

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ : «Οι απόψεις των γονέων για τους παράγοντες που αποτρέπουν τη φοίτηση των παιδιών τους με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και αναπηρίες στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου τους».

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Ράπτη Ξανθούλα

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

1. Στρογγυλός Βασίλης

Επίκουρος Καθηγητής- Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

2. Αβραμίδης Ηλίας

Επίκουρος Καθηγητής- Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

3. Βλάχου Αναστασία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια- Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

ΒΟΛΟΣ 2015

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου έρευνας και εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν, με υποστήριξαν και μου συμπαραστάθηκαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Στρογγυλό Βασίλη για τις πολύτιμες συμβουλές του, την υπομονή του, την κατανόησή του και κυρίως για τις εύστοχες υποδείξεις του.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς για το χρόνο τους και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, καταθέτοντας με ειλικρίνεια τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες.

Επίσης ευχαριστώ τους Προϊσταμένους και τους συναδέλφους των ΚΕΔΔΥ Γρεβενών και Καστοριάς. Χωρίς τη συμβολή και τη βοήθεια τους θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της παρούσης έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική τους συμπαράσταση όλα αυτά τα χρόνια. Ειλικρινά τους ευχαριστώ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των *παραγόντων* που κρύβονται πίσω από την αρνητική στάση των Ελλήνων γονέων μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ, απέναντι στο θεσμό των Τμημάτων Ένταξης, η ανάδειξη των *εμπειριών, δυσκολιών και προβληματισμών* των γονέων που συναντούν κατά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και η αναζήτηση *προτάσεων*, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πραγματικά ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος που είναι ικανό να ανταποκριθεί στις εμπειρίες και τις ανάγκες του παιδιού τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 21 γονείς μαθητών με διαγνωσμένες ΕΕΑ ή/και αναπηρία, από την περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας, συγκεκριμένα από τους Νομούς Γρεβενών και Καστοριάς. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, προκειμένου να επιτευχθεί η *ενδοσκόπηση* στους λόγους που κρύβονται πίσω από τις πεποιθήσεις των γονέων για τις εφαρμοσμένες ενταξιακές πρακτικές στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η απόφαση των γονέων για να επιλέξουν τη φοίτηση του παιδιού τους στο ΤΕ εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και εκφράζουν τους προβληματισμούς τους που αφορούν σε πολλούς τομείς. Τόσο στην ακαδημαϊκή διάσταση της ένταξης, όσο και στην κοινωνική της διάσταση. Επίσης εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους αφενός για το περιορισμένο επίπεδο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου για την ελλιπή ενημέρωση του συνόλου της κοινωνίας, σχολικής και μη, για την έννοια των ΕΕΑ ή/ και της αναπηρίας. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η στάση τους οφείλεται κυρίως στους **περιορισμούς** που δημιουργούνται από τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το Σχολείο γενικότερα, αλλά και από το βαθμό στον οποίον η ίδια η κοινωνία είναι έτοιμη να «αγκαλιάσει» τα παιδιά με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία. Κατά συνέπεια, η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει αλλαγές σε πολλά επίπεδα, τόσο στο επίπεδο της πολιτικής και των δομών, όσο και στις αρχές και τις αξίες των ανθρώπων που συμμετέχουν στην παροχή της εκπαίδευσης, αλλά και στην κουλτούρα της ευρύτερης κοινωνίας, προκειμένου να οδηγηθούμε σταδιακά στο μέλλον σε πρακτικές που επιτρέπουν την ένταξη **όλων** των μαθητών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

ABSTRACT

The aim of the present study is the investigation of the *factors* that are hidden behind the negative attitude of Greek parents with students with disabilities and SEN, towards the Resource Rooms (RR), as well as the reveal of the experiences, difficulties and concerns that parents meet during their children's educational course, and the search of *suggestions*, which could contribute in the creation of a really inclusive school environment, that is capable to correspond to the experiences and the needs of their children. 21 parents of students with diagnosed SEN or/and disabilities from the region of West Macedonia, specifically from Prefecture of Grevena and Kastoria, participated in the study. For the collection of inquiring data the method of semi-structured interviews was selected, in order to achieve the insight of the reasons that are hidden behind parental beliefs about the applied inclusive practices in Greece. The outcomes of the study show that parental decisions for choosing their children's attendance in RR depends on many factors, and they reflect the way in which they experience the education of their children and also express their concerns about a lot of sectors. Not only as far as the academic but also the social aspect of inclusion is concerned. They also express their dissatisfaction about the limited level of collaboration with the teachers and the insufficient awareness of society, schooling society and non, about the meaning of SEN or/ and disabilities. That fact shows that parental attitude is mainly attributed to the **restrictions** that are created by the way in which School is organized in general and from the degree in which the society is ready to «embrace» children with SEN or/ and disabilities as well. Accordingly, inclusive education includes changes in a lot of levels, both in the level of policy and structures, as much as in the ethics and the principals of those who participate in the benefit of education, as well as in the culture of wider society, so as in the future to be progressively led to practices that allow the inclusion of *all* students in the education and society.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητική προσέγγιση

1. Ένταξη- Αποσαφήνιση της έννοιας.....	8
2. Η Ένταξη στην Ελληνική εκπαίδευση/ Νομοθεσία.....	12
3. Η συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	16
4.Στάσεις και απόψεις των γονέων για την Ένταξη- Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	18
4.1 Στάσεις και απόψεις γονέων μαθητών με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία για την Ένταξη.....	18
4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων μαθητών με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία για τα ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια.....	21
5. Η σημασία διερεύνησης των στάσεων των γονέων των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ απέναντι στην Ένταξη.....	27

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Εμπειρική προσέγγιση

1.Σκοπός της έρευνας.....	30
2. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας.....	30
2.1 Μέθοδος έρευνας.....	30
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα βάσει θεωρητικού πλαισίου.....	31
2.3 Συμμετέχοντες.....	31
2.4 Ερευνητικά εργαλεία.....	32
2.5 Διαδικασία.....	34

2.6 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	35
3. Αποτελέσματα της έρευνας.....	38
3.1 Γενικές πληροφορίες και Διάγνωση του παιδιού.....	38
3.2 Ενημέρωση γονέων για τον τρόπο λειτουργίας και για το στόχο των ΤΕ.....	40
3.3 Λόγοι που συνετέλεσαν στη μη φοίτηση του παιδιού στο ΤΕ.....	40
3.3.1 Με βάση εκπαιδευτικά- γνωστικά κριτήρια για το παιδί.....	40
3.3.2 Με βάση κοινωνικά κριτήρια για το παιδί.....	46
3.3.3 Με κριτήριο το επίπεδο συνεργασίας.....	51
3.3.4 Με κριτήριο το επίπεδο ενημέρωσης/ παιδείας.....	54
3.4 Συνεργασία Σχολείου- Γονέων.....	59
3.4.1 Συχνότητα επαφής Σχολείου- Γονέων.....	59
3.4.2 Αξιολόγηση του ρόλου του συνόλου των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής από τους γονείς.....	62
3.4.3 Αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού του ΤΕ από τους γονείς.....	71
3.4.4 Συνεργασία Γονέων- Σχολείου σε επίπεδο ενημέρωσης, πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού.....	77
3.5 Σχέσεις γονέων με άλλους γονείς.....	82
4. Προτάσεις γονέων για το μέλλον.....	86
5. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	97
6. Συμπέρασμα- Περιορισμοί της έρευνας- μελλοντικές προτάσεις.....	103
7. Βιβλιογραφία.....	106
8. Παράρτημα.....	111

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητική προσέγγιση

1. Ένταξη- Αποσαφήνιση της έννοιας:

Η ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στη γενική εκπαίδευση συνιστά ένα σημαντικό ζήτημα στην εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών τις τελευταίες δεκαετίες (de Boer, Pijl, Post and Minnaert, 2012). Κατά τη διάρκεια των 20 τελευταίων ετών, πολλές χώρες με ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα για παιδιά με αναπηρία έχουν αντικαταστήσει το παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο των ειδικών τάξεων και σχολείων, τουλάχιστον εν μέρει, με την ενταξιακή εκπαίδευση (Gasteiger-Kliepera, Kliepera, Gebhardt and Schwab, 2012). Αυτή η τάση οδήγησε διεθνώς σε μια νομοθεσία η οποία στοχεύει στην ένταξη των μαθητών με διαφόρων τύπων εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Nakken and Pijl, 2002).

Στον αναπτυσσόμενο κόσμο όπως και στον ανεπτυγμένο κόσμο, η ενταξιακή εκπαίδευση χρησιμοποιείται με αρκετά διαφορετικούς τρόπους που σημαίνουν διαφορετικά πράγματα (Armstrong, Armstrong and Spantagou, 2011). Υπάρχουν ποικίλες απόψεις ως προς το τι ακριβώς περιλαμβάνει ο όρος της ένταξης και παρά το γεγονός ότι είναι μια διεθνής έννοια, οι διαφορές από χώρα σε χώρα είναι αρκετά χαρακτηριστικές, λόγω πολιτιστικών και νομικών ζητημάτων (Boyle, Topping, Jindal-Snape and Norwich, 2011). Παρά τις όποιες διαφορές, γενικά η ιδέα της ένταξης παρέχει μια ευκαιρία στην εκπαίδευση και στην κοινωνία στο σύνολό της να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει το διαχωρισμό και τον αποκλεισμό, σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο (Armstrong *et al.* 2011).

Ο όρος ένταξη, είναι κάτι πολύ περισσότερο από την φυσική παρουσία στο σχολείο και περιλαμβάνει διαδικασίες οι οποίες αφορούν την αλλαγή στάσεων, απόψεων, πολιτικών και πρακτικών στα σχολικά πλαίσια αλλά και πέρα από αυτά (Leyser and Kirk, 2004). Πρόκειται για μια φιλοσοφία, η οποία βασίζεται σε αξίες που στοχεύουν να μεγιστοποιήσουν τη συμμετοχή όλων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, ελαχιστοποιώντας τις πρακτικές εξαιρέσεις και διάκρισης (Booth, 2005). Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια πολύ ευρύτερη έννοια από την απόκτηση δεξιοτήτων (Miles and Singal, 2010) και εστιάζει όχι μόνο στα ακαδημαϊκά ζητήματα

αλλά και στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Koster, Nakken, Pijl and Van Houten, 2011). Το ζήτημα της ίσης πρόσβασης σε μια ποιοτική εκπαίδευση, ανταποκρινόμενη στις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών, ανεξαρτήτου κοινωνικής τάξης, φύλου, φυλής, σεξουαλικού προσανατολισμού ή αναπηρίας παραμένει υψηλού ενδιαφέροντος στην ατζέντα των σύγχρονων ερευνών, οι οποίες κατά ένα αυξανόμενο ποσοστό εξετάζουν το ρόλο που μπορεί η ίδια η εκπαίδευση να παίζει στην αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και στην κατάργηση των εμποδίων προς μια ενταξιακή κοινωνία (Beckett, 2009).

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Salamanca, η κατευθυντήρια αρχή είναι ότι *“τα σχολεία θα πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, νοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και γλωσσικές τους συνθήκες. Ο όρος Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, στα εν λόγω πλαίσια, αναφέρεται σε όλα εκείνα τα παιδιά και τους νέους, των οποίων οι ανάγκες προκύπτουν από αναπηρίες ή από μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα σχολεία λοιπόν έχουν την υποχρέωση να βρουν τρόπους να εκπαιδεύουν επιτυχώς όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με σοβαρά μειονεκτήματα και αναπηρίες”* (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 1994).

Σύμφωνα με την Ελληνική νομοθεσία και συγκεκριμένα με το Άρθρο 6 του Νόμου (3699/ 2008), μαθητές με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) θεωρούνται: *«Όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες, όπως και*

οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, ενδοοικογενειακής βίας, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης. Στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα, ωστόσο δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες».

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες και αυτών που έχουν αναγνωρισθεί ως μαθητές με ΕΕΑ, έχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί αυτοί οι μαθητές συχνά βιώνουν δυσκολίες στο να συμμετάσχουν πλήρως στη γενική εκπαίδευση (Bossaert, Colpin, Pijl and Petry, 2013). Η ένταξη υπονοεί ότι κάθε σχολείο μπορεί να φιλοξενήσει κάθε παιδί, ανεξαρτήτου αναπηρίας και διαβεβαιώνει ότι όλοι οι μαθητές ανήκουν σε μια κοινότητα (Avramidis and Norwich, 2002). Ένας κρίσιμος λοιπόν παράγοντας στην κατανόηση της αποτελεσματικότητας της ένταξης είναι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο τους (Prince and Hadwin, 2013).

Ένα πετυχημένο σύστημα ένταξης απαιτεί ότι και η κοινότητα πιστεύει στην ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να συναντά τις ανάγκες όλων των μαθητών (Elkins, van Kraayenoord and Jobling, 2003), όχι μόνο εκείνων των παιδιών ή νέων με αναπηρίες, αλλά όλων των νέων, ανεξαρτήτου φυλής, εθνικότητας, αναπηρίας, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, γλώσσας, κοινωνικοοικονομικής θέσης και οποιασδήποτε άλλης πτυχής της ταυτότητας ενός ατόμου που γίνεται αντιληπτή ως διαφορετική (Polat, 2011). Αφορά την ανάγκη για διεύρυνση του όρου της «ενταξιακής εκπαίδευσης» έτσι ώστε να γίνει κατανοητό ότι δεν αφορά απλά την «ενσωμάτωση» των παιδιών με αναπηρία στα σχολεία της γενικής αγωγής αλλά, τη διαβεβαίωση ότι το σχολείο θα πρέπει να γίνει ένα πραγματικά «ενταξιακό» περιβάλλον με ανάλογες αξίες και ήθος (Beckett, 2009).

Τα κοινωνικοπολιτικά επιχειρήματα υποστηρίζουν ότι η ένταξη είναι ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, βασιζόμενη στη Διακήρυξη της Salamanca η οποία συγκάλυψε τις κυβερνήσεις “να υιοθετήσουν την αρχή της ενταξιακής εκπαίδευσης εγγράφοντας όλα τα παιδιά στα κανονικά σχολεία, εκτός αν υπάρχουν λόγοι που τους

αναγκάζουν να μην το κάνουν” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation 1994). Ο όρος ένταξη λοιπόν έχει καταλήξει στο να έχει μια ευρύτερη κοινωνική και πολιτική αξία, και υπό αυτήν την ευρύτερη έννοια αφορά την ισότητα ως κοινωνική αξία αναφορικά με όλες τις πτυχές της κοινωνικής μειονεξίας και διάκρισης (Avramidis and Norwich 2002).

Από αυτή την οπτική, η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί μια κοινωνική θέαση της αναπηρίας και μια αποδόμηση των «Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών», όπως και την αναδόμηση και αναδιοργάνωση κάθε σχολείου γενικής εκπαίδευσης, του αναλυτικού προγράμματος και των διοικητικών δομών του, προκειμένου να δημιουργηθεί ανάλογη κουλτούρα και πρακτικές, οι οποίες θα μπορέσουν να προσδιορίσουν και τελικά να καταρρίψουν όλα τα εμπόδια στη συμμετοχή (Zoniou-Sideri and Vlachou, 2006). Ως εκ τούτου, στοχεύει να προωθήσει τις δημοκρατικές αρχές και ένα σύνολο αξιών και πεποιθήσεων σχετικά με την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν στη διδασκαλία και τη μάθηση (Miles and Singal, 2010). Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει ότι η προσπάθεια για την ένταξη είναι ακόμη σε εξέλιξη και η μεταρρύθμιση του συστήματος είναι μια μεγάλη πρόκληση (Strogilos, 2012), καθώς είναι γενικά αποδεκτό ότι υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ της ιδεολογικής κατανόησης της ένταξης ως μιας αρχής χωρίς όρια και ότι στην πράξη, η ένταξη πάντα θα έχει όρια και περιορισμούς (Hansen, 2012).

Σύμφωνα με τον Lindsay (2007), υπάρχει η δυνατότητα για την αξιολόγηση και την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου συστήματος ενταξιακής εκπαίδευσης, κατάλληλο για τις σύνθετες κοινωνίες και τα μοτίβα εκπαίδευσης αυτού του αιώνα, κατά το οποίο η ένταξη υπό την ευρύτερη έννοιά της είναι αμερόληπτη αναφορικά με τη θρησκεία, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη και άλλες κοινωνικές διαστάσεις, μεταξύ αυτών τις ΕΕΑ και την αναπηρία. Ο Bricker (2000), σημείωσε ποικίλους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ένταξης και πρότεινε ότι πρέπει να διερευνηθούν τουλάχιστον τρεις παράγοντες για την εξασφάλιση επιτυχών αποτελεσμάτων: (α) οι στάσεις και οι πεποιθήσεις, (β) η επαγγελματική γνώση και οι δεξιότητες, και (γ) τα επαρκή συστήματα υποστήριξης, τα οποία κυμαίνονται από την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεργασία μέχρι και τις κατάλληλες φυσικές δομές.

2. Η Ένταξη στην Ελληνική εκπαίδευση/ Νομοθεσία.

Αν και αρκετές ερευνητικές μελέτες έχουν εστιάσει στη διερεύνηση των στάσεων των γονέων μαθητών με διαγνωσμένες ΕΕΑ και αναπηρίες, οι οποίοι φοιτούν σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, οι εν λόγω έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες, όπου οι ενταξιακές πρακτικές έχουν εφαρμοστεί για αρκετό διάστημα (Kalyva, Georgiadis and Tsakiris, 2007).

Όπως πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, έτσι και η Ελλάδα έχει κινηθεί προς παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την ένταξη (Strogilos, 2012). Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα έχει τις ρίζες της στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οπότε ιδρύθηκε ένας αριθμός θρησκευτικών και ιδιωτικών φιλανθρωπικών ιδρυμάτων για ειδικές κατηγορίες αναπηρίας, και από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα η συμμετοχή του Κράτους στην Ειδική Αγωγή σταδιακά ενισχύονταν, δημιουργώντας το 1981 τον πρώτο Νόμο (1143/81) που ήταν ειδικά αφιερωμένος στην Ειδική Αγωγή (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni and Spandagou, 2006). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιούργησε από το 1981 (Νόμος 1143/1981) μια ξεχωριστή μορφή πρόνοιας για μαθητές με αναπηρίες, είτε σε Ειδικά Σχολεία ή σε σχολεία γενικής αγωγής, σε υποστηρικτικές Τάξεις (Strogilos, 2012). Ο εν λόγω Νόμος καθιέρωσε τις κατηγορίες μαθητών με αναπηρία και το είδος ειδικής υποστήριξης που ήταν διαθέσιμη σ' αυτούς (Zoniou- Sideri *et al.* 2006). Αυτή η πρακτική προήγαγε μια ισχυρή πολιτισμική ατομικιστική αντίδραση στην αναπηρία και στο κοινωνικά μη δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στην εκπαίδευση των δασκάλων, καθώς υπάρχουν δύο Ελληνικά Πανεπιστήμια που εκπαιδεύουν αποκλειστικά δασκάλους στην Ειδική Αγωγή και εννέα Πανεπιστημιακά Τμήματα για δασκάλους Γενικής Αγωγής. Ωστόσο, δεν υπήρξε εκπαίδευση στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στα σχολεία, καθώς ούτε τα ίδια τα σχολεία ζητούν την εκπαίδευση του υπάρχοντος προσωπικού, αλλά ούτε στέλνουν τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σε μαθήματα κατάρτισης, ως εκ τούτου η εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλα σχεδιασμένη ώστε να συναντά τις ανάγκες του Σχολείου (Strogilos, 2012).

