τις ζημιές. Εντάξει ήταν υπερκινητικός, αλλά μπορεί να μην ήταν ΔΕΠ-Υ. Μπορεί να ήτανε κιόλας, αλλά εντάξει δεν φαινόταν, δεν είχε... το βασικό του χαρακτηριστικό δεν υπήρχε. Είχε ζήσει κάποια δύσκολα χρόνια. Εν πάση περιπτώσει, το θέμα είναι ότι τον είχανε βάλει στην άκρη, τον κατηγορούσαν για το κάθε τι κακό συνέβαινε στο σχολείο. Εντάξει τον προκαλούσαν... όσο μεγαλώνουν και νομίζω ότι αυτό είναι κακό, βιώνουν μία απόρριψη και μία αδιαφορία που ούτε αυτό είναι καλό γιατί τα παιδιά μόλις φτάσουν στην εφηβεία, θέλουν να είναι αποδεκτά. Οπότε και αυτό, η απόρριψη και η αδιαφορία, και αυτό είναι ένα πλήγμα για αυτούς. Δηλαδή και αυτό είναι απόρριψη και ρατσισμός, όταν τα έχεις απομονώσει και τα έχεις βάλει στην άκρη.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

(Απαντήθηκε στην ακριβώς από πάνω ερώτηση)

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Ξέρεις τι γίνεται; Όταν ο... όπως υπάρχουν διαφορετικοί μαθητές, υπάρχουν και έτσι μία ποικιλία εκπαιδευτικών. Σε αυτή την περίπτωση που είχα εγώ τον μαθητή ο εκπαιδευτικός ο συγκεκριμένος δεν μπόρεσε, δυστυχώς, αν και ήταν νέος άνθρωπος,

δεν ήταν από τους παλιούς εκπαιδευτικούς, που η λέξη ΔΕΠ-Υ τους είναι άγνωστη λέξη, ήταν νέος άνθρωπος, μπήκε στην ίδια διαδικασία με αυτό που έκαναν οι συμμαθητές του. Δηλαδή το απομόνωνε, το χτυπούσε, το έβριζε... εντάξει, στο ξαναλέω, δεν έχουμε τη γνώση έτσι να εντάξουμε... λειτουργούμε με το ένστικτο ανθες, με το φιλότιμο και τη διάθεση να βοηθήσουμε. Εντάξει, θέλω να πιστεύω ότι πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν, το έβλεπα και σε άλλες περιπτώσεις, δηλαδή, ότι προσπαθούν να αποθαρρύνουν τα άλλα τα παιδιά να μην... να εντάξουν... να μην απορρίπτουν και να μην απομονώνουν αυτά τα παιδιά. Αλλά, όταν ο εκπαιδευτικός, πες από έλλειψη γνώσεων, πες από αδιαφορία, μπορεί να μπει στο τρυπάκι κι αυτός να δείξει ρατσισμό... κάποιος δεν αποδέχονται ότι υπάρχει αυτό το θέμα, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, μπορεί απλά να το θεωρούν ζωνιέρα. Δεν είναι... δηλαδή πρέπει να είμαστε λίγο πιο προσεκτικοί και να μην εεε κατηγορούμε και να μην βγάζουμε αυθαίρετα συμπεράσματα χωρίς να ξέρουμε. Είναι η βάση... είναι βασικό να ξέρουμε και να έχουμε αποκτήσει τις γνώσεις ώστε να μην αυθαιρετούμε. Αυτό...

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Αυτό εξαρτάται από την συμπεριφορά που έχουν οι άλλοι απέναντί του. Όταν το παιδί νιώσει ότι γίνεται αποδεκτό και απολαμβάνει κάποιο σεβασμό και κάποια συμπάθεια και μία διάθεση να συνεργαστούν μαζί του οι συμμαθητές του, το σχολείο γενικότερα, θα είναι πιο εύκολο για αυτόν να ενταχθεί και θα είναι και πιο καλή η συναισθηματική του διάθεση και ενδεχομένως και είναι και πιο πρόθυμος να συμμετάσχει στην μαθησιακή διαδικασία του σχολείου γενικότερα.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Νομίζω ότι όσον αφορά στην τάξη το παιδί αυτό να μην απομονωθεί, να μην μπει στην άκρη, να μην αντιμετωπίσει τον ρατσισμό και την απομόνωση. Αυτό που μου έρχεται στο μυαλό είναι ότι θα μπορούσαν να τον εντάξουν όταν δουλεύουν ομαδικά. Δηλαδή το παιδί αυτό να μπαίνει σε διάφορες ομάδες, να συνεργάζεται, εεε... Τα παιδιά αυτά δεν θεωρώ ότι δεν έχουν το μυαλό. Αν τους δώσει κάποιο κίνητρο και κάποια ενθάρρυνση, θεωρώ ότι μπορούν να βοηθήσουν πάρα πολύ την ομάδα και να συμμετέχουν και να λειτουργούν κανονικά μέσα στο σχολείο. Βασικό νομίζω ότι είναι η ένταξη και η πραγματική ένταξη. Να συμμετέχουν και να μπαίνουν σε ομάδες αυτά

τα παιδιά, να μην απομονώνονται και μην υπάρξει –ενδεχομένως θα υπάρξει και η γκρίνια- να φροντίζει ο εκπαιδευτικός να μπαίνει σε διαφορετική ομάδα, γιατί σίγουρα θα υπάρχει κάποιος μαθητής που να λέει «γιατί συνέχεια στην δική μας ομάδα αυτός ο μαθητής;». Και στα διαλείμματα θεωρώ ότι πρέπει να είναι πάλι, να εντάσσεται, να προσπαθούν και τα υπόλοιπα παιδιά να παίζει μαζί τους, να μιλάει μαζί τους, να είναι μια παρέα γενικότερα. Θεωρώ ότι δεν πρέπει να απομονωθεί. Και εντάζει είναι να μην... να είναι σε παρέες, να είναι σε ομάδες, αλλά να τον αντιμετωπίζουν ισότιμα. Σαν συμμαθητές του και όχι σαν κατώτερο ον. Γιατί δεν θα τους βοηθήσει αυτή η συμπεριφορά, αυτή η απαξίωση και η απόρριψη. Σκοπός είναι να ενταχθεί σε ομάδα, αλλά να είναι ισότιμη η αντιμετώπισή τους απέναντί του.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Νομίζω ότι όλοι μπορούν να βοηθήσουν. Ο καθένας από τη δική του πλευρά, από τη δική του σκοπιά και σε συνεργασία ο ένας με τον άλλον. Δηλαδή κι εμείς της γενικής εκπαίδευσης μπορούμε και θα έπρεπε να αποκτήσουμε κάποιες περισσότερες γνώσεις γύρω από το θέμα. Δεν μπορούμε να λέμε «αα, δεν υπάρχει τμήμα ένταξης, άρα...». Παράδειγμα, επειδή έγινε μία τέτοια συζήτηση λίγους μήνες πριν για δημιουργία τμήματος ένταξης σε κάποιο επαγγελματικό λύκειο της Μυτιλήνης. Δεν έγινε τελικά. Εντάζει, δυστυχώς είναι και τα γραφειοκρατικά που το καθυστερούν λίγο αυτό. Εντάζει είναι και η γραφειοκρατία ένα αδυσώπητο πράγμα. Δηλαδή σου λέει ότι πρέπει να κάνεις την εισήγηση Μάρτιο και αν σου ξεφύγει ένα χαρτί, τελείωσε. Δεν έχει δικαίωμα να το ξανακάνεις και δεν έχεις δικαίωμα αν έρθουν τα παιδιά τον Αύγουστο, δεν μπορείς να το κάνεις, οπότε τελείωσε το θέμα. Θεωρώ, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης πέρα από την απόκτηση γνώσεων μέσω των σεμιναρίων, ότι μπορούν να συνεργαστούν και με τον διευθυντή και να διαβάσουν πέντε πράγματα μόνοι τους και να αναζητήσουν πηγές στο διαδίκτυο. Ευτυχώς, είμαστε σε μία εποχή που υπάρχουν άρθρα στο διαδίκτυο και δεν αναζητούμε μόνο βιβλία. Υπάρχουν επιστημονικά άρθρα και μελέτες και μπορούμε να συνεργαστούμε ανά πάσα στιγμή και με έναν άνθρωπο που ξέρει λίγα παραπάνω. Μπορούμε να απευθυνθούμε στο ΚΕΔΔΥ. Μπορούμε να... και στου συμβούλους. Κάποιοι της γενικής παιδείας έχουνε γνώσεις και ειδικής εκπαίδευσης. Απλά πιστεύω ότι πρέπει να συνεργαστούν όλοι οι φορείς, όλοι όλοι...

Η υλικοτεχνική υποδομή πιστεύεις ότι υποστηρίζει τα άτομα με ΔΕΠΥ;

(Έχει απαντηθεί σε προηγούμενες ερωτήσεις)

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Αυτό πρέπει να αλλάξει άρδην το αναλυτικό πρόγραμμα γιατί είναι πραγματικά σε όλες τις βαθμίδες είναι ένα αδηφάγο εκπαιδευτικό σύστημα, ένα αδηφάγο έτσι αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο το μόνο πράγμα που προωθεί και έχει έτσι παραπονιόμαστε όλοι και έχει... νομίζω... στις περισσότερες ειδικότητες, -εμείς παραπονιόμαστε πάντως στη δική μας ειδικότητα- ότι δεν είναι προσαρμοσμένο και πάσχει στη γενική εκπαίδευση, πόσο μάλλον σε τέτοια θέματα. Θεωρώ ότι πρέπει να φύγουμε πια από το αναλυτικό πρόγραμμα που προωθεί μόνο τη παπαγαλία, την απομνημόνευση, την στείρα γνώση, θα πρέπει να γίνουν σαρωτικές αλλαγές, γιατί θα πρέπει να αλλάξει όλο το πρόγραμμα, ώστε να ενθαρρύνονται και οι μαθητές με διαφορετικούς τρόπους / στυλ μάθησης να ενθαρρυνθούν κι αυτοί. Δηλαδή δεν μπορεί να είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να είναι τόσο στενό και τόσο σκληρό και τόσο αδυσώπητο να υπάρχει μια μέριμνα ώστε να βοηθηθούν και αυτά τα παιδιά να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις γνώσεις τους και θα έπρεπε να υπάρχουν τα ανάλογα μαθήματα και οι υποδομές που είπαμε λίγο πριν, να τα αφήσουν να ενταχθούν ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τώρα όπως είναι τα προγράμματα είναι... καταρχάς θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ παλιά. Δηλαδή, δεν μπορείς να διδάσκεις το 2004 με ένα πρόγραμμα του 1991 και δεν μπορείς να διδάσκεις το 2018 με ένα πρόγραμμα του 2005. Πρέπει να γίνουν αλλαγές και προσανατολιστούν τα αναλυτικά προγράμματα στο στυλ των μαθητών και στις ανάγκες των μαθητών, όλων των μαθητών όμως. Και να μην δημιουργούμε ρομποτάκια. Γιατί δυστυχώς αυτό γίνεται. Δημιουργούμε ρομποτάκια. Και το αναλυτικό πρόγραμμα από την αρχή μέχρι το τέλος, τις Πανελλαδικές, αυτό το πράγμα. Αυτό πνίγει όλα τα παιδιά...

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Πιστεύω τα ίδια και την πολιτική του κράτους. Ακολουθεί ίδια γραμμή και δεν υποστηρίζει την ένταξη των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου. Από τα χρόνια που δούλεα στην περιφέρεια, από

τα χέρια μας περνούσαν χαρτιά ειδικής αγωγής. Επίσης, εκεί γίνονται οι προσλήψεις των ατόμων που θα στελεχώσουν τα καινούργια σχολεία. Και βέβαια έχουμε στοιχεία για τη δημιουργία τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης. Αυτό που έχω παρατηρήσει και θέλω να πιστεύω ότι επηρεάζει θετικά το κλίμα, ή έτσι θέλω να πιστεύω ότι αυξάνονται τα τμήματα ένταξης. Δηλαδή, δημιουργούνται όλο και περισσότερα τμήματα ένταξης στα σχολεία μας και υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι καταξιωμένοι και έχουν κάνει μεταπτυχιακά και έχουν μία περισσότερη ειδίκευση στο θέμα αυτό. Δεν θέλω να πω ότι θα μπουν στο ειδικό σχολείο. Σαν βοήθεια, σαν στήριγμα, γιατί, όπως λέει και η λέξη βοηθάει να διατηρηθεί παράλληλα και το φιλότιμο και να ενταχθούν τα παιδιά αυτά στην τάξη. Νομίζω ότι φέτος έγινε μία εξαιρετική δουλειά και προτάθηκαν καλύτερα πράγματα στα θέματα ειδικής αγωγής. Ενώ τα προηγούμενα χρόνια, διαμαρτύρονταν οι γονείς ότι οι προσλήψεις καθυστερούσαν πραγματικά και το ζήσαμε αυτό γιατί έχουμε ένα στέλεχος της εκπαίδευσης στη μονάδα μας του οποίου ο γιος είναι άτομο με ειδικές ανάγκες γιατί φοιτά σε ειδικό σχολείο, στο ΕΕΚ και θυμάμαι ότι πέρυσι και πρόπερσι διαμαρτύρονταν εκείνος και ο σύζυγός της να δημιουργηθούν τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη. Φέτος, από πέρυσι μέχρι και φέτος γίνονται πάρα πολλές προσλήψεις, γίνονται πολύ φιλότιμες προσπάθειες. Φυσικά δεν κάνω πολιτική, δεν το λέω για πολιτικούς λόγους προς θεού, αλλά το βλέπω σαν ευαισθησία το θέμα και βέβαια είναι το αυτονόητο. Έτσι πρέπει να γίνεται, δεν είναι θέμα υπουργού. Πρέπει έτσι να γίνεται. Δεν μπορούμε να προσλαμβάνουμε τα άτομα και να λέμε «α εκπαιδευτικοί, πρέπει να καλυφθεί οπωσδήποτε και να αφήνουν την ειδική αγωγή ως δευτερεύουσας σημασίας. Είναι πάρα πολύ σημαντικό, λοιπόν, να στελεχώνονται τα τμήματα ένταξης, ώστε να... γιατί γίνεται δουλειά. Έρχονται γονείς, το αναγνωρίζουν και λένε ότι έχει γίνει δουλειά με τέτοια θέματα. Είναι... θεωρώ ότι είναι καθήκον πλέον, υποχρέωση, το αυτονόητο που λένε.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Πάντα λέμε, δυστυχώς, εμείς οι εκπαιδευτικοί, έχουμε τη μιζέρια στο αίμα μας ότι δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα και το άτιμο το αναλυτικό πρόγραμμα και το άτιμο το Υπουργείο που δεν ακούει. Νομίζω ότι αν υπάρξει μία συντονισμένη δράση, δηλαδή αν αποφασίσει ο εκπαιδευτικός και σε συνεργασία με τους διευθυντές και ειδικά με τον σύμβουλο της ειδικότητας... γιατί να σου πω κάτι; Δεν διεκδικούμε. Έχουμε ξεχάσει πώς είναι αυτό το πράγμα δυστυχώς. Λέμε λέμε και μουρμουρίζουμε κ.λπ. και

