

Γενικό ή ειδικό σχολείο; Πρόταση για την εκπαίδευση (προσχολική και δημοτική) των παιδιών με σύνδρομο Down στο ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα

του Κωνσταντίνου Δαραή¹
kondarais@yahoo.gr

1. Εισαγωγικά ερωτήματα: Καταρχήν πιστεύω ότι για να διαπραγματευτεί κανείς το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με σύνδρομο Down πρέπει να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

α) Μπορούν οι αρχές ανάπτυξης των τυπικώς αναπτυσσομένων ατόμων να εφαρμοστούν και στη μελέτη των ατόμων με καθυστέρηση επί συνδρόμου Down; Ισχύει η υπόθεση της όμοιας εξελικτικής ακολουθίας; (Cicchetti & Beegly, 1990, Hodapp & Zigler, 1990).

β) Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση γενικά, αλλά και ειδικά τα άτομα με σύνδρομο Down, εξισωμένα ως προς τη «νοητική τους ηλικία» με άτομα με τυπική ανάπτυξη, έχουν χαμηλότερη επίδοση;

γ) Η γνωστική λειτουργία είναι παρόμοια για όλα τα άτομα με νοητική καθυστέρηση; Οι ομάδες με νοητική καθυστέρηση μη οργανικής αλλά και ποικίλης οργανικής αιτιολογίας (Down, Williams, Turner, Prader-Willi κτλ), έχουν διαφορετικά προφίλ γνωστικής και γλωσσικής λειτουργίας; (Bregman & Hodapp 1991, Burack et al, 1988). Για παράδειγμα γνωρίζουμε ότι τα άτομα με σύνδρομο Down παρουσιάζουν την υψηλότερη νοητική ανάπτυξη κατά τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής τους, ενώ υποστηρίζεται ότι παρουσιάζουν και το φαινόμενο της «επίπεδης ανάπτυξης» (plateau) (Δαραής 2002), κατά το μέσο της μέσης παιδικής ηλικίας αλλά και κατά την εφηβεία. Αντίθετα τα άτομα με σύνδρομο του εύθραυστου χρωμοσώματος παρουσιάζουν μεγαλύτερη πτώση του δείκτη νοημοσύνης τους κατά τη διάρκεια της ηλικίας τους μεταξύ 10 έως 15 ετών βασικά για λόγους παθολογικούς (Kemper, Hagerman & Altshul-Stark 1987, Pueschel, Gallagher, Zartler & Puezulo, 1987). Ακόμη η ομιλία των παιδιών με καθυστέρηση επί συνδρόμου Williams είναι πολύ καλύτερη σε σχέση με τη νοητική τους ηλικία αν και σημασιολογικά είναι «παράξενη» (Bellugi 1990, 1992, 1994), ενώ έχουν σοβαρές οπτικοχωρικές δυσκολίες πάλι με βάση τη νοητική τους ηλικία.

2. Πρόσωπο vs αιτιολογία νοητικής καθυστέρησης

Ένα επίσης βασικό ζήτημα είναι η πρόταξη ή όχι του προσώπου, ως προσωπικότητας, απέναντι στην «ετικέτα» της νοητικής δυσκολίας και της

αιτιολογίας της. Τελικά έχουμε να κάνουμε με «ντάουνους» ή με διαφορετικά πρόσωπα, που βρίσκονται «στην κατάσταση της νοητικής καθυστέρησης» επί συνδρόμου Down; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι ουσιαστική και η τοποθέτηση σε αυτό το ζήτημα έχει κοινωνικές προεκτάσεις, σχετίζεται με τις στάσεις και πεποιθήσεις, ορίζει και καθορίζει συμπεριφορές και επηρεάζει τους τρόπους παιδαγωγικής στήριξης και παρέμβασης. Ακόμη όμως και εάν περιοριστούμε σε «μετρήσιμα» χαρακτηριστικά, ακόμη και τότε, έχουμε διαφορές (Siegfried M. Pueschel 1990). Από την εμπειρία μου γνωρίζω ότι πολλές φορές στελέχη εκπαίδευσης, ομάδες διεπιστημονικές αλλά και «ειδικοί», προτείνουν άμεσα ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να τοποθετηθεί σε ειδικό νηπιαγωγείο, επειδή απλά έχει σύνδρομο Down. Αυτό ενισχύεται σε κάποιες περιπτώσεις και από επαγγελματικές συντεχνίες. Στην προκειμένη περίπτωση το κριτήριο που κατά την γνώμη μου καθορίζει την τοποθέτηση αυτή είναι η αιτιολογία, το «ντάουν» και όχι το πρόσωπο του μαθητή και η ιδιαιτερότητά του. Θα έλεγα ότι υπάρχει ένα ζήτημα προκατάληψης, αλλά και μεθοδολογίας, αφού αναγνωρίζεται ένα «τυπικός τύπος προσώπου στην κατάσταση της νοητικής καθυστέρησης επί συνδρόμου Down». Η Rondal (1995) παρουσιάζει στο βιβλίο της την περίπτωση μιας γυναίκας με μέτρια νοητική καθυστέρηση, της οποίας η συντακτική ικανότητα είναι πολύ καλή, οι γραμματικές και φωνολογικές δεξιότητες άριστες. Οι μη γλωσσικές ικανότητες της νεαρής γυναίκας υπολείπονται κατά πολύ των γλωσσικών της δεξιοτήτων. Η μη λεκτική νοητική ηλικία είναι 5 ετών και 8 μηνών, σε αντίθεση με τη λεκτική νοητική ηλικία των 9 ετών και 10 μηνών (Flower 1998). Από την άλλη όμως, όπως προανέφερα, υπάρχει το ζήτημα της αποδοχής ή όχι ενός κοινού προφίλ (γνωστικού-γλωσσικού) των προσώπων που βρίσκονται σε μια κατάσταση νοητικής καθυστέρησης κοινής γενετικής αιτιολογίας.