Στην πορεία, με την εφαρμογή του Νόμου 2817/2000 καθιερώθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε σχολεία γενικής αγωγής, εκτός εάν ο τύπος και η σοβαρότητα των δυσκολιών τους δεν τους το επιτρέπει

(Zoniou- Sideri *et al.* 2006). Με τον ίδιο Νόμο (2817/2000), στον τομέα της εκπαίδευσης των δασκάλων και μετά την υποχρέωση της Ελλάδας να ακολουθήσει τις αρχές της Διακήρυξης της Salamanca (UNESCO 1994), η ελληνική νομοθεσία παρείχε ένα μοντέλο support teacher, σε μια προσπάθεια να βελτιώσει της ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρίες, στα πλαίσια Τμημάτων Ένταξης και για να προάγουν την ένταξη (Strogilos, 2012).

Αργότερα (2008) με τον Νόμο 3699/2008, η πολιτεία δεσμεύτηκε να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης δεσμεύτηκε να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ΕΕΑ, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους θα έπρεπε πλέον να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή (**Άρθρο 1**).

Σύμφωνα με το **Άρθρο 6** του ίδιου Νόμου (3699/ 2008), το οποίο αφορά τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ συνοπτικά ορίζεται ότι μπορούν να φοιτούν: α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα **Τμήματα Ένταξης** που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: 1) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 2) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ,

για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες.

Η προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να κινηθεί σε θεσμοθετημένες πλέον πρακτικές που προάγουν την ένταξη πιστοποιείται και από τις διατάξεις της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (Ν. 4074/2012 ΦΕΚ 88Α/2012) με την οποία ορίζεται ότι τα άτομα με αναπηρίες δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει αναπηρίας και ότι παρέχεται σε αυτά η υποστήριξη που απαιτείται, *μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα*, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους και να αναπτυχθεί, με εύλογη προσαρμογή για τις απαιτήσεις του ατόμου, ένα σχολικό περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σε ίση βάση με τους άλλους.

Επίσης, σύμφωνα με το **Άρθρο 39**, παρ. 4 του Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ 24/τ.Α΄ 30–1–2013) ορίζεται συνοπτικά ότι: Οι ΣΜΕΑΕ αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου βαθμίδας. Οι ενότητες αποτελούν και αποκεντρωμένες αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της ΕΑΕ και οι σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Κάθε ΣΔΕΥ έχει σκοπό: α) την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ΕΕΑ των μαθητών τους, β) στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους και γ) στην υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και των μαθητών τους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία. Σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί η ΕΔΕΑΥ, ως πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της, η οποία μεταξύ άλλων, έχει τις εξής αρμοδιότητες: 1). Διενεργεί διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση των εμποδίων εκπαίδευσης και των ΕΕΑ. 2) Διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής. 3) Πραγματοποιεί συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή μέσα στη γενική σχολική

τάξη του με τα μέσα και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα για επιπρόσθετες παρεμβάσεις και παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές Υπηρεσίες. 3) Σε περίπτωση που προκύπτουν σαφείς ενδείξεις προβλημάτων ψυχικής υγείας ή παιδικής κακοποίησης ή γονεϊκής παραμέλησης συνεργάζεται με ΠΠΔ (Ιατροπαιδαγωγικές) ή άλλες ιατρικές ή ψυχολογικές δημόσιες Υπηρεσίες της περιοχής της, με κοινωνικές Υπηρεσίες και με τις αρμόδιες δικαστικές Αρχές.

Παρά τις προαναφερθείσες προσπάθειες που έχει καταβάλει η ελληνική Πολιτεία, η κίνηση προς παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την ένταξη έχει λάβει χώρα στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο από πολλές απόψεις ενθαρρύνει την ομοιομορφία και το διαχωρισμό (Strogilos 2012). Σύμφωνα με την Zoniou- Sideri και τους συνεργάτες της (2006) οι περιορισμοί επιβάλλονται από ίδια τα δομικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο συνδέεται με την συσσώρευση γνώσης και με προσόντα, τα οποία ωθούν τους μαθητές σε έναν ανταγωνισμό με στόχο την επιτυχία, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει περιορισμένος χώρος στη γενική εκπαίδευση για διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση. Η ένταξη περιορίζεται σε ειδικές τάξεις μέσα στο σχολείο, δημιουργούνται νέες κατηγορίες «δασκάλων των Τμημάτων Ένταξης» και «μαθητών που επισκέπτονται τα Τμήματα Ένταξης», με συνέπεια η ευθύνη του σχολείου και των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές να περιορίζεται ακόμη περισσότερο (Zoniou-Sideri *et al.* 2006).

Τα ελληνικά σχολεία είναι υποχρεωμένα να ακολουθούν μια κοινή πολιτική σε ένα ακαδημαϊκά προσανατολισμένο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα ίδια εγχειρίδια και ένα σχεδόν ίδιο χρονοδιάγραμμα, και ταυτόχρονα η αξιολόγηση δίνει έμφαση σε δεξιότητες και χρησιμοποιείται προκειμένου να ενισχύσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ως εκ τούτου προάγει τον ανταγωνισμό μεταξύ τους. Υπό αυτές τις συνθήκες οι μαθητές με αναπηρία, με περιορισμένη ή και καθόλου υποστήριξη, καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν είναι ικανό να προσαρμοστεί στη διαφορετικότητά τους (Zoniou- Sideri and Vlachou 2006).

3. Η συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη της ενταξιακής εκπαίδευσης οδήγησε σε ερευνητικές μελέτες που εστιάζουν στην εφαρμογή και την αξιολόγηση ανάλογων πρακτικών (de Boer *et al.* 2012). Σύμφωνα με τον Lindsay (2007), οι γονείς είναι σημαντικοί συνεισφέροντες εξ ονόματος των παιδιών τους στη διαμόρφωση τόσο της εφαρμογής της ένταξης, όσο και της αξιολόγησής της. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσεκτική και αναλυτική εξέταση των τρόπων με τους οποίους η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να γίνει αποτελεσματική, με το να συναντά τις διαφορετικές ανάγκες κάθε παιδιού με αναπηρίες και ΕΕΑ (Lindsay, 2007). Η αίσθηση *του ανήκειν* είναι μια ισχυρή ψυχολογική έννοια με σημαντικές επιπτώσεις για τα σχολεία που μπορούν να εξυπηρετήσουν μια σημαντική λειτουργία στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικής τοποθέτησης και της έκβασης στους μαθητές, παρ' όλα αυτά η μέχρι σήμερα έρευνα που εστιάζει στην αποτελεσματικότητα της ένταξης έχει αποτύχει να αναγνωρίσει την ανάγκη να μετρηθεί συστηματικά αυτός ο παράγοντας (Prince and Hadwin, 2013).

Σύμφωνα με την Διακήρυξη της Salamanca *“οι γονείς έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να ερωτούνται για το είδος της εκπαίδευσης που είναι καταλληλότερο σύμφωνα με τις ανάγκες, τις συνθήκες και τις φιλοδοξίες των παιδιών τους”* (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation 1994). Οι απόψεις των γονέων είναι μείζονος σημασίας στην επίτευξη των αλλαγών στην εκπαίδευση, γιατί οι στάσεις στηρίζονται σε απόψεις, ως εκ τούτου μπορούν να επηρεάσουν και τις προθέσεις όσον αφορά την ένταξη. Υποστηρίζοντας λοιπόν τους γονείς, δίνοντας αξία στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και στις απόψεις τους για το μοντέλο εκπαίδευσης, κάνουμε το πρώτο βήμα για ένα ενταξιακό Σχολείο (Domenech and Moliner, 2014). Επειδή οι γονείς μπορούν να διακρίνουν τα αποτελέσματα του θεραπευτικού σχολείου πιο ολιστικά, η εκτίμησή τους είναι μεγάλης σημασίας για την αξιολόγηση της επάρκειας κάθε είδους εκπαίδευσης (Gasteiger-Kliepera *et al.* 2012).

Οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες έχουν περιγραφεί ως ένας από τους κύριους παράγοντες πίσω από την ώθηση προς την ενταξιακή εκπαίδευση (de Boer, Pijl and Minnaert, 2010). Από τη δεκαετία του 1960, οι γονείς των μαθητών με αναπηρία ήταν η αρχική κατευθυντήρια δύναμη πίσω από τη μετάβαση σε

σημαντικούς νόμους που αφορούσαν την ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών τους (Chopra and French, 2004). Με την ένταξη να γίνεται μια καθοδηγητική εκπαιδευτική πολιτική σε πολλές χώρες, η συνεχής συμμετοχή και η υποστήριξη των γονέων είναι κρίσιμη για την επιτυχή εφαρμογή της (Leyser and Kirk, 2004). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες έχει λοιπόν τεράστια σημασία, ως εκ τούτου αναγνωρίζεται ο ρόλος τους στις βασικές αλλαγές στην ειδική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην ένταξη (Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff and Swart, 2007).

Και ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν κυρίως στην πρόοδο των παιδιών στις σχολικές επιδόσεις, οι γονείς θεωρούν τουλάχιστον εφάμιλλης σημασίας τις κοινωνικές εμπειρίες και τη χαρά της μάθησης για το παιδί τους (Gasteiger-Kliepera *et al.* 2012). Αν και οι γονείς έχουν διαφορετικά κίνητρα επιλέγοντας τη γενική εκπαίδευση για το παιδί τους, προτιμούν κυρίως ένα γενικό σχολείο λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρεται σε αυτό να συμμετέχει κοινωνικά στην ομάδα των συνομηλίκων (de Boer, Pijl and Minnaert, 2011). Οι κοινωνικές επαφές και οι σχέσεις με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους έχουν αναγνωριστεί ως το πρώτο, το βασικό κίνητρο των γονέων για την τοποθέτηση των παιδιών τους σε ένα ενταξιακό σχολείο (Scheepstra, Nakken and Pijl, 1999). Μάλιστα, οι γονείς που έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για την ένταξη υποστηρίζουν ότι η αντι-ενταξιακή τους στάση οφείλεται στο γεγονός ότι οι τάξεις γενικής αγωγής εστιάζουν στο ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα και όχι σε βασικές δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης (Palmer, Fuller, Arora and Nelson, 2001).

4. Στάσεις και απόψεις των γονέων για την Ένταξη- Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας:

Οι απόψεις των γονέων για την ένταξη αξιολογήθηκαν σε ποικίλες μελέτες (Gasteiger-Klicpera *et al.* 2012). Η έρευνα της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι αφενός υπάρχει ένα ευρύ φάσμα απόψεων μεταξύ των γονέων που αφορά στην τοποθέτηση των παιδιών τους στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Elkins *et al.* 2003) και αφετέρου οι γονικές στάσεις απέναντι στην ένταξη επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες (Leyser and Kirk, 2011). Επίσης, στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι αναγνωρίζονται δύο ομάδες γονέων, αυτών με παιδιά με αναπηρίες και αυτών με παιδιά χωρίς αναπηρίες, και αντίστοιχα υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στις στάσεις και τις απόψεις γονέων μαθητών με αναπηρία, αλλά και μαθητών τυπικής ανάπτυξης (de Boer and Mund, 2014; Domenech and Moliner, 2014). Ωστόσο, στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στους γονείς μαθητών με ΕΕΑ ή και αναπηρία και στους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους.

4.1 Στάσεις και απόψεις γονέων μαθητών με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία για την Ένταξη.

Σε μια έρευνα που υλοποιήθηκε από τους Elkins *et al.* (2003) διερευνήθηκαν οι στάσεις, οι ανησυχίες και οι απόψεις 354 γονέων αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες στη γενική τάξη, οι οποίοι είχαν ένα παιδί με αναπηρία που παρακολουθούσε ένα κρατικό σχολείο στο Κουίνσλαντ (Queensland) της Αυστραλίας. Ένα ερωτηματολόγιο με το τίτλο «*Survey of Parents' Attitudes and Opinions About their Children with Special Needs and their Support*» χρησιμοποιήθηκε από τους ερευνητές για τη διερεύνηση των γονικών στάσεων. Το ερωτηματολόγιο των γονέων είχε διάφορα τμήματα που περιελάμβαναν: προσωπικές πληροφορίες, σχολικές λεπτομέρειες, πληροφορίες για το σχολείο του παιδιού, πληροφορίες για τις στάσεις των γονέων (π.χ. συναισθήματα), τις απόψεις τους για τις πτυχές του σχολικού οργανισμού που διευκολύνουν την ένταξη και τις απόψεις τους σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους στη γενική τάξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι πολλοί από τους γονείς ήταν θετικοί με την ένταξη, μερικοί θα ήταν εάν είχαν παρασχεθεί πρόσθετοι πόροι, και μια μικρή ομάδα γονέων υποστήριξε τα πλαίσια ειδικής αγωγής. Οι γονείς στην

συγκεκριμένη μελέτη αποδέχονταν την ένταξη όταν τα παιδιά τους λάμβαναν κατάλληλη υποστήριξη. Υπήρξε ένας περιορισμένος αριθμός αρνητικής στάσης απέναντι στην ένταξη που αναφέρθηκε από τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε μέτρια υποστήριξη για την ένταξη στις απαντήσεις των γονέων, με σχεδόν όλους τους γονείς να εμφανίζονται έντονα ή συγκρατημένα υποστηρικτικοί όσον αφορά στα οφέλη της ένταξης στα παιδιά με αναπηρίες γενικά. Τα αμοιβαία οφέλη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η αυξημένη ανεξαρτησία, η μεγαλύτερη κατανόηση και ανοχή από τους συνομηλίκους τους, η φιλία με συνομηλίκους χωρίς αναπηρίες και η μίμηση της συμπεριφοράς τους προσδιορίστηκαν ως τα πιο εμφανή οφέλη της ένταξης. Παρά την ουσιαστική αναγνώριση για τα οφέλη της ένταξης για τους μαθητές με αναπηρίες γενικά, όταν οι γονείς ερωτήθηκαν για το δικό τους παιδί ήταν πιο συντηρητικοί και 50% εξ αυτών υποστήριζαν τις τάξεις ειδικής αγωγής. Αναφορικά με το σχολικό οργανισμό, οι περισσότεροι γονείς ένιωθαν ότι οι μικρότερες σε μέγεθος σχολικές τάξεις, ο χρόνος για συμβουλευτική, η χρήση των δασκάλων- βοηθών, οι συμβουλές των ειδικών και οι θεραπευτικές υπηρεσίες ήταν σημαντικές. Ωστόσο οι θετικές στάσεις των δασκάλων και του διευθυντή, ειδικά η συνεργασία με τους ειδικούς, ήταν οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη ένταξη.

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Leyser και Kirk (2011) εξετάστηκαν οι προοπτικές για την ένταξη και την εκπαίδευση ενός δείγματος 68 γονέων παιδιών με Σύνδρομο Angelman. Αυτή η μελέτη πραγματοποιήθηκε για να ερευνησει τις πεποιθήσεις των γονέων των παιδιών με το εν λόγω σύνδρομο για την ένταξη, καθώς και τις εμπειρίες τους, την ικανοποίηση και τις ανησυχίες τους αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους. Ταυτόχρονα είχε ως σκοπό να ζητήσει τις προτάσεις και τις συστάσεις των γονέων για τους εκπαιδευτικούς και παράλληλα εξέτασε τη σχέση μεταξύ των στάσεων απέναντι στην ένταξη και των δημογραφικών μεταβλητών των γονέων και των παιδιών (ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, έκταση της ένταξης). Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν σε μια κλίμακα με τίτλο «*Perceptions of Parents of Children with Angelman Syndrome toward School*». Οι γονείς αποκρίθηκαν επίσης σε διάφορες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν μεν μια ισχυρή υποστήριξη των φιλοσοφικών και νομικών αρχών της ένταξης, αλλά ανέδειξαν και σημαντικές ανησυχίες, όπως για

την έλλειψη γνώσης και δεξιοτήτων από τους δασκάλους και την πιθανή απόρριψη του παιδιού. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός γονέων υποστήριξε την εκπαίδευση του παιδιού τους στα πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι γονείς ήταν ικανοποιημένοι με την εκπαίδευση του παιδιού τους, αλλά ανησυχούσαν για την έλλειψη υπηρεσιών και των δυσκολιών της επικοινωνίας με το σχολείο. Οι γονείς εξέφρασαν διάφορες ανησυχίες, οι οποίες αφορούσαν την έλλειψη γνώσης και τις εκπαιδευτικές δεξιότητες από τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης, την έλλειψη πόρων και τον φόβο ότι το παιδί τους μπορεί να απορριφθεί κοινωνικά και να δέχεται πειράγματα από τους συμμαθητές του. Μερικοί γονείς εξέφρασαν επίσης μια ανησυχία για τους γονείς των χωρίς αναπηρίες μαθητών, οι οποίοι ήταν πιθανό να αγανακτήσουν με την ένταξη του παιδιού τους.

Στην Ελλάδα, σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Kokarida και τους συνεργάτες του (2008) στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλίας, διερευνήθηκαν οι στάσεις 119 γονέων όσον αφορά την ένταξη των παιδιών τους με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Κάθε γονέας συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο «*Attitude Toward Inclusion/ Mainstreaming Scale*» (Leyser and Kirk, 2004), το οποίο αποτελούνταν από 18 στοιχεία, με το οποίο αξιολογήθηκαν οι εξής παράγοντες: 1) Τα οφέλη της ένταξης για μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, 2) ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων με την πρόοδο του παιδιού τους και τις υπηρεσίες της ειδικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με την ένταξη, 3) οι αντιλήψεις των γονέων για την ικανότητα των εκπαιδευτικών και για την υποστήριξη της ένταξης από γονείς μαθητών χωρίς αναπηρίες και 4) και ο παράγοντας «δικαιώματα του παιδιού» σε σχέση με τη νομική και φιλοσοφική σκοπιά της ένταξης.