διαμαρτυρόμαστε χωρίς να κάνουμε ουσιαστικά δουλειά, γκρινιάζουμε όμως και στεναχωριόμαστε όταν μειώνονται οι ώρες των μαθημάτων μας. Όχι ότι νοιαζόμαστε πραγματικά για τους μαθητές, και λυπάμαι που το λέω, γιατί κι εγώ εκπαιδευτικός είμαι, ... η μέριμνά μας και το ενδιαφέρον μας είναι να μας συμπληρώσουμε το ωράριό μας γιατί θα μας στείλουν σε άλλο σχολείο και έτσι θα ταλαιπωρηθούμε. Θεωρώ ότι μπορεί να γίνει μία πολύ σωστή δουλειά και υπάρχουν πολύ ωραίες προτάσεις γιατί υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν όραμα και διάθεση και θα πρέπει αυτό το όραμα και τη διάθεση και αυτό το μεράκι.. υπάρχουν και αυτοί που είναι ευσυνείδητοι, δεν είναι όλοι τεμπέληδες που κάθονται και δεν κάνουν τίποτα. Αλλά θα πρέπει να δείξουν πιο μεγάλη αγωνιστικότητα να ασχοληθούν με αυτά τα παιδιά γιατί είναι κρίμα, πρέπει να ενταχθούν. Δεν νομίζω ότι είναι λύση να... δεν θα συμφωνούσα να... αυτό που λένε κάποιοι γονείς –γιατί υπάρχουν και αυτοί- να είναι σε ειδικό σχολείο και να τα βάλουμε εκεί μέσα και να τα μαντρώσουμε, είναι το μίasma και δεν πρέπει να είναι σε γενικά σχολεία. Αυτά τα παιδιά πρέπει να μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο και νομίζω ότι θα τους κάνει καλό. Μπορούμε να βοηθήσουμε. Θα πρέπει να έχουμε συγκεκριμένες προτάσεις, θα πρέπει αυτές οι προτάσεις και αυτές οι παρατηρήσεις να υποβάλλονται κάποια στιγμή στο υπουργείο, αλλά με λόγο, όχι... έτσι το είπαμε και έτσι το αποφασίσαμε. Δηλαδή να υπάρχουνε τεκμηριωμένα επιχειρήματα, να γίνεται προσπάθεια από όλους και οι εκπαιδευτικοί σε πρώτη φάση επειδή εκείνοι ζούνε τα παιδιά, ώστε να γίνονται κάποιες προτάσεις να γίνουν κάποιες αλλαγές γιατί τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία είναι πια πεπαλαιωμένα. Και δεν έχουν σχεδιαστεί και γραφτεί ώστε να μεριμνήσουν και για αυτά τα παιδιά.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

(Απαντήθηκε σε προηγούμενες ερωτήσεις)

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Εεε, εντάξει, για να πω την αλήθεια, αν ήμουν τώρα μάχιμη ως εκπαιδευτικός στο σχολείο, θα φρόντιζα να ασχοληθώ, να διαβάσω και να ρωτήσω ανθρώπους, οι οποίοι γνωρίζουν περισσότερα πράγματα από εμένα και με αυτόν τον τρόπο ναι. Πιστεύω ότι θα μπορούσαν να βοηθήσω στην ένταξη. Τα προηγούμενα χρόνια που ξεκίνησα, το 1998 ή το 2000 που δεν είχα καν ιδέα για τις δομές που υπάρχουν και τη δυνατότητα.

Δεν το ξέραμε καν και δεν γνωρίζαμε και τα ΔΕΠ-Υ, δυσλεξία κ.λπ. Ούτε καν μάθαμε στο πανεπιστήμιο. Εμείς ήμασταν, δεν μάθαμε ποτέ και το έχω παράπονο. Πώς να διδάξω; Δηλαδή μπαίνω μέσα και τι να πω; Δηλαδή ήταν άγχος και για εμένα πρώτη φορά. Πρέπει να είσαι ο εαυτός σου. Δεν πρέπει να είναι το φιλικό «παίζω σφαλιάρες» αλλά να υπάρχει ένας σεβασμός και μία εκτίμηση, να ξέρουν τα όριά τους τα παιδιά. Όταν ξεκίνησα τότε ήταν περισσότερο φιλότιμο και ευαισθησία. Τώρα τι έκανα, τι δεν έκανα τότε δεν ήξερα αν βοήθησε ή δεν βοήθησε τον συγκεκριμένο μαθητή που είχε ΔΕΠ-Υ κι εγώ τον ντάντευα, ας πούμε. Τώρα στην τάξη προσπαθώ να μάθω περισσότερα πράγματα, να ασχοληθώ περισσότερο, ώστε να το εντάξω αυτό το παιδί. Νομίζω ότι θα τα κατάφερνα. Εντάξει, όχι απόλυτα αλλά σε έναν ικανοποιητικό βαθμό. Γιατί προτεραιότητα είναι να ενσωματώσεις και να εντάξεις όλους τους μαθητές. Οι «εύκολοι», βάλε το σε εισαγωγικά, μαθητές είναι πάντα εύκολοι. Η πρόκληση και το δύσκολο είναι να εντάξεις όλους τους μαθητές, ακόμη και τους απόμακρους, όλους τους μαθητές. Πέραν των νοητικών γνώσεων –εμένα προσωπικά ήταν πάντα η διαφωνία μου με τον εκπαιδευτικό- εμένα προτεραιότητά μου δεν είναι η γνώση αλλά να παίξει και επομένως να μπει στην ομάδα και να κάνει πράγματα. Ο δάσκαλος έλεγε πάντα να μάθε μαθηματικά. Αλλά για μένα είναι να μάθει ο μαθητής και να νιώσει καλά. Όχι να βρει ευκαιρίες και να την κοπανήσει.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Νομίζω ναι. Μα αυτό είναι. Να καταφέρεις και να ανταπεξέλθεις σε μία τάξη, η οποία είναι βατή και εύκολη είναι εύκολο. Το δύσκολο και το ενδιαφέρον και αυτό που μένει και σου φέρνει ικανοποίηση είναι να βλέπεις τέτοια παιδιά... η πιο μεγάλη ανταπόδοση και ικανοποίηση είναι όταν βλέπεις την ικανοποίηση στα μάτια των παιδιών τα ίδια. Όταν βλέπεις την ικανοποίηση ότι εντάσσονται τα παιδιά και ενσωματώνονται και δεν νιώθουν παρείσακτοι και δεν είναι περιθωριοποίηση και η πρόκληση. Εκεί είναι η μαγεία και οι ιδιαίτερες ικανότητες του δασκάλου, το κάτι παραπάνω.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Παλιότερα ίσως να υπήρχε μία –τι παλιότερα; Το 2014 το έζησα αυτό- περίπτωση να σε κοροϊδεύουν «έλα μωρέ, δεν υπάρχει αυτό το θέμα». Ευτυχώς, όσο περνάνε τα

χρόνια και αρχίζουν οι εκπαιδευτικοί και της γενικής εκπαίδευσης και επιμορφώνονται και μαθαίνουν και διαβάζουν πράγματα γύρω από αυτό είναι πιο ανεκτικοί και βοηθάνε και συνεργάζονται μεταξύ τους. Τώρα βέβαια υπάρχουν και οι άλλοι, οι οποίοι μπορείς να το αποδόσεις και στη τεμπελιά «έλα τώρα, σιγά μην κάθομαι να ασχολούμαι, να διαβάζω», κ.λπ. Αυτό το δημόσιο υπαλληλικό που δεν θα έπρεπε να υπάρχει στην εκπαίδευση. Δεν έχει να κάνει με την ηλικία αλλά όταν βλέπεις το έργο σου ως ένα μισθό που μπαίνει κάθε μήνα, δεν ασχολείσαι παραπάνω. Μπορεί να υπάρχει και η διαφωνία και η αδιαφορία «έλα μωρέ και συ» ή υπάρχει και η άσχημη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στο παιδί. Θεωρώ όμως ότι στην πλειοψηφία ότι υπήρχε μία ομοψυχία σε αυτό το θέμα με την άποψη να βοηθήσουμε και να βοηθηθούμε ο ένας με τον άλλον να ξεπεράσει το πρόβλημα αυτό.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Ευχαριστώ.

Συνέντευξη 11^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής.

Ηλικία: 45

Χρόνια προϋπηρεσίας: 17

Μορφωτικό επίπεδο: Πτυχίο.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος γυμνασίου, σημερινού λυκείου.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος δημοτικού.

Επάγγελμα πατέρα: Δημόσιος υπάλληλος.

Επάγγελμα μητέρας: Οικιακά.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Πολλές φορές.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Νομίζω ότι η διαφορετικότητα πρέπει να δίνει ένα κίνητρο στους εκπαιδευτικούς, να έχει μία θετική έννοια πέρα από το... δεν το βλέπω σαν αρνητικό... ένα κίνητρο για την υιοθέτηση μιας διαφορετικής προσέγγισης στον τρόπο διδασκαλίας. Δηλαδή υπάρχουν διαφορετικοί μαθητές, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Οπότε σίγουρα θα πρέπει να... βρεθούν διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Πέρα από την σωματική αναπηρία και τα κινητικά προβλήματα, εεεε, υπάρχει και το... η πνευματική αναπηρία να το πούμε... εντάξει η διαταραχή της λειτουργίας του μυαλού, του εγκεφάλου.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Τα κινητικά προβλήματα και τη νοητική στέρηση περισσότερο.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερα και γιατί;

(Απαντήθηκε στην προηγούμενη ερώτηση)

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Θεωρώ ότι από κοινού οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και σε συνεργασία με τους γονείς, γενικά με τους φορείς της εκπαίδευσης, μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά, ώστε να γίνει το καλύτερο δυνατό για τα παιδιά, ώστε να αποκομίσουν κάποια οφέλη από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Νομίζω ότι δεν ενθαρρύνεται, τουλάχιστον στην σημερινή εποχή δεν ενθαρρύνεται τόσο η ένταξη του παιδιού. Θα έπρεπε να υπάρχουν οι δομές που τον βοηθάνε, αλλά όμως υπάρχει πάντα και η προκατάληψη από τους άλλους γονείς που δεν δέχονται ότι η υπάρχει η αναπηρία στην τάξη των βάλτε το σε εισαγωγικά «υγείων παιδιών» και επίσης έχω συναντήσει και το γεγονός να έχω μαθητή σε δημοτικό σχολείο στη Σάμο,

που οι γονείς, ο πατέρας συγκεκριμένα δεν δεχόταν ότι το παιδί του είχε αναπηρία και κατά συνέπεια δεν μπορούσε να διορθώσει το πρόβλημα και δεν μπόρεσε να βοηθήσει και την ένταξη του παιδιού, να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς και να βοηθήσει έτσι στην πιο ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο και το τοπικό σύστημα.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Νομίζω ότι τώρα τελευταία έχει αρχίσει να γίνεται μία καλή προσπάθεια στα θέματα αυτά των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης. Θέλω να πιστεύω ότι προσφέρεται έργο εκεί γιατί κανονικά θα πρέπει να βοηθάνε τους μαθητές με αναπηρία να ενταχθούν πιο ομαλά και να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματά τους.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Εεεε, δυστυχώς νομίζω ότι αν δεν υπάρξει η πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού να επιμορφωθεί μόνος του σε θέματα αναπηρίας... όχι μόνο σε θέματα αναπηρίας βέβαια, αλλά και γενικότερα σε θέματα εκπαίδευσης, εεε, δεν νομίζω ότι υπάρχει από το Υπουργείο ή από το σχολείο, ότι υπάρχουν πρωτοβουλίες ώστε να γίνει κάποια επιμόρφωση σε θέματα τέτοια. Βασικά, πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να το κυνηγήσει να επιμορφωθεί. Αυτό βλέπω τουλάχιστον. Δεν υπάρχει από το σχολείο... δεν προσφέρεται... ούτε καν ενημέρωση δεν υπάρχει. Δηλαδή, εντάξει, δυστυχώς δεν γίνονται κάποιες κινήσεις από τους σχολικούς συμβούλους ή από τους συντονιστές να επιμορφώσουν ή να διοργανώσουν σεμινάρια, συνέδρια ή επιμορφωτικές δράσεις για να μάθουμε περισσότερα πράγματα.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Εεεε, εμπόδια που συναντούν είναι και πολλές φορές... είναι και πρακτικά, αλλά είναι και θέματα της προκατάληψης από συμμαθητές. Καμία φορά τολμώ να πω και από τους εκπαιδευτικούς. Καμία φορά δεν έχουν τη διάθεση και δεν δείχνουν κάποιο ενδιαφέρον σε αυτά τα παιδιά και εντάξει σου λέει «δεν θα μάθει» και δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον και «δεν θα υπάρξει καμία βελτίωση» και δεν ασχολούνται. Εεε, υπάρχει γενικά δυσκολία στην ένταξή τους, υπάρχουν αρκετές δυσκολίες στην ένταξη των παιδιών αυτών.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Βασικά, να υπάρχει το θετικό κλίμα. Αυτό βέβαια διαμορφώνεται και σε συνεργασία και με τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές, ώστε να δημιουργήσουν ένα κλίμα, όπου θα ενθαρρύνεται η συμμετοχή του παιδιού και αυτό που είπατε λίγο πριν με τη συνεκπαίδευση, να βοηθάνε οι συμμαθητές, να το εντάσσουμε. Δηλαδή, να υπάρχει η δυνατότητα να εντάσσεται αυτό το παιδί σε ομάδες, διαφορετικές ίσως καμία φορά, που να το βοηθάνε να λειτουργούν συνεργατικά μαζί του, ώστε να μπορέσει να αποκομίσει κάποια πράγματα, έστω να ενθαρρυνθεί λίγο και να συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Εεεε, δυστυχώς δεν νομίζω να υπάρχει μία θετική στάση και γενικά νομίζω ότι αντιμετωπίζουμε κάποια... λίγο προκατάληψη; Όχι προκατάληψη. Ίσως δεν υπάρχει... ίσως... έχουμε και την άγνοια οι εκπαιδευτικοί και γενικώς, ίσως και το σύστημα γενικότερα... υπάρχει μία άγνοια στο πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά και ίσως εν τέλει να μην τα βοηθάμε και καθόλου. Να μην υπάρχει η διάθεση προσφοράς. Δεν ξέρουμε, άρα σηκώνουμε τα χέρια ψηλά. Δεν μπορούν να βοηθήσουν και τελειώνει εκεί η δουλειά και αφήνουμε το παιδί έρμαιο στην τύχη του τελείως.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Εεεε, από αυτό που είχα παρατηρήσει σε ένα παιδί που είχε διάσπαση ελλειμματικής προσοχής είναι ότι δεν μπορούσε με τίποτα... συγκεντρωνόταν για ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα και μετά χανόταν και υπήρχε... και μετά επειδή δεν έβρισκε κάποιο ενδιαφέρον σε.. στο μάθημα όπως γίνεται στον κλασικό παραδοσιακό τρόπο, άρχισε να κινείται συνεχώς δημιουργώντας έτσι και έναν, σε εισαγωγικά, «εκνευρισμό» στους γύρω και να κάνει... του πέφτανε πράγματα, κινούταν διαρκώς, έκανε βόλτες μέσα στην τάξη, ενοχλούσε... όχι δεν ενοχλούσε... τελικά, ίσως να φταίει και ο τρόπος που γινόταν το μάθημα. Δηλαδή ενδεχομένως να πρέπει να υιοθετήσουμε και κάποιους διαφορετικούς τρόπους στη διδασκαλία μας, γιατί νομίζω ότι το μονότονο κουράζει αυτά τα παιδιά. Θα πρέπει δηλαδή... είναι... το