3. Καταθέσεις προσώπων με σύνδρομο Down για την εκπαίδευσή τους

Ευτυχώς σήμερα έχουμε πολλές γραπτές καταθέσεις εμπειριών, αυτοβιογραφικού χαρακτήρα, ατόμων με σύνδρομο Down (Gabrielle Clark, 1996. Sue Buckley, 2000), οι οποίες μας δίνουν πολλές πληροφορίες για το πώς συγκεκριμένα πρόσωπα με σύνδρομο Down **και όχι όλα**, βίωσαν την εκπαίδευσή τους, τα εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία τοποθετήθηκαν αλλά και για τις απόψεις τους για την εκπαίδευση. Επειδή ο χώρος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης βρίθει «ειδικών», νομίζω ότι θα έπρεπε παράλληλα με όλους αυτούς τους «ειδικούς», να

λάβουμε υπ' όψιν μας και τις προσωπικές αυτές καταθέσεις των προσώπων που βρίσκονται στην κατάσταση της νοητικής καθυστέρησης επί συνδρόμου Down. Οι καταθέσεις αυτές καταδεικνύουν σε πολλές περιπτώσεις και τα ελλείμματα συγκεκριμένων «επιστημονικών» πεδίων, που τουλάχιστον για λόγους λειτουργικούς μελετούν αποσπασματικά τα ανθρώπινα πρόσωπα, μέσα από ένα πρίσμα «μοντελοποιημένου ανθρώπου», που και αυτό ακόμη όσον αφορά στη φυσιολογία, μόνο δηλαδή «στο βιολογικό σώμα» σήμερα ελέγχεται. Η ίδια η ορολογία που χρησιμοποιείται, όπως «πάσχει από σύνδρομο Down» ή η πρόταξη του επιθέτου «καθυστερημένο», καταδεικνύει την προκατάληψη αρκετών ειδικών για την κατάσταση αυτή, την πλήρη αδυναμία τους για ενσυναίθηση και την άγνοια του στοιχειώδους ότι «οι λέξεις έχουν σημασία». Οι γραπτές αλλά και οι προφορικές καταθέσεις αυτών των ανθρώπων που βρίσκονται στην κατάσταση του συνδρόμου Down (Sue Buckley, 2000), θα μπορούσε να υποστηριχτεί χωρίς υπερβολή ότι «καταγγέλλουν» τον αποκλεισμό τους από τις δομές στις οποίες έχει πρόσβαση η πλειοψηφία των ανθρώπων, που βρίσκονται στην κατάσταση της τυπικής εξέλιξης (των «νορμάλ»). Από την άλλη δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι «καταστάσεις» έχουν εύρος και ποικίλουν ως προς την ποικιλότητα έκφρασης τόσο, όσο και τα πρόσωπα που βρίσκονται σε αυτές.

4. Προοπτική στην εκπαίδευση: Υπάρχει αγγλόφωνη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι τα περισσότερα άτομα με σύνδρομο Down μπορούν να εκπαιδευτούν (Rynders, J., Abery, B.H., Spiker, D., Olive, M.L., Sheran, C.P., and Zajac, R.J. 1997, Bochner, S., Outhred, L., and Pieterse, M., 2000). Πρέπει όμως να τονιστεί ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά στις γνωστικές, κοινωνικές και φυσικές τους ικανότητες, την κατάσταση της υγείας τους και την προσωπικότητά τους. Από έρευνες (Cunningham C.C., 1996, Carr, J. 1988) έχουμε στοιχεία που λένε ότι δεν είναι όλα τα παιδιά με σύνδρομο Down εύκολα στη συμπεριφορά και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, εύρημα σημαντικό όσον αφορά στην ένταξή τους στο κοινό σχολικό πλαίσιο και την προετοιμασία που κατά περίπτωση πρέπει να γίνει σε αυτό. 25-30% των παιδιών με σύνδρομο Down έχουν δυσκολίες συμπεριφοράς, είναι ανήσυχα και ανυπόμονα, (κάνω λόγο για συμπεριφορές που δεν είναι παράγωγα του σχολικού πλαισίου). Επίσης το νοητικό τους δυναμικό μπορεί να

ξεκινάει από τη σοβαρή νοητική καθυστέρηση μέχρι και τα όρια της «φυσιολογικής» νοημοσύνης (20-100 σε μικρή ηλικία με μ.ο. 50), 20-70 στην εφηβεία με μ.ο. 40. Υπάρχει επίσης ένα ποσοστό 3% μαθητών με σύνδρομο Down, το οποίο παρουσιάζει διάχυτες διαταραχές αυτιστικού χαρακτήρα.

5. Δυνατά και αδύνατα σημεία

Καταρχήν πρέπει να παραδεχτώ ότι αυτή η αναφορά σε δυνατά και αδύνατα σημεία έχει «γενικευτικό» χαρακτήρα και τείνει προς την άποψη ότι τα συγκεκριμένα άτομα έχουν το δικό τους γνωστικό προφίλ. Παρά ταύτα στη βιβλιογραφία που ασχολείται με τα άτομα με σύνδρομο Down, συναντάμε αυτή την κατηγοριοποίηση.

Ως δυνατά σημεία των μαθητών με σύνδρομο Down θα μπορούσαν να αναφερθούν τα εξής: α) μαθαίνουν οπτικά, β) οι δεξιότητες της οπτικής επεξεργασίας και οπτικής μνήμης είναι πιο αναπτυγμένες σε σχέση με άλλες δεξιότητες (visual processing, visual memory skills), γ) η μακρόχρονη μνήμη είναι πολύ πιο ισχυρή λειτουργικά από τη βραχύχρονη εργαζόμενη μνήμη τους, η οποία αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες, δ) μαθαίνουν νοηματικές κινήσεις (sign language-γλώσσα των σημάτων), ε) αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την κοινωνική κατανόηση (social understanding), στ) έχουν αυξημένη την ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (interactive skills), ζ) παρουσιάζουν ιδιαίτερη ευαισθησία στις συναισθηματικές νύξεις και τις εκφράσεις των προσώπων των άλλων, η) μαθαίνουν την αυτοεξυπηρέτηση και τους κανόνες συμπεριφοράς, θ) μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους, ι) μαθαίνουν με τους συμμαθητές τους, ια) ωφελούνται από τις συχνές αλλαγές, ιβ) ενισχύονται από απτά κίνητρα και τη θετική επιβράβευση.