Οι γονείς στην εν λόγω έρευνα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν εξέφρασαν την ανησυχία ότι η ένταξη θα πλήγωνε συναισθηματικά το παιδί τους, ωστόσο ανησυχούσαν εάν το παιδί τους θα γινόταν κοινωνικά αποδεκτό από τους χωρίς δυσκολίες συνομηλίκους τους. Επίσης η ποιότητα των οδηγιών και η διαθεσιμότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών δημιουργούσαν στους γονείς ένα αίσθημα αβεβαιότητας όσον αφορά τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα των ενταξιακών πρακτικών στα παιδιά τους με αναπηρίες. Ωστόσο, οι γονείς εμφανίστηκαν πιο θετικοί αναφορικά με την ίση αντιμετώπιση των παιδιών τους από τους

εκπαιδευτικούς στις γενικές τάξεις και όσον αφορά το βαθμό αποδοχής των παιδιών τους από τους γονείς των συνομήλικων παιδιών χωρίς δυσκολίες.

4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων μαθητών με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία για τα ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια:

Η στάση των γονέων απέναντι στην ένταξη οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η ικανοποίηση με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που λαμβάνει το παιδί τους και οι πεποιθήσεις τους για τους εκπαιδευτικούς στόχους (Leyser and Kirk, 2011). Τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών έχουν δείξει ότι η στάση των γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση επηρεάζεται επίσης από τη σοβαρότητα των διάφορων τύπων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών των παιδιών τους (de Boer *et al.* 2012). Άλλοι παράγοντες περιλαμβάνουν την ηλικία του παιδιού, την επαγγελματική κατάρτιση και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων (Leyser and Kirk, 2004), τον τύπο του σχολείου (Gasteiger-Kliepera *et al.* 2012, Laser and Kirk, 2011), τα έτη εμπειρίας με ενταξιακά πλαίσια (Palmer *et al.* 1998, Leyser and Kirk, 2004), και το μοντέλο της ένταξης (Leyser and Kirk 2004, 2011).

α. Ο τύπος/ το επίπεδο σοβαρότητας της αναπηρίας του παιδιού:

Διάφορες ερευνητικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι στάσεις των γονέων για την ένταξη σχετίζονται με τον τύπο της αναπηρίας των παιδιών (de Boer *et al.* 2010).

Ο Palmer και οι συνεργάτες του (2001) πραγματοποίησαν μια έρευνα, η οποία στόχευε στο να κατανοήσει τις πεποιθήσεις, τους φόβους και τις επιθυμίες 140 γονέων μαθητών με σοβαρές αναπηρίες, που βρίσκονται πίσω από τη σύνθετη διαδικασία αιτιολόγησης που επηρεάζει τις αποφάσεις τους που αφορούν την ένταξη. Οι γονείς κατέγραψαν σχόλια με τα οποία ανέλυσαν και αναγνώρισαν τους λόγους για τους οποίους είναι υποστηρικτικοί ή αντίθετοι με την ενταξιακή εκπαίδευση. Η εν λόγω έρευνα κατέδειξε ότι οι αποφάσεις τους για να δεχθούν την ένταξη για το δικό τους παιδί εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι και η *σοβαρότητα της αναπηρίας*.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών με τις πιο σοβαρές αναπηρίες είναι λιγότερο πιθανό να ευνοούν την ένταξη σε σχέση με τους γονείς των οποίων τα παιδιά είναι σχετικά υψηλότερης λειτουργικότητας. Οι γονείς που ήταν αντίθετοι με την ένταξη κατέγραψαν δηλώσεις, οι οποίες φανέρωσαν τις πεποιθήσεις

ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας των παιδιών τους θα απέκλειε τη δυνατότητά τους να ωφεληθούν από τα ενταξιακά προγράμματα εκπαίδευσης, ή ότι τα προγράμματα της γενικής αγωγής δε θα ήταν κατάλληλα για τα παιδιά τους (Palmer *et al.* 2001).

Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Leyser και Kirk, (2004) εξετάστηκαν οι αντιλήψεις 437 γονέων που είχαν ένα παιδί με ήπιες, μέτριες, ή σοβαρές αναπηρίες, για ζητήματα που συνδέονται με την ενταξιακή εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη είχε ως σκοπό να εξετάσει: (α) τη στάση ενός μεγάλου δείγματος γονέων μαθητών με διαφορετικούς τύπους και επίπεδα δυσκολιών / ειδικών αναγκών, απέναντι στην ένταξη και (β) τη σχέση μεταξύ της οπτικής των γονέων για την ένταξη και επιλεγμένων μεταβλητών που αφορούσαν στο υπόβαθρό τους (π.χ. εκπαίδευση και επάγγελμα γονέων) και των μεταβλητών που αφορούσαν στα παιδιά τους (π.χ. σοβαρότητα της αναπηρίας, ηλικία, έτη στην ειδική εκπαίδευση και έκταση της ένταξης).

Οι περισσότεροι γονείς αναγνώρισαν περισσότερους από έναν τύπο αναπηρίας και αποκρίθηκαν σε μια τροποποιημένη φόρμα της κλίμακας εκτίμησης *The Opinions Related to Mainstreaming -ORM Scale* (Antonak and Larrivee 1995) και παρείχαν πρόσθετα γραπτά σχόλια. Το ερωτηματολόγιό τους αποτελούνταν από τέσσερις παράγοντες: Όσον αφορά στο *επίπεδο σοβαρότητας της αναπηρίας*, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις των στάσεων μεταξύ δύο επιπέδων σοβαρότητας της αναπηρίας και αποκάλυψαν ότι οι γονείς των παιδιών με ήπιες αναπηρίες εξέφρασαν σημαντικά πιο θετικές απόψεις για την ένταξη σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών με μέτριες και σοβαρές αναπηρίες.

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Gasteiger-Kliepera και τους συνεργάτες της (2012) ζητήθηκε από 840 γονείς μαθητών με γνωστικά ελλείμματα που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία ή σε ενταξιακές τάξεις να αξιολογήσουν τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών τους. Στην εν λόγω μελέτη έγινε μια σύγκριση μεταξύ των εμπειριών των γονέων από την ενταξιακή εκπαίδευση και των εμπειριών τους από την ειδική εκπαίδευση. Ζητήθηκε από τους γονείς να αξιολογήσουν την πρόοδο των παιδιών τους στις σχολικές επιδόσεις και τη γενική σχολική τους εμπειρία και να κρίνουν την ποιότητα της σχέσης του δασκάλου-μαθητή με βάση τη δική τους παρατήρηση, όπως και με βάση τις αντιδράσεις των παιδιών τους. Οι γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες των

παιδιών τους και διερευνήθηκε εάν οι γονείς των μαθητών στα ενταξιακά πλαίσια αναφέρονται συχνότερα στην κοινωνική απόρριψη των παιδιών τους από τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με τους γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολουθούσαν ειδικές σχολικές τάξεις. Επίσης ερευνήθηκε η γονική συμμετοχή και η συνεργασία με το σχολείο και η ικανοποίηση των γονέων με την επιλογή τους όσον αφορά στον τύπο του σχολείου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι υπήρξαν χαρακτηριστικές διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων των γονέων, ανάλογα με το βαθμό των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους. Η ικανοποίηση με την κοινωνική εμπειρία των παιδιών τους και η ικανοποίηση με το πρόγραμμα σπουδών ειδικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τον εν λόγω παράγοντα.

β. Η ηλικία του παιδιού.

Στη μελέτη των Leyser και Kirk (2004), τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι εκτός από το επίπεδο σοβαρότητας της αναπηρίας, διάφορες ακόμη μεταβλητές συνδέθηκαν με τις αντιλήψεις των γονέων για την ένταξη, όπως η ηλικία του παιδιού: Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των γονέων παιδιών που ανήκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες (0 έως 5, 6 έως 12, 13 μέχρι 18). Οι γονείς των παιδιών που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 0 μέχρι 5 και 6 έως 12 ετών εξέφρασαν σημαντικά πιο θετικές απόψεις αναφορικά με τις ικανότητες των δασκάλων και την μεταξύ δασκάλων-γονέων υποστήριξης, σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που ανήκαν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα των 13 μέχρι 18 ετών.

Στην έρευνα των Kokaridas *et al.* (2008) τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ηλικία του παιδιού ως έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη στάση των γονέων όσον αφορά την ένταξη των παιδιών τους με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, με τους γονείς μαθητών κάτω των 18 ετών να εμφανίζονται ανήσυχοι όσον αφορά το μέλλον του παιδιού τους με τις πρακτικές ένταξης.

γ. Ο τύπος τους σχολείου.

Στην έρευνα των Gasteiger-Kliepera *et al.* (2012) τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ικανοποίηση των γονέων αναφορικά με την κοινωνική εμπειρία των παιδιών τους και το πρόγραμμα σπουδών ειδικής εκπαίδευσης εξαρτάται, εκτός από το βαθμό των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους, και από τον τύπο του σχολείου. Πολλοί γονείς των παιδιών που παρακολουθούσαν τις ενταξιακές τάξεις

έδειξαν πιο ικανοποιημένοι με το σχολείο σε σχέση με τους γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολουθούσαν τα ειδικά σχολεία. Οι γονείς των οποίων τα παιδιά μάθαιναν σύμφωνα με το γενικό ειδικό σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα είχαν την τάση να προτιμούν την ενταξιακή εκπαίδευση. Οι γονείς των μαθητών με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες έδειξαν σαφή προτίμηση και εξέφρασαν ικανοποίηση με την προηγούμενη επιλογή τους όσον αφορά στον τύπο του σχολείου (Gasteiger-Kliepera *et al.* 2008).

Σύμφωνα με την έρευνα των Leyser και Kirk (2011), όσον αφορά τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων για την ένταξη προέκυψε ο παράγοντας παρακολούθηση γενικού σχολείου: Δύο ομάδες συγκρίθηκαν. Η 1^η ομάδα συνίσταντο από γονείς (N=44) οι οποίοι ανέφεραν ότι το παιδί τους παρακολουθούσε ένα γενικό σχολείο (σε αντιδιαστολή με ένα ειδικό σχολείο), και η 2^η ομάδα συνίσταντο από εκείνους που ανέφεραν ότι το παιδί τους παρακολουθούσε το γενικό σχολείο για κάποιες ώρες μόνο ή παρακολουθούσε ένα διαχωρισμένο πλαίσιο (N=23). Οι γονείς των παιδιών που εκπαιδεύτηκαν στα δημόσια γενικά σχολεία είχαν θετικότερες απόψεις για την ένταξη από εκείνους που ανέφεραν ότι το παιδί τους παρακολουθούσε το δημόσιο σχολείο για κάποιο μόνο μέρος του χρόνου ή εκπαιδεύονταν σε ένα διαχωρισμένο πλαίσιο (Leyser and Kirk 2011).

δ. Η εμπειρία των γονέων με την ένταξη και την ειδική αγωγή.

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Palmer και τους συνεργάτες του (1998) εξετάστηκαν οι επιρροές στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την πρακτική της ένταξης των μαθητών με σημαντικές γνωστικές αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν ότι οι αντιλήψεις επηρεάστηκαν σημαντικά, μεταξύ άλλων, από τους παράγοντες που συνδέθηκαν με το ιστορικό τοποθέτησης του παιδιού. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι ένα ιστορικό ένταξης συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις των γονέων, ενώ όσα περισσότερα χρόνια περνάει ένα παιδί σε πλαίσια ειδικής αγωγής, τόσο αρνητικότερες εμφανίζονται οι απόψεις των γονέων για την ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ του ιστορικού ένταξης του παιδιού και των στάσεων των γονέων για την πλήρη ένταξη του παιδιού τους και την πλήρη ένταξη γενικά, ενώ ένας σημαντικός αρνητικός συσχετισμός βρέθηκε μεταξύ των ετών που περνούσαν οι

μαθητές σε μια ειδική τάξη και των στάσεων των γονέων για την πλήρη ένταξη του παιδιού τους και για την πλήρη ένταξη γενικά (Palmer *et al.* 1998).

Στη μελέτη που πραγματοποίησαν οι Leyser και Kirk (2004) διερευνήθηκε και ο παράγοντας «Χρόνια στην ειδική αγωγή»: Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των τριών ομάδων: (μέχρι 2 χρόνια, 3 μέχρι 4 χρόνια και 5 και πάνω χρόνια). Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων αποκάλυψαν ότι οι γονείς των μαθητών που έλαβαν υπηρεσίες ειδικής αγωγής μέχρι και δύο έτη εξέφρασαν πιο θετικές απόψεις για την ικανότητα των δασκάλων και την υποστήριξη στην τάξη γενικής αγωγής, από ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά λάμβαναν υπηρεσίες ειδικής αγωγής για πάνω από 5 χρόνια (Leyser and Kirk 2004).

ε. Το μοντέλο της ένταξης:

Στην ερευνητική μελέτη των Leyser και Kirk (2004) όσον αφορά το μοντέλο της ένταξης, τρεις ομάδες γονέων συγκρίθηκαν: μια ομάδα γονέων που ανέφερε ότι το παιδί τους ήταν ενταγμένο για όλη την ημέρα ή για ένα μέρος της ημέρας (ομάδα 1), μια ομάδα που ανέφερε ότι το παιδί τους δεν είχε ενταχθεί (ομάδα 2), και μια ομάδα όπου περίπου το 1/3 των γονέων δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν εάν το παιδί τους είχε ενταχθεί (ομάδα 3). Τα ευρήματα αποκάλυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων: Οι γονείς στην 3^η ομάδα ήταν ο πιο υποστηρικτικοί για την ένταξη. Όσον αφορά στον 2^ο παράγοντα (*ικανοποίηση με την ειδική εκπαίδευση*) ήταν λιγότερο υποστηρικτικοί για τα πλαίσια ειδικής αγωγής από ότι ήταν οι γονείς της 1^{ης} και 2^{ης} ομάδας. Στον 3^ο παράγοντα (*ικανότητα των δασκάλων και ενταξιακή υποστήριξη*), πίστεψαν περισσότερο στη δυνατότητα των δασκάλων και στην υποστήριξη στη γενική τάξη, σε σχέση με τους γονείς της 1^{ης} και 2^{ης} ομάδας. Στον 4^ο παράγοντα εξέφρασαν σημαντικά μεγαλύτερη υποστήριξη για τα «δικαιώματα των παιδιών», από ότι οι γονείς της 1^{ης} ομάδας. Τα ευρήματα επίσης αποκάλυψαν ότι οι γονείς της 2^{ης} ομάδας που ανέφεραν ότι το παιδί τους δεν είχε ενταχθεί, εξέφρασαν σημαντικά μεγαλύτερη υποστήριξη για την ένταξη στον 3^ο παράγοντα (*ικανότητα των δασκάλων και ενταξιακή υποστήριξη*) και στον 4^ο παράγοντα (*δικαιώματα των παιδιών*), σε σύγκριση με τους γονείς της 1^{ης} ομάδας των οποίων τα παιδιά είχαν ενταχθεί (Leyser and Kirk 2004).

Στην έρευνα των Leyser and Kirk (2011) όσον αφορά στις μεταβλητές που επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων για την ένταξη προέκυψε ο παράγοντας «μοντέλο της ένταξης στις γενικές τάξεις»: Δύο ομάδες γονέων συγκρίθηκαν. Η 1^η ομάδα (N=36) αποτελούνταν από γονείς που ανέφεραν ότι το παιδί τους ενσωματώθηκε ή εντάχθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας ή κάποιες ώρες της ημέρας σε μια γενική τάξη και η 2^η ομάδα (N=28) συνίσταντο από εκείνους οι οποίοι ανέφεραν ότι το παιδί του δεν εντάχθηκε ή δε γνώριζαν. Οι γονείς των οποίων τα παιδιά εντάχθηκαν έτειναν να έχουν τις θετικότερες απόψεις για την ένταξη.

στ. Το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Palmer και τους συνεργάτες του (1998) τα ευρήματα επιβεβαίωσαν ότι οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάστηκαν σημαντικά, μεταξύ άλλων, από τους παράγοντες που συνδέθηκαν με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων, το οποίο προσδιορίστηκε ως ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των αντιλήψεων των γονέων για την επιρροή της ένταξης στην αποδοχή και τη μεταχείριση του παιδιού τους. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση είχαν πιο θετικές πεποιθήσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση σε σύγκριση με τους γονείς με εκπαίδευση λυκείου ή χαμηλότερη.

Σύμφωνα με την έρευνα των Leyser και Kirk (2004) η μόρφωση και το επάγγελμα των γονέων επηρέασε τις στάσεις τους για την ένταξη. Οι γονείς με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε σύγκριση με εκείνους με την εκπαίδευση λυκείου ή με χαμηλότερη μόρφωση, πίστεψαν περισσότερο στα οφέλη της ένταξης. Ακόμα, οι πατεράδες με επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μητέρες με ένα υψηλότερο επαγγελματικό επίπεδο αξιολόγησαν τις δεξιότητες των δασκάλων και την ενταξιακή υποστήριξη πιο αρνητικά. Γενικά οι γονείς παρείχαν ισχυρή υποστήριξη στην έννοια της ένταξης από μια νομική και φιλοσοφική σκοπιά. Αναγνώρισαν τα κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα ως οφέλη της ένταξης, όμως εξέφρασαν την ανησυχία τους για την πιθανή κοινωνική απομόνωση, τις αρνητικές στάσεις, την ποιότητα της διδασκαλίας, τις δεξιότητες και το επίπεδο εκπαίδευσης των δασκάλων, και την υποστήριξη από τους δασκάλους και από άλλους γονείς.

5. Η σημασία διερεύνησης των στάσεων των γονέων των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ απέναντι στην Ένταξη.

Καθώς προωθείται η ενταξιακή εκπαίδευση, όλο και περισσότερα παιδιά με αναπηρίες εκπαιδεύονται με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους στις τάξεις γενικής αγωγής. Όσο λοιπόν η ένταξη ενισχύεται, μία από τις κύριες ανησυχίες των γονέων είναι η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών για το παιδί τους (Elkins *et al.* 2003). Οι γονείς τονίζουν ότι η ένταξη είναι ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και υποστηρίζουν τα κοινωνικά της οφέλη, όχι μόνο στο ότι παρέχει ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση στα παιδιά τους, αλλά και στο ότι καλλιεργεί την κατανόηση και την αποδοχή της ατομικής διαφορετικότητας (Laser and Kirk 2004, 2011).

Παρά το συνεχόμενο κατά τις τελευταίες δεκαετίες ενδιαφέρον για το ζήτημα των δικαιωμάτων και της ένταξης, υπάρχουν αυξανόμενες αποδείξεις πρακτικών εξαιρέσης και βλαβερών ιδεολογιών σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Armstrong *et al.* 2000). Η έρευνα έχει δείξει ότι η ένταξη δεν εγγυάται απαραίτητα και την πλήρη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ στη σχολική κοινότητα, τα οποία βιώνουν δυσκολίες στην κοινωνική συμμετοχή (de Boer *et al.* 2012) και έχουν περιορισμένες φιλίες (Koster, Pijl, Nakken and Van Houten, 2010). Έτσι, ενώ κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών σε διάφορες χώρες υπάρχει ένας αριθμός δηλωμένων προθέσεων και γραπτών πολιτικών, οι οποίες στρέφονται στην επίτευξη πιο ενταξιακών σχολικών κοινοτήτων, στην πραγματικότητα αυτές οι προσπάθειες όχι μόνο δεν έχουν ενθαρρύνει την ένταξη αλλά αντιθέτως επέφεραν την επέκταση των ιδεών και των πρακτικών της ειδικής εκπαίδευσης στα σχολεία της γενικής αγωγής (Zoniou-Sideri and Vlachou, 2006). Στην πραγματικότητα το εμφανώς υψηλό προφίλ που έχει δοθεί στα «δικαιώματα» και στην «ισότητα των ευκαιριών» σε πολλές χώρες σε επίπεδο κυβερνητικής πολιτικής έχει καλύψει τις αληθινές ανισότητες οι οποίες υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών ομάδων από την άποψη της πρόσβασης στην εμπειρία, την ευκαιρία και τη δύναμη (Vlachou, 2004).