χαρακτηριστικό τους είναι ότι αφαιρούνται εύκολα, χάνεται το ενδιαφέρον και η προσοχή τους πάρα πολύ εύκολα γενικά.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Είναι βασικό νομίζω ότι για όλες τις μαθησιακές δυσκολίες, είτε πρόκειται για ΔΕΠ-Υ, είτε για δυσλεξία, να γίνεται όσο πιο έγκαιρα γίνεται η διάγνωση, ώστε να υπάρχουν και να προταθούν κάποιοι τρόποι, ώστε να βελτιωθεί λίγο... να υπάρξει έτσι, να υπάρξει... να μην χειροτερέψει έτσι η κατάσταση. Και να μην... να ενθαρρυνθεί το παιδί να συμμετέχει. Να μην, εεε, αν δεν διαγνωσθεί έγκαιρα και παρερμηνευτεί, θα χαθεί πολύτιμος χρόνος. Νομίζω ότι αρμόδιος φορέας για τέτοιοι είδους διάγνωση είναι τα ΚΔΑΥ και ΚΕΔΔΥ. Τα κέντρα διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης. Τώρα νομίζω ότι έχουν αλλάξει και ονομασία. Λέγονται ΚΕΣΣΥ. Εεε, επιμένω ότι πρέπει να γίνει έγκαιρα η διάγνωση ώστε να μπορέσει να αντιμετωπιστεί εύκολα στα παιδιά. Όσο πιο γρήγορα, τόσο πιο εύκολα.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Εεε. Να σου πω την αλήθεια. Δεν είδα κάποια... στα σχολεία κυρίως που δούλευα, δεν είδα κάποια... ιδιαίτερη διαδικασία και δυστυχώς δεν υπήρχε ούτε κάποια προσοχή ούτε κάποια μέριμνα από τη μεριά των συλλόγων ούτε των διδασκόντων ούτε του διευθυντή ώστε να υπάρξει μια πιο ομαλή μετάβαση και εισαγωγή στο σχολείο. Η εισαγωγή –και λυπάμαι που στο λέω- αλλά συνήθως η εισαγωγή των παιδιών αυτών είναι όπως των άλλων παιδιών και βασικά ερμηνεύεται και εξηγείται ότι εντάξει ότι αυτός βαριέται, δεν θέλει να συμμετέχει και βαριέται. Δεν υπάρχει δηλαδή κάποια ιδιαίτερη προσοχή και να το αναγνωρίσουμε σαν χαρακτηριστικό ώστε να μπορέσουμε να το δούμε και διαφορετικά. Το εντάσσουμε μαζί με τα άλλα τα παιδιά και μαζί με όλους τους μαθητές και γενικά φαίνεται να αγνοούν και να μην δίνουν τόσο μεγάλη βαρύτητα ότι είναι κάτι το διαφορετικό, ότι είναι ένα χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Εεε, τώρα για υλικοτεχνικές τώρα θα πω ότι πάλι επαφίεται αποκλειστικά, όχι αποκλειστικά, αλλά θα πω σε μεγάλο βαθμό, στο μεράκι και το φιλότιμο των

εκπαιδευτικών. Το σχολείο γενικά... μπορώ να μιλήσω για τα σχολεία που δούλευα εγώ, γιατί, εντάξει, σε μεγάλες σχολικές μονάδες ενδεχομένως να υπάρχουν πιο πολλές υλικοτεχνικές υποδομές, να υπάρχει πιο πλούσια υλικοτεχνική υποδομή, να υπάρχουνε πρόσβαση και σε επιμορφωτικές δράσεις, οπότε είναι εύκολο... Αλλά εγώ σε σχολεία που ήμουνα και σε νησιά και εδώ στην πόλη, στην Μυτιλήνη, είδα ότι αν δεν φέρει ο εκπαιδευτικός τα δικά του πράγματα από το σπίτι του, δεν υπάρχει κάποια τέτοια... δεν υπάρχει μέριμνα και πρόνοια από το σχολείο. Πρέπει να κουβαλάει ο εκπαιδευτικός το δικό του υλικό. Και αυτό συνεπάγεται και ίσως και κάποια έξοδα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί που έχουν το μεράκι και τη διάθεση να το κάνουν και πραγματικά νοιάζονται, γιατί πάντα υπάρχουν και αυτοί οι εκπαιδευτικοί ευτυχώς... εεεε... παίρνουνε πράγματα, τα κουβαλάνε, ψάχνονται. Τώρα είναι και εύκολο στο διαδίκτυο να βρεις πράγματα. Οπότε να βρεις και να διαθέσεις για να κάνεις πιο ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία σου και γενικά νομίζω ότι από το σχολείο δεν προσφέρεται κάτι. Δεν έχει αλλάξει κάτι από ότι βλέπω από το 2003 που μπήκα στη δημόσια εκπαίδευση μέχρι και πρότινος, δεν έχω παρατηρήσει κάποια διαφορά στην υλικοτεχνική υποδομή και δεν έχω παρατηρήσει... ίσα ίσα που μάλλον χειροτερεύουν τα πράγματα, μάλλον χειροτερεύουν.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Εντάξει, φαντάζομαι ότι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θα πρέπει να έχει περισσότερες γνώσεις να αντιμετωπίσει το θέμα αυτό. Τώρα της γενικής, αν και τώρα επαναλαμβάνω την παραπάνω ερώτηση, αν δεν υπάρχει το ενδιαφέρον, αν θέλεις, το μεράκι και το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό να μάθει δύο πράγματα παραπάνω, δυστυχώς δεν γνωρίζουμε, δεν ξέρουμε, δεν ξέρουμε πώς να το χειριστούμε. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, υποθέτω και υποψιάζομαι ότι από ότι ακούω κιόλας από γονείς των παιδιών για παρόμοια προβλήματα, έχει περισσότερες γνώσεις και μπορεί να εντάξει και μπορεί να... εντάξει... επειδή μέσα σε ένα τμήμα τέτοιο έχουμε και παιδιά με ΔΕΠ-Υ, με δυσλεξία, με διάφορα προβλήματα, βάλε το σε εισαγωγικά το «προβλήματα», με διάφορα χαρακτηριστικά αν θες, έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στο μαθησιακό στυλ ή στον χαρακτήρα του κάθε παιδιού και είναι πιο εύκολο να το διαχειριστεί φαντάζομαι.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Νομίζω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ευρύτερος. Εν ολίγοις, συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς, τους καθοδηγεί και τους κατευθύνει, τους παρέχει με τα κατάλληλα υλικά, αν και αυτά... εεε... πολλές φορές δεν διατίθεται από το ίδιο το κράτος...

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Κοίταξε να δεις. Αυτό νομίζω ότι θα εξαρτηθεί πολύ. Εξαρτάται πολύ από την προσέγγιση του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί αυτό. Όταν ο εκπαιδευτικός το απαξιώσει, δυστυχώς, όχι δυστυχώς, αναμενόμενο είναι να έχουν την ίδια στάση και οι ίδιοι μαθητές. Όταν όμως πάει να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός ένα συνεργατικό πλαίσιο μάθησης, με τη συνεκπαίδευση, με τη προσφορά βοήθειας από τους συμμαθητές, γιατί, εντάξει, όταν το παιδί εντάσσεται και νιώθει ασφάλεια στο περιβάλλον, είναι πιο εύκολο για αυτό να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γιατί, πιστεύω, ότι τα παιδιά από μόνα τους ίσως να έχουν και μία προκατάληψη ή άποψη από το σπίτι τους. Ο εκπαιδευτικός, όταν βάλει τα όρια και τους τονίσει από την αρχή και το θέσει από την αρχή, νομίζω ότι θα είναι θετικά και τα παιδιά, ακόμη και σε πιο μικρές ηλικίες.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Εεεε, νομίζω ότι... δεν νομίζω ότι μπορώ να το γενικεύσω... ααα... σε όλα τα σχολεία, σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αν με ρωτάς για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, θα σου πω όχι. Κάποια σχολεία όμως επειδή πάντα υπάρχει το φιλότιμο και πάντα υπάρχει το ενδιαφέρον και γενικά από τους εκπαιδευτικούς κυρίως –εντάξει, δεν μπορώ να αποκλείσω τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας- αλλά γενικά πάντα οι νεότεροι, εντάξει, έχουν τα μάτια τους πάντα ανοιχτά, έχω δει προσπάθειες από εκπαιδευτικούς που με πολύ μεγάλο φιλότιμο και πολύ μεγάλη προσπάθεια να εντάξουν αυτούς τους μαθητές και να τους βοηθήσουν και να κάνουν τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους. Αλλά αυτό πάλι θεωρώ ότι είναι στον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και να πούμε του διευθυντή και τους αντιπροσώπους του σχολείου γενικότερα. Και από τον διευθυντή ως πούμε στο σχολείο.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Δεν έχω λάβει κάτι τέτοιο υπόψη μου, δεν νομίζω ότι έχω λάβει κάτι τέτοιο υπόψη. Από τα τόσα χρόνια, που ήμουν εγώ και λόγω της ειδικότητας τα χρόνια που ήμουν εγώ, δεν υπήρχε κάτι τέτοιο.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ βασικό σε πρώτη φάση να... πρώτα πρώτα να διαγνωστεί, δηλαδή να μην υπάρχει καθυστέρηση και να μην υπάρχει χάσιμο χρόνου γιατί αυτό αποβαίνει και συναισθηματικά στο παιδί και νομίζω ότι πρέπει να... σε συνεργασία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και με τους διευθυντές και γενικά με το σχολικό περιβάλλον να προσπαθούν να μάθουν και να βρουν τρόπους και ενδεχομένως –να σου πω και κάτι;- θα μπορούσαν να παρακολουθούν και εκείνοι κάποια προγράμματα, κάποια σεμινάρια ίσως για το πώς θα το χειριστούν. Δεν γνωρίζουμε, δεν έχουμε γνώσει. Εγώ μιλάω για τον εαυτό μου, ούτε εγώ έχω γνώσεις. Δηλαδή επαφίεμαι στο δικό μου ενδιαφέρον και φιλότιμο ότι θα κάνω σωστά τη δουλειά μου, αλλά και στο όραμα ενδεχομένως του εκπαιδευτικού. Νομίζω ότι οι γονείς θα πρέπει να ξέρουν κι εκείνοι και να γνωρίζουν κάποιες γνώσεις για το πώς θα το χειριστούν αυτό το θέμα. Για να μην έχουμε αρνητικά αποτελέσματα. Δηλαδή για να μην θεωρήσουν ότι η ΔΕΠ-Υ, η υπερκινητικότητα είναι τεμπελιά, αδιαφορία και καθόλου απίθανο να τον τιμωρήσουν κιάλας. Δηλαδή να αποφύγουμε τέτοια... συνέπειες. Γιατί μετά, όπως καταλαβαίνεις θα υπάρχει αποθάρρυνση, απογοήτευση από το παιδί. Δεν υπάρχει περίπτωση να συμμετέχει σε καμία διαδικασία πλέον.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Οι γονείς γενικά, δεν ξέρω. Τα παλιότερα χρόνια... εντάξει... εγώ έπιασα δουλειά σε πιο καινούργια χρόνια, όταν άρχισα να δουλεύω σε δημοτικά είναι δύο ακραίες καταστάσεις. Δηλαδή δεν υπάρχει μέτρια οδός. Δηλαδή ή που είναι πολύ διαλλακτικοί και καταλαβαίνουν και συναισθάνονται και κατανοούν και δείχνουν κατανόηση και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν και να βοηθάνε και να συμπαρίστανται στους συμμαθητές τους ή που θα θεωρήσουν ότι «ααα, το παιδί μου καταστρέφεται

δίπλα σε ένα τέτοιο παιδί», ότι πρέπει να απομακρυνθεί και κάνουν τα πάντα για να απομακρυνθεί το παιδί αυτό από την τάξη τους. Είναι νομίζω ακραίες οι συμπεριφορές. Δεν υπάρχει, δεν ξέρω, δεν είχα αντιμετωπίσει... όταν είχα μαθητές με ΔΕΠ-Υ είδα τα δύο άκρα. Κάποιοι έλεγαν ότι εντάξει έχουν δίκιο και οφείλουμε να δείξουμε κατανόηση και κάποιοι άλλοι έλεγαν «όχι, πάρε το από εδώ».