Ως λιγότερο δυνατά τους σημεία μπορούν να αναφερθούν τα εξής: α) η χαμηλή ανάπτυξη των κινητικών τους δεξιοτήτων (λεπτή και αδρή κινητικότητα), β) οι σοβαρές δυσκολίες στην ομιλία-εκφραστικός λόγος που αποκλίνει αισθητά από τον προσληπτικό τους λόγο, γ) οι δυσκολίες στην ακοή, ακουστική επεξεργασία, ακουστική διάκριση, ακουστικές μνημονικές δεξιότητες, αγωγιμότητα, δ) μη ύπαρξη κινήτρων, ε) τα συχνότερα προβλήματα υγείας και στ) οι δυσκολίες στα ακαδημαϊκά πεδία-σχολικά μαθήματα (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική).

Εδώ κρίνω σκόπιμο να σημειώσω ότι αμφιβάλλω σοβαρά για τη γενική ισχύ του φαινομένου του plateau και πιστεύω ότι η εμφάνιση του εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων διδασκαλίας. Από την άλλη αποδέχομαι τα

ευρήματα ότι όσο το παιδί μεγαλώνει χρονολογικά διευρύνεται η απόσταση χρονολογικής και νοητικής του ηλικίας.

6. Προσδοκίες για τα παιδιά με σύνδρομο Down ηλικίας 11 χρονών

Σύμφωνα με τις Buckley S.J. & Sacks B. (2001) αναμένεται τα παιδιά με σύνδρομο Down στο τέλος της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο να: α) είναι ικανά να διαλέγουν τα ρούχα τους, β) να φοράνε τα κατάλληλα ρούχα ανάλογα με το που θα πάνε, γ) να πλένονται, δ) να κάνουν μπάνιο με κάποια βοήθεια, ε) να ετοιμάζουν ένα απλό γεύμα (κολατσιό), στ) να απαντάνε στο τηλέφωνο, ζ) να βοηθούνε στο σπίτι, η) κάποια παιδιά να μπορούν να διαβάζουν, να γράφουν και να χρησιμοποιούν τους αριθμούς, θ) να κατανοούν το χρόνο, ι) να κατανοούν τα χρήματα, ια) να ακούν και να διασκεδάζουν με τη μουσική, το θέατρο, την τέχνη και τον αθλητισμό και να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, ιβ) να συμπεριφέρονται κοινωνικά (η εκμάθηση της αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς είναι απαραίτητη για όλους τους ανθρώπους)

7. Η βιβλιογραφία για το ζήτημα «κοινό σχολείο versus ειδικό σχολείο»

Καταρχήν η διαπραγμάτευση αυτού του ζητήματος επηρεάζεται από το είδος και την ποιότητα της γενικής εκπαίδευσης της κάθε χώρας. Το ερώτημα είναι εάν έχουμε καταφέρει στην ελλαδική πραγματικότητα να έχουμε ένα ποιοτικό δημόσιο σχολείο; Μήπως το σχολείο γεννάει από μόνο του τον αποκλεισμό, περιθωριοποιεί κάποιους μαθητές και επιβεβαιώνεται αυτό που λέει η βιβλιογραφία (Μπάρμπας 2007), ότι καταφέρνει κατά τη διάρκεια της φοίτησης από το νηπιαγωγείο μέχρι την 1η γυμνασίου, να αυξάνει τον αριθμό των μαθητών με δυσκολίες; Μήπως διαχειρίζεται αναπαραγωγικά, με πλήρη αντιστοιχία, χωρίς να εξισορροπεί προς τα πάνω, το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών με αποτέλεσμα αντί να επιτυγχάνεται η σύγκλιση να μεγαλώνει η «ψαλίδα»; Και γιατί εάν στη γενική εκπαίδευση υπάρχουν σοβαρά προβλήματα αυτό να μην συμβαίνει και στην ειδική εκπαίδευση, η οποία έτσι και αλλιώς είναι υποτομέας της γενικής; Τι είναι αυτό που κάνει καλύτερο το προσωπικό των ειδικών σχολείων από αυτό των γενικών σχολείων;

Διερωτώμαι επίσης το εξής: *«γιατί να είναι αποδεκτό ένα παιδί με σύνδρομο Down να μην παραμένει στο κοινό σχολικό πλαίσιο επειδή δεν «μοιάζει» με τα υπόλοιπα παιδιά και έχει καθυστέρηση και γιατί να είναι αποδεκτό να συνεκπαιδεύεται το ίδιο το παιδί με παιδιά που έχουν άλλου είδους δυσκολίες; Γιατί στη δεύτερη*

περίπτωση η διαφορετικότητα λειτουργεί ενοποιητικά, αποδέχεται τη συνεκπαίδευση των διαφορετικών, ενώ στην πρώτη περίπτωση αποκλείει τη συνεκπαίδευση;»

Έχουμε σε αγγλόφωνες χώρες πολλές έρευνες διαχρονικού χαρακτήρα που εξέτασαν συγκριτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα για τους μαθητές με σύνδρομο Down, όταν αυτοί φοιτούν στη γενική εκπαίδευση σε σύγκριση με την ειδική εκπαίδευση. Εδώ βέβαια πρέπει να τονίσουμε ότι σε πολλές χώρες του εξωτερικού, οι δομές της ειδικής αγωγής και τα ειδικά σχολεία λειτουργούν ως resources centers και ότι ο προσανατολισμός είναι η γενική εκπαίδευση. Ακόμη και για τους μαθητές που φοιτούν αποκλειστικά σε δομές ειδικής εκπαίδευσης οργανώνονται δράσεις και σχέδια εργασίας σε συνεργασία με τα κοινά σχολεία. Βέβαια αυτό δεν αφορά σε όλες τις χώρες του εξωτερικού.