Οι γονείς φαίνεται ότι είναι γνώστες της αντιφατικότητας μεταξύ της φιλοσοφίας της ένταξης και της πραγματικής, καθημερινής εφαρμογής της (Laser and Kirk, 2004). Έτσι, ενώ αναγνωρίζουν τα οφέλη της (Laser and Kirk, 2004) και ευνοούν την εκπαίδευση των παιδιών τους με αναπηρίες στις γενικές τάξεις, συχνά καταδεικνύουν ότι αυτό δεν είναι μια καλή επιλογή για το παιδί τους (de Boer Pijl

and Minnaert, 2010). Πολλοί γονείς εκφράζουν ανησυχίες και αβεβαιότητα αναφορικά με το εάν η ένταξη μπορεί να πληγώσει συναισθηματικά το παιδί τους ή φοβούνται ότι μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική του απομόνωση (Laser and Kirk, 2004). Εκτός από τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, ανησυχούν για την ποιότητα της διδασκαλίας και των διαθέσιμων υπηρεσιών στα σχολεία της γενικής αγωγής (de Boer *et al.* 2010). Αυτό καταδεικνύει ότι οι καθοδηγούμενοι από την ιδεολογία γονείς των προηγούμενων δεκαετιών, οι οποίοι ήταν η δύναμη ώθησης της ένταξης, έχουν κατά μία έννοια αντικατασταθεί από τη νέα γενιά γονέων, οι οποίοι είναι πιο κριτικοί όσον αφορά τη λειτουργία της ενταξιακής εκπαίδευσης στην πράξη (de Boer *et al.* 2010).

Η θεωρία ότι οι στάσεις και η συμπεριφορά των γονέων επηρεάζει εκείνες των παιδιών τους καταδεικνύει ότι οι γονείς που δεν υποστηρίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά το σχηματισμό των στάσεων και της συμπεριφοράς των παιδιών τους (de Boer *et al.* 2010). Οι ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι θετικές στάσεις των γονέων μαθητών με αναπηρίες αλλά και με τυπική ανάπτυξη, μπορούν να επηρεάσουν θετικά το σχηματισμό των στάσεων των παιδιών τους και να συμβάλουν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασής τους (de Boer *et al.* 2010, 2012). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου μπορούν να δεχθούν επιρροή από τις θετικές στάσεις των γονέων, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στα σχολεία γενικής αγωγής (de Boer *et al.* 2010).

Η γονική υποστήριξη και συμμετοχή, λοιπόν, θεωρούνται ως πολύ σημαντικές στη διευκόλυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Palmer *et al.* 2001). Τα αποτελέσματα της ένταξης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των γονέων παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ (Elkins *et al.* 2003), καθώς μπορούν να προωθήσουν τις αλλαγές προς μια επιτυχημένη ένταξη (Stoiber and Houghton, 1993). Εξάλλου οι γονείς είναι οι σημαντικότεροι δάσκαλοι και οι εμπειρογνώμονες στις ζωές των παιδιών τους και με τις ιστορίες που μοιράζονται μπορούν να ρίξουν φως στην επιστήμη της ανάπτυξης των παιδιών και της εφαρμογής της εντός των τοπικών κοινοτήτων (Worcester, Nesman and Keller, 2008). Ως εκ τούτου, η απόκτηση της γνώσης για τη στάση των γονέων απέναντι στην ένταξη και για τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις στάσεις τους θα μπορούσε να είναι χρήσιμη στην ανάπτυξη κατάλληλων παρεμβάσεων (de Boer *et*

al. 2010). Η έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη των στάσεων έχει προσδιορίσει τρία συσχετιζόμενα συστατικά: σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi and Shelton, 2004).

Παρά τη σπουδαιότητα των γονικών στάσεων στην εφαρμογή και τη βιωσιμότητα της αλλαγής στην εκπαίδευση (de Boer *et al.* 2010), και τη σημασία της διερεύνησής τους ως αναπόσπαστο στοιχείο της συνεχούς αξιολόγησης των ενταξιακών πρακτικών (Laser and Kirk, 2004), οι γονικές απόψεις έχουν παραμείνει κατά ένα μεγάλο μέρος ανεξερεύνητες μέχρι σήμερα (Phtiaka 2007). Ειδικά στον Ελλαδικό χώρο, οι επιστημονικές μελέτες που διερευνούν τις γονικές απόψεις όσον αφορά την ένταξη των παιδιών τους με ΕΕΑ ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι μέχρι τώρα ελάχιστες (Κοντοπούλου και Τζιβινίκου, 2004) και δεν έχουν εστιάσει στη βαθύτερη και εμπειρικά τεκμηριωμένη αναζήτηση των παραγόντων που συμβάλουν στη διαμόρφωση της αρνητικής τοποθέτησης των γονέων μαθητών με διαγνωσμένες ΕΕΑ ή και αναπηρία, απέναντι σε συγκεκριμένες εφαρμοσμένες ενταξιακές πρακτικές, όπως είναι τα Τμήματα Ένταξης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Εμπειρική προσέγγιση

1. Σκοπός της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι: α) η διερεύνηση των *παραγόντων* που κρύβονται πίσω από την κριτική και ενδεχομένως αρνητική στάση των Ελλήνων γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αναπηρία **και** ΕΕΑ, απέναντι στο θεσμό των Τμημάτων Ένταξης, στα πλαίσια του γενικού σχολείου, β) η ανάδειξη των *εμπειριών, δυσκολιών και προβληματισμών* των γονέων που συναντούν κατά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και γ) η αναζήτηση *προτάσεων* των γονέων, οι οποίες θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πραγματικά ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος που είναι ικανό να ανταποκριθεί στις εμπειρίες και τις ανάγκες του παιδιού τους.

2. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας.

2.1 Μέθοδος έρευνας.

Η επιλογή του παρόντος θέματος προέκυψε όχι μόνο από το επιστημονικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, αλλά και από τη διαπίστωση μέσω της βιβλιογραφικής αναζήτησης ότι υπάρχουν ελάχιστες ερευνητικές μελέτες που εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων γονέων όσον αφορά τις ενταξιακές πρακτικές και συγκεκριμένα το θεσμό των ΤΕ.

Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε στη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), η οποία χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά διαφόρων θεμάτων (themes) που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα και επιτρέπουν στους ερευνητές να κάνουν ποιοτική έρευνα αποτελεσματικά, καθώς η εν λόγω μέθοδος βοηθά στην οργάνωση και στη λεπτομερή περιγραφή του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων (Braun and Clark, 2006).

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα βάσει θεωρητικού πλαισίου:

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν ήταν:

- 1) Πώς οι γονείς αξιολογούν το πρόγραμμα των ΤΕ;
- 2) Ποιοι παράγοντες αποτρέπουν τη φοίτηση του παιδιού τους στο ΤΕ του σχολείου του;
- 3) Πώς οι γονείς αξιολογούν το ρόλο των εκπαιδευτικών και ποια είναι η σχέση τους με το Σχολείο;
- 4) Ποια είναι η σχέση τους με τους γονείς άλλων παιδιών;
- 5) Ποιες είναι οι προτάσεις τους για ένα πραγματικά ενταξιακό εκπαιδευτικό σύστημα για το παιδί τους;

2.3 Συμμετέχοντες.

Στην έρευνα συμμετείχαν 21 γονείς μαθητών με διαγνωσμένες ΕΕΑ ή και αναπηρία, από τη βόρεια Ελλάδα, συγκεκριμένα από τους Νομούς Γρεβενών και Καστοριάς, που υπάγονται στην Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας. Η συντριπτική πλειοψηφία, το 95,2% ήταν μητέρες (20 εκ των 21) και ένας (1) πατέρας. Όσον αφορά το φύλο των παιδιών, η συντριπτική πλειοψηφία, το 90,9% ήταν αγόρια (20 στα 22 παιδιά), καθώς η μία εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα μητέρα είχε δίδυμα αγόρια, και μόνο τα 2 από τα 22 παιδιά ήταν κορίτσια (9,1%). Ως προς την ηλικιακή κατανομή των γονέων και των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ακολουθεί ανάλυση στον πίνακα (1).

Πίνακας 1.

N	Ηλικία	Μέση	T. Απόκλιση
1	Πατέρα	48,00	--

21	Μητέρας	40,57	6,27
22	Παιδιού	12,93	2,85

2.4 Ερευνητικά εργαλεία.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία επιτρέπει τη λεπτομερή, περιεκτική και εις βάθος ανάλυση των παραγόντων που συνετέλεσαν στην απόφαση μαθητών με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία να μη φοιτήσει στο ΤΕ του Σχολείου του. Η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης επιλέχθηκε σκοπίμως καθώς, επειδή επιτρέπει περισσότερη ευελιξία, δύναται να δώσει στον ερευνητή μια λεπτομερή εικόνα των απόψεων, των πεποιθήσεων και των στάσεων ενός ατόμου (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006).

Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης στηρίχθηκε πάνω σε συγκεκριμένους βασικούς άξονες:

A μέρος.

1. Γενικές πληροφορίες.
2. Διάγνωση του παιδιού.
3. Μετά τη Διάγνωση.

B μέρος.

4. Αξιολόγηση του προγράμματος των Τμημάτων Ένταξης- Παράγοντες που συνέβαλαν στη μη φοίτηση του παιδιού σε ΤΕ.
5. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς.
6. Σχέσεις με άλλους γονείς.

Γ μέρος.

7. Προτάσεις γονέων.

Συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν κατ' αρχάς τα **προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων και τη Διάγνωση του παιδιού**. Οι πρώτες 10 ερωτήσεις αφορούσαν: Την ηλικία, το επάγγελμα και το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, την ηλικία, το φύλο και τον τύπο δυσκολίας του παιδιού, τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια και τη θέση του παιδιού σε αυτή (π.χ. πρωτότοκος), την οικονομική κατάσταση και τις κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας, καθώς και τον πληθυσμό της περιοχής κατοικίας της οικογένειας. Οι επόμενες έξι 6 ερωτήσεις αφορούσαν τη διαδικασία της Διάγνωσης του παιδιού: Από ποιον δημόσιο φορέα πραγματοποιήθηκε η Διάγνωση, από ποιον έγινε η παραπομπή στο Διαγνωστικό φορέα, στη συνέχεια ζητήθηκε μια περιγραφή της διαδικασίας της Διάγνωσης καθώς και εάν οι γονείς συμφώνησαν με αυτή, αλλά και πώς αισθάνθηκαν. Κατόπιν ζητήθηκε μια σύντομη αναφορά στο ιστορικό του παιδιού (περιγεννητικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας και παρακολούθηση από θεραπευτές), αλλά και στο σχολική φοίτηση του παιδιού, σε ποια σχολεία έχει φοιτήσει (που δεν αναφέρεται για λόγους απορρήτου) και εάν έχει αλλάξει σχολείο για κάποιο λόγο. Οι επόμενες τέσσερις (4) και τελευταίες ερωτήσεις του πρώτου μέρους αφορούν την πρώτη επαφή των γονέων με το θεσμό των ΤΕ, αφού έγινε η Διάγνωση του παιδιού: Ποιος ενημέρωσε πρώτη φορά τους γονείς για τα ΤΕ και ποιος τους προέτρεψε να φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ του σχολείου. Επίσης οι γονείς ερωτήθηκαν εάν είναι ενήμεροι για τον τρόπο λειτουργίας και τον στόχο των ΤΕ και εάν υπήρξαν κάποια κενά σημεία ή αντιφατικές πληροφορίες που να τους δημιούργησαν σύγχυση.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται αρχικά δέκα (10) ερωτήσεις με τις οποίες ζητήθηκε από τους γονείς να **αξιολογήσουν το ΤΕ και να επισημάνουν τους παράγοντες που συνέβαλαν στην απόφασή τους να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ του σχολείου του**. Αρχικά ερωτήθηκαν εάν το παιδί τους έχει φοιτήσει στο παρελθόν σε ΤΕ και για πόσο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια ζητήθηκε από τους γονείς να περιγράψουν πώς εκείνοι αντιλαμβάνονται τη λειτουργία και το σκοπό του θεσμού των ΤΕ. Κατόπιν ζητήθηκε από τους γονείς να αναφέρουν τους λόγους που οδήγησαν στην απόφασή τους στην παρούσα φάση να μην παρακολουθήσει το παιδί τους το πρόγραμμα του ΤΕ του σχολείου του. Επίσης ερωτήθηκαν εάν ήταν

αποκλειστικά δική τους απόφαση, αν ερωτήθηκε το ίδιο το παιδί πώς αισθάνεται για το ΤΕ και ποια είναι η σχέση του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Στη συνέχεια ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους και εάν υποστηρίζουν εκπαιδευτικά το μαθητή με κάποιον άλλον τρόπο εκτός σχολείου, πχ. με φροντιστηριακά μαθήματα. Κατόπιν τέθηκε το ερώτημα εάν οι γονείς πιστεύουν ότι η σχολική κοινότητα, αλλά και η ευρύτερη κοινωνία είναι έτοιμη να «αγκαλιάσει» το παιδί τους με τις δυσκολίες που έχει, και εάν άλλαζε η απόφασή τους για το ΤΕ ή εάν πιστεύουν ότι θα ήταν διαφορετική η κατάσταση σε περίπτωση που (υποθετικά) ζούσαν σε ένα αστικό κέντρο. Οι επόμενες πέντε (5) ερωτήσεις αφορούν το επίπεδο **συνεργασίας εκπαιδευτικών- γονέων**. Συγκεκριμένα οι γονείς ερωτήθηκαν για τη συχνότητα επαφής με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ποιες είναι οι προσδοκίες τους από το σύνολο των εκπαιδευτικών, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής (εκπαιδευτικούς του ΤΕ). Κατόπιν ερωτήθηκαν με ποιον τρόπο τους «χρησιμοποιεί» το σχολείο, τι πληροφορίες τους ζητά και εάν τους προτρέπει να συνεισφέρουν με κάποιον τρόπο, εάν δηλαδή το σχολείο επιζητά τη συνεργασία με τους γονείς (πχ. με την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού). Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης ολοκληρώνεται με τέσσερις (4) ερωτήσεις, με τις οποίες ζητήθηκε από τους γονείς να περιγράψουν **τη σχέση τους με τους άλλους γονείς**, εάν τους έχουν φέρει ποτέ σε δύσκολη θέση ρωτώντας κάτι «περίεργο», εάν τους καλούσαν στα σπίτια τους για να παίξουν τα παιδιά τους και ένα έχουν έρθει ποτέ σε επαφή με γονείς άλλων παιδιών που φοιτούν σε ΤΕ.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος της συνέντευξης περιλαμβάνει δύο (2) ερωτήσεις με τις οποίες ζητήθηκε ουσιαστικά από τους γονείς να κάνουν τις δικές τους **προτάσεις** για το μέλλον. Συγκεκριμένα ερωτήθηκαν τι διαφορετικό θα περίμεναν να γίνει όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας και το στόχο των ΤΕ και γενικά, εάν μπορούσαν να αλλάξουν κάτι στο μέλλον στο ελληνικό σχολείο τι θα ήταν αυτό.

2.5 Διαδικασία.

Η επιλογή του δείγματος ήταν σκόπιμη, καθώς οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα έπρεπε να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις: Να έχουν ένα τουλάχιστον παιδί με ΕΕΑ ή και αναπηρία, το παιδί να είναι μαθητής πρωτοβάθμιας

ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να υπάρχει Διάγνωση ΕΕΑ ή και Αναπηρίας από αρμόδιο φορέα, και στο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής να λειτουργεί ΤΕ, στο οποίο όμως ο μαθητής δε φοιτά για συγκεκριμένους υπό διερεύνηση λόγους. Η ερευνήτρια που πραγματοποίησε τις συνεντεύξεις εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός σε ΚΕΔΔΥ της Δυτικής Μακεδονίας από τον Σεπτέμβριο του 2008, γεγονός που διευκόλυνε τον εντοπισμό των γονέων που πληρούν τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις συμμετοχής στην ερευνητική μελέτη.

Για την εύρεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και υπήρξε σχετική ενημέρωση για το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας. Παράλληλα οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη μαγνητοφώνηση της επικείμενης συνάντησης και συμφώνησαν, με τη διαβεβαίωση της προστασίας των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων. Η συλλογή του υλικού (τηλεφωνική επικοινωνία και συνεντεύξεις) πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο του 2014 έως και τον Μάρτιο του 2015. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στα γραφεία των ΚΕΔΔΥ Καστοριάς και Γρεβενών, στο χώρο εργασίας και στην οικία των γονέων, τόσο πρωινές όσο και απογευματινές ώρες, αφού προηγήθηκε ανάλογο αίτημα των γονέων. Κάθε συνέντευξη διήρκησε από περίπου 20 έως 60 λεπτά, ηχογραφήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε. Το υπό έρευνα υλικό αποτέλεσαν λοιπόν οι 21 απομαγνητοφωνημένες κατά λέξη συνεντεύξεις των γονέων.

Οι συμμετέχουσες-οντες της συνέντευξης έδειξαν μεγάλη προθυμία να συμβάλουν στην ερευνητική διαδικασία και κατέθεσαν τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες. Πολλοί εξ αυτών μάλιστα εξέφρασαν την ανάγκη τους να ακουστούν οι σκέψεις και οι προβληματισμοί τους, προκειμένου να συμβάλουν, εφόσον είναι εφικτό, σε συγκεκριμένες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αλλά και στην ευρύτερη «κουλτούρα» της ελληνικής κοινωνίας.

2.6. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.

Η ερευνήτρια ξεκίνησε με τη μελέτη ατομικών περιπτώσεων, εμπειριών των γονέων και σταδιακά οδηγήθηκε στην ανάπτυξη εννοιολογικών κατηγοριών, προκειμένου να συνθέσει, να εξηγήσει, να κατανοήσει τα δεδομένα, αλλά και να αναγνωρίσει θέματα (themes) μέσα σε αυτά. Συμμετείχε τόσο στη φάση της συλλογής, όσο και στη φάση της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Οδηγήθηκε

στη δημιουργία κατηγοριών ανάλυσης που αναπτύχθηκαν από τα δεδομένα και όχι από προϋπάρχουσες υποθέσεις και προέβη στο γράψιμο αναλυτικών σημειώσεων για το σχηματισμό των διαφόρων κατηγοριών. Για να επιτευχθεί αυτό προηγήθηκε λέξη προς λέξη απομαγνητοφώνηση και λεπτομερής μελέτη των συνεντεύξεων.