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Εεε... εγώ για να πω την αλήθεια τα παιδιά, τα «κρούσματα», βάλτε το σε εισαγωγικά. Τους μαθητές αυτούς που είχα με ΔΕΠ-Υ, εε δεν είχαμε ιδιαίτερα προβλήματα ρατσισμού και αποκλεισμού. Βεβαία, αυτό ξεκινάει, θα ξαναπώ, από τον εκπαιδευτικό, από το κλίμα που πρέπει να δημιουργήσει και από τον χαρακτήρα των παιδιών. Δηλαδή είναι τα παιδιά δεκτικά ή θα δημιουργήσει...; Είναι και ο χαρακτήρας των παιδιών τέτοιος. Και είναι θετικά να βοηθήσουν, εεε, το αγκαλιάζουν, αγκαλιάζουν τέτοιες συμπεριφορές και προσπαθούν να βοηθήσουν, αλλά νομίζω ότι πρέπει να το τονίσουμε κι εμείς αυτό. Όχι μόνο ο εκπαιδευτικός. Γενικά το σχολείο θα πρέπει να δημιουργήσει μία ομπρέλα που εντάσσονται όλα τα παιδιά μέσα. Να βοηθάμε στο μέτρο του δυνατού, ο καθένας από τη δική του πλευρά, ώστε να μην υπάρξει αυτό. Γιατί σίγουρα αυτό μετά προκαλεί απογοήτευση και άρνηση συμμετοχής σε οποιαδήποτε διαδικασία εκπαιδευτική.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Όχι, προσωπικά δεν μου έτυχε ποτέ. Έχω ακούσει έτσι περιστασιακά πως υπάρχουν, όμως... Δηλαδή έχω ακούσει από συναδέλφους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει, υπήρχαν προβλήματα ότι «διώζτε τον, κάντε τον», εεε, κάποιες φορές και επιθετικότητα απέναντί τους και αποκλεισμός και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και γενικότερα. Αλλά, εντάξει, εγώ στο σχολείο που ήμουν και γενικά όμως μία σεμνότητα και το θετικό ήταν ότι στα δύο σχολεία που έτυχα περιστατικά τέτοια ήταν ο σύλλογος και ο διευθυντής και η διευθύντρια και ενημέρωσαν ότι αυτό το παιδί έχει αυτό το πράγμα και πως μπορούμε να βοηθήσουμε. Οπότε υπήρχε μία σύμπνοια και μία συνεργασία των εκπαιδευτικών. Και γενικά μιλάγαμε όλοι και λέγαμε ότι «παιδιά, με αυτόν, θα συνεργαστείτε μαζί του. Δεν θα ακούσουμε ότι τον χτυπήσατε, τον αποκλείσατε, τον απομακρύνετε ή οτιδήποτε». Αλλά πρέπει να δημιουργηθεί το πλαίσιο της συνεργασίας και της αποδοχής.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Εεεε, κοίταξε να δεις. Αυτοί... είπαμε ότι υπάρχουν οι δάσκαλοι που έχουν διάθεση και όραμα να ασχοληθούν και γενικώς θεωρώ και θέλω να πιστεύω ότι οι πιο πολλοί είναι έτσι. Αυτοί οι δάσκαλοι προσπαθούν να βοηθήσουν... Το αρνητικό μας είναι ότι εμείς της γενικής δεν γνωρίζουμε τόσα πράγματα. Πάμε με το ένστικτο, αν θες, με το φιλότιμο, αν θες και δεν γνωρίζουμε. Βάζω και τον εαυτό μου. Εγώ προσωπικά δεν γνωρίζω. Αυτό που φαντάζομαι προσπαθώ να κάνω. Δηλαδή να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία, να προσπαθήσω να τον εντάξω, να τον βάλω σε μία ομάδα και σε άλλες ομάδες, να μιλήσω στα παιδιά να τον εντάξουν κι εκείνα μέσα ομαλά στη διαδικασία. Δυστυχώς, υπάρχουνε και λυπάμαι που λέω δυστυχώς, αλλά υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που αδιαφορούν. Θα το μαλώσουνε... έχω ακούσει δυστυχώς και δασκάλους, όταν ήμουνα στη Ρόδο, είχα ακούσει δασκάλους που το έβγαζαν και το έδιωχναν το παιδί και το πήγαιναν στον διευθυντή, το έδιωχναν από το μάθημα, επειδή «εγώ δεν το θέλω στο μάθημα, επειδή κάνει φασαρία και πάει και έρχεται κ.λπ. και δεν προσέχει κα μου χαλάει το μάθημα και μου καταστρέφει την τάξη και μου κάνει και μου ράνει» -σε δημοτικό σχολείο είναι συγκεκριμένα αυτό- οπότε βγάλε τον. Και κάθε φορά θυμάμαι που ήταν το παιδάκι αυτό, ήταν μέσα στο γραφείο του διευθυντή ή στην αυλή. Για να μην «χαλάσει», βάλε το σε εισαγωγικά και πάλι, το μάθημα. Να μην καταστρέψει το μάθημα. Είναι νομίζω όπως τους γονείς. Και οι δάσκαλοι νομίζω είναι λίγο... υιοθετούν δύο ακραίες –ακραίες... εντάξει... αυτοί που δείχνουν ενδιαφέρον και κάποιοι άλλοι που δεν δείχνουν τόσο μεγάλη προσοχή, ας πούμε.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Εεε νομίζω ότι αρχικά νιώθει ένα μούδιασμα. Δηλαδή μία... έτσι... έναν φόβο ίσως ότι δεν θα γίνει αποδεκτό από το σύνολο, από τους μαθητές, από τους συμμαθητές του και από το γύρω φυσικό περιβάλλον γενικότερα. Και στο χέρι μας είναι να το απαλλάξουμε από αυτό το άγχος. Δηλαδή νομίζω ότι στην αρχή νιώθουνε ένα άγχος, το οποίο είναι το πώς θα γίνουν, αν θα γίνουν αποδεκτοί. Και κυρίως, δεν ξέρω, στο γυμνάσιο κυρίως, πιστεύω ότι αυτό γίνεται πιο έντονο το άγχος της αποδοχής ή όχι. Στο δημοτικό, εντάξει, είναι μικρά ακόμη τα παιδάκια και μπορεί να μην νιώσουν τόσο έντονα το άγχος παρά μόνο όταν υπάρξει αποκλεισμός και ρατσισμός απέναντί τους.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Εεε, θεωρώ ότι στην τάξη μέσα θα πρέπει να τον εντάξουμε το παιδί σε ομάδες. Το είπες πάρα πολύ σωστά με το θέμα της συνεκπαίδευσης. Θα πρέπει να ενταχθεί το παιδί αυτό και νομίζω ότι για να μπορέσουμε να το εντάξουμε σωστά, νομίζω ότι θα πρέπει να υπάρξει και η αποδοχή από τους συμμαθητές. Είναι πολύ βασικό αυτό: το παιδί αυτό να γίνει αποδεκτό από τους συμμαθητές του. Εεεε, βασικά να καταλάβουμε τα χαρακτηριστικά αυτής της ιδιαιτερότητας και μπορεί να... να ψάξουμε και εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τρόπους ώστε να μπορέσουμε να βοηθήσουμε, αλλά είναι νομίζω βασικό να μπορέσουμε να πούμε στους συμμαθητές, γιατί πέρα από την αποδοχή του εκπαιδευτικού, τα παιδιά νομίζω ότι θέλουν την αποδοχή των συμμαθητών τους. Οπότε να δουλέψουμε, να μην το αφήνουμε, να μην το... το πιο βασικό είναι να μην το εκλάβουμε ως αδιαφορία ή ως ξέρω εγώ ως υπερκιν... ως ότι βαριέται, δεν ξέρω εγώ τι. Εεεε, να προσπαθήσουμε με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας κάθε φορά, δηλαδή να δούμε τι δουλεύει, τι έχει όφελος, τι ωφελεί, ώστε να μπορέσουμε να του κάνουμε καλό. Δηλαδή να δούμε αν μία προσέγγιση στην διδασκαλία μας το βοηθάει, να την υιοθετήσουμε ξανά. Και να αλλάζουμε... νομίζω ότι ο παραδοσιακός τρόπος είναι ανιαρός και για τα «βάλε το σε εισαγωγικά-«κανονικά, φυσιολογικά» παιδιά, όσο μάλλον για τα παιδιά αυτά που έχουν μία ιδιαιτερότητα. Τώρα στα διαλείμματα νομίζω ότι πάλι θα πρέπει να μην υπάρξει αυτός ο... τώρα δυστυχώς είναι πάρα πολύ διαδεδομένο το φαινόμενο του bullying, του ρατσισμού και του αποκλεισμού. Θα πρέπει εμείς να δώσουμε την ώθηση το παιδί αυτό να συμμετέχει και στα διαλείμματα και στα παιχνίδια και στις συζητήσεις και δηλαδή αν συμμετέχει κι αυτό. Να μην είναι δηλαδή σε μία γωνία, γιατί θα υπάρξει άρνηση από ένα σημείο και μετά. Θα υπάρχει άρνηση να πάει στο σχολείο πια...

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Εεε, μπορούν να βοηθήσουν κάποιοι φορείς, να διοργανώσουν και να κάνουν κάποια σεμινάρια και κάποιες δράσεις, ας πούμε άνθρωποι που γνωρίζουν πέντε πράγματα παραπάνω, εεεε, αυτό μπορεί να είναι το υπουργείο, οι διευθύνσεις της εκπαίδευσης, δράσεις, οι σχολικοί σύμβουλοι, κάποιοι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως που έχουν παραπάνω προσόντα, οι οποίοι γνωρίζουν και έχουν κάνει κάποια σεμινάρια παραπάνω, οπότε να μπορέσουν να κάνουν προγράμματα, να κάνουν σεμινάρια. Να

διοργανώσουν σεμινάρια και εντάξει να... πρέπει όμως και εμείς οι ίδιοι να νοιαστούμε. Δηλαδή, να μην περιμένουμε μόνο από το υπουργείο να κάνει, «αα, ο υπουργός δεν ενδιαφέρεται, ααα η διεύθυνση, ααα ο διευθυντής δεν νοιάζεται». Θα πρέπει και εμείς οι ίδιοι να ενημερωνόμαστε, γιατί εντάξει δεν είναι πια όπως ήτανε παλιά που κάναμε μάθημα... εντάξει μπορεί να κάναμε με δεκαπέντε μαθητές, αλλά δεν έδιναν και τόσο πολλή σημασία στην ατομική πρόοδο του παιδιού. Εδώ θα πρέπει να είμαστε πιο ευαισθητοποιημένοι και πρέπει να νοιαστούμε και εμείς οι ίδιοι την ίδια την επιμόρφωση.

Η υλικοτεχνική υποδομή πιστεύεις ότι υποστηρίζει τα άτομα με ΔΕΠΥ;

(Η συγκεκριμένη ερώτηση παραλείφθηκε δεδομένου ότι έχει απαντηθεί σε παραπάνω ερωτήσεις εμπειριστατώμενα και θα αποτελούσε επανάληψη)

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Τα αναλυτικά προγράμματα είναι δυστυχώς πάρα πολύ παλιά. Είναι πεπαλαιωμένα. Δεν έχουνε καμία απολύτως σχέση με τις απαιτήσεις της σημερινής διαδικασίας των μαθημάτων. Εεεε, έπρεπε να έχουν αλλάξει προ πολλού, όχι μόνο για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αλλά και γενικώς έχουνε χάσει τον προσανατολισμό τους. Θεωρώ γενικότερα και στην γενική εκπαίδευση. Πρέπει βασικά να αναθεωρηθούν και τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία. Εεε, να εντάξουν και οι μαθητές που έχουν λίγο πιο αργούς ρυθμούς μάθησης και τα παιδιά με υπερκινητικότητα και ΔΕΠ-Υ και είναι βασικό να φύγουμε πια από αυτό το πράγμα, αυτό το σύστημα απομνημόνευσης, αυτή την παπαγαλία. Το στατικό μπορεί να μας βολεύει εμάς τους εκπαιδευτικούς ότι πάμε και λέμε το μάθημά μας και μας ακούνε οι άλλοι από κάτω και εντάξει τελειώσαμε και είμαστε και χαρούμενοι. Το πιο βασικό νομίζω είναι ότι πρέπει να δούμε και τι μαθαίνουν τα παιδιά. Θα πρέπει να ασχοληθούμε λίγο περισσότερο με τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε αυτήν την ηλικία και να μην είμαστε... να αποφύγουμε το πολύ πολύ θεωρητικό, έτσι, το στημένο πλαίσιο. Πρέπει γενικά... να αλλάξουν γενικώς, να πέσουν κάτω νομίζω όλα τα αναλυτικά προγράμματα, τελικά...

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις,

νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Δεν ξέρω παλιότερα, αν υπήρχε κάτι, αν έκανε κάτι το Υπουργείο. Δεν ξέρω καν αν το είχαν εντοπίσει και σαν θέμα, δηλαδή αν την είχαν εντοπίσει σαν χαρακτηριστικό, σαν ιδιαιτερότητα. Τώρα τα τελευταία χρόνια, πάνε να κάνουν κάτι σοβαρό, τα τελευταία χρόνια με την παράλληλη στήριξη πάνε να ενισχύσουν αυτά τα παιδιά, και με ΔΕΠ-Υ και με υπερκινητικότητα και με μαθησιακές δυσκολίες και με προβλήματα αυτισμού κ.λπ. Νομίζω ότι τώρα σιγά σιγά πάει να γίνει. Δεν ξέρω αν το γνώριζαν πριν και δεν είχαν ασχοληθεί. Πάντως τώρα νομίζω ότι πάει να γίνει μία πιο σωστή δουλειά με αυτό το θέμα.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Εεε. Λοιπόν. Αρχικά, θα πρέπει κι εμείς να επιμορφωθούμε και να μάθουμε κάποια πράγματα παραπάνω. Δεν είναι να περιμένουμε τώρα το Υπουργείο και να κατηγορούμε. Αυτό είναι το εύκολο, να κατηγορήσουμε το Υπουργείο Παιδείας ότι δεν κάνει κάτι για να επιμορφώσει εμάς. Υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι επιμόρφωσης σε θέματα και ΔΕΠ-Υ και γενικότερα θέματα διδασκαλίας, τα οποία τώρα, λόγω της πρόσβασης στο διαδίκτυο, μπορούμε να παρακολουθήσουμε και να μάθουμε πράγματα και εξ αποστάσεως. Γιατί χωρίς να απομακρυνόμαστε από την τάξη, μπορούμε να παρακολουθήσουμε σεμινάρια διαδικτυακά και μπορούμε να εντοπίσουμε και να κάνουμε κάποια σεμινάρια διαδικτυακά, και ενδεχομένως κάποια περισσότερα μακροχρόνια προγράμματα. Οπότε αυτό είναι σε πρώτη φάση το ατομικό ατομικό και καλό θα είναι να πάψουμε να αποδίδουμε όλα τα πράγματα στην αδιαφορία του Υπουργείου. Νομίζω ότι μπορούμε κι εμείς να κάνουμε κάποιες προτάσεις σαν εκπαιδευτικοί, σαν σύλλογος διδασκόντων, στον διευθυντή και ενδεχομένως ο διευθυντής μετά στον ιεραρχικά ανώτερο και τα λοιπά στο να γίνει μία προσπάθεια να ενταχθούν αυτά τα παιδιά και να υπάρξει ας πούμε ένα πιο επικοινωνιακό πλαίσιο μάθησης και να ενθαρρύνεται, να αλλάξουν... Το εύκολο είναι να κατηγορούμε, αλλά πρέπει να προτείνουμε κι εμείς τρόπους αλλαγής. Και βέβαια και σε συνεργασία και με τους σχολικούς συμβούλους εν όψει του εκπαιδευτικού έργου να κάνουνε πράγματα, να προτείνουν πράγματα γιατί κι αυτοί, οι συντονιστές έχουν ανοιχτή γραμμή με το Υπουργείο. Οπότε μπορούν, δηλαδή όλη η εκπαιδευτική κοινότητα να προτείνει πράγματα και να κινηθεί και εκείνη προς αυτήν

την κατεύθυνση για να γίνει η αλλαγή. Δεν μπορούμε να λέμε «ααα, αυτό δεν είναι καλό». Εδώ πέρα όμως κάποιος πρέπει να προτείνει την αλλαγή. Το ότι δεν είναι καλό το ξέρουμε. Να προτείνουμε κάτι.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Αυτοί πρέπει λίγο... Εντάξει... Θα πρέπει αν υπάρξει μία ευαισθητοποίηση, μία διάθεση για δουλειά. Τώρα λυπάμαι που θα το πω, αλλά δεν υπήρχε το αντίστοιχο ενδιαφέρον. Δηλαδή, δυστυχώς, τώρα δεν ξέρω, λόγω έλλειψης κινήτρων, λόγω αδιαφορίας, λόγω... τεμπελιάς, δεν ξέρω πώς να το περιγράψω. Δυστυχώς, δεν υπάρχει, ίσως και λόγω του ότι οι σχολικοί σύμβουλοι, αρκετοί από αυτούς έχουν να μπουν πολλά χρόνια μέσα σε τάξη, έχουν μείνει, επέτρεψέ μου να σου πω, έχουν μείνει στα παλιά. Όταν χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν τον μαθητή όχι με ΔΕΠ-Υ, αλλά με κάποιο άλλο σοβαρό πρόβλημα και απευθύνθηκα στον σχολικό σύμβουλο, μου είπε κάτι το οποίο ίσως να είχε εφαρμογή 15-20 χρόνια πριν. Οπότε θα πρέπει να επιμορφωθούν και οι ίδιοι και να συνεργαστούν με τον διευθυντή του σχολείου. Να συνεργαστούν όλοι όμως μαζί και να προτείνουν πράγματα στο Υπουργείο. Και το Υπουργείο βέβαια από μόνο του έχει καταλάβει και έχει κατανοήσει και έχει γίνει και διεύθυνση ειδικής αγωγής και έχουν ιδρυθεί και σχολεία περισσότερα και περισσότερες τάξεις και περισσότερα τμήματα ένταξης και περισσότερη παράλληλη στήριξη, οπότε μπορούνε νομίζω, είναι πιο εξοικειωμένοι για την ιδέα των μαθησιακών δυσκολιών της ΔΕΠ-Υ.