Από τις μελέτες που εγώ γνωρίζω (Laws, G., Taylor, M., Bennie, S., and Buckley, S. (1996), Gould, S. (1998), Quail, S. (2000), Buckley SJ, Bird G, Sacks B, Archer T. (2002), και αφορούν στους μαθητές με σύνδρομο Down προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα, αφού βέβαια διευκρινίσω ότι στα περισσότερα γενικά σχολεία υπήρχε επιπλέον εκπαιδευτικό προσωπικό ή συντονιστές ειδικής εκπαίδευσης, που συνεργάζονταν στενά με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό του σχολείου και το συμβούλευαν σχετικά:

1. Οι μαθητές με σύνδρομο Down που παρακολουθούν σήμερα τα ειδικά σχολεία, προοδεύουν πολύ περισσότερο σε σχέση με την πρόοδο που παρουσίαζαν οι μαθητές με σύνδρομο Down που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία πριν μία δεκαετία. Αυτό οφείλεται στην αύξηση των γνώσεων μας για τους μαθητές με σύνδρομο Down.
2. Δεν διαπιστώνονται ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ των μαθητών των γενικών σχολείων και των μαθητών των ειδικών σχολείων, όσον αφορά στην πρόδοό τους στις δεξιότητες ζωής.
3. Οι μαθητές που φοιτούν στα γενικά σχολεία προοδεύουν πολύ περισσότερο όσον αφορά στο πεδίο κατάκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική). Για παράδειγμα στην έρευνα του Hampshire (1999) (n=46) οι μαθητές του γενικού σχολείου υπερτερούσαν στην ανάγνωση και γραφή κατά 3 χρόνια και 4 μήνες από τους συμμαθητές τους που παρακολουθούσαν ειδικά σχολεία.
4. Η ομιλία και ο εκφραστικός λόγος των μαθητών που παρακολουθούν γενικά σχολεία είναι πολύ πιο προοδευμένα σε σχέση με την ομιλία και τον εκφραστικό λόγο των μαθητών των ειδικών σχολείων. Διαπιστώθηκε ότι η ομιλία των μαθητών με σύνδρομο Down που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία ήταν κατά δύο χρόνια και 6 μήνες

πιο προοδευμένη σε σχέση με την ομιλία των μαθητών με σύνδρομο Down που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία

5. Τα παιδιά που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία είχαν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία

6. Στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν φάνηκε να υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ των μαθητών των γενικών σχολείων και των μαθητών των ειδικών σχολείων, αν και οι μαθητές των γενικών σχολείων μικρότερης ηλικίας κάτω των 15, φαίνεται να υπερτερούσαν και σε αυτόν τον τομέα,

7. Δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες διαφορές στο πεδίο της κοινωνικής αυτονομίας

8. Οι μαθητές που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία δημιουργούσαν αμοιβαίες φιλίες με τους συμμαθητές τους με ε.ε.α. κάτι που δεν συνέβαινε στα γενικά σχολεία. Στα γενικά σχολεία, αν και οι μαθητές με σύνδρομο Down γίνονται καλά αποδεκτοί, δεν αναπτύσσονται σχέσεις αμοιβαίας φιλίας. Βασικά πρόκειται κυρίως για σχέσεις φροντίδας και αλληλοβοήθειας και όχι σχέσεις φιλίας που επιτρέπουν αμοιβαία εκμυστήρευση και κοινές εμπειρίες. Στα ειδικά σχολεία μπορούσαν να έχουν μεταξύ τους ιδιαίτερες σχέσεις και συμμετείχαν σε ειδικές λέσχες δραστηριοτήτων,

9. Όσον αφορά στην κλίμακα της κοινωνικής συμπεριφοράς δεν υπήρχαν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ των μαθητών των γενικών και ειδικών σχολείων, αν και φάνηκε οι πρώτοι να υπερτερούν σε κάποιες μετρήσεις

10. Μόνο οι μαθητές των γενικών σχολείων παρουσίαζαν σταθερή πρόοδο στη γλώσσα και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, καθώς μεγάλωναν (11-18)

11. Στα μόνα πεδία που υπήρχαν διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών με σύνδρομο Dow ήταν σε αυτά που αφορούσαν στις δεξιότητες της επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Ως ομάδα τα αγόρια υστερούσαν σε σχέση με τα κορίτσια στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εκφραστικού λόγου και ανάγνωσης. Πιθανόν αυτό να οφείλεται σύμφωνα με τους ερευνητές και στο γεγονός ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν συνήθως μεγαλύτερες λογο-κινητικές δυσκολίες

12. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των γενικών σχολείων έχει υψηλότερες προσδοκίες από τους μαθητές με σύνδρομο Down σε σχέση με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων,

13. Τα τμήματα στα ειδικά σχολεία είναι μικρά μέχρι 8 μαθητές, αλλά οι μαθητές έχουν σοβαρές δυσκολίες διαφορετικού τύπου και σοβαρές ανάγκες διαφορετικού είδους (φανταστείτε συνεκπαίδευση ενός παιδιού με σύνδρομο Down, με ένα παιδί με

διάχυτες διαταραχές αυτιστικού χαρακτήρα, με ένα παιδί με σύνδρομο ΔΕΠ-Υ κι ενός παιδιού με καθυστέρηση μη οργανικής αιτιολογίας)

14. Οι μαθητές των γενικών σχολείων δούλευαν συνεργατικά και αυτόνομα για χρόνο που ξεπερνούσε κατά 300% το χρόνο των συμμαθητών τους που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία

15. Οι μαθητές των γενικών σχολείων μπορούσαν να διακρίνουν το χρόνο εργασίας από το χρόνο του διαλείμματος

16. Η αποδοχή των μη αποδεκτών συμπεριφορών των παιδιών με σύνδρομο Down από τους συνομηλίκους τους, δεν τους βοηθούσε στη βελτίωση και στην υιοθέτηση σωστών τρόπων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα στο γενικό πλαίσιο, όταν ένας μαθητής με σύνδρομο Down υιοθετεί μια αρνητική συμπεριφορά, οι συμμαθητές του δεν τον αποδοκιμάζουν, προφανώς επειδή θεωρούν αναμενόμενο από αυτόν τον μαθητή να συμπεριφέρεται έτσι. Είναι ένα θέμα που χρειάζεται την προσοχή των δασκάλων και την καθοδήγηση όλων των μαθητών του σχολείου.

17. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ως προς το βαθμό αυτοαντίληψης των μαθητών που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο και αυτών που φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο

8. Οι γονείς και η εκπαίδευση

Θεωρώ σκόπιμο μια και αποδέκτες αυτού του άρθρου μου είναι και οι γονείς των παιδιών με σύνδρομο Down, να παρατηρήσω ότι ένα παιδί «γεννιέται» πριν πραγματικά γεννηθεί. Πρόκειται για το «φανταστικό παιδί», το παιδί των προσδοκιών, και την κατά κάποιο τρόπο δεύτερη ευκαιρία για κάποιους γονείς να εκπληρώσουν μέσα από τη ζωή του παιδιού τους τις πιθανές ανεκπλήρωτες επιθυμίες τους ή να επιβεβαιώσουν βιολογικά και κοινωνικά την υψηλή τους «θέση», όταν οι ίδιοι νομίζουν ότι κατέχουν μια τέτοια θέση. Όταν γεννηθεί το πραγματικό παιδί αρχίζει η σύγκρισή του με το «φανταστικό παιδί». Φανταστείτε τώρα πόσο επώδυνο είναι για τους περισσότερους γονείς, όταν η απόκλιση φανταστικού vs πραγματικό παιδί σχετίζεται με κάποια ιδιαιτερότητα, ιδιαίτερα νοητικής φύσης. Ο αγώνας γίνεται σε πολλά επίπεδα όχι μόνο αναγεννητικά (που αφορούν στο μέγεθος του παιδιού και στην ανατροφή του) αλλά και προσωπικά (που αφορούν στον ίδιο το γονέα, τις αντιλήψεις του, το κοσμοθεωρητικό του μοντέλο).

Για τα παιδιά με σύνδρομο Down οι γονείς τους είναι ένα σταθερό σημείο αναφοράς. Για τους γονείς αυτούς η ζωή τους αποκτά κατά κάποιο τρόπο έναν «τελολογικό χαρακτήρα», όσον αφορά στη σχέση τους με το παιδί. Η κάθε κίνηση

ακόμη και η πιο αυθόρμητη, εμπεριέχει συχνά μια «εκπαιδευτική στόχευση» και αυτό είναι σε πολλές περιπτώσεις φορτικό, επίπονο και δύσκολο.

Ακούω πολλές φορές από γονείς να μου μεταφέρουν «φρικότα πράγματα», όσον αφορά στη συνεργασία τους με «ειδικούς» στους οποίους εμπιστεύονται τη γνωστική πρόοδο των παιδιών τους αλλά και την ψυχολογική στήριξη. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, πολλοί «ειδικοί», πέραν των γιατρών, (όχι όλων), που έχουν μια απάντηση επί παντός επιστητού, υιοθετούν το παθολογικό μοντέλο και δεν κατανοούν τι σημαίνει «κατάσταση». Από την άλλη πολλοί γονείς δεν μπορούν να κατανοήσουν την αναπηρία του παιδιού τους, κατακλύζονται από ενοχές, βιώνουν κάποιον από αυτούς το «δια βίου πένθος» και χρειάζονται υποστήριξη. Κάποιοι γονείς είναι ρατσιστές, εγωιστές, συνιστούν οι ίδιοι το πρόβλημα και όχι το παιδί τους. Όπως και να έχει όμως η κατάσταση, ο γονέας αναμένεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη συνολική (κοινωνική, ακαδημαϊκή, συναισθηματική και ψυχοκινητική) εκπαίδευση του παιδιού του και επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να το κατανοήσουν αυτό άμεσα. Επίσης επιθυμώ να πω στους «ειδικούς» αλλά και στους γονείς παιδιών με σύνδρομο Down, ότι επειδή η κουλτούρα μας είναι αυτή που είναι, διότι πολλά από τα προβλήματα είναι κοινωνικά παράγωγα και ως τέτοια υφίστανται και όχι εξ' αντικειμένου, ο γονέας ενός παιδιού με σύνδρομο Down πάντα «νιώθει ότι υπολείπεται». Πιο συγκεκριμένα, ενώ υπάρχουν γονείς που από το πρωί μέχρι το βράδυ και όλο το χρόνο τρέχουν ασταμάτητα για την πρόοδο του παιδιού, ανατροφοδοτούνται πάντα αρνητικά μια και διαπιστώνουν ότι το παιδί τους «υπολείπεται» σε σχέση με το «ανθρώπινο μοντέλο?», με αποτέλεσμα πολλοί γονείς αδίκως να συσσωρεύουν ενοχές και να νιώθουν ότι θα μπορούσαν να κάνουν και άλλα ή δεν έκαναν κάποια που έκαναν κάποιιο άλλοι γονείς. Πρόκειται για μια παγίδα «**θανάτου**» που προάγεται και για λόγους οικονομικούς και εκμετάλλευσης. Σε αυτήν την περίπτωση θυμάμαι ένα σχόλιο γονέα παιδιού με σύνδρομο Down που έκανε λόγο για ρατσισμό και μεταξύ των γονέων παιδιών με σύνδρομο Down. Πρόκειται καθαρά για έναν ρατσισμό λανθάνουσας μορφής, που πρέπει να χτυπηθεί στη ρίζα του και αναδεικνύει ότι η ισότιμη σχέση με το άτομο που βρίσκεται στην κατάσταση της νοητικής καθυστέρησης επί συνδρόμου Down προϋποθέτει ριζικές αναδομήσεις και αναθεωρήσεις για τον καθένα που έχει σχέση με αυτό. Αντίστοιχα έχω ακούσει αντιπροσώπους συλλόγων γονέων παιδιών με άλλου είδους δυσκολίες, συνήθως πιο ήπιας μορφής, να καταγγέλλουν τον αποκλεισμό των παιδιών τους από

το σχολείο και ταυτόχρονα να ανακοινώνουν δημόσια ότι τα δικά μας παιδιά δεν είναι «καθυστερημένα». Ο καθείς όπως βολεύεται και εξυπηρετείται.