Σε πρώτη φάση η ερευνήτρια ομαδοποίησε όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς για κάθε ερώτηση που τέθηκε (αρχική κωδικοποίηση). Στη συνέχεια προσπάθησε να αναγνωρίσει κοινά *θέματα*, κωδικοποίησε τις κοινές απαντήσεις των γονέων για κάθε ερώτημα και τις ομαδοποίησε σε επιμέρους κατηγορίες. Από τις κατηγορίες που προέκυψαν η ερευνήτρια προσπάθησε να σχηματίσει εννοιολογικές κατηγορίες με βάση το περιεχόμενο των απαντήσεων που οδήγησαν στην επιμέρους ομαδοποίησή τους.

Για παράδειγμα, στο ερώτημα που τέθηκε στους γονείς εάν θέλουν να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους την τρέχουσα σχολική χρονιά αποφάσισαν να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ του σχολείου τους προέκυψε ένα σύνολο **παραγόντων**, οι οποίοι στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν με βάση:

- 1) εκπαιδευτικά- γνωστικά κριτήρια για το παιδί
- 2) κοινωνικά κριτήρια για το παιδί
- 3) με κριτήριο το επίπεδο συνεργασίας (γονέων, εκπαιδευτικών)
- 4) με κριτήρια το επίπεδο της παιδείας και της ενημέρωσης (εκπαιδευτικών και υπόλοιπης κοινωνίας).

Στο ερώτημα πώς οι γονείς αξιολογούν το ρόλο των εκπαιδευτικών της Γενικής Αγωγής, δηλαδή τι περιμένουν από εκείνους για το παιδί τους, δεδομένων των δυσκολιών του, προέκυψαν **συγκεκριμένες προτάσεις- προσδοκίες**, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε 3 επιμέρους κατηγορίες με βάση:

- 1) Τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν και να προσεγγίζουν το παιδί, σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς
- 2) το επίπεδο συνεργασίας του συνόλου των εκπαιδευτικών με το ίδιο το παιδί, αλλά και με τους γονείς και
- 3) το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες του εκάστοτε παιδιού, την ενημέρωση/ παιδεία των εκπαιδευτικών για τις ΕΕΑ και την Αναπηρία, το βαθμό

ενημέρωσης του συνόλου των μαθητών για την έννοια των ΕΕΑ και της Αναπηρίας, αλλά και το βαθμό ενημέρωσης των ίδιων των γονιών από τους εκπαιδευτικούς για την πορεία του παιδιού τους.

Στο ερώτημα πώς οι γονείς αξιολογούν το ρόλο του εκπαιδευτικού του ΤΕ οι γονείς, δηλαδή τι περιμένουν από εκείνον για το παιδί τους, δεδομένων των δυσκολιών του, προέκυψαν διάφορες **προτάσεις- προσδοκίες**, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε 3 επιμέρους κατηγορίες επίσης με κριτήριο:

- 1) Τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός του ΤΕ θα πρέπει να αντιμετωπίζει και να προσεγγίζει το παιδί, σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς
- 2) το βαθμό ενημέρωσης του εκπαιδευτικού του ΤΕ για τις δυσκολίες του εκάστοτε παιδιού, αλλά και το επίπεδο εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού όσον αφορά τις ΕΕΑ ή και την αναπηρία και
- 3) το επίπεδο συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς αλλά και με το ίδιο το παιδί.

Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης το οποίο ζητάει από τους γονείς να καταθέσουν κάποιες προτάσεις για το ΤΕ, αλλά και για το Σχολείο γενικότερα οι γονείς έκαναν συγκεκριμένες **προτάσεις**, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες με κριτήριο:

- 1) τον τρόπο που θα ήθελαν οι γονείς να λειτουργεί το ΤΕ, προκειμένου να γίνει μια πιο προσιτή επιλογή για το παιδί τους
- 2) τις προσδοκίες των γονέων από το σύνολο των εκπαιδευτικών τόσο του ΤΕ, όσο και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς
- 3) το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των γονέων- εκπαιδευτικών και του παιδιού- εκπαιδευτικών, αλλά και των όλων των φορέων που εμπλέκονται στη Διάγνωση του παιδιού και
- 4) το βαθμό ενημέρωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας στο σύνολό της.

3. Αποτελέσματα της έρευνας.

3.1. Γενικές πληροφορίες (δημογραφικά στοιχεία) και Διάγνωση του παιδιού.

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2) αναγράφονται αναλυτικά πληροφορίες για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ ή και αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 2.

Κωδικός Συνέντευξης	Ηλικία Μητέρας	Ηλικία Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Επάγγελμα Πατέρα	Επίπεδο Μόρφωσης Μητέρας	Επίπεδο Μόρφωσης Πατέρα
010914	40	49	Νοσηλεύτρια	Έμπορος	Λύκειο	Λύκειο
030714	37	43	Ιδιωτική Υπάλληλος	Αστυνομικός	Λύκειο	Λύκειο
050814 A	37	40	Εκπαιδευτικός	Αυτοκινητιστής	ΑΕΙ	Β/βάθμια Σχολή ΟΑΕΔ
050814 B	37	47	Ελεύθερη Επαγγελματίας	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Λύκειο	ΤΕΙ
060814	47	53	Εκπαιδευτικός-Νηπιαγωγός	Φαρμακοποιός-Επιχειρηματίας	ΑΕΙ	ΑΕΙ
061114	51	50	Οικιακά	Ιερέας	Λύκειο	Τριτάξια Ιερατική Σχολή
070814 A	45	53	Οικιακά	Άνεργος	Δημοτικό	Λύκειο
070814 B	40	45	Αστυνομικός	Αστυνομικός	Λύκειο και ΙΕΚ	ΑΕΙ
080714	35	48	Γραφείο Δημοσίων Σχέσεων και Επικοινωνίας	Εκπαιδευτικός-Γυμναστής	ΤΕΙ και Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ
091214	41	42	Αγρότισσα	Αγρότης	Λύκειο	Λύκειο
100315	32	36	Άνεργη	Εργάτης	Λύκειο	Γυμνάσιο
110814	42	40	Τραπεζική Υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	ΤΕΙ	ΤΕΙ
120814	36	46	Άνεργη	Δημοτικός Υπάλληλος	Λύκειο	Γυμνάσιο
181214	52	60	Συνταξιούχος	Λογιστής	Λύκειο	ΑΕΙ
191114	30	35	Ιδιωτική Υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Λύκειο	Λύκειο
200115	37	42	Ιδιωτική Υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος Δημοσίου Δικαίου	Λύκειο	Λύκειο
201114	37	42	Ελεύθερη Επαγγελματίας	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Λύκειο	Λύκειο
221214	42	42	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	ΑΕΙ	ΑΕΙ και Μεταπτυχιακό
240714	36	39	Οικιακά	Στρατιωτικός	Γυμνάσιο	Γυμνάσιο
250714	46	44	Συνταξιούχος Αστυνομικός	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Γυμνάσιο	Γυμνάσιο
310714	36	48	Ελεύθερη Επαγγελματίας	Εκπαιδευτικός	ΑΤΕΙ με Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ

Στον επόμενο πίνακα (πίνακας 3) αναγράφονται αναλυτικά τα στοιχεία των μαθητών που αφορά η έρευνα και συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν την οικονομική/ κοινωνική κατάσταση της οικογένειας, καθώς και τον πληθυσμό της περιοχής κατοικίας της οικογένειας.

Πίνακας 3.

Κωδικός	Ηλικία Παιδιού	Φύλο Παιδιού	Αριθμός Παιδιών στην οικογένεια	Θέση παιδιού στην οικογένεια	Διάγνωση Παιδιού	Οικονομική Κατάσταση Οικογένειας	Κοινωνικές Σχέσεις Οικογένειας	Πληθυσμός Περιοχής Κατοικίας
010914	15	Αγόρι	2	1 ^{ος}	Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο	Μεσαία	Πολύ καλές	5.000 περίπου
030714	11	Αγόρι	1		Μαθησιακές Δυσκολίες	Ικανοποιητική	Ανεπτυγμένες	Κωμόπολη
050814 A	10	Αγόρι	2	1 ^{ος}	ΔΕΠΥ με προβλήματα στην Οργάνωση	Καλή	Καλές	16.000 περίπου
050814 B	12 στα 13	Αγόρι	2	2 ^{ος}	Διάσπαση Προσοχής και Δυσορθογραφία	Ευκατάστατη	Ανεπτυγμένες	15.000 περίπου
060814	11	Αγόρι	2	2 ^{ος}	Δυσλεξία	Καλή	Εξαιρετικές	10.000 περίπου
061114	16	Αγόρι	3	3 ^{ος}	Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες	Μέτρια	Πολύ καλές	25.000-30.000 περίπου
070814 A	16	Αγόρι	4	3 ^{ος}	Μαθησιακές Δυσκολίες	Πολύ κακή	Όχι ανεπτυγμένες-επιλεκτικές	4.000 περίπου
070814 B	16 στα 17	Αγόρι	3	1 ^{ος}	Σύνδρομο ΔΕΠΥ	Ικανοποιητική	Σχετικά περιορισμένες	3.000 Περίπου
080714	10	Αγόρι	2	1 ^{ος}	Μαθησιακές Δυσκολίες	Κανονική	Ανοιχτές	6.000
091214	16	Αγόρι	3	1 ^ο	Μαθησιακές Δυσκολίες και Επιληψία	Αρκετά καλή	Ανεπτυγμένες	Μικρή πόλη
100315	11	Αγόρι	2	1 ^{ος}	Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση	Φυσιολογική	Πάρα πολύ καλές	10.000 περίπου
110814	15	Αγόρι	2	1 ^{ος}	Δυσγραφία, Δυσλεξία, Διάσπαση Προσοχής	Καλή	Ανεπτυγμένες Φυσιολογικές	9.000
120814	13	Αγόρι	2	1 ^{ος}	Μαθησιακές Δυσκολίες	Χαμηλή	Πάρα πολύ καλές	Δε γνωρίζει
181214	16, δίδυμα αδέρφια	Αγόρια και τα 2	3	2 ^{ος} και 3 ^{ος}	Εγκεφαλοπάθεια-Κινητικά προβλήματα-Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γραφή	Μεσαία	Όχι ανεπτυγμένες-κλειστή οικογένεια	10.000-15.000 περίπου
191114	7	Αγόρι	1		Μαθησιακές Δυσκολίες	Καλή	Κανονικές	Δε γνωρίζει
200115	13	Κορίτσι	2	2 ^ο	Δυσλεξία	Καλή	Κανονικές	10.000-20.000 περίπου
201114	16	Αγόρι	4	1 ^{ος}	Δυσλεξία	Καλή	Πολύ καλές	18.000 περίπου
221214	13	Αγόρι	2	1 ^{ος}	Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας	Κανονική	Πολύ καλές	15.000 περίπου
240714	8 ½	Κορίτσι	1		Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω παρορμητικότητας και Ελλειμματικής Προσοχής	Καλή	Πολύ καλές	1.000 περίπου
250714	12	Αγόρι	2	1 ^{ος}	Μαθησιακές Δυσκολίες	Καλή	Καλή	3.000-4000 περίπου
310714	10	Αγόρι	2	1 ^{ος}	Μαθησιακές Δυσκολίες	Καλή	Ανεπτυγμένες	5.000 περίπου

3.2. Ενημέρωση γονέων για τον τρόπο λειτουργίας και για το στόχο των ΤΕ.

Στο ερώτημα ένα οι γονείς είχαν ενημερωθεί από για τον τρόπο λειτουργίας και τον στόχο των ΤΕ, μόνο οι 5 στους 21 γονείς απάντησαν θετικά, οι 13 στους 21 απάντησαν ότι δεν υπήρξε ολοκληρωμένη ενημέρωση και οι 3 στους 21 γονείς δεν είχαν καμία ενημέρωση.

3.3. Λόγοι που συνετέλεσαν στη μη φοίτηση του παιδιού στο ΤΕ.

3.3.1. Με βάση εκπαιδευτικά- γνωστικά κριτήρια για το παιδί:

1. Βοήθεια εκτός Σχολείου.

Οι 11 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς ανέφεραν ως παράγοντα το γεγονός ότι ο μαθητής δέχεται εκπαιδευτική βοήθεια εκτός σχολείου, ως εκ τούτου καλύπτει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και η φοίτησή του στο ΤΕ δεν είναι απαραίτητη.

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει: *«Ως γονείς αποφασίσαμε μόνοι μας, ότι είναι καλύτερα να ξοδέψουμε κάποια χρήματα στο σπίτι και να κάνει ιδιαίτερα, παρά να πάει σε ΤΕ του Σχολείου, που δεν ξέρουμε και πόση δουλειά γίνεται και τι γίνεται...».*

Μια άλλη μητέρα δηλώνει: *«Υποστηρίζω εκπαιδευτικά το παιδί μου 7 χρόνια, από τότε που μας παρουσιάστηκε το πρόβλημα. Κάνει ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι...».*

Ακόμη μια μητέρα υποστηρίζει: *«Έχει βοήθεια εκτός του σχολείου, στο σπίτι. Αν και θεωρώ σαν τη δουλειά που γίνεται στο Σχολείο δεν μπορεί να την καλύψει καμία άλλη δουλειά, εκτός Σχολείου. Επειδή τυχαίνει να είμαι κι εγώ εκπαιδευτικός, τον βοηθάω και έχουμε γενικά από την Α' Δημοτικού, - και πριν την Α' για να είμαι ειλικρινής- είχαμε προσαρμόσει ένα πρόγραμμα πάνω στο παιδί και στις ανάγκες του και στα ενδιαφέροντά του, και μέσα από αυτό προσπαθούμε να τον βοηθήσουμε...».*

2. Περιορισμένη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του ΤΕ.

Σχεδόν οι μισοί, οι 10 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς αναφέρουν ότι ο βασικός λόγος που αποφάσισαν να μην παρακολουθήσει το παιδί τους το ΤΕ είναι ότι δεν έμειναν ευχαριστημένοι από τη μέχρι τώρα φοίτηση του παιδιού σε αυτό, είτε

γιατί δεν έμειναν ικανοποιημένοι από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό- υπεύθυνο του ΤΕ, είτε γιατί πιστεύουν ότι το παιδί δεν ωφελείται από τη φοίτησή του στο ΤΕ, καθώς δεν υπήρξε αποτελεσματικότητα κατά την άποψή τους.

Χαρακτηριστικά μια μητέρα επισημαίνει: *«Εντάξει, δεν έμεινα και τόσο ευχαριστημένη και ο κύριος που τους έφτιαχνε είναι μεγάλος σε ηλικία (...). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τον κούρασε...».*

Μια άλλη μητέρα δηλώνει: *«Εγώ δεν είδα κάτι το ιδιαίτερο (...), δεν υπήρχε δηλαδή το αποτέλεσμα που θέλαμε, γιατί νομίζω ότι δεν γινόταν σωστή δουλειά απ' τους συγκεκριμένους συναδέλφους. Θα έπρεπε δηλαδή να είναι πιο εξατομικευμένη, ας το πω, η απασχόληση με το κάθε παιδί...».*

Η μητέρα ενός παιδιού τονίζει: *«Εμένα δεν βοηθήθηκε... δεν βοηθήθηκε! Αποφάσισα να σταματήσω το παιδί απ' το... την Ειδική Τάξη (εννοεί το ΤΕ), γιατί είτε πάει, είτε δεν πάει, 'τουρίστας' πάει- να στο πω έτσι απλά- και 'τουρίστας' έρχεται. Το να του δίνει 2 φωτοτυπίες και να φεύγει το παιδί... Το παιδί είναι πανέξυπνο και έχει πολύ πιο πολύ μυαλό... Και σταμάτησα την Ειδική Τάξη γι' αυτό το λόγο, έβαλα την υπογραφή εγώ σαν μάνα να σταματήσει, γιατί δεν τον βοηθούσε...».*

3. Το παιδί χάνει τα μαθήματα της Γενικής Τάξης.

Οι 7 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς δήλωσαν ότι αποφάσισαν να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ διότι χάνει τα βασικά μαθήματα της Γενικής Τάξης και χάνει τη σειρά του, δυσκολεύεται να παρακολουθήσει τη ροή της.

Μια μητέρα δηλώνει χαρακτηριστικά: *«Έχανε τα βασικά μαθήματα, δηλαδή πήγαινε ώρες Γλώσσας και Μαθηματικών, των δύο βασικών μαθημάτων, πήγαινε πάντα τις δύο πρώτες, εννοείται δεν έφτιαχνε της ημέρας... Καμία σχέση δεν είχανε δηλαδή η ημέρα με το Τμήμα Ένταξης... και επειδή έχανε βασικά μαθήματα, εκεί είχαμε ζοριστεί πάρα πολύ, δεν είχαμε και πολύ συνεργασία με τις δασκάλες ώστε να μας δείξουν ποια μαθήματα είχανε... Εγώ επέλεξα στην Ε' να μην πάει καθόλου. Νομίζω στα μέσα της Δ' είχα αγανακτήσει και του είπα να σταματήσει...».*

Η μητέρα δύο δίδυμων παιδιών αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Και μετά ένιωθαν ότι χάνουν τα μαθήματα αυτά που κάνουν τα άλλα τα παιδιά, προσπαθούσαν να μάθουνε τι ειπώθηκε μέσα στην Τάξη εκείνη την ώρα... και πιστεύω ότι αν γινόταν ή*

στο τέλος της ημέρας, μία ώρα Ένταξης, μπορεί αυτό να μην τους ήταν αρνητικό. Αλλά έτσι όπως γινότανε, αντιδρούσανε και γι' αυτό σταματήσαμε...».

Η μητέρα μια μαθήτριας δηλώνει ότι: «Ένας λόγος που αποφασίσαμε να σταματήσει το ΤΕ ήταν ότι έχανε τα μαθήματα της παράδοσης και έτυχε να γράψει τεστ την επόμενη μέρα και δεν είχε... δεν ήταν στην παράδοση και δεν ενημερώθηκε ότι θα γράψουν τεστ την επόμενη μέρα, και ήρθε πάλι κλαίγοντας και λέει ότι: 'Δε μου λένε τα μαθήματα...' και χάνουνε και τα μαθήματα...».

Μια ακόμη μητέρα τονίζει: *Τίποτα παραπάνω δεν συνέφερε το ΤΕ, το παιδί δεν είχε τίποτα (εννοεί όφελος, βοήθεια), ούτε στα μαθήματά του, ούτε τίποτα... Ήταν ακόμη χειρότερα! Α, να το πω κι αυτό...! Ότι ήταν χειρότερα που πέρνανε το παιδί στο ΤΕ, γιατί... γιατί όταν τα υπόλοιπα παιδάκια προχωρούσαν σε ένα μάθημα της Ιστορίας, ο Ν. δεν γνώριζε σε ποιο μάθημα ήτανε, δεν τον ενημέρωνε κανείς, ούτε ο δάσκαλος (...) Έχανε τη σειρά του μες στο ΤΕ...».*

4. Τύπος και βαθμός δυσκολιών του παιδιού.