Η επομένη ερώτηση αφορά το τι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, αλλά νομίζω ότι την έχετε απαντήσει μέσα από τις προηγούμενες ερωτήσεις. Τώρα, πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Νομίζω ότι έχω τη διάθεση μόνο και το ένστικτο. Γιατί προσωπικά μιλώντας, αλλά εντάξει, θα πρέπει να επιμορφωθώ κι εγώ η ίδια. Να μάθω πώς, γιατί το ένστικτο και η διάθεση η καλή και η όρεξη και το φιλότιμο εντάξει, είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες, αλλά... χρειάζεται και η γνώση. Και εγώ προσωπικά τη γνώση αυτή δεν τη διαθέτω.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Νομίζω ναι. Νομίζω ναι. Δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αγαπάνε τη δουλειά τους και τη βλέπουν ως λειτούργημα και όχι ως αμοιβή, δεν είναι τόσο σημαντική τελικά. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί που το βλέπουν ως όραμα και όχι ως λειτούργημα, το να εντάξεις ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ στη μαθησιακή διαδικασία, το να γίνει αποδεκτό από τους συναδέλφους και να νιώσει οικεία και να νιώσει όμορφα και να μην είναι αρνητικός στο να έρθει στο σχολείο, όπως και να έχει είναι ηθική ικανοποίηση. Αυτή νομίζω ότι είναι η αμοιβή του δασκάλου. Αυτό θα πρέπει να είναι. Η ικανοποίηση ότι κατάφερα και το ενέταξα στη μαθησιακή διαδικασία και είναι ευχαριστημένο και προσπαθεί να μαθαίνει πράγματα και γίνεται και αποδεκτό και δεν υφίσταται κάποιο ρατσισμό ή κάποιο αποκλεισμό από τον περίγυρο.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Εντάξει, βέβαια πάλι είναι πολύ βασικό το πώς θα το χειριστεί ο εκπαιδευτικός, δηλαδή αν θα τονίσει τη σημασία της ένταξης αυτών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Νομίζω ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει ευαισθησία και γενικώς υπάρχει μία διάθεση συνεργασίας και μια διάθεση να βοηθήσουν κι εκείνοι. Τώρα για τους γονείς νομίζω ότι ισχύουν τα δύο άκρα. Ή θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν και θα κατανοήσουν το θέμα που υπάρχει και άλλοι μπορεί να θεωρήσουν ότι αυτό είναι σε βάρος των παιδιών τους και οπότε μπορεί να είναι αρνητικοί. Δηλαδή να θεωρήσουν ότι εξαιτίας αυτού του παιδιού καθυστερεί η μάθηση των άλλων παιδιών, οπότε μπορεί να υπάρξει αντίδραση από μέρος τους.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Δεν ξέρω. Θεωρώ να ρωτήσεις κάτι άλλο εσύ;

Συνέντευξη 12^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής.

Ηλικία: 50

Χρόνια προϋπηρεσίας: 25

Μορφωτικό επίπεδο: Μεταπτυχιακό.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος δημοτικού.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος δημοτικού.

Επάγγελμα πατέρα: Οικοδομή.

Επάγγελμα μητέρας: ΙΚΕΚΑ

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Ναι, έχω μεγάλη εμπειρία με μαθητές με ΔΕΠΥ.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Η διαφορετικότητα για εμένα αναφέρεται στην ύπαρξη ποικίλων χαρακτηριστικών στους διάφορους ανθρώπους. Είναι δηλαδή κάτι που υπάρχει στον κόσμο μας τριγύρω μας συνεχώς.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Ναι, καλησπέρα Γιώργο. Θεωρώ ότι η αναπηρία μπορεί να είναι, μπορεί να εμφανίζεται είτε διανοητικά είτε φυσικά. Εεε, διανοητική, δηλαδή να υπάρχει μία πνευματική καθυστέρηση, σωματική να υπάρχει κάποιο πρόβλημα ως προς την κίνηση, ως προς τα μέλη.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Οι μορφές αναπηρίας που γνωρίζω είναι οι κινητικές αναπηρίες, τα προβλήματα όρασης και ακοής, ο αυτισμός, το σύνδρομο Asperger, αγχώδεις διαταραχές, η ΔΕΠΥ.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερο και γιατί;

Για αυτή την μορφή αναπηρίας που γνωρίζω περισσότερο είναι η αναπηρία μέσα στο σχολείο. Συνήθως παίρνω παιδάκια στην πρώτη και στη δεύτερα τάξη δημοτικού. Εκεί

γύρω στο τρίμηνο βλέπω ότι υπάρχουν προβλήματα συνήθως νοητικά. Υπάρχει κάποια μικρή νοητική καθυστέρηση. Υπάρχουν παιδάκια που έχουν αυτισμό. Φέτος μάλιστα στην τάξη έχω ένα παιδάκι το οποίο από δώδεκα μηνών έκανε χημειοθεραπείες, γιατί είχε να αντιμετωπίσει ένα σοβαρό πρόβλημα με καρκίνο. Σωματικά είχα ένα παιδάκι παλιότερα, το οποίο είχε πρόβλημα στο ένα του πόδι. Γεννήθηκε εξαμηνίτικο και κάποιο πρόβλημα του δημιουργήθηκε στο ένα του πόδι. Ήταν πιο κοντό, το σήκωνα να το πηγαίνω στην τουαλέτα, το σήκωνα να το πάω στην αυλή να παρακολουθήσει τη γυμναστική.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Η έννοια της συνεκπαίδευσης αφορά την διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς αναπηρία στον ίδιο χώρο μέσα από τη συχνή αλληλεπίδρασή τους.

Ποια είναι η άποψή σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Ναι. Διδάσκω γύρω στα είκοσι δύο χρόνια στο σχολείο και άλλα τόσα κάνω ιδιαίτερα. Είναι πάρα πολύ δύσκολη η ένταξη του ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια βλέπω ότι υπάρχει έτσι μία περισσότερη ευαισθησία στα παιδάκια τα οποία έχουν κάποια ειδικά προβλήματα, όπως ανέφερα προηγουμένως διάσπαση, ελαφρώς νοητική καθυστέρηση, παιδάκια τα οποία είναι αυτιστικά. Βέβαια, το τυπικό σχολείο, όπως είναι τώρα, δεν μπορεί να κάνει πολλά πράγματα γιατί μία τυπική τάξη είναι ένας μικρός... μία μικρή κοινωνία που πολλές φορές είναι δύσκολο τα παιδάκια αυτά να ενταχθούν και να συνυπάρξουν με τα παιδάκια που δεν έχουν προβλήματα σε κανένα επίπεδο. Αλλά τα τελευταία χρόνια υπάρχει περισσότερη ευαισθησία και σε αυτό βοήθησε πολύ το ότι μπήκαν οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής, οι οποίοι μας φωτίζουν, μας ενημερώνουν και μας κάνουν να βλέπουμε τα πράγματα διαφορετικά.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Πιστεύω ότι αποτελούν τις βασικότερες δομές, τον πυλώνα σύνδεσης των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς. Οποσδήποτε ο ρόλος τους είναι πολύ σπουδαίος κυρίως για την ενίσχυση της διδακτικής πράξης, εφόσον βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία να «συμβαδίσουν» με τους υπόλοιπους μαθητές.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Θεωρώ ότι τα πράγματα είναι πολύ καλύτερα από όταν πρωτοδιορίστηκα. Υπάρχουν περισσότερη ευαισθησία και ενημέρωση στους σημερινούς εκπαιδευτικούς. Παλιά όταν ήταν κάποιο παιδάκι διαφορετικό, ήταν «χαζό», αποκλειόταν από το κοινωνικό σύνολο. Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας είναι περισσότερο φωτισμένοι, περισσότερο ενημερωμένοι και περισσότερο ευαίσθητοι για να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα αυτά.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Σίγουρα τα παιδάκια με κάποιο ειδικό πρόβλημα, με κάποια μορφή αναπηρίας συναντούν προβλήματα, γιατί δεν μπορούν να ενταχθούν εύκολα στο... στην κοινωνία της τάξης, στο επίπεδο της τάξης. Χρειάζονται περισσότερο ο δάσκαλος να ασχολείται προσωπικά με το καθένα από αυτά. Είναι πάρα πολύ δύσκολο όμως όταν έχεις να βγάλεις ύλη, προγράμματα και να έχεις παιδιά με αναπηρία μέσα σε μία σχολική τάξη, γιατί χρειάζεται εξατομικευμένη αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών αυτών.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Όταν η αναπηρία δεν είναι πολύ μεγάλη και έντονη, σίγουρα μπορεί ένα παιδάκι με αναπηρία να υπάρξει σε μία «κανονική» τάξη. Το πρόβλημα γίνεται μεγάλο και δύσκολο τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο στο παιδάκι που έχει πρόβλημα και στους συμμαθητές του διότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να ενταχθεί μέσα σε μία τάξη που υπάρχουν κανονικά προγράμματα, κανονικές απαιτήσεις στη γυμναστική και σε διάφορες δραστηριότητες και δεν υπάρχει μία εξατομικευμένη ειδική αγωγή για να μπορέσει να βοηθήσει τα παιδάκια αυτά που έχουν αναπηρία.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Νομίζω ότι σε σχέση με παλαιότερα υπάρχει ένα θετικότερο κλίμα και περισσότερη προθυμία για να δεχτούν τους μαθητές με αναπηρία στο σχολείο. Θεωρώ επιπλέον ότι στα σχολεία της σύγχρονης εποχής που λειτουργούν βάσει ενός πιο εξελιγμένου

νομοθετικού πλαισίου με βάση την παλαιότερη εποχή υποδέχονται τους μαθητές με αναπηρία με περισσότερη δεκτικότητα.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Έχω εμπειρία με παιδιά με ΔΕΠ-Υ και μάλιστα τώρα από την εμπειρία μου μπορώ να τα ξεχωρίζω στο αρχικό στάδιο, γύρω στο Δεκέμβριο. Τα παιδάκια αυτά είναι πολύ αφηρημένα, είναι τελείως ανοργάνωτα, έχουν μέσα στο μυαλό του... κυριαρχεί μία ομίχλη. Το τοπίο του μυαλού τους είναι νεφελώδες. Δεν μπορούν να ξεχωρίσουν κάποια πράγματα, ενώ τα βλέπουν και τα αντιλαμβάνονται. Δυσκολεύονται πάρα πολύ να διαχειριστούν τον χρόνο. Είναι ανορθόγραφα. Έχουν χαμηλή αυτοσυγκέντρωση και αυτοεκτίμηση. Η αυτοπεποίθησή τους κινείται στα χαμηλότερα ποσοστά για παιδάκια της ηλικίας τους. Τα παιδάκια και συναισθηματικά πολλές φορές από την εμπειρία μου τα βλέπω απομονωμένα, νιώθουν μια ανασφάλεια να εκφράσουν τη γνώμη τους γιατί θεωρούν ότι η γνώμη τους δεν είναι σωστή, ότι θα τους γελάσουν οι συμμαθητές τους, ότι «να στο πω κυρία στο αυτί για να μην το ακούσουν οι άλλοι και άμα είναι σωστό να το πούμε δυνατά». Γενικά, έχουν πολύ μεγάλο πρόβλημα στην επίδοσή τους. Υπάρχει μία ανομοιογένεια στην επίδοσή τους. Δηλαδή μερικά παιδάκια, ενώ μαθαίνουμε ένα κείμενο και το λέμε, σε μερικά λεπτά αυτό μπορεί να μην συμβαίνει και είναι σαν να μην το διάβασαν ποτέ, σαν να μην υπήρξε, σαν να μην έγινε.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Ναι, θεωρώ ότι ένα πράγμα όταν το γνωρίζεις και ξεκινάς τη θεραπεία τουλάχιστον το γιατρεύεις εν μέρει. Εεε, συνήθως τα παιδάκια αυτά που εγώ έχω εμπειρία βέβαια και από μεγάλα παιδιά, κάνω ιδιαίτερα, αλλά εκεί στην πρώτη και δεύτερα δημοτικού, επειδή παίρνω πολλά χρόνια, δεκατέσσερα χρόνια, πρώτη και δεύτερα, βλέπω καταρχήν ότι ο γνωστικός τους κόσμος, ο γνωστικός και νοητικός κόσμος τους είναι στο μέσο όρο και κάτω στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Σπάνια βλέπω παιδιά με διάσπαση... Βέβαια, ΔΕΠ-Υ είχε και ο Einstein. Αλλά από την εμπειρία μου βλέπω ότι τα παιδάκια αυτά... οι γνώσεις τους πάνω σε πράγματα, το νοητικό του επίπεδο είναι εκεί, γύρω στο μέσο όρο. Δυσκολεύονται να αρχίσουν και να τελειώσουν μία εργασία, υπάρχει μία έντονη τσαπατσουλιά στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Δηλαδή, βλέπεις μία ακαταστασία στο γραφείο τους, στη τσάντα τους, δεν μπορούν να οργανώσουν τα πράγματά τους, να βγάλουν τα τετράδιά τους. Επίσης, υπάρχει μία έντονη διάσπαση. Μου έκανε