9. Προτάσεις μου για το πλαίσιο εκπαίδευσης

Πρώτα πρέπει να τονίσω ότι το «κατά περίπτωση» ως αρχή, συνιστά μια αναγκαιότητα όταν συζητάμε για το πιο είναι το κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης για τα πρόσωπα που βρίσκονται στην κατάσταση της νοητικής καθυστέρησης επί συνδρόμου Down. Γνωρίζω τόσο από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας όσο και εμπειρικά, ότι η «διαφορετικότητα» μεταξύ αυτών των προσώπων είναι πολύ πιο σύνθετη και πιο δύσκολα «προσδιορίσιμη» σε σχέση με τη «διαφορετικότητα» που υπάρχει μεταξύ των ατόμων με τυπική ανάπτυξη. Και αυτό το υποστηρίζω παρά τις απόψεις των «ειδικών» ότι η διαφορετικότητα μεταξύ αυτών των ατόμων δεν είναι μεγάλη λόγω της «γνωστικής ακαμψίας» που παρουσιάζουν και της περιορισμένης εμβέλειας της συνολικής δράσης τους, που τα κάνει λίγο πολύ να μοιάζουν ως προς τις λειτουργίες τους. Αλλά και εάν αυτό ισχύει με πιθανότητες για το πεδίο των νοητικών και γνωστικών λειτουργιών, τι συμβαίνει άραγε στο πεδίο των ψυχοσυναισθηματικών λειτουργιών και του περιβάλλοντος δράσης αυτών των ατόμων; Οι ψυχοσυναισθηματικές διεργασίες αυτών των προσώπων δεν είναι εύκολα προσβάσιμες από εμάς τους «κανονικούς», οι οποίοι κατά κανόνα είμαστε προκατειλημμένοι. Αν σκεφτούμε για παράδειγμα το πόσο δύσκολη είναι η επικοινωνία μεταξύ των «νορμάλ», ενώ θεωρείται ότι έχουν σταθερούς εννοιολογικούς και γλωσσικούς κώδικες, φανταστείτε πόσο πιο σύνθετα και περίπλοκα γίνονται τα πράγματα με άτομα που προσλαμβάνουν τη ζωή και τον κόσμο με «διαφορετικούς τρόπους» και «με διαφορετικές συχνότητες» και φαίνεται να αντιδρούν εξωτερικά με τον ίδιο τρόπο για διαφορετικές καταστάσεις. Είναι όμως πράγματι πιο δύσκολη η επικοινωνία ή δυσχεραίνεται επειδή πρόκειται για μια εξουσιαστική σχέση, όπου υπάρχει ένας ισχυρός και ένας ανίσχυρος και η ισοτιμία είναι ανύπαρκτη τόσο ως έννοια όσο και ως συν-βίωμα; **Συγκλονίζομαι όταν συναντώ στο δρόμο συχνά εκπαιδευτικούς και μιλάμε μεταξύ μας χωρίς να χαιρετάμε τα παιδιά που μας συνοδεύουν. Η συμπεριφορά αυτή γίνεται πιο τρανταχτή όταν συνοδεύεις παιδί με αναπηρία και τους είναι ανυπόφορο να το κοιτάζουν. Και τέλος σωριάζομαι ψυχολογικά, όταν ακούω αυτούς τους εκπαιδευτικούς να μιλούν και να αναπτύσσουν παιδαγωγικά θέματα.**

Θα ήθελα όμως να σχολιάσω σε αυτό το σημείο ότι ενώ οι μαθητές με σύνδρομο Down δεν είναι ίδιοι, αναγνωρίζονται μεταξύ τους και προτιμούν συχνά την παρέα ο ένας του άλλου, όταν συντρέχουν βέβαια κάποιες προϋποθέσεις. Ήταν στην Αυστραλία που πήρα για πρώτη φορά αυτή την πληροφορία, όταν δάσκαλοι μου έλεγαν ότι στα ειδικά πλαίσια υπήρχε μία τάση των μαθητών με σύνδρομο Down να κάνουν περισσότερο παρέα μεταξύ τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει πολλά αλλά δεν είμαι έτοιμος να το αναλύσω. Στην Αυστραλία επίσης σε ερευνητικό επίπεδο και με πρωτοβουλία πανεπιστημίου λειτουργούσε σχολείο για μαθητές με σύνδρομο Down μόνο. Τέλος γνωρίζω και εδώ στην Ελλάδα κινήσεις γονέων παιδιών με σύνδρομο Down που επιδιώκουν τα παιδιά τους να φοιτούν στο ίδιο σχολείο, όπου βέβαια λειτουργεί Τμήμα Ένταξης. Γενικά στέκομαι με επιφύλαξη απέναντι σε τέτοιου είδους προσπάθειες, δεν έχω ξεκάθαρη θέση, αλλά και με ενδιαφέρον περιμένω να μάθω τα αποτελέσματά τους.

Περνώντας τώρα στο ερώτημα στο ποιο σχολείο να πάει το παιδί μου, θεωρώ σημαντικό να μοιραστώ μαζί σας το γεγονός ότι στα έξι χρόνια που είμαι σχολικός σύμβουλος, όλοι οι γονείς, όλων των μαθητών με δυσκολίες, ποικίλης αιτιολογίας, ανησυχούν μήπως τα παιδιά τους τα πάρουν από το σχολείο της γειτονιάς τους. Διαπίστωσα επίσης ότι πολλές φορές ένα θέμα αρχίζει να μας αφορά και να μας απασχολεί, όταν αυτό προκύψει ως πραγματικότητα στη ζωή μας. Ασχολούμαστε με την καθυστέρηση όταν γεννήσουμε ένα παιδί με καθυστέρηση, ασχολούμαστε με τις μαθησιακές δυσκολίες όταν αποκτήσουμε ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Το θέμα που ιδιαίτερα θα με προβλημάτιζε είναι η συμπεριφορά του παιδιού. Αναφέρθηκε παραπάνω ότι ένα ποσοστό 25-30% των παιδιών με σύνδρομο Down παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες συμπεριφοράς, ενώ ένα 3% από τα παιδιά αυτά εντάσσονται και στο φάσμα των διάχυτων διαταραχών (αυτισμός).

Στην ελλαδική πραγματικότητα ο δρόμος προς το «ειδικό πλαίσιο» είναι νομοτελειακός, γιατί αυτή είναι η επιλογή του συστήματος και της πλειοψηφίας της κοινωνίας. Ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση που ψηφίστηκε το 2008 με βρίσκει και αυτός απέναντι και η γενική αίσθηση που μου αφήνει κάθε φορά που τον διαβάζω είναι ότι επιδιώκει και προάγει όχι την ένταξη αλλά τον αποκλεισμό των παιδιών με σύνδρομο Down.