Οι 5 στους 21 γονείς έκριναν μη απαραίτητη τη φοίτηση του παιδιού τους στο ΤΕ, βάσει του τύπου και του βαθμού των δυσκολιών του.

Μια μητέρα αναφέρει ότι: «Δεν τον πιάσαμε και ιδιαίτερα να φοιτήσει στο ΤΕ, γιατί μιλήσαμε και με τους άλλους καθηγητές και είδαμε ότι δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο, έντονο πρόβλημα, μεγάλο πρόβλημα ώστε να ενταχθεί μαζί με το σύνολο των μαθητών... και θεώρησε και ο ίδιος ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στα μαθήματα του σχολείου, της Τάξης, χωρίς να πάει στο ΤΕ...».

Σχετικά μια μητέρα δηλώνει το εξής: «Επειδή και οι δυσκολίες του δεν ήταν τεράστιες ώστε να χρήζει... ήταν σε ένα καλό επίπεδο με τη βοήθεια τη δική μας, επειδή τον βοηθάμε πάρα πολύ στο σπίτι, δεν χρειάστηκε να φοιτήσει στο ΤΕ...».

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει ότι: «Στη Γ' Γυμνασίου με κάλεσε στην αρχή κιόλας της χρονιάς, το Σεπτέμβριο, ο γυμνασιάρχης να συζητήσουμε αν θέλω να παρακολουθήσει το παιδί το ΤΕ. Βέβαια και ο ίδιος βλέποντας τις επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο, μου λέει 'δε νομίζω να χρειάζεται ο Δ. να παρακολουθήσει το ΤΕ', οπότε δεν μπήκε σε ΤΕ...».

5. Έλλειψη ομοιομορφίας όσον αφορά τον τύπο των Μαθησιακών Δυσκολιών στο ΤΕ.

Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες γονείς, οι 5 στους 21, υποστηρίζουν πως ένας βασικός παράγοντας που συνετέλεσε στην απόφασή τους να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ, είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει σχετική ομοιομορφία όσον αφορά τον τύπο των ΕΕΑ των παιδιών στο ΤΕ και πιστεύουν ότι το παιδί τους δε θα βοηθηθεί όπως πρέπει.

Μια μητέρα που είναι και εκπαιδευτικός στο επάγγελμα δηλώνει ότι: *«Το ΤΕ όπως λειτουργεί στο δικό μας Σχολείο δεν θεωρώ ότι μπορεί να φτάσει τους στόχους του, με τη λογική ότι στο ΤΕ μπαίνουν και παιδιά που δεν έχουν ίδιες ή παρόμοιες δυσκολίες με το δικό μου παιδί, μπαίνουν παιδιά από άλλες χώρες που έχουν δυσκολίες να αφομοιώσουνε...».*

Επίσης μια μητέρα ενός παιδιού που είναι εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι: *«Το παιδί δεν ήθελε να πάει, επειδή στο ΤΕ υπάρχουν παιδιά τα οποία ανήκουν σε διάφορες... τέλος πάντων- κακή έκφραση- κατηγορίες. Μπορεί, ας πούμε, να είναι ένα με νοητική καθυστέρηση, άλλο να είναι με Δυσλεξία, άλλο με Ήπια Δυσλεξία. Κατάλαβες... διαφορετικά μέτρα και σταθμά. Δεν έχει ομοιογένεια. Νομίζω ότι επηρεάζει την εικόνα του...».*

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει σχετικά: *«Απ' ότι πληροφορήθηκα το ΤΕ ήταν λίγο ανακατεμένο- ήταν αυτό που λέγαμε- ήταν Α', Β', Γ' Γυμνασίου, όλα τα παιδιά μαζί με όλες τις δυσκολίες... με διαφορετικές δυσκολίες, δηλαδή δεν υπήρχε μια ομοιομορφία στο Τμήμα για να μπορέσει να βοηθηθεί ένα παιδί... Ίσως... τι να πω τώρα; Το μόνο που θα έκανε ήταν να χαρακτήριζε κάποια παιδιά σαν ένα γκρουπ 'ιδιαίτερο'. Νομίζω μόνο αυτό θα γινότανε, τίποτε άλλο...».*

Η μητέρα μιας μαθήτριας τονίζει ότι: *«Κάθε παιδάκι έχει άλλο πρόβλημα! Γιατί, ας πούμε, ξέρω τα δύο παιδάκια που είναι με την κόρη μου, ότι το ένα έχει πρόβλημα άρθρωσης, από πρόβλημα στη γλώσσα που δεν το πήρανε χαμπάρι οι γιατροί, και το άλλο έχει πρόβλημα από τη γέννησή του με τη γλωσσίτσα του. Δηλαδή θέλουνε λογοθεραπευτή. Δεν μπορεί το δικό μου το παιδί που έχει Δυσγραφία, λέμε τώρα, αυτό είναι το πρόβλημά μας, -νομίζουμε εμείς ότι είναι Δυσγραφία- να είναι με τα παιδάκια που προσπαθούν να πουν 'λο – λο, λι – λι'...».*

6. Το TE δε συμβαδίζει με τα μαθήματα της Γενικής Τάξης.

Ορισμένοι από τους γονείς, οι 4 στους 21, ως παράγοντα αναφέρουν το γεγονός ότι στο TE διδάσκονται μαθήματα που δε συμβαδίζουν με τα υπόλοιπα της Γενικής Τάξης.

Μια μητέρα αναφέρει σχετικά: *«Εγώ στην αρχή κατάλαβα ότι θα γίνεται της ημέρας το μάθημα (εννοεί στο TE), ότι θα τον διευκολύνουν σε αυτό ή έστω να είναι της χρονιάς, γιατί τύχαινε να δω φυλλάδια από το TE και έφτιαχνε ακόμη-ενώ πήγαινε στην Γ- 1+1, που μπορεί να μην το είχε καταλάβει ο Γ., αλλά σε σχέση με την πραγματικότητα της Τάξης ήτανε πολύ πίσω...».*

Μια ακόμη μητέρα επισημαίνει ότι: *«Απλά πήγαινε γύρω στον ενάμιση μήνα, πήγαινε στο TE κι ήταν ακόμα στην Αλφαβήτα, ασχολούνταν ο εκπαιδευτικός με τη φορά των γραμμάτων. Εγώ είδα ότι έτσι πήγαινε πολύ πίσω...».*

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει σχετικά: *«Δεν ήξερα τι έκανε μέσα στο TE, μου ερχόταν στο σπίτι με 2-3 φωτοτυπίες, οι οποίες είτε τις είχε λύσει είτε δεν τις είχε, τις ήξερε το παιδί, τις είχε βαρεθεί. Σε κάποια φάση, το δεύτερο χρόνο ήθελε να αλλάξει σχολείο, γιατί λέει: 'Εγώ δεν είμαι Α' Δημοτικού', δηλαδή μου πέταξε αυτό το πράγμα. Ότι κάνανε δηλαδή πράγματα της Α' Δημοτικού, με εικονίτσες, 'του και α τα, μπου και α μπα'... Τα οποία ήδη γνώριζε και νευρίαζε πάρα πολύ. Κι ένα παιδί τώρα, όταν του βάζεις... Είναι Γ' και του βάζεις της Α'... λογικό! Το βλέπω λογικό. Βαριότανε δηλαδή, νευρίαζε... Το είχε βαρεθεί...».*

7. Ο εκπαιδευτικός της Γενικής αγωγής είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού.

Οι 4 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς ανέφεραν ότι δεν είναι απαραίτητη η φοίτηση του παιδιού στο TE, καθώς ο εκπαιδευτικός/ οι εκπαιδευτικοί της Γενικής αγωγής μπορούν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους.

Μια μητέρα δηλώνει σχετικά: *«Ο φετινός δάσκαλος ήταν σε θέση να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού μου. Τώρα θα πάει Ε'. Ο δάσκαλος που είχαμε στην Δ'. Σε αντίθεση με τους δασκάλους που είχαμε στην Γ', οι οποίοι δεν ήταν σε θέση...».*

Η μητέρα ενός μαθητή λέει χαρακτηριστικά: «Περιμέναμε να τελειώσει και η Γ' Δημοτικού και ξεκινάμε Δ', με μια άλλη δασκάλα, η οποία έχει βοηθήσει το παιδί μου πάρα πολύ και έβλεπε ότι ο Σ. τα πήγαινε πάρα πολύ καλά μαζί της. Το βοήθησε το παιδί πάρα πολύ.. πάρα πολύ! Το παιδί απ' το μηδέν έχει φτάσει στο 100...».

Επίσης, μια μητέρα δηλώνει: «Ότε από το Σχολείο είχαμε μεγάλη πίεση να μπούμε στο ΤΕ, από το συγκεκριμένο Σχολείο, αλλά και με τον δάσκαλό του που το συζητήσαμε, επειδή ήτανε λίγα παιδιά φέτος στην Τάξη, προσάρμοσε και ο ίδιος το πρόγραμμά του, έτσι ώστε, όταν ήταν να παραδώσει κάτι καινούριο, να το κάνει τις δύο πρώτες ώρες που το παιδί είχε... η προσοχή του... ήταν πιο συγκεντρωμένος και γενικά ό,τι άλλο ήθελε, συνεργαζόμασταν μαζί...».

8. Κόπωση του παιδιού.

Οι 3 στους 21 γονείς αποφάσισαν να μην παρακολουθήσει το παιδί τους το ΤΕ γιατί αφενός κουράζεται και μεγαλώνει ο όγκος των εργασιών και αφετέρου επειδή το παιδί έχει πολλές υποχρεώσεις εκτός Σχολείου (π.χ. παρακολουθείται από άλλους θεραπευτές) και οι γονείς δε θέλουν να επιβαρύνεται και εντός Σχολείου.

Μια μητέρα αναφέρει σχετικά: «Εβλεπα ότι αυτό που γινόταν μες στο ΤΕ γινόταν στο σπίτι με τη δασκάλα το 1/10, οπότε δεν υπήρχε λόγος να χάνει από πάνω μαθήματα και κάνει κάτω το 1/10 από αυτό που έπρεπε να κάνει... γιατί κάναμε και στο σπίτι μετά... συμπληρώναμε ώρα ... και του ΤΕ την εργασία και τα κενά από πάνω, συν τι έβαζε η δασκάλα για την άλλη μέρα. Ήσουν 5 ώρες... Όλοι κουραστήκαμε και τον σταμάτησα απ' το ΤΕ...».

Η μητέρα ενός άλλου μαθητή δηλώνει: «Επειδή ο Δ. παρακολουθούσε ήδη πρόγραμμα με τη λογοπεδικό και με... ξεκινήσαμε και με τον εργοθεραπευτή του, δε θέλαμε να του αλλάζουμε τη σειρά που είχε, οπότε το αφήσαμε έτσι. Δεν παρακολούθησε ποτέ το ΤΕ στο Δημοτικό, γιατί είχε τη σειρά του και δεν θέλαμε... και ήταν πεισμένος αρκετά δηλαδή, όλα του τα απογεύματα ήτανε... **Κάθε** απόγευμα θα είχε λογοθεραπεία ή εργοθεραπεία ή κολυμβητήριο(...) Δεν είχε χρόνο. Και δεν ήθελα να το πιέζω και στο σχολείο του δηλαδή...».

9. Έλλειψη σταθερότητας όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας του ΤΕ.

Οι 2 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς, και οι δύο μητέρες και εκπαιδευτικοί στο επάγγελμα, επεσήμαναν πως η έλλειψη σταθερότητας όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας του ΤΕ (π.χ. υπολειτουργία, αλλαγή προσώπου- εκπαιδευτικού κάθε χρόνο) συνέβαλε στην απόφασή τους να μη φοιτήσει το παιδί τους σε αυτό.

Χαρακτηριστικά η μια μητέρα επισημαίνει: «*Επειδή αποσπασματικά υπήρχαν και λειτουργούσαν αυτά τα Τμήματα (...) κάπου κι εγώ επειδή ποτέ δεν ήμουνα πολύ θερμή, συνειδητοποίησα ότι θα έπρεπε να κάνω κάτι πιο μόνιμο. Δεν θα μπορούσα δηλαδή να αλλάζω... Αν λειτουργεί στο Τμήμα, αν δεν λειτουργεί... Δεν υπάρχει κάθε χρόνο ΤΕ, δεν υπάρχει (...) Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Δηλαδή θεωρώ ότι πρέπει να είναι σταθερό αυτό που θα επιλέξω για το παιδί μου. Είτε ο χώρος, αν είναι δυνατόν και το άτομο, γιατί όχι; Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό αυτό...».*

Η άλλη μητέρα δηλώνει: «*Κοίταξε, να σου πω για εδώ, για το Γυμνάσιο... Λοιπόν, έτσι όπως μαθαίνω ότι λειτουργούν, που ουσιαστικά υπολειτουργούν, νομίζω ότι δεν είναι μία καλή επιλογή. Γιατί; Γιατί, γενικώς εγώ να σου πω ότι πιστεύω στην Ενταξη...».*

3.3.2. Με βάση κοινωνικά κριτήρια για το παιδί.

1. Δεν επιθυμεί το ίδιο το παιδί να φοιτήσει στο ΤΕ.

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες γονείς, οι 16 στους 21 ανέφεραν ότι ένας βασικός λόγος που αποφάσισαν να μην εγγράψουν το παιδί στο ΤΕ του σχολείου του ήταν το γεγονός ότι αντιδρούσε το ίδιο το παιδί, γιατί ένιωθε ότι στοχοποιείται από τους συμμαθητές του, ότι ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά, γεγονός που το έκανε να νιώθει μειονεκτικά.

Η μητέρα ενός μαθητή αναφέρει σχετικά: «*Το παιδί δεν ήθελε να πάει στο ΤΕ γι' αυτούς τους λόγους, περιέγραψε και το ίδιο περίπου για ποιους λόγους δεν ήθελε να πάει... Είπε ότι κυρίως τα παιδιά που πάνε θεωρεί ότι στοχοποιούνται και πολλές φορές γίνονται στόχος περιπαικτικών σχολίων από τα υπόλοιπα παιδιά και μάλιστα, όχι μόνο από τα παιδιά του Τμήματος, αλλά γενικά από τα παιδιά του Σχολείου, και μου είπε μάλιστα χαρακτηριστικά ότι τα περισσότερα παιδιά που πάνε στο ΤΕ είναι τα παιδιά που ή δεν έχουν βοήθεια στο σπίτι ή δεν μπορούν να διαβάσουν... Χωρίς να το συζητήσω εγώ, το παιδί μου είπε ότι 'αυτό κι αυτό γίνεται μαμά...'*».

Η μητέρα ενός με δυσλεξία, η οποία είναι και εκπαιδευτικός δηλώνει: «Δεν ήθελε να πάει στο ΤΕ, δεν θα ήθελε... Νομίζω ότι επηρεάζει την εικόνα του. Ο μεγάλος μου ο γιος ας πούμε επιδέχθηκε ερωτήσεις "γιατί πας στο Τ.Ε.;" ή τον κοίταζαν παράξενα...».

Μια ακόμη μητέρα τονίζει σχετικά: «Τον είπα να πηγαίνει στο ΤΕ για να βοηθηθεί, το βλέπω ότι αντιδρά πάρα πολύ και δεν θέλει, και λέει: 'Με στέλνεις με το ζόρι, και ύστερα εγώ τραβάω όλα αυτά που τραβάω απ' τους συμμαθητές μου, τις κοροϊδίες κι αυτά, και δεν με κάνουν παρέα ύστερα και τα άλλα τα παιδιά και πρέπει μετά εγώ αναγκαστικά να κάνω παρέα με παιδιά, με αυτά που είναι στο ΤΕ κι εγώ αυτά τα παιδιά δεν τα γνωρίζω(...). Πέρασε πολλά και το ψυχολογικό είναι το χειρότερο, προτιμώ δηλαδή, έτσι, να μάθει λιγότερα, παρά να περνάει τόσο άσχημα στο σχολείο...».

Μια μητέρα συμπληρώνει: « Το παιδί δεν πήγε ποτέ στο ΤΕ. Ήταν αρνητικός από την αρχή. Πιστεύω ότι δεν ήθελε κατά κάποιο τρόπο να φύγει από την Τάξη. Αυτό, να υπάρχουνε κενά στην Τάξη του ή για το λόγο ότι θα λέγανε ότι το παιδί μου έχει πρόβλημα τέλος πάντων. Αυτό δεν το ήθελε με τίποτα... Έλεγε πάντα ότι 'θα ακολουθήσω την Τάξη και ό,τι μπορέσω να κάνω...' Δεν ήθελε να ξεχωρίζει κατά κάποιον τρόπο...».

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή απαντάει: «Τον ρώτησα αν θέλει να πάει στο ΤΕ (...). Δεν είναι μικρό παιδί ας πούμε και πάντα είναι σεβαστή και η άποψή του. Δεν θέλει, δεν θέλει. Δεν θα τον πάω. Δεν τον έχω βάλει ποτέ με το ζόρι να κάνει πράγματα που δεν θέλει, όχι. Δεν θέλει να πάει. Στιγματίζεται, δεν θέλει να... Μειώνεται... Και γι' αυτό και βγάζει και μια αντίδραση στο... για το ΤΕ. Δεν θέλει να πάει. Όχι...».

Η μητέρα μιας μαθήτριας επισημαίνει: «Μας λένε για τα ΤΕ... Λέω 'να πας'. Πήγε για δυο εβδομάδες περίπου. Ναι, αλλά κάθε φορά ερχότανε κλαίγοντας, γιατί την κοροϊδευαν τα άλλα τα παιδάκια 'τούβλο', 'αγράμματη' και διάφορα άλλα κοσμητικά... τώρα, εντάξει... Είσαι 'χαζή', 'ηλίθια' κ.τ.λ. κι όλα αυτά... Και σταμάτησε η Ι. Αισθανότανε μειονεκτικά, βέβαια...».

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει: «Ο Γ. ο ίδιος μου είπε ότι 'πήγα δύο φορές και σταμάτησα'. Βασικά δεν ήθελε, εντάξει, δεν ήτανε και πολύ θετικός, γιατί αισθανόταν ότι είναι διαφορετικός, δεν ξέρω πώς να το πω... από τα άλλα τα παιδιά... ότι δεν

μπορεί να τα καταλάβει αυτός και αισθανόταν αυτό το πράγμα... Μειονεκτικά σε σχέση με τα άλλα τα παιδιά...».