εντύπωση ένα παιδάκι που έκανα πολλά χρόνια με ΔΕΠ-Υ ιδιαίτερο που παλιά το είχα και μαθήτριά ότι μου είχε πει ένας ψυχολόγος «όταν πηγαίνεις στο σπίτι, να μην φοράς ούτε σκουλαρίκι». Και μου έκανε εντύπωση αυτό, Γιώργο. Και πράγματι έβλεπα ότι συνήθως ότι έπρεπε να ντύνομαι μονόχρωμα όταν πήγαινα εκεί γιατί ας πούμε ότι ένα νύχι αν ήταν βαμμένο, καθόταν και πολύ ώρα και κοιτούσε το χρώμα του νυχιού και έφευγε ο νους του αλλού. Ένα σκουλαρίκι να φορούσες, ό,τι και να την ρωτούσες, αμέσως το μάτι της και το μυαλό της ήταν εκεί. Θεωρώ ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία, λοιπόν, να βρούμε ότι ένα παιδάκι έχει ΔΕΠ-Υ νωρίς νωρίς για να μπορέσουμε να το βοηθήσουμε. Να βοηθήσουμε αυτήν την ανοργανωσιά του, το ότι είναι αφηρημένο, εν καιρώ που μπαίνουν σε κείμενα, που μαθαίνουν ορθογραφίες, έχουν μεγάλο πρόβλημα αυτά τα παιδάκια στο να γράψουν ένα κείμενο ορθογραφήματα. Θυμάμαι, για παράδειγμα, που είχα μία φίλη δικηγόρο που είχε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ και δυσλεξία ότι από τότε που βγήκε ο υπολογιστής ένιωθε ικανοποιημένη γιατί δεν άντεχε ως δικηγόρος να βλέπει το παιδί της να γράφει ανορθόγραφα, να πηγαίνει στο πανεπιστήμιο και να γράφει «μαμά, έλα να με πάρεις από το πανεπιστήμιο». Και να είναι είκοσι χρονών και να έχει κάνει πεντακόσιες φορές αυτή τη πρόταση. Τα παιδιά αυτά έχουν όλα αυτά τα κενά. Δηλαδή δεν μπορούν να αποτυπώσουν πράγματα. Ας πούμε τον πολλαπλασιασμό, Γιώργο. Τον πολλαπλασιασμό σε εκείνο το κοριτσάκι το έκανα από την πρώτη μέχρι την έκτη. Τώρα πάει τρίτη γυμνασίου και δεν νομίζω να ξέρει πολλαπλασιασμό. Υπάρχει έντονο αυτό της διάσπασης που τα πετάει. Δηλαδή σε μία ώρα να την ρωτήσεις κάτι που το έκανες πριν μία ώρα και να μην ξέρει τίποτα.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Πιστεύω ότι αν και η ένταξη των μαθητών με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο είναι κάτι δύσκολο, αν και θεωρείται από πολλούς μια σχετικά «εύκολη περίπτωση». Όπως μαθητές με νοητική υστέρηση ή μαθητές με κινητικά προβλήματα, έτσι και οι μαθητές με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επομένως, ένας μαθητής με ΔΕΠΥ ίσως χρειαστεί την βοήθεια ενός άλλους εκπαιδευτικού μέσα στην ίδια τάξη, στο ίδιο σχολικό πλαίσιο προκειμένου να «ξεκινήσει» και να εξελιχθεί ομαλά η διαδικασία μίας αρχικής αποδοχής των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και εν συνεχεία μίας ουσιαστικότερης ένταξης, στο σημείο όπου θα εξαφανίζεται να υπάρχει η ΔΕΠΥ ως πρόβλημα.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Υπάρχουν σίγουρα δυσκολίες. Ό,τι είναι διαφορετικό είναι δύσκολο και για την κοινωνία, αλλά πιο πολύ για τους εκπαιδευτικούς, καθώς η σχολική τάξη είπαμε ότι είναι μία μικρή κοινωνία. Υπάρχει μία ελλιπής ενημέρωση πρώτα από πολλούς εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ είναι χαζό, είναι καθυστερημένο, υπάρχει μονομερής ενημέρωση για το τι είναι η διάσπαση προσοχής, πού οφείλεται, πώς μπορούμε να το βελτιώσουμε, πώς μπορούμε να βοηθήσουμε εκείνα τα παιδάκια να ξεπεράσουν κάποια πράγματα. Χρειάζεται τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εξατομικευμένα να υπάρχει κάποιος πάνω από το κεφάλι τους και να τα βοηθάει. Δεν μπορούν να μουν στο σύνολο και να έχουν συνέπεια σε ό,τι αφορά τις εργασίες τους, σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητές τους. Πρέπει να υπάρχει επιμόρφωση. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση λύνει πράγματα που είναι μαύρα στο μυαλό μας και στην ψυχή μας. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση, ειδικά σε παιδάκια που έχουν αυτές τις ιδιαιτερότητες είναι επιτακτική ανάγκη να γίνονται συχνά και όχι να προσπαθούμε να βρούμε πότε θα γίνει ένα σεμινάριο για να ενημερωθεί ένας εκπαιδευτικός και να δει εκείνος πέντε πράγματα για να μπορέσει κι εκείνος να τα μεταφέρει στη σχολική τάξη, να μπορέσει το παιδάκι το διαφορετικό το...

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Σίγουρα, οι δάσκαλοι της γενικής χρειάζονται τους δασκάλους της ειδικής που είναι... που έχουν σπουδάσει πιο ειδικά όλα αυτά τα προβλήματα. Πρέπει όμως να υπάρχει μία συνεργασία γιατί ο εκπαιδευτικός της γενικής βλέπει το παιδί μέσα στο σύνολο και ο εκπαιδευτικός της ειδικής βλέπει το παιδί μεμονωμένο. Πρέπει να συνυπάρξει, έτσι, μια αμφίδρομη σχέση του ενός εκπαιδευτικού με τον άλλον, με κύριο στόχο το καλό του παιδιού.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή, η γνώμη μου είναι ότι πρέπει να λειτουργεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αλλά ταυτόχρονα να βρίσκεται στην διάθεση του κάθε

εκπαιδευτικού για οποιαδήποτε βοήθεια ανά πάσα στιγμή και για συγκεκριμένες περιπτώσεις. Οπότε ο ρόλος αυτός είναι διττός.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Ναι. Συνήθως στις μικρές τάξεις, Γιώργο, δεν παίρνουν και πολύ είδηση ότι κάποιος προβληματάκι υπάρχει σε εκείνο το παιδάκι που έχει διάσπαση προσοχής, γιατί όλα είναι έτσι αφηρημένα, είναι στον κόσμο τους, προσπαθούν να οργανωθούν, έρχονται από το νηπιαγωγείο όπου τα πράγματα ήταν διαφορετικά. Στο δημοτικό χρειάζεται περισσότερη οργάνωση, χρειάζεται περισσότερα πράγματα να κάνουν. Στις πιο μεγάλες τάξεις καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι αυτό το παιδάκι κάτι διαφορετικό έχει από εμάς. Όχι με μεγάλες αποκλίσεις όμως από την εμπειρία μου.

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Ναι, επειδή σου είπα και πριν, τα παιδάκια αυτά χρειάζονται εξατομικευμένη εκτίμηση του τι είναι, τι κάνουν, πώς πρέπει να τα βοηθήσουμε, είναι πάρα πολύ δύσκολο σε μία τάξη που είναι παιδάκια που δεν ανήκουν στην ειδική, να υπάρχει και ένα παιδάκι τέτοιο. Αλλά σε συνεργασία με το δάσκαλο της ειδικής, νομίζω ότι διαχειριζόμαστε αυτά τα προβλήματα και λύνονται. Δεν υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα. Δεν είναι τόσο έντονο το πρόβλημα αυτό, ούτε φαίνεται τόσο στην κοινωνία. Περισσότερο είναι σου είπα και προηγουμένως το πρόβλημα μαθησιακό και αυτά τα παιδιά είναι... συνήθως υπάρχει μία... είναι πολύ ανοργάνωτα, ξεχνάνε πολύ εύκολα. Όλα αυτά τα δυσκολεύουν στην καθημερινότητά τους, τα δυσκολεύουν στο να μεγαλώνουν βάζοντας σε μία τάξη τη ζωή τους. Είναι πολύ απρόσεκτα, δεν μπορούν να διαχειριστούν τον χρόνο. Υπάρχει έντονο το πρόβλημα του χρόνου στα παιδάκια με ΔΕΠ-Υ.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Θα πρέπει, όπως σου είπα τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Θα πρέπει να τους τονώσουν την αυτοπεποίθηση. Ένα παιδί που πατάει στα πόδια του γίνεται πιο ευτυχισμένο διότι γίνεται πιο υπεύθυνο, γίνεται πιο χαρούμενο. Όταν νιώθουμε ότι είμαστε μεγάλοι, οι άλλοι μας αποδέχονται. Σίγουρα η ζωή μας γίνεται πιο όμορφη και

ακόμη περισσότερο για ένα παιδάκι που είναι από εδώ από εκεί και από παραπέρα. Θα πρέπει να το οπλίσουν με αρκετή αυτοπεποίθηση, να το βοηθήσουν, να υιοθετήσουν ότι υπάρχει πρόβλημα και να το επιλύσουν σαν γονείς βάζοντας χρόνο να μετράει τις εργασίες του ξέρω εγώ, να επαναλαμβάνει τα λαθάκια του στην ορθογραφία, να τα γράφει σωστά, να το βάζουν σε πλαίσια ότι «πρέπει να καθαρίσεις αυτό το τραπέζι, πρέπει να βάλεις τα πράγματά σου σε μία τάξη». Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν φοβερή ανοργανωσιά. Θα πρέπει κάποια μικρά πραγματάκια να τους λέμε ότι «αν φτιάξεις το γραφείο σου, θα πάμε σινεμά» ή «θα παίξεις με τις φίλες σου». Να υπάρχουν έπαινοι, να υπάρχει ανταμοιβή, να υπάρχει αγάπη. Νομίζω ότι η αγάπη είναι αυτή που στηρίζει τα πάντα. Όλα αυτά που δημιουργούνται στο σχολείο, το λέω κάθε φορά στη συγκέντρωση που κάνω στην αρχή με τους γονείς, «από πολλή αγάπη δεν έπαθε κανείς τίποτα». Όλα τα προβλήματα προέρχονται από την μη αγάπη, Γιώργο. Και ειδικά σε αυτές τις ηλικίες.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

Δεν έχω παρατηρήσει ιδιαίτερες αντιδράσεις καθόλη τη διάρκεια της θητείας μου ως δασκάλα. Μπορεί να υπάρξουν κάποιες φορές παρεξηγήσεις λόγω της επιθετικότητας των μαθητών με ΔΕΠΥ, αλλά σε γενικότερο πλαίσιο οι γονείς φαίνονται να είναι δεκτικοί.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Δεν υπάρχουν ιδιαίτερα ρατσιστικές συμπεριφορές και αυτές νομίζω ότι οφείλονται πρώτα στο δάσκαλο. Και δεν χρειάζεται νομίζω το θέμα να πηγαίνει παραπέρα. Να πηγαίνει σε τηλέφωνα, σε καφέδες, σε μαμάδες. Εγώ από την εμπειρία δεν έχω... δεν έχει προκαλέσει κανένας πρόβλημα να πω ότι κάποιος γονιός ότι επειδή υπήρχε ένα κοριτσάκι, ένα αγοράκι με ΔΕΠ-Υ, εε, άλλαξε τη συμπεριφορά τους, δημιούργησε προβλήματα. Δεν έχω δει ούτε να βιώσουν κάποιο αποκλεισμό από κάποιο παιδάκι, ούτε τίποτα.

Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό να μου περιγράψετε;

Όπως προείπα, δεν έχω συναντήσει ιδιαίτερα ρατσιστικές συμπεριφορές.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Αν τυχόν συνέβαινε κάτι τέτοιο, πιστεύω ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα προσπαθούσαν να δώσουν ένα τέλος μέσα από διαρκή διάλογο και βιωματικές μαθήσεις.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Θα σας το περιγράψω μέσα από ένα περιστατικό με μαθήτριά με ΔΕΠΥ. Ήταν ένα κοριτσάκι, ας το πούμε ξέρω εγώ Ειρήνη, το οποίο αυτό... αντιλήφθηκα ότι κάτι δεν πάει καλά γύρω στον Δεκέμβριο της πρώτης δημοτικού. Το παιδάκι αυτό βρισκόταν, έτσι, σε μια έντονη σύγχυση, σε μία ομίχλη, σε μία μαυρίλα, στο μυαλό του δεν μπορούσε να αντιληφθεί γύρω του τι ακριβώς συμβαίνει. Ήταν πάρα πολύ ανοργάνωτο, ξεχνούσε πάρα πολύ εύκολα πράγματα, εύκολα πάρα πολύ εύκολα. Ήταν υπ' ατόν. Δηλαδή, ήθελε συνέχεια να σηκώνεται, να παίρνει τα τετράδιά του, να πηγαίνει από εδώ, να πηγαίνει από εκεί. Μετά όταν αρχίσαμε λέξεις και να μαθαίνουμε προτάσεις ήτα φοβερά ανορθόγραφη. Ήταν απρόσεκτη. Ήταν μερικές φορές έτσι στον κόσμο της, είχε φοβερές ανασφάλειες. Ένιωθε ότι κάτι διαφορετικό της συμβαίνει και έπρεπε να το καλύψει με κάτι, δεν είχε καθόλου αυτοεκτίμηση. Βέβαια, σε αυτό συντελούσαν και πάρα πολύ οι γονείς που αρχικά το συγκάλυπταν το πρόβλημα και για να το αντιληφθούν... όταν πήγαν στον Παυλίδη και τους είπε τι συμβαίνει, άρχισαν να καταλαβαίνουν ότι πράγματι το παιδί τους είχε πρόβλημα. Το κοριτσάκι αυτό συνέχισε κάπως έτσι γιατί το παρακολουθούσα και τα απογεύματα μέχρι την έκτη δημοτικού, μετά σποραδικά στο γυμνάσιο, τώρα εξετάζεται προφορικά, έχει πάει στο ΚΕΔΔΥ και από ότι μου είπε η μητέρα της δεν θα γράψει, εξετάζεται προφορικά.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Νομίζω ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ πρέπει να αλληλεπιδρούν και στα διαλείμματα με τους υπόλοιπους μαθητές όπως γίνεται στην τάξη σε περίπτωση μιας υγιούς ένταξης. Δηλαδή θα πρέπει να παίζουν όλοι μαζί, να μοιράζονται εμπειρίες, να υπάρχουν ακόμη και παρεξηγήσεις ανάμεσά τους. Όπως γίνεται με τους υπόλοιπους μαθητές. Κι αυτό

για χάρη μιας υγιούς ένταξης στο σχολικό σύνολο και κατ' επέκταση και στο σύνολο της κοινωνίας.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Ειδικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, δάσκαλοι και για το πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν, μέσα από τη διαρκή συνεργασία τους.

Η υλικοτεχνική υποδομή πιστεύεις ότι υποστηρίζει τα άτομα με ΔΕΠΥ;

Σου είπα, Γιώργο, και στην αρχή ότι τα πράγματα είναι σαφώς καλύτερα από ότι ήταν πριν από δέκα – δεκαπέντε χρόνια. Υπάρχουν τώρα οι δάσκαλοι της ειδικής, υπάρχουν οι ψυχολόγοι στο σχολείο, υπάρχει ΕΔΕΑΥ με ψυχολόγους, με κοινωνικούς λειτουργούς που βοηθούν όλα αυτά. Αλλά ακόμη είμαστε στα σπάργανα. Ακόμη χρειαζόμαστε πολλή δουλειά.