Πρέπει όμως να ενημερώσω τους γονείς των παιδιών με σύνδρομο Down, ότι η φοίτηση των παιδιών στο κοινό σχολικό πλαίσιο είναι ένας αγώνας σε πολλά επίπεδα και χρειάζεται να βρίσκονται πάντα σε εγρήγορση. Το ελληνικό σχολείο δεν

είναι φιλόξενο για τα παιδιά με σχολικές ιδιαιτερότητες, πόσο μάλλον για εκείνα που έχουν πιο ιδιαίτερες και σύνθετες ιδιαιτερότητες.

Εγώ προτείνω ως αρχή, να καθυστερήσει όσο γίνεται η κατάληξη στο ειδικό πλαίσιο. Είναι σημαντικό δηλαδή να ετεροχρονιστεί η τοποθέτηση στο πλαίσιο των «ειδικών ατόμων», των «προβληματικών» από διαφορετικές αιτίες (γονότυπος) και των προβληματικών με διαφορετικές εκδηλώσεις (φαινότυπος). Είναι σημαντικό να παραταθεί κατά το δυνατόν η **οργανωμένη** φοίτηση του μαθητή στο γενικό πλαίσιο και συνεπώς η διάδραση και αλληλεπίδραση των παιδιών με σύνδρομο Down με την πλειοψηφία του υπόλοιπου μαθητικού πληθυσμού, αλλά **προσέξτε** με τρόπο οργανωμένο και με τρόπο που να αφορά όλα τα υποκείμενα του γενικού πλαισίου, και τους μαθητές χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Δεν θα συνιστούσα ποτέ σε έναν γονέα να πηγαίνει το παιδί του σε ένα κοινό σχολείο και το παιδί να αφήνεται επί ώρες χωρίς επιμέλεια, επιτρέψτε μου να χρησιμοποιήσω τον αδόκιμο όρο, «χύμα». Έχει συμβεί όμως σε κάποιες περιπτώσεις σε σχολεία να το κάνουν αυτό απλά για να εκβιάσουν τον «εκτοπισμό» του παιδιού από το γενικό πλαίσιο, χωρίς να επιχειρήσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης και ένταξης του παιδιού. Δεν θα συνιστούσα όμως στον ίδιο γονέα να επιλέξει ευθύς εξαρχής το ειδικό σχολείο αλλά να διεκδικήσει τη φοίτηση του παιδιού του στο σχολείο της γειτονιάς του, το οποίο πρέπει να στελεχωθεί με ειδικό παιδαγωγό. Θυμάμαι μία μητέρα που μου είπε ότι όταν πήγε το παιδί της σε ειδικό σχολείο, αυτό εξετέθη σε συμπεριφορές ενός παιδιού που χτυπούσε το κεφάλι του στον τοίχο και υιοθέτησε άμεσα αυτήν την συμπεριφορά. Τέτοιες καταθέσεις είναι πολύ κοινές μεταξύ γονέων παιδιών με σύνδρομο Down, όταν αυτά εκτίθενται σε μη τυπικές συμπεριφορές.

Το θέμα είναι όλα τα παιδιά να βρίσκονται σε κοινούς χώρους, να αλληλεπιδρούν με συμμαθητές τους που προτυπώνουν γι' αυτά τυπικές συμπεριφορές, **αλλά πάντα οργανωμένα**. Μην ξεχνάμε ότι ένα από τα δυνατά σημεία των μαθητών με σύνδρομο Down είναι ότι μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους. Όταν λέω οργανωμένα, εννοώ ότι πρέπει το σχολείο, όλοι οι δάσκαλοι και όχι μόνο ο ειδικός παιδαγωγός, να μεριμνούν για τη δημιουργία προϋποθέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλογνωριμίας μεταξύ όλων των μαθητών. Η παρουσία των παιδιών με ιδιαιτερότητες στο κοινό σχολικό πλαίσιο είναι ωφέλιμη για όλα τα παιδιά, εάν πράγματι θέλουμε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και στη ζωή.

Είναι απαραίτητο στις πλείστες των περιπτώσεων, στο σχολείο που φοιτά το παιδί, γιατί έχουμε και μαθητές με σύνδρομο Down που στην αρχή της δημοτικής

εκπαίδευσης παρακολουθούν χωρίς ιδιαίτερη στήριξη το κοινό πρόγραμμα, να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός που να γνωρίζει το χώρο της νοητικής καθυστέρησης επί συνδρόμου Down. Είναι επίσης απαραίτητο να μελετήσουν και οι γενικοί δάσκαλοι και να γνωρίσουν στοιχειωδώς τις ιδιαιτερότητες και τους κώδικες του συγκεκριμένου μαθητή. Χρειάζεται να οργανωθούν δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα που θα προάγουν την αποδοχή και την κατανόηση του διαφορετικού. Η φοίτηση σε κοινό σχολείο όπου λειτουργεί Τμήμα Ένταξης, είναι μια καλή επιλογή και μπορεί να καταστεί η καλύτερη όταν οι δάσκαλοι του σχολείου το θελήσουν πραγματικά. Δυστυχώς η συγκυρία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν αξιολογείται δομημένα και οργανωμένα. Έχω συναντήσει καταπληκτικούς Δ/ντές σχολείων, καταπληκτικούς δασκάλους γενικής αγωγής και καταπληκτικούς δασκάλους ειδικής αγωγής, αλλά αυτό δεν συμβαίνει πάντα, και δυστυχώς για τους φυγόπονους και αδιάφορους δεν υπάρχουν συνέπειες στη χώρα που ζούμε. Το παιδί στο γενικό σχολείο απαραίτητα πρέπει να διδάσκεται συνδυαστικά κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Η προσδοκία να μπορεί ο μαθητής με σύνδρομο Down να παρακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας και των μαθηματικών με τους συνήθεις ρυθμούς που αυτό διδάσκεται, θα έλεγα ότι για τις περισσότερες περιπτώσεις των παιδιών είναι πολύ φιλόδοξη. Από την άλλη οι επισκέψεις σε χώρους εκτός σχολείου, super market, άλλα καταστήματα, φορείς με έδρα στην περιφέρεια του σχολείου είναι απαραίτητες. Ιδιαίτερα στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού υπάρχουν μαθήματα αλλά και ώρες εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για την κοινωνική όσο και την εκπαιδευτική ένταξη του παιδιού στο κοινό σχολικό περιβάλλον. Οι ώρες της ευέλικτης ζώνης, της μελέτης περιβάλλοντος, της αισθητικής αγωγής προσφέρονται πολύ περισσότερο από ότι αυτές της γλώσσας και των μαθηματικών για κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη. Το παιδί συμμετέχει στη γυμναστική (έχουμε πλεόνασμα δασκάλων γυμναστικής στην Α/θμια και πολλοί συμπληρώνουν μόνο το 50% του ωραρίου τους στα σχολεία). Η σταθερή συμμετοχή του παιδιού σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου, όπως θεατρικές παραστάσεις με συγκεκριμένους ρόλους, ποιήματα, χορωδίες, αλλά και συμμετοχή στις σχολικές εκδρομές και παρελάσεις έχει δοκιμαστεί σε σχολεία με πολύ καλά αποτελέσματα για την κοινωνική ένταξη των παιδιών και την ψυχοσυναισθηματική τους ευφορία. Θυμάμαι πριν δύο χρόνια, μέχρι να στελεχωθεί ένα Τμήμα ένταξης γενικού σχολείου, είχε προκύψει η ανάγκη ένας γενικός δάσκαλος να ασχοληθεί για μια εβδομάδα με ένα παιδί με σύνδρομο Down,