Ο πατέρας ενός μαθητή αναφέρει: «Το παιδί ρωτήθηκε για το ΤΕ, είχε αντιδράσει, γιατί ένιωθε ότι ξεχωρίζει απ' τα άλλα παιδιά, εξέφραζε τη απορία 'γιατί εγώ κι όχι οι άλλοι;'. Και γενικά το ΤΕ στην αρχή... απ' τη στιγμή που το αρνήθηκε, μετά το... δεν το αποδεχόταν στην πορεία. Δημιουργεί μια ανισότητα, δηλαδή καταλαβαίνω ότι είναι μια διαφοροποίηση για τον ίδιο, ένιωσε διαφορετικός. Ενδεχομένως να ένιωθε ο ίδιος ότι όλοι οι άλλοι τον έχουν στοχοποιήσει, τον έχουν ασ πούμε... του 'χουν δώσει μια ταυτότητα, οπότε κάποια στιγμή ίσως να ένιωθε ότι θέλει να αποφύγει του συνομηλίκους και να κάνει παρέα με μεγαλύτερους, όπου ήταν πιο αποδεκτός...».

2. Στοχοποίηση- στιγματισμός του παιδιού.

Εκτός από το παιδί και οι περισσότεροι, οι 16 στους 21 από τους ερωτηθέντες γονείς πιστεύουν ότι το παιδί στιγματίζεται με τη φοίτησή του στο ΤΕ, ότι στοχοποιείται από τα υπόλοιπα παιδιά και ότι γίνεται αποδέκτης αρνητικών σχολίων και συμπεριφορών, οπότε αποφάσισαν να μην εγγράψουν το παιδί στο ΤΕ του σχολείου του.

Στην ερώτηση για ποιους λόγους αποφάσισαν οι γονείς στην παρούσα φάση να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ μια μητέρα απαντάει: «Δεν θέλαμε να στιγματιστεί, δεν θέλαμε να αισθάνεται άβολα, δεν θέλαμε να κοροϊδευτεί από τους συμμαθητές του. Γιατί θεωρώ ότι τα παιδιά έχουν άγνοια, τουλάχιστον μέχρι τη Β' Γυμνασίου, ότι τα παιδιά έχουν άγνοια για το θέμα αυτό...».

Μια ακόμη μητέρα που αποφάσισε να μην ενημερώσει το παιδί της ούτε για την ακριβή Διάγνωση ούτε για τη φοίτησή του στο ΤΕ, αναφέρει σχετικά: «Γι' αυτό κιόλας δεν το είχαμε συζητήσει και με τον ίδιο αυτό τόσα χρόνια άλλωστε, γιατί πιστεύαμε ότι σίγουρα θα τον απομονώσουνε έτσι, δηλαδή αν κάποια στιγμή μαθευόταν αυτό, το ότι υπάρχει κάποιο... κάποια ιδιαιτερότητα, σίγουρα θα ήταν έτσι νομίζω... Γιατί τα παιδιά είναι και σκληροί κριτές νομίζω, έτσι, σήμερα και θα τον είχαν νομίζω στο περιθώριο... Και ένας λόγος δηλαδή που δεν το κάναμε αυτό και δεν το συζητήσαμε και με τον ίδιο (για τη Διάγνωση και για τη φοίτηση στο Τ.Ε.) ήταν ναι αυτός... Για να μην περιθωριοποιηθεί έτσι και να μην νιώσει ότι είναι... Τη διαφορετικότητα τέλος

πάντων, από τους άλλους τους συμμαθητές του... Και έτσι επιλέξαμε να μην του το πούμε, ναι, ναι, να τον προστατεύσουμε κατά κάποιον τρόπο...».

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει: «Δεν είδα να βοηθηθεί και δεν πιστεύω ότι βοηθάνε. Δεν πιστεύω, δεν το πιστεύω (επαναλαμβάνει). Είναι ένας στιγματισμός που κάθε άλλο δεν αρέσει στα παιδιά πιστεύω, ούτε και σε μένα. Αλλιώς ας προσπαθήσουν, αν θέλουν κάποιοι να βοηθήσουν τα παιδιά μας- πέρα από εμάς που είμαστε γονείς- ας βρουν έναν άλλον τρόπο να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά. Ναι, και πραγματικά το λέω αυτό, δηλαδή ότι δεν... δεν μ' αρέσει το ΤΕ! Γιατί, τι είναι το ΤΕ; Εγώ το αισθάνομαι...δεν, δεν μ' αρέσει, όχι. Δεν θέλω να μειώνονται τα παιδιά μου!».

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή επισημαίνει: «Το μόνο που θα έκανε ήταν να χαρακτηριζε κάποια παιδιά σαν ένα γκρουπ 'ιδιαιτερο'. Νομίζω μόνο αυτό θα γινότανε, τίποτε άλλο. Ότι αυτά είναι τα παιδιά που ξεχωρίζουν για κάποιο λόγο. Δε θα μπορούσανε και τ' άλλα τα παιδιά να το καταλάβουνε 'τι και πώς'(...). Οπότε πηγαίνοντας στα Τ.Ε. ίσως αυτό να επιδείωνε την κατάσταση...».

3. Διαφωνία γονέων για τον τρόπο που φεύγει το παιδί από τη Γενική Τάξη για να πάει στο ΤΕ.

Οι 6 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς αποφάσισαν να μην παρακολουθήσει το παιδί τους το ΤΕ του σχολείου του γιατί διαφωνούν με το γεγονός ότι το παιδί πρέπει να φεύγει την ώρα του μαθήματος από τη γενική τάξη, αλλά και με τον τρόπο που φεύγει, με συνέπεια να διαφοροποιείται, να ξεχωρίζει από τους συμμαθητές του.

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει σχετικά: «Ο τρόπος λειτουργίας του ΤΕ και το ότι φεύγουν οι μαθητές και το πώς φεύγουν μέσα από την τάξη- πρέπει τώρα ας πούμε να φύγει και να κάνει μάθημα με την κυρία Χριστίνα ή την Κυρία Σούλα, Κούλα, τον κύριο Πέτρο κ.τ.λ.- στοχοποιεί εν μέρει το παιδί...».

Μια μητέρα αναφέρει: «Όλη τη χρονιά πήγε στο ΤΕ, όλη την Α' Γυμνασίου και μετά άλλη χρονιά δεν ήθελε. Γιατί ξεχώριζε. Ενώ κάνανε το μάθημα, πήγαινε η δασκάλα και τον έπαιρνε μέσα από την Τάξη, για να κάνουνε άλλα μαθήματα στο ΤΕ και αυτό τον ξεχώριζε από τα άλλα παιδιά πάρα πολύ... και το ένιωθε και ο ίδιος και τα άλλα τα παιδιά. Μου είπε ότι 'δεν θέλω να ζαναπάω, γιατί έρχεται και με παίρνει από την τάξη'...».

Ακόμη μία μητέρα, λέει χαρακτηριστικά: «Λοιπόν, έτσι όπως μαθαίνω ότι λειτουργούν τα ΤΕ, που ουσιαστικά υπολειπονται, νομίζω ότι δεν είναι μία καλή επιλογή. Γιατί; Γιατί, γενικώς εγώ να σου πω ότι πιστεύω στην Ένταξη. Ένταξη σε όλα τα επίπεδα όμως, εντάζει; Γιατί, όταν ένα παιδί ξεκινάει από μικρή ηλικία, είναι όμως στην κοινωνία, δηλαδή ξεκινάει, ζει σε μία κοινωνία, ξεκινάει πηγαίνει σε ένα σχολείο, είναι ένα κομμάτι **αυτής** της κοινωνίας και **αυτού** του σχολείου. Δεν μπορείς να τον πάρεις και να τον πας κάπου αλλού. Γιατί, με το που τον παίρνεις και τον πας κάπου αλλού, σημαίνει ότι είναι κάποιος άλλος που πρέπει να πάει κάπου **αλλού**. Εντάζει; Πρέπει να είναι **εδώ**, μαζί μας!».

4. Ο μαθητής χάνει σημαντικές ώρες κοινωνικοποίησης μέσα στη Γενική Τάξη.

Ένας ακόμη λόγος που οι 3 στους 21 γονείς αποφάσισαν να μην εγγράψουν το παιδί τους στο ΤΕ ήταν ότι πιστεύουν ότι το παιδί χάνει ευκαιρίες κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της Γενικής τάξης με τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

Μια μητέρα λέει χαρακτηριστικά: «Εμένα με ενοχλεί αυτό- και ο βασικός λόγος που σταμάτησα ήταν αυτός- έχανε τα βασικά μαθήματα... Που για μένα δεν πρέπει να χάσει κανένα μάθημα. Και τη ζωγραφική του πρέπει να κάνει και τη γυμναστική του πρέπει να κάνει, τα πάντα πρέπει να κάνει με **τα άλλα** τα παιδάκια (...). Και πρέπει να γελάσει και να παίζει με τους συμμαθητές του και εννοείται να μη χάσει τα βασικά, και κάποια άλλη ώρα να γίνει το ΤΕ... Γιατί στην αρχή είχα προτείνει τον κύριο διευθυντή να κάνει ώρες της Γυμναστικής ή της Ζωγραφικής, αλλά και πάλι, αυτό του έλεγα, ούτε αυτό μου αρέσει, γιατί θέλω να κάνει και τη Γυμναστική του, εννοείται, και τη Ζωγραφική του, να παιδάκι είναι. Για ποιο λόγο να μην πάει και σε αυτά;».

Ακόμη μια μητέρα τονίζει: «Το ΤΕ το παρακολουθούσανε τα παιδιά την ώρα που υποτίθεται ότι ήταν η διασκέδαση μέσα στην Τάξη. Δηλαδή την ώρα που κάνανε τα παιδιά τα άλλα ζωγραφική ή που τραγουδούσανε ή που κάνανε χειροτεχνίες, δηλαδή το καλό το κομμάτι με τους φίλους του θα το έχανε! Και το θεώρησα άδικο αυτό για τον Δ... Γιατί ήδη πιεζότανε, έχανε κάποια καλά κομμάτια με τους φίλους του, για να μπορέσει να παρακολουθήσει τις λογοθεραπείες, τις εργοθεραπείες, να πάμε στο κολυμβητήριο. Οπότε ήτανε άδικο, τελείως άδικο αυτό για τον Δ. να χάσει τη

γυμναστική του, ας πούμε. Στην ουσία ήταν το παιχνίδι του αυτό **μέσα στην Τάξη!** Τις ώρες, ας πούμε, της κοινωνικοποίησης στην ουσία των παιδιών, εκείνη την ώρα το παιδί έπρεπε να φύγει από την Τάξη για να παρακολουθήσει το ΤΕ. Δεν είναι και πολύ δίκαιο...».

Η μητέρα ενός παιδιού με αυτισμό τονίζει: «Θα σου πω τώρα, θα σου μιλήσω ως εκπαιδευτικός. Όσον αφορά το κοινωνικό κομμάτι, που για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό, τα περισσότερα παιδιά νομίζω ότι τους ωφελεί το να είναι μέσα στη Τάξη, γιατί είναι με τους φίλους τους... Το γνωστικό είναι το ένα και τα υπόλοιπα είναι πολύ περισσότερα και πολύ πιο ουσιαστικά για μένα (...). Δηλαδή, το γνωστικό κομμάτι μπορείς με κάποιο τρόπο να το δουλέψεις και στο σπίτι (...). Αυτό που δεν μπορείς σε καμία περίπτωση να φτιάξεις στο σπίτι είναι η Τάξη. Το κοινωνικό κομμάτι, δηλαδή τα παιδιά (...). Νομίζω ότι αυτό είναι το πιο βασικό. Και το γνωστικό... εντάξει, το γνωστικό δουλεύεται κι αλλού...».

3.3.3. Με κριτήριο το επίπεδο συνεργασίας.

1. Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και του ΤΕ.

Οι 5 στους 21 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς επισημαίνουν την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού της γενικής Τάξης και του ΤΕ προκειμένου να βοηθούν από κοινού το παιδί ως αποτρεπτικό παράγοντα συμμετοχής του στο πρόγραμμα του ΤΕ του σχολείου του.

Χαρακτηριστικά μια μητέρα αναφέρει το εξής: «Καμία σχέση δεν είχανε δηλαδή η ημέρα με το ΤΕ... και επειδή έχανε βασικά μαθήματα, εκεί είχαμε ζοριστεί πάρα πολύ, δεν είχαμε και πολύ συνεργασία με τις δασκάλες ώστε να μας δείξουν ποια μαθήματα είχανε... Και δεν ξέρω αν είχανε καμία επαφή γενικά, δεν ξέρω αν είχανε επικοινωνία μεταξύ τους, ο δάσκαλος της Ένταξης με τη δασκάλα. Δεν ξέρω...».

Η μητέρα μιας μαθήτριας τονίζει σχετικά: «Ένας λόγος που δεν παρακολούθησε το ΤΕ είναι ότι έχανε τα μαθήματα της παράδοσης και έτυχε να γράψει τεστ την επόμενη μέρα και δεν είχε... δεν ήταν στην παράδοση και δεν ενημερώθηκε ότι θα γράψουν τεστ την επόμενη μέρα, και ήρθε πάλι κλαίγοντας και λέει ότι: ‘Δε μου λένε τα μαθήματα’ και χάνουνε και τα μαθήματα. Δεν της είπε κάποιος! Κι εμένα μου ‘κανε εντύπωση (...)λέω **αποκλείεται** να μη συνεργάζονται! Δηλαδή να το παίρνει το παιδί μέσα απ’ την Τάξη ο ένας καθηγητής και δεν μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους; Ή

να αφήσει μία σελίδα με σημειώσεις να το πάρει το παιδί και να πει ότι, ξέρεις, αυτό ήταν το σημερινό μάθημα, διάβασέ το στο σπίτι; Εκεί μου φάνηκε λίγο παράλογο...».

2. Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού του ΤΕ.

Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού του ΤΕ συνέβαλε στην απόφαση των 5 από τους 21 γονείς να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ του σχολείου του.

Χαρακτηριστικά η μητέρα ενός μαθητή αναφέρει: «Ναι, ξεκινήσαμε στο ΤΕ, απλά δεν είχα καμία ενημέρωση, καμία επαφή με τον δάσκαλό του, δεν τον βοήθησε καθόλου. Τίποτα, καθόλου. Ούτε τι κάνουν εκεί πέρα με ενημέρωσε, ούτε πώς να τον διαβάσω, ούτε... τίποτα. Είτε πήγαινε είτε όχι...».

Μια μητέρα επισημαίνει σχετικά: «Αν και για να είμαι ειλικρινής, θα ήθελα να κάνω μια κουβέντα και με τη δασκάλα, την ειδική παιδαγωγό του ΤΕ, με την οποία όμως δεν με έφερε ποτέ κανείς σε επαφή. Μάλιστα. Δηλαδή, θα ήθελα να μιλήσω μαζί της, για να δω περίπου τι θα μπορούσαμε να δουλέψουμε ή εγώ, ο εκπαιδευτικός του και η δασκάλα του ΤΕ. Δεν μας έφερε ποτέ κανείς σε επαφή...».

Η μητέρα ενός ακόμη μαθητή δηλώνει: «Κατ' αρχήν, τον δάσκαλο στο ΤΕ δεν τον ξέρω καν πώς είναι στο πρόσωπο. Όσες φορές πήγα να τον δω, απουσίαζε. Δηλαδή πήγαινα να βρω τον δάσκαλο (εννοεί του Τ.Ε.) και ούτε καν τον έβρισκα... Τίποτα. Δεν ξέρω καν πώς λειτουργούσαν. Δεν ήξερα τι έκανε μέσα στο ΤΕ, μου ερχόταν στο σπίτι με 2-3 φωτοτυπίες, οι οποίες είτε τις είχε λύσει είτε δεν τις είχε, τις ήξερε το παιδί, τις είχε βαρεθεί...».

Η μητέρα μιας μαθήτριας τονίζει: «Θεωρητικά – και όλοι οι γονείς νομίζω το θεωρούμε αυτό – ότι το ΤΕ είναι να βοηθάει τα παιδιά μας. Ότι είναι καλό να στείλουμε όταν ένα παιδάκι έχει μαθησιακό πρόβλημα στο ΤΕ... Και με την ψυχολόγο που το συζητήσαμε στο σπίτι, πριν τη βάλω στο ΤΕ, μου είπε ότι είναι καλά να μπει στο ΤΕ. Εμένα η δασκάλα ούτε με ρώτησε τι πρόβλημα έχει το παιδί, ούτε τι θεωρώ εγώ ότι έχει το παιδί, ούτε τι κάνουμε σπίτι, ούτε με ρώτησε αν έχουμε ψυχολόγο στο σπίτι ή αν πήραμε παιδαγωγό στο σπίτι... Ούτε τι βήματα ακολουθούμε εμείς στο σπίτι και δεν την είχε μόνη της, ήταν δηλαδή 4 παιδάκια μέσα στην ίδια Τάξη. Στην Α' Δημοτικού που χρειαζόταν να βοηθήσουμε το παιδί, να το σπρώξουμε...».

3. Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών της Γενικής αγωγής.

Οι 3 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς επεσήμαναν ότι η έλλειψη συνεργασίας γονέων- εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής συνέβαλε στην απόφασή τους να μη φοιτήσει το παιδί στο ΤΕ του σχολείου του.

Μια μητέρα αναφέρει το εξής: «Από μόνος του πρώτα από όλα μου είχε πει... βασικά είχαμε πρόβλημα όλο το χρόνο. 'Τι έχετε σήμερα; Δεν ξέρω. Πήγα για μάθημα στον κύριο Β. (δάσκαλο του ΤΕ)'. Στην Γ' Τάξη, είχαμε κάθε χρόνο με το που ξεκινάει η σχολική χρονιά έχουμε διαφορετική δασκάλα, πήγαινα με τον φάκελο, δεν ήξερα εάν ενημερώνονται απ' το σχολείο, να της εξηγήσω την κατάσταση του Γ. εγώ από μόνη μου. Η μόνη που βοήθησε και συνεργάστηκε πάρα πολύ ήταν η δασκάλα της Γ' και ευτυχώς ήρθε και σε βασική Τάξη, γιατί τα περισσότερα τα μαθαίνουν στην Γ'. Αυτή ήταν πολύ συνεργάσιμη (...). Οι υπόλοιπες καμία. Κάθε μήνα πήγαινα έλεγα ξέρω εγώ..., αλλά μου έλεγε 'να... το ξέχασα, σήμερα το ξέχασα, δεν το σημείωσα' και είχαμε πρόβλημα και έτσι σταματήσαμε το ΤΕ...».

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει: «Και πιστεύω εγώ, σαν μαμά ας πούμε, ότι έφταιγε και η Ειδική Τάξη, ο κύριος ο συγκεκριμένος, και η δασκάλα που είχε πριν. Γιατί η δασκάλα που είχε πριν, δεν είχαμε καμία επικοινωνία, όπως έχω με τη σημερινή δασκάλα, εκείνη η δασκάλα ούτε επικοινωνία, δεν την ένοιαζε τίποτα (...). Εμένα ο Σ. στη Β' και τη Γ' ούτε καν είχε γραμμένα τα τετράδιά του. Και όσες φορές πήγα στο σχολείο δεν έβρισκα κανέναν... δεν έβρισκα κανέναν (επαναλαμβάνει)! (...). Και την έβλεπα μόνο όταν παίρναμε βαθμούς στο σχολείο και αυτό μόνο και μόνο να προσβάλει το παιδί μου. Αυτό. Δεν είχαμε καμία συνεργασία...».