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Αυτά τα παιδιά, χρειάζεται ένας άνθρωπος να ασχολείται πάνω από το κεφάλι τους περισσότερο από ότι στα παιδιά που είναι μέσα σε μία κανονική τάξη. Θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν τα αναλυτικά προγράμματα, ειδικά όταν σε μία τάξη υπάρχουν πολλά παιδιά τέτοια και σε συνεργασία με τον δάσκαλο της ειδικής να μπορέσουμε να κάνουμε έτσι ένα καλό αποτέλεσμα.

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Την κρίνω ανεπαρκή γιατί δεν στοχεύει στην επιμέρους αντιμετώπιση προβλημάτων, παρά διαμορφώνεται στο ευρύτερο πλαίσιο μίας υπάρχουσας πολιτικής ειδικής αγωγής που πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στα τωρινά δεδομένα των σχολείων.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Ως εκπαιδευτικός θα πρέπει να εργαστώ μέσα στην τάξη. Ως προσωπική προσπάθεια θα μπορούσα να αναφέρω συνεχώς σε προϊστάμενους και ανώτερους φορείς ελλείψεις

και δυσκολίες των μαθητών με ΔΕΠΥ προκειμένου να γίνει κάτι θετικό προς αυτήν την κατεύθυνση.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Βέβαια, όλοι, εδώ βλέπω και τους φορείς της εκπαίδευσης, όπως είπα και προηγουμένως, και οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι και τα διοικητικά στελέχη, όλοι πρέπει να συμμετέχουν στο να μπορέσουν όλα αυτά τα προβλήματα να λυθούν. Πρώτα με τους δασκάλους, μετά τε τους διευθυντές του σχολείου και με όλη αυτήν την αλυσίδα μέχρι να φτάσουν στην κορυφή τους.

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

Πιστεύω ότι πρέπει να γνωρίζει καλά για την εν λόγω διαταραχή, τα χαρακτηριστικά της, αλλά παράλληλα και διαφορετικές παιδαγωγικές μεθόδους για την ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα.

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Θεωρώ πως με τις γνώσεις μου και την εμπειρία μου θα μπορέσω να αντιμετωπίσω οποιοδήποτε περιστατικό που αφορά μαθητές με ΔΕΠΥ. Συγκεκριμένα, έχω ασχοληθεί πολλές φορές με μαθητές ΔΕΠΥ και έχω διαβάσει πολλά πάνω στον τρόπο αντιμετώπισης και σχετικά με την επίτευξη της ένταξης των μαθητών αυτών στη σχολική κοινότητα.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Νομίζω ότι παρόλο που θεωρείται μία δύσκολη περίπτωση, είναι το επάγγελμά μου. Πρέπει να το κάνω και παράλληλα μου δίνει προσωπική ικανοποίηση για τις ικανότητές μου ως εκπαιδευτικός.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Θεωρώ θετική. Η χειρότερη περίπτωση που μου έχει τύχει είναι η αδιαφορία. Αλλά από εκεί και πέρα νομίζω ότι υπάρχει ένα θετικό κλίμα.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Θεωρώ ότι από την εμπειρία μου σου είπα κάποια πράγματα περισσότερο. Θεωρώ ότι αυτό που χρειαζόμαστε είναι ενημέρωση από κάποιους πιο ειδικούς από εμάς. Είναι προβλήματα που τα αντιμετωπίζουμε την τελευταία δεκαετία πολύ πιο έντονα από την προηγούμενη δεκαετία που σου είπα. Όταν ερχόταν ένα παιδάκι, εεε, με τέτοια προβλήματα, δεν είχαμε σπουδάσει και δεν μας είχε ενημερώσει κανείς ότι αυτά τα χαρακτηριστικά σε παραπέμπουν εκεί. Ενώ τώρα παρακολουθώντας αυτά με τα σεμινάρια, με την ενημέρωση και όλα αυτά προσπαθούμε κι εμείς να γίνουμε καλύτεροι. Αλλά θεωρώ ότι και οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής έχουν ένα πολύ σπουδαίο και πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών και θα πρέπει κι αυτούς να τους δώσει το υπουργείο παιδείας ένα καλύτερο κομμάτι μέσα στο σχολείο, ώστε να μπορούν να μας βοηθούν και να κάνουν κι αυτά τα παιδιά καλύτερα.

Συνέντευξη 13^η

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής.

Ηλικία: 52

Χρόνια προϋπηρεσίας: 26

Μορφωτικό επίπεδο: Είμαι απόφοιτος της ακαδημίας του παιδαγωγικού της Αθήνας και έχω απλά συμμετάσχει σε σεμινάρια επιμορφωτικά σε όλη την Ελλάδα καθώς και στο εξωτερικό.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχει βγάλει μία απλή σχολή νοσηλευτικής.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επάγγελμα πατέρα: Νοσηλευτής

Επάγγελμα μητέρας: Οικιακά.

Έχετε εργαστεί ποτέ με μαθητές με ΔΕΠ-Υ;

Κοιτάζετε, όπως καταλαβαίνετε και από τα χρόνια σχολικής προϋπηρεσίας που διαθέτω, έχει τύχει να συνυπάρξω με πολλά τέτοια παιδιά, με πολλούς τέτοιους ανθρώπους, που έχουν αυτό το θέμα.

Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της διαφορετικότητας;

Ειδικά τη σημερινή εποχή, η διαφορετικότητα είναι ένας όρος που έχει εισέλθει πάρα πολύ στην κοινωνία μας. Το έχουμε παρατηρήσει άλλωστε και με το προσφυγικό με την έλευση όλων εκείνων των κατατρεγμένων ανθρώπων που έχουν έρθει στη χώρα μας. Θα έλεγα ότι διαφορετικότητα συνιστά στην ποικιλομορφία μεταξύ των ανθρώπων που προέρχονται διαφορετικές εθνικότητες, εθνότητες, φυλές, διαφορετικές χώρες. Αυτό... κατά μία γενική ορολογία.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Αναπηρίας;

Αναπηρία για εμένα είναι οποιαδήποτε δυσκολία αντιμετωπίζει ο μαθητής στο σχολείο προκειμένου... κάποια κινητική δυσκολία, κάποια μαθησιακή δυσκολία προχωρημένης μορφής.

Ποιες μορφές αναπηρίας γνωρίζετε;

Όπως ανέφερα και πριν, πολύ σημαντική είναι η κινητική αναπηρία, δηλαδή το να έχει κάποιος πρόσβαση στη γνώση είτε στο σχολείο είτε σε κάποιο άλλο μέρος για το οποίο θα έχει πρόσβαση στη γνώση. Επίσης, θα έλεγα ότι είναι η διαταραχή της προσωπικότητας, το θέμα δηλαδή για το οποίο συζητάμε.

Για ποια κατηγορία αναπηρίας γνωρίζετε περισσότερα και γιατί;

Η κατηγορία της αναπηρίας για την οποία γνωρίζω περισσότερο έχει να κάνει με την κινητική αναπηρία, με τη δυσκολία δηλαδή εκείνων των ατόμων που έχουν να φτάσουν είτε στο σχολείο, είτε στις σχολικές δομές γενικότερα, διότι παλιότερα, σας είπα, ότι παρότι τη σχολική μου εμπειρία, υπήρξαν κάποιες χρονιές που είχαμε θέματα, διότι υπήρξαν κάποια παιδιά με αναπηρικά καροτσάκια για τα οποία ήτανε πάρα πολύ δύσκολο να εισέλθουν στον σχολικό χώρο και είχαμε κάνει μεγάλο αγώνα, ώστε να μπορέσουμε να το πετύχουμε στην τελική.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεκπαίδευσης;

Η έννοια της συνεκπαίδευσης αν δεν κάνω λάθος είναι εκείνη που έχει να κάνει και με τη συμπερίληψη... Συμπερίληψη – συνεκπαίδευση. Είναι μία πάρα πολύ πρωτοποριακή ιδέα, η οποία κακά τα ψέματα, στην Ελλάδα, στην χώρα μας, δεν έχει γίνει ακόμα πράξη και θεωρώ πολύ δύσκολο να γίνει πράξη, αλλά όπως ξέρουμε ήδη και από την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι ήδη θα έλεγα το προηγούμενο στάδιο, είναι κάτι πρωτοποριακό που πρέπει να συμβεί γιατί θα έχουμε έτσι όλοι... θα λογιζόμαστε έτσι το ίδιο. Θα μπορούμε να είμαστε όλοι ο ένας απέναντι στον άλλον. Και μιλάω τώρα για δασκάλους με μεγάλη σχολική εμπειρία, αλλά και με τους μαθητές, οι οποίοι μπαίνουν για πρώτη φορά στην τάξη.

Ποια είναι η άποψη σας για την ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στο τυπικό σχολείο;

Είναι κάτι το οποίο παλιότερα ούτε καν θα αναφέραμε. Θα ασχολιόμασταν απλώς με όλα εκείνα τα άτομα που απλώς θα έρχονταν στη διδασκαλία, στην τάξη. Αλλά τώρα είναι κάτι πολύ... χρήζει άμεσης προσοχής από το κράτος, από την κοινωνία, από όλους, γιατί μιλάμε για άτομα με ευαισθησίες, για άτομα τα οποία δεν έχουν πρόσβαση σε πολλά πράγματα, τα οποία για εμάς είναι αυτονόητα.

Ποια η άποψή σας για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη;

Τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη είναι κάτι που έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του 80' αν δεν κάνω λάθος, 1980, 1990, τότε ξεκίνησαν τα πρώτα. Αφορούσαν κυρίως τα παιδιά των παλιννοστούντων, μεταναστών, εκείνων των ανθρώπων, οι οποίοι είχαν έρθει δηλαδή από άλλες χώρες, κυρίως από την Σοβιετική Ένωση και από περιοχές της Αλβανίας. Είναι πάρα πολύ σημαντικά και βοηθάνε πάρα πολύ, αν βέβαια γίνεται η κατάλληλη προετοιμασία τόσο των εκπαιδευτικών με τις ανάλογες επιμορφώσεις, αν γίνεται και η ανάλογη χρηματοδότηση, πράγμα το οποίο δεν γίνεται στις μέρες μας με τις δυσκολίες που υπάρχουν. Και γενικά, το στηρίζω πάρα πολύ αυτό το βήμα.

Τι πιστεύετε σχετικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας;

Κοιτάζετε να δείτε... Εγώ ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπήρξαν πολλές φορές στη ζωή μου που μέσα στην τάξη, ένιωθα σαν να θέλω να μάθω κάτι ακόμα. Έβλεπα τους μαθητές και ένιωθα ότι κάτι μου λείπει, παρόλη την εμπειρία μου. Οπότε πιστεύω και από τα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία έχω παρακολουθήσει στο παρελθόν ότι είναι προτεραιότητα και πρέπει να είναι προτεραιότητα του κράτους αλλά πρέπει να το νιώθουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Ποια εμπόδια γενικά θεωρείτε ότι συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο και σε ποια αίτια το αποδίδετε;

Θα σας αναφέρω ένα παράδειγμα για την αναπηρία. Υπήρξαν μαθητές όπως είχε γίνει και πολύ πρόσφατα γνωστό. Ήταν ένας μαθητής, ο οποίος ήταν τυφλός και ήθελε... έδωσε τις πανελλήνιες εξετάσεις μετά από χίλια βάσανα και προβλήματα και ήθελε να μπει στο χημικό Θεσσαλονίκης. Αλλά οι καθηγητές εκεί και ο πρύτανης του πανεπιστημίου τον εμπόδισαν ώστε να μπει σε αυτή τη σχολή, διότι δεν υπήρχανε οι κατάλληλες υποδομές. Αλλά εκείνος το ήθελε πάρα πολύ. Καταλαβαίνετε δηλαδή ότι οι επιθυμίες αυτών των παιδιών παρεμποδίζονται. Είναι κάτι το οποίο πρέπει να σταματήσει και το κράτος να λάβει επιτέλους κάποια μέτρα και για αυτό.

Ποιες θεωρείτε ως βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με Αναπηρία στη γενική τάξη και γιατί;

Εεε, βασικές προϋποθέσεις... είναι ωραίο όλα αυτά να τα λέμε στα λόγια, αλλά το θέμα είναι το τι γίνεται στην πράξη. Πολύ βασικό, όπως αναφέραμε και πριν, είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό που πρέπει να λάβει χώρα με επιμορφωτικά σεμινάρια στην αρχή του σχολικού έτους, κατά τη διάρκεια και στο τέλος συνεχώς. Επίσης, πάρα πολύ σημαντικό θα ήταν να γίνονται σεμινάρια όχι τόσο των εκπαιδευτικών μόνο, αλλά και των γονέων και των παιδιών εκείνων που θα παραβρεθούν σε τάξεις με παιδιά που θα έχουν κάποια μορφή αναπηρίας.

Ποια στάση πιστεύετε ότι καλλιεργεί το γενικό σχολείο απέναντι στους μαθητές με Αναπηρία;

Δεν θα έλεγα ότι είναι... αν και αυτό δεν με τιμά και εμένα τον ίδιο ως εκπαιδευτικό... ότι δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητική προς τα άτομα αυτά και θα έλεγα πως τη χαρακτηρίζει δυστυχώς διάκριση και ανισότητα ως προς τα παιδιά αυτά.

Τι γνωρίζετε για τη ΔΕΠ-Υ και τα χαρακτηριστικά του (συναισθηματικά, γνωστικά, κοινωνικοποίηση);

Η αλήθεια είναι πώς δεν θέλω να ταλαιπωρώ αυτή τη συνέντευξη... αλλά δεν είμαι ειδικός πάνω στο θέμα. Αλλά από τις λίγες γνώσεις που έχω καθόλη τη διάρκεια της εμπειρίας μου, μιλάμε για παιδιά τα οποία αποσπάνε την προσοχή τους, τα οποία δεν μπορούν να συγκεντρωθούν, για υπερκινητικά παιδιά, ακόμη και δυσλεκτικά παιδιά, διορθώστε με εάν κάνω λάθος. Είναι κάτι το οποίο πρέπει να προσεχθεί πάρα πολύ γιατί τα παιδιά αυτά έχουν κάποια χαρακτηριστικά όπως είναι η υπερκινητικότητα, η απόσπαση προσοχής... Αναστατώνουνε θα έλεγα και το μάθημα που γίνεται μαζί με τους άλλους μαθητές.

Τι γνωρίζετε για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στους μαθητές και τη σημασία της;

Για τη διάγνωση... Σίγουρα υπάρχει κάποιο κέντρο. Λυπάμαι που δεν γνωρίζω περισσότερες λεπτομέρειες... Αλλά σίγουρα, όπως υπάρχουν και τα διάφορα κέντρα δυσλεξίας, υπάρχει και κάποιο κέντρο αρμόδιο για τη διάγνωση της διαταραχής αυτής στα παιδιά.