ένα παιδί με διάχυτες διαταραχές μέσης-υψηλής λειτουργικότητας και ένα παιδί με ήπια καθυστέρηση και κινητικές δυσκολίες. Θυμάμαι ότι την πρώτη ημέρα αυτός ο δάσκαλος είχε ισχυρό πονοκέφαλο και είχε πάρει τρία παυσίπονα. Όταν πέρασε η εβδομάδα ήταν εντυπωσιακό το πόσο διαφοροποιήθηκε η στάση αυτού του δασκάλου απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές.

Εν κατακλείδι προτείνω γενικά:

Το παιδί να ξεκινάει από το γενικό νηπιαγωγείο και πιθανόν να επεκτείνει τη φοίτησή του σε αυτό για δύο χρόνια, να εγγράφεται δηλαδή στο κοινό δημοτικό σχολείο ένα χρόνο αργότερα. Η ύπαρξη ειδικής παιδαγωγού στο κοινό νηπιαγωγείο δεν είναι απαραίτητη αλλά εξαρτάται και από τα συνολικά ποιοτικά στοιχεία του τμήματος μια και δεν αποκλείεται η ύπαρξη και άλλων μαθητών με άλλου τύπου ιδιαίτερες δυσκολίες καθώς και από τη συμπεριφορά του παιδιού.

Το παιδί διδάσκεται οργανωμένα και αλληλεπιδραστικά κοινωνικές δεξιότητες και κανόνες συμπεριφοράς και τυγχάνει φυσικής αντιμετώπισης και όχι αντιμετώπισης του τύπου «δεν καταλαβαίνει το καημένο» όταν κάνει αταξίες.

Εάν δεν αυτοεξυπηρετείται πρέπει να ληφθεί μέριμνα σε συνεργασία με το γονέα, ο οποίος δεν πρέπει να αποστασιοποιείται μια και το σχολείο δεν είναι χώρος παιδοφύλαξης. Λαμβάνεται μέριμνα και για την τοποθέτηση ειδικού βοηθητικού προσωπικού όπου χρειάζεται. Πολύ βασικό είναι να μην αφήνεται το παιδί μόνο του. Έχω δει σε κοινά σχολεία παιδιά με σύνδρομο Down να μένουν για πολύ χρόνο μόνα τους, να εξωθούνται στην «επίκτητη ιδιοτελία».

Στο γενικό δημοτικό σχολείο που φοιτά το παιδί πρέπει να λειτουργεί Τμήμα ένταξης. Στις πρώτες τάξεις το παιδί μπορεί να συμμετέχει περισσότερες ώρες στο κοινό σχολικό πρόγραμμα. Οι στόχοι πρέπει να είναι συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί και γνωστικοί. Το ειδικό προσωπικό του ΚΕΔΔΥ καθοδηγεί τον γενικό αλλά και τον ειδικό δάσκαλο για θέματα που αφορούν στην πρόοδο του λόγου του. Εμπλέκονται στην παρακολούθηση του παιδιού και οι δύο Σύμβουλοι Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Είναι απαραίτητο να δειχτεί ιδιαίτερη επιμέλεια για τον χώρο που λειτουργεί το Τμήμα ένταξης και να είναι κατάλληλα εξοπλισμένο (υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία γι' αυτό το θέμα). Ο ειδικός παιδαγωγός αλλά και οι συνομήλικοι υποστηρίζουν συνεργατικά το παιδί και μέσα στην κοινή τάξη.

Όταν υπάρχουν και άλλα παιδιά με σοβαρές ιδιαιτερότητες είναι σκόπιμο να διεκδικείται η τοποθέτηση επιπλέον παιδαγωγών.

Το πρόβλημα σε πολλές περιπτώσεις ξεκινάει από την πολιτεία, η οποία δεν προχωράει στις απαιτούμενες πιστώσεις για τη στελέχωση των σχολείων με το κατάλληλο προσωπικό.

¹ Ο Κωνσταντίνος Δαραής είναι Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκ/σης από το 2003. Διορίστηκε ως δάσκαλος το 1988-89 και υπηρέτησε σε 1/θέσια, 3/θέσια και 6/θέσια σχολεία καθώς και σε κοινοτικά σχολεία της Αυστραλίας. Είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος του τμήματος γλωσσών-γλωσσολογίας και πολιτιστικών κληρονομιών του πανεπιστημίου La Trobe της Μελβούρνης (Άριστα), με μεταπτυχιακές σπουδές στο ίδιο πανεπιστήμιο, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην κατεύθυνση ψυχολογία και ειδική αγωγή της παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. (άριστα 9,39), με διετή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή (άριστα 9,62) και δύο βασικά πτυχία. Έχει επάρκεια και άδεια διδασκαλίας ξένης γλώσσας, συγγραφικό έργο και είναι πατέρας τεσσάρων παιδιών ηλικίας δημοτικού σχολείου, εκ' των οποίων το πρώτο έχει σύνδρομο Down.