Δηλαδή θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιο ειδικό τμήμα στα ΚΕΔΔΥ;

Θεωρώ ότι αν δεν υπάρχει στα ΚΕΔΔΥ, θα μπορούσε να είναι και ένα ξεχωριστό τμήμα.

Τι γνωρίζετε για τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο;

Για τις διαδικασίες ένταξης σας ανέφερα ότι δεν έχω λάβει κάποια εκπαίδευση. Να μην κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας. Αλλά επαφίεται πάντα στην προσωπική πρωτοβουλία του κάθε εκπαιδευτικού και των μαθητών που έχει στην τάξη.

Τι δυσκολίες υπάρχουν για την ένταξη ενός ατόμου με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο (υλικοτεχνικές, διδακτικές, επιμορφωτικές);

Καταρχάς, σας είπα και πριν ότι τα παιδιά... η σχολική κοινωνία στρέφεται εναντίον των μαθητών αυτών. Δεν είναι έτοιμη, δεν έχει ακόμη... δεν έχουν λάβει στο μυαλό τους και δεν σκέφτονται ότι ένα παιδί μπορεί να έχει κάποια αναπηρία. Ότι μπορεί να έχει αυτή τη διαταραχή προσωπικότητας. Και γενικά για τις υλικοτεχνικές υποδομές σε

πολλά σχολεία δεν υπάρχουνε χρήματα να δοθούν σε βιβλία, για να γίνουν κάποιες εκδρομές και εκπαιδευτικά σεμινάρια. Οπότε καταλαβαίνετε πόσο μάλλον για αυτά τα παιδιά.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη (ειδικής – γενικής αγωγής);

Καταρχάς, ο εκπαιδευτικός... Κοιτάζτε, εγώ είμαι μιας παλιάς σχολής εκπαιδευτικός και όπως και να το κάνουμε, διαθέταμε ένα ρόλο του... φωτεινού παντογνώστη αν πα δεν θα είναι υπερβολικό. Αλλά πλέον, τα πράγματα έχουν αλλάξει και ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι κοντά στα παιδιά, θα πρέπει να τα προσεγγίζει διαρκώς και θα πρέπει να προσπαθεί ώστε το μάθημα να γίνεται περισσότερο μαθητοκεντρικό και όχι τόσο δασκαλοκεντρικό, όπως ήτανε παλιότερα και να βρίσκεται ιδιαιτέρως κοντά στα παιδιά αυτά.

Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή για την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠΥ στο γενικό σχολείο;

Ο ρόλος του διευθυντή... Κοιτάζτε... Επειδή έχει τον ρόλο του διευθυντή, δεν σημαίνει ότι διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, δασκάλους, καθηγητές ή σχολικούς συμβούλους ή δεν ξέρω κι εγώ. Έχει ακριβώς την ίδια ιδιότητα. Πρέπει να είναι κι αυτός επίσης κοντά στα παιδιά. Αλλά τι γίνεται; Είναι και αυτός που σε περίπτωση που συμβεί κάτι κακό στα παιδιά, να είναι ο πρώτος που θα φέρνει σε επαφή τους εκπαιδευτικούς μαζί με τους γονείς των μαθητών αυτών.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των υπολοίπων μαθητών στην ένταξη ενός τέτοιου μαθητή στην τάξη τους;

Για τη στάση των υπολοίπων μαθητών βασικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να είναι πάντα ανάμεσα στα παιδιά. Είτε στα παιδιά της σχολικής κοινότητας είτε στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Πρέπει να είναι εκείνος ο οποίος θα παρεμβαίνει, ώστε να εξομαλύνει τις καταστάσεις για να μας απομακρύνει και από τον όρο ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι επιθετικά παιδιά...

Πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει το γενικό σχολείο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ;

Το γενικό σχολείο γενικότερα, θα έλεγα ότι πρέπει να κάνει τεράστιες αλλαγές για να μπορέσει να φτάσει στα στάνταρ και στα πρότυπα και τα ευρωπαϊκά τα οποία έχουν αρχίσει να δημιουργούνται. Σίγουρα μπορεί να δημιουργήσει όλες αυτές τις συνθήκες, αλλά το θέμα είναι ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο γιατί δεν υπάρχει ο ανάλογος χρόνος για να γίνει κάτι σημαντικό για τα παιδιά αυτά.

Γνωρίζετε κάτι για τα προγράμματα ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο; (αριθμός, χρόνος, συμμετοχή, αποτελεσματικότητα);

Όχι δεν έχω ακούσει για ειδικά προγράμματα ένταξης των παιδιών αυτών. Μόνο για διαφορετικές εθνότητες, αλλά για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν έχω ακούσει κάποιο πρόγραμμα.

Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για την ομαλότερη ένταξη ενός τέτοιου παιδιού στο τυπικό σχολείο;

Καταρχάς, θεωρώ ότι οι γονείς θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Να μην τα αντιμετωπίζουν με διακρίσεις. Να τα αντιμετωπίζουν σαν να είναι ακριβώς, όπως και όλα τα υπόλοιπα παιδιά. Ίσως ακουστεί λίγο ρατσιστικό αυτό που λέω, αλλά καταλαβαίνετε πώς το εννοώ. Δεν πρέπει να δείχνουν στο παιδί τους ότι είναι κάτι το διαφορετικό. Γιατί έτσι, θα είναι οι πρώτοι, οι οποίοι θα τους δημιουργήσουν πρόβλημα.

Οι υπόλοιποι γονείς πώς πιστεύετε ότι αντιδρούν στην ένταξη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του παιδιού τους;

26 χρόνια τα μάτια μου έχουνε δει πάρα πολλά πράγματα. Έχω δει γονείς να έρχονται να μαλώνουν και να τσακώνονται και κάνουνε σκηνές. Είναι πράγματα τα οποία είναι πολύ λυπηρά γιατί πρόκειται για ώριμους ανθρώπους, οι οποίοι δεν καταλαβαίνουν ότι τα παιδιά αυτά είναι παιδιά σαν τα δικά τους. Βλέπουν τα παιδιά ότι είναι επιθετικά, ότι είναι υπερκινητικά και ότι θέλουν να δημιουργήσουν προβλήματα στην τάξη, κάτι το οποίο δεν ισχύει.

Τι γνωρίζετε για τις συμπεριφορές αποκλεισμού ή ρατσισμού που βιώνουν αυτά τα άτομα στο σχολείο;

Δυστυχώς δεν θα ήθελα να αναφερθώ σε συγκεκριμένα περιστατικά γονέα προς μαθητή με ΔΕΠ-Υ, αν και έχει συμβεί.

Πώς αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά οι εκπαιδευτικοί;

Το πώς πιστεύω από το πώς το αντιμετωπίζουν είναι κάτι διαφορετικό. Θέλω να πιστεύω ότι απευθείας θα σπεύδουν στο σημείο, θα είναι κοντά στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά της σχολικής κοινότητας και ότι δεν θα τα απομακρύνουν, δεν θα τα κλείνουν στο καβούκι τους.

Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κατά την ένταξή του στο γενικό σχολείο;

Θεωρώ ότι σίγουρα αυτά τα άτομα αντιμετωπίζουν πρόβλημα ως προς την κοινωνικοποίησή τους. Και είμαι σίγουρος ότι τους διακρίνει χαμηλή αυτοπεποίθηση και θεωρώ ότι είναι τόσο χαμηλά τα στάνταρ της αυτοπεποίθησης στα παιδιά αυτά που απομακρύνονται, απομονώνονται, νιώθουν διαφορετικά και το δείχνουν.

Μπορείτε να περιγράψετε τι πρέπει γίνεται στην τάξη και στα διαλείμματα για να είναι ομαλή η ένταξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου;

Όπως σας είπα δεν έχω την συγκεκριμένη εξειδικευμένη γνώση αλλά σίγουρα μπορώ να σας προτείνω από τη γνώση που έχω. Σίγουρα θα πρέπει να εντάσσονται ομαλά στη σχολική τάξη, να μην υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ των παιδιών, θα πρέπει να συμμετέχουν, να γίνεται προσπάθεια για ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα. Γιατί σας είπα ότι τα παιδιά αυτά διαθέτουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και πρέπει να τονώσουμε την ενεργητική του τάση και να μην υπάρχουν διακρίσεις. Και αν παρατηρηθεί ένα τέτοιο περιστατικό μέσα στην τάξη είτε κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος, αμέσως πρέπει να επέμβει ο εκπαιδευτικός.

Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη και πώς;

Καταρχάς σημαντικό ρόλο παίζουν οι γονείς και ο εκπαιδευτικός του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Και σε ένα γενικότερο πλαίσιο θα λέγαμε πως παίζει τόσο οι υπόλοιποι δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί που έχουνε, καθώς και ο διευθυντής ο οποίος κατέχει εξέχουσα θέση και εννοείται και οι γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον γύρω από το σχολείο.

Η υλικοτεχνική υποδομή πιστεύεις ότι υποστηρίζει τα άτομα με ΔΕΠΥ;

Είναι λίγο αστείο γιατί πιστεύω ότι δεν υποστηρίζει ούτε για τα υπόλοιπα παιδιά. Πόσο μάλλον για αυτά τα παιδιά.

Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα για την επιτυχία της ένταξης;

Καταρχάς τα αναλυτικά προγράμματα δεν θα πρέπει απλά να υιοθετούνται τυφλά από κάποιες χώρες του εξωτερικού και να μην προσαρμόζονται καθόλου στην ελληνική πραγματικότητα. Θα πρέπει να προσαρμόζονται τόσο στην ελληνική πραγματικότητα που όπως και να το κάνουμε έχει μείνει αρκετά χρόνια πίσω αλλά και στις νέες καινούργιες ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί τόσο με το προσφυγικό ζήτημα, όσο και με τα παιδιά με διαταραχή ΔΕΠ-Υ, όσο και με τις άλλες κοινότητες.

Ποια η άποψή σας για την πολιτική (του κράτους και του υπουργείου παιδείας) που αφορά την ένταξη των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο (διοικητικές πράξεις, νομοθετικές εγκύκλιοι, ένταξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση);

Γενικά, αυτή τη περίοδο το κράτος έχει αναλάβει τόσες πολλές οικονομικές μεταρρυθμίσεις που θα λέγαμε ότι έχει κάνει τόσες μεταρρυθμίσεις σε όλα τα άλλα κρατικά επίπεδα που έχει λίγο αμελήσει το πεδίο της εκπαίδευσης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όταν αμελείς έναν πάρα πολύ σημαντικό τομέα, όπως είναι η εκπαίδευση, τότε θα έχεις προβλήματα αργότερα και σε αυτά τα παιδιά όπως και σε όλα τα υπόλοιπα παιδιά.

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς;

Σε ατομικό επίπεδο, θα έλεγα ότι ο κάθε εκπαιδευτικός από εμάς μπορεί να εντοπίσει κάποιες από τις περιπτώσεις παιδιών και να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευσή τους και ίσως θα ήταν σημαντικό ακόμη να γίνονται κάποια ενημερωτικά σεμινάρια από τους εκπαιδευτικούς των τοπικών σχολικών κοινοτήτων προς τους γονείς, όλους τους γονείς ανεξαιρέτως και ακόμη κάποια έκκληση είτε προς περιφερειακές διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμη και στο υπουργείο παιδείας.

Τι θα μπορούσαν να κάνουν οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές, σύμβουλοι, στελέχη εκπαίδευσης);

Οι υπόλοιποι φορείς εκπαίδευσης σίγουρα θα μπορούσαν να διοργανώσουν κάποιες εκδηλώσεις, σίγουρα θα μπορούσαν να διανείμουν κάποια ενημερωτικά φυλλάδια σχετικά με τις ιδιαίτερες περιπτώσεις των παιδιών αυτών. Σίγουρα θα μπορούσαν να

κάνουν κάτι σε στυλ καμπάνιας όπως γίνεται στο εξωτερικό και να διανείμουν κι άλλο ενημερωτικό υλικό επιπροσθέτως είτε σε κάποια ανάλογη παγκόσμια ημέρα των παιδιών αυτών να πραγματοποιηθεί κάτι σαν θεατρικές παραστάσεις, να γίνει κάτι διαφορετικό για να ξεφύγουμε από τα ελληνικά δεδομένα.

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για να επιτευχθεί ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

Γενικά, θέλω να πιστεύω ότι κάποιος, ο οποίος αποφασίζει να γίνει εκπαιδευτικός δεν πρέπει να γίνεται από τύχη. Πρέπει να είναι ενσυνείδητη η επιλογή του, να είναι ένα υπεύθυνο άτομο, να αγαπάει την επαφή με τα παιδιά, με τους νέους και με τους ίδιας ηλικίας και πρέπει συνεχώς να προσπαθεί να ενημερώνεται, να μορφώνεται και να είναι εκείνος, ο οποίος είναι στη μέση, δηλαδή εκείνος, ο οποίος θα βοηθήσει το παιδί να φτάσει στη γνώση και στη συνέχεια εκείνο το παιδί να γίνει ένας υπεύθυνος και ενσυνείδητος πολίτης.

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ στην ένταξή του στο τυπικό σχολείο και γιατί;

Κοιτάζτε. Παρόλη την εμπειρία μου στο σχολείο, δεν νομίζω να το κάνω τόσο καλά, όσο κάποιος ειδικός, κάποιος που θα έχει τις εξειδικευμένες γνώσεις να ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό. Για αυτό και θεωρώ ότι θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα σε νεότερους επιστήμονες και σε νεότερους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν εξειδίκευση σε αυτό.

Θεωρείτε ότι θα προσδώσει κίνητρα και ικανοποίηση στην εργασία σας η ενασχόληση με μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

Δεν θα έλεγα ότι προσφέρει απλώς κίνητρα. Θα έλεγα ότι είναι μία τεράστια ευαισθητοποίηση, μία τεράστια δραστηριοποίηση, τόσο εμού όσο και των υπολοίπων γονιών και μαθητών.

Αν θελήσετε να βοηθήσετε ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρείτε ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχολείο σας;

Αν μου κάνατε την ερώτηση αυτή λίγο παλιότερα, σίγουρα θα υπήρχε μία καχυποψία απέναντί μου. Τώρα βέβαια που είμαστε σε μία εποχή μεταβατική θα υπήρχε μία περιέργεια και θα ήθελαν να ενημερωθούν και να μάθουν να βοηθήσουν και αυτοί.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για την συνεκπαίδευση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ;

Σας είπα ότι δεν είναι αυτό η ειδικότητά μου, αλλά γενικά η έννοια της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης είναι ένας πάρα πολύ καινούργιος όρος που θα πρέπει να μπει για τα καλά στη ζωή μας. Και το θέμα είναι ότι, όχι μόνο για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αλλά γενικά για όλα τα πράγματα θα πρέπει και στην καθημερινότητα να τα αντιμετωπίζουμε έτσι. Όχι απλά να καθόμαστε, αλλά να παίρνουμε τις πράξεις στα χέρια μας, να είμαστε ενεργοί πολίτες αλλά και να βοηθάμε δίπλα μας.