Μια ακόμη μητέρα δηλώνει: «Η να μου πει ένας δάσκαλος, ας πούμε, όταν πάμε στον δάσκαλο για να πω ότι ο Ν. έχει Δυσλεξία, ποτέ δεν είπε τι πρέπει να κάνουμε, πώς να το αντιμετωπίσουμε, τι να συζητήσω με τον Ν. ή τι να μιλήσουμε οι δυο μας, ώστε να μπορώ να προσφέρω στον Ν., να φέρομαι στον Ν. Ποτέ, τίποτα. Όχι, όχι, κανένας και ποτέ. Ούτε στα πρώτα χρόνια του παιδιού που ήταν τα πιο βασικά, στο Δημοτικό. Ίσα- ίσα όταν έλεγα ότι έχει Δυσλεξία η αντιμετώπισή του ήταν ότι την επόμενη μέρα δεν δίνουν σημασία, ότι υπάρχει στο Τμήμα αυτό το παιδί. Στο τελευταίο θρανίο. Και τίποτα... Τίποτα, τίποτα, τίποτα!».

3.3.4. Με κριτήριο το επίπεδο ενημέρωσης/ παιδείας.

1. Ελλιπής ενημέρωση- παιδεία της κοινωνίας για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή/ και την Αναπηρία.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων, δηλαδή οι 18 στους 21 επισημαίνουν το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη παιδείας και ενημέρωσης στο σύνολο της κοινωνίας για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή και την Αναπηρία ως βασικό παράγοντα που συνέβαλε στην απόφασή τους να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ του σχολείου του.

Συγκεκριμένα μια μητέρα αναφέρει: *«Είναι πολύ εμφανές και αν δεν υπήρχε υποστηρικτικό περιβάλλον από τη δική μας πλευρά (...) θεωρώ ότι θα είχε πάρα πολλά προβλήματα και στο Σχολείο, και στο μαθησιακό του και στο κοινωνικό του (...). Αν όμως δεν τους είχαμε εξηγήσει ότι δεν είναι θέμα τεμπελιάς, ούτε θέμα ας πούμε παρορμητικότητας, το παιδί θα είχε στοχοποιηθεί. Θα ήθελα να μην υπάρχει στοχοποίηση στο ΤΕ, δηλαδή θα ήθελα να υπάρχει μια ενημέρωση σε όλους τους γονείς και σε όλα τα παιδιά ότι το ΤΕ δε διαφέρει σε τίποτα με τα υπόλοιπα τμήματα, απλώς είναι ένα τμήμα που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάποιων παιδιών και αυτό να γίνεται - εκτός απ' το ότι θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση- να γίνεται και μέσα, δηλαδή το ότι ένα από τα παιδιά του τμήματος θα πρέπει να φύγει για το ΤΕ να μην λένε ότι 'ξέρεις θα πρέπει να φύγεις τώρα, να πας στην κυρία, ας πούμε, η στον κύριο αυτόν...''».*

Ακόμη μία μητέρα δηλώνει σχετικά: *«Υπάρχει άγνοια. Δεν ξέρουνε τι είναι η Δυσλεξία και γενικώς οι Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιστεύουν ότι αυτός που έχει αυτό το θέμα, Μαθησιακή Δυσκολία, από την πιο μικρή μέχρι την πιο μεγάλη, ότι δεν είναι τόσο έξυπνος. Οπότε υπάρχει ο στιγματισμός, υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση...».*

Μία μητέρα που είναι και εκπαιδευτικός επισημαίνει: *«Ίσως εάν πήγαινε στο ΤΕ μπορεί να επηρεαζότανε η σχέση του με τους συνομηλίκους του, επειδή είναι και μικρή η κοινωνία. Ο μεγάλος μου ο γιος ας πούμε επιδέχθηκε ερωτήσεις 'γιατί πας στο ΤΕ;' ή τον κοίταζαν παράξενα... Δεν θα ήθελα να ξανασυμβεί αυτό... Εγώ τους ενημέρωνα, ξέρανε τι ακριβώς είναι κι αυτό, οπότε δεν είχαν και λόγο να αισθάνονται διαφορετικοί...».*

Μια μητέρα τονίζει: «*Αν το παιδί έχει τη δυσκολία και δεν τα καταφέρει λένε, 'ναι, μωρέ και αυτό δυσκολεύεται και έχει αυτό το πρόβλημα' και ξέρεις αυτό το 'κρίμα είναι...'. Όταν το παιδί δεν είναι κρίμα... Ναι, όταν ξέρουν ότι έχει δυσκολία, αλλά παρόλη τη δυσκολία του τα καταφέρνει, εκεί (...). Υπάρχει αυτή η νοοτροπία, ναι. Υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός. Αν το παιδί τα καταφέρνει, υπάρχει πρόβλημα...»*

Χαρακτηριστικά, μια μητέρα υποστηρίζει: «*Τώρα στην κοινωνία για μένα προσωπικά να πω ότι το παιδί μου έχει μαθησιακά προβλήματα δεν με πειράζει καθόλου, όμως πειράζει το παιδί μου... Ο γονέας που θα το συζητήσω εγώ θα το συζητήσει με το παιδί και το παιδί... Θα γίνει ένας φαύλος κύκλος... Υπάρχει ένας ανταγωνισμός- δεν ξέρω αν γίνεται σε όλα τα σχολεία- ανάμεσα στους γονείς για ποιανού το παιδί είναι καλύτερο...».*

Η μητέρα μια μαθήτριας με δυσλεξία περιγράφει τις κινήσεις του συζύγου της για να έρθει σε επαφή με γονείς άλλων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για να κινηθούν από κοινού. Συγκεκριμένα υποστηρίζει: «*Απ' τα 5 ονόματα γονέων που πήρε ο σύζυγός μου τηλέφωνο, αυτός και ακόμα ένας γονιός παραδέχθηκε ότι, ξέρεις, έχει θέμα το παιδί και έβγαλε Διάγνωση... Όλοι οι υπόλοιποι το κουκούλωσαν...».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή αναφέρει σχετικά: «*Πολλοί γονείς που τα παιδιά τους έχουν μείνει (εννοεί στην ίδια Τάξη), που έμεναν στα μαθήματα, δε συμμερίζονται (...). Μου λένε 'ε, κι εσείς πήγατε εκεί, γραφτήκατε σ' αυτό το Τμήμα (εννοεί στο ΤΕ) και σας τα πέρασαν (εννοεί τα μαθήματα)'. Δηλαδή με ειρωνεία και κοροϊδευτικό τρόπο (...). Νομίζουν ότι αδικούνται τα δικά τους τα παιδιά και τα δικά μας ευεργετούνται, γιατί τα περνάνε δηλαδή τα δικά μας... Ναι, ναι, πολλές φορές στενοχωρήθηκα κιόλας λίγο, αλλά εντάξει. Πρέπει να το συνηθίσουμε, τι να κάνουμε, αφού έτυχε κι αυτό...».*

Επίσης, μια μητέρα λέει το εξής: «*Γιατί το βλέπω και με γονείς, ας πούμε, εδώ στο σχολείο, που υπάρχουνε θέματα με τα παιδιά. Όταν οι ίδιοι είναι αρνητικοί με το πρόβλημα του παιδιού τους, με τις δυσκολίες του παιδιού τους, όταν οι ίδιοι αντιμετωπίζουν αρνητικά το παιδί, 1^ο το παιδί δε νιώθει καλά, δεν είναι ήρεμο, δεν είναι ισορροπημένο και αυτό βγαίνει και στους συμμαθητές (...). Νιώθει από το σπίτι ότι δεν το αποδέχονται και σου λέει πού θα με αποδεχθούν, αν στο σπίτι δε με*

αποδέχονται, εδώ δε με αποδέχονται, έξω δε με αποδέχονται... Από εκεί ξεκινάνε τα προβλήματα!».

Ακόμη μία μητέρα αναφέρει: «Ξέρω συγκεκριμένα παιδιά που έχουν στο χωριό πρόβλημα, αλλά δεν μου έχει πει κάποιος ότι πάει σε ΤΕ του σχολείου. Δε λειτουργεί σωστά; Γι' αυτό τον λόγο που είπα, ότι νιώθουν διαφορετικά και δεν θέλουν να πάνε; Μάλλον γι' αυτό. Ίσως είναι και όλο, ίσως δεν λειτουργεί σωστά και δεν έχει γίνει και στο σχολείο ρε παιδί μου σωστή τέτοια... για τα υπόλοιπα παιδιά να... Ενημέρωση, για πώς να αντιμετωπίζεται και πώς να λειτουργεί σωστά (...). Πιστεύω ότι πρέπει να γίνει μια γενική, έτσι, ενημέρωση σε κάποιο σχολείο... σε όλα τα σχολεία, που λειτουργούν Τμήματα, για να αντιμετωπίζονται σωστά τα παιδιά και να θέλουνε να πάνε για να βοηθηθούνε...».

2. Ελλιπής ενημέρωση των γονέων για τον τρόπο λειτουργίας του ΤΕ.

Η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων όσον αφορά τον τρόπο και το στόχο λειτουργίας των ΤΕ τόσο από το ΚΕΔΔΥ, όσο και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου φαίνεται ότι επηρέασαν αρνητικά την απόφασή τους για το αν θα παρακολουθήσει ή όχι το παιδί τους το ΤΕ του σχολείου του (οι 16 στους 21).

Χαρακτηριστικά μια μητέρα αναφέρει: «Πρώτη φορά για τα ΤΕ μας ενημέρωσε το ΚΕΔΔΥ (...). Από το Σχολείο δεν είχαμε καμία ενημέρωση για το ΤΕ, ποιοι είναι οι στόχοι του, σε τι θα βοηθηθεί το παιδί αν μπει στο ΤΕ...».

Η μητέρα ενός μαθητή με δυσλεξία τονίζει: «Δεν έχω ενημερωθεί ποτέ στο Δημοτικό για το ΤΕ παρότι είχαν τη Διάγνωση, την πήγαινα πάντα στους δασκάλους, απλά τη βάζανε στο συρτάρι και καμία αλλαγή...το ίδιο ήτανε, είτε την πήγαινα είτε δεν την πήγαινα νομίζω ότι η αντιμετώπιση θα ήταν η ίδια (...). Τα απολύτως βασικά τα ξέρω, αλλά το τι ακριβώς, πώς και γιατί, όχι δεν φρόντισε ποτέ κανείς να ενημερώσει, ποτέ. Ενημέρωση σοβαρή δεν υπήρξε...».

Μια ακόμη μητέρα που ερωτήθηκε εάν γνωρίζει για τον τρόπο λειτουργίας και τον στόχο των ΤΕ απαντά: «Όχι, δεν ξέρω πώς λειτουργεί... Δεν το 'ξερα ότι τον παίρνουνε, εγώ νόμιζα ότι θα τα παίρνουν στο διάλειμμα; Δεν ήξερα εγώ ότι τον παίρνουν απ' το μάθημα. Πέρυσι το έμαθα! (...) Τώρα, το πώς λειτουργεί και τι κάνουν δεν ήξερα...».

Μια ακόμη μητέρα ερωτώμενη για το ποιος τους ενημέρωσε ως γονείς πρώτη φορά για το ΤΕ δηλώνει: *«Στο Δημοτικό. Οι δάσκαλοι στο σχολείο. Όχι, δεν είχα μιλήσει έτσι με κάποια για να μας προσανατολίσει. Εντάξει, ξέραμε πάνω κάτω λίγο το στόχο, αλλά... Όχι ακριβώς, εντάξει μια γενική εικόνα, αλλά νομίζω (...). Μα δεν υπήρχε ενημέρωση να σου πω την αλήθεια από κανέναν. Ήτανε ελάχιστα αυτά που γνωρίζαμε, είτε ήταν από δάσκαλο ή από το ΚΕΔΔΥ και γενικά όχι, όχι, δεν υπήρχε!».*

Στο ίδιο ερώτημα μια μητέρα απαντά: *«Όχι, δεν έχω ενημερωθεί γι' αυτό. Δεν... Κάποιος, δηλαδή πήγαινα να βρω τον δάσκαλο (εννοεί του Τ.Ε.) και ούτε καν τον έβρισκα... Τίποτα. Δεν ξέρω καν πώς λειτουργούσαν. Τίποτα...».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή συμπληρώνει: *«Απ' το σχολείο, μόνο από το σχολείο, εκεί μου είπαν ότι υπάρχει ΤΕ, να βάλουμε εκεί το παιδί και μετά... όχι, δεν είχα καμία ενημέρωση, τίποτα. Όχι. Ποιες ώρες ειδικά- γιατί το είχα ρωτήσει επανειλημμένως αυτό- ποτέ δεν απάντησαν, ποιες ώρες θα παίρνουν το παιδί, όχι. Το τι κάνουν... όχι, όχι, τίποτα...».*

3. Έλλειψη ενημέρωσης/ παιδείας στη Σχολική Κοινότητα όσον αφορά το θέμα των ΕΕΑ ή και της Αναπηρίας.

Ένας ακόμη βασικός παράγοντας που φαίνεται να επηρέασε αρνητικά την απόφαση των γονέων στο να εγγράψουν το παιδί τους στο ΤΕ του σχολείου του είναι ότι οι γονείς πιστεύουν ότι το σύνολο της σχολικής κοινότητας δεν είναι ενημερωμένο όσον αφορά το θέμα των ΕΕΑ ή και της Αναπηρίας, γεγονός που οδηγεί αφενός στη μη ενημέρωση των γονιών για τις δυσκολίες του παιδιού, και αφετέρου στη μη κατάλληλη αντιμετώπισή του από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Η μητέρα ενός μαθητή υποστηρίζει: *«Γιατί κανείς δάσκαλος δεν με κάλεσε στο Δημοτικό να μου πει ότι 'το παιδί σου μπορεί να έχει θέμα' και -εκτός από μία καθηγήτρια στο Γυμνάσιο, που όταν πήγα να ρωτήσω για την πορεία του παιδιού, μου είπε ότι 'τα γραπτά του παιδιού σου δεν συμπίπτουν με τα προφορικά του'- κανένας άλλος δεν μου είπε τίποτα άλλο και κανείς άλλος δεν έδειξε ενδιαφέρον γιατί το παιδί κάνει τόσα ορθογραφικά λάθη ή γιατί είναι καλύτερος στα προφορικά απ' ότι στα γραπτά... Κανένας! Δεν είναι ενημερωμένοι, δεν παρακολουθούν αρκετά σεμινάρια; Δεν ξέρω τι φταίει και τι δε φταίει, πάντως δεν υπάρχει ενημέρωση, ούτε στους δασκάλους και τους καθηγητές, αλλά ούτε και στους μαθητές...».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή δηλώνει σχετικά: «Εγώ πιστεύω πως πολλοί δε γνωρίζουνε για το τι εστί αυτό το σύνδρομο (εννοεί το σύνδρομο ΔΕΠΥ), έτσι; Εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ ανημέρωτοι και οι ίδιοι οι καθηγητές. Γι' αυτό και... Δηλαδή μετά, απ' τη στιγμή που δεν είμαι εγώ ενημερωμένη, τι θα περιμένω να ασχοληθεί αυτός ο άνθρωπος με το παιδί μου; Δε νομίζω, όχι... Πρέπει να υπάρχει πιο γενική, έτσι, ας το πω... δεν ξέρω πώς να το θέσω... Ενημέρωση, επιμόρφωση και γενικά ναι, έτσι, μια κινητοποίηση, έτσι, γενική. Ατομικά δε νομίζω...».

Ακόμη μια μητέρα αναφέρει: «Απλά υπάρχει μία δυσκολία στις δασκάλες να καταλάβουνε τι δυσκολίες έχουν τα παιδιά με Μαθησιακές ή με κάτι άλλο, ας πούμε δεν υπάρχει η πληροφόρηση ή η εκπαίδευση, η κατάλληλη εκπαίδευση. Γιατί την είχα πει ότι έχει Μαθησιακές και μου λέει, 'ε δεν πειράζει' μου κάνει μία, 'θα διαβάζει παραπάνω'. Ή δεν μπορεί να αποστηθίσει κανόνα και τον σήκωνε όρθιο μέσα στη Τάξη συνέχεια, κάθε μέρα, να λέει τον κανόνα, ενώ δεν μπορούσε! Με αποτέλεσμα να κλαίει το παιδί...».

Μια μητέρα περιγράφει την εμπειρία του παιδιού της ως εξής: «Και δεν ξέρω και οι καθηγητές που θα δίδασκαν εκεί (εννοεί στο T.E.) τι καθηγητές θα είναι, ποιοι καθηγητές θα είναι, γιατί δεν έχουν γνώση. Διότι κανένας καθηγητής δε γνωρίζει για τη Δυσλεξία. Κανένας δε γνωρίζει για Δυσγραφία. Κανένας δε γνωρίζει για Διάσπαση (προσοχής εννοεί), εκτός κι αν έχει κάτσει να διαβάσει, δεν υπάρχουν μαθήματα στο Πανεπιστήμιο. Βγαίνει ένας καθηγητής Φυσικής, δεν έχει διδαχθεί τι είναι Δυσλεξία, τι είναι Δυσγραφία. Δεν ξέρει τι είναι, δεν ξέρει **πραγματικά** τι είναι. Δεν το γνωρίζουνε, δεν ξέρουνε τι είναι. Δεν ξέρουν τι είναι αυτή η δυσκολία. Δεν ξέρουν πώς να βοηθήσουνε τα παιδιά...».

3.4. Συνεργασία Σχολείου- Γονέων.

Στα πλαίσια της παρούσης μελέτης έγινε προσπάθεια διερεύνησης του επιπέδου συνεργασία μεταξύ των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα και του Σχολείου, προκειμένου να αναδειχτούν οι εμπειρίες των γονέων αλλά και οι προσδοκίες τους όσον αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών, τόσο της Ειδικής όσο και της Γενικής αγωγής. Για τους λόγους αυτούς οι γονείς ερωτήθηκαν αρχικά για τη συχνότητα επαφής με το σχολείο, στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τον ρόλο του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου, δηλαδή ποιες είναι οι προσδοκίες τους, τι περιμένουν από εκείνους, και στο τέλος ζητήθηκε να περιγράψουν το βαθμό συνεργασίας του με το Σχολείο σε επίπεδο ενημέρωσης, πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού.

3.4.1. Συχνότητα επαφής Σχολείου- Γονέων.

Όσον αφορά τη συχνότητα επαφής με το Σχολείο μόνο οι 4 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς απάντησαν ότι έχουν **συχνή επαφή**:

Η μητέρα ενός μαθητή λέει χαρακτηριστικά: *«Με τη συγκεκριμένη δασκάλα σήμερα, σε καθημερινή βάση, ίσως και δύο φορές να μιλήσουμε στο τηλέφωνο, είτε να πάω να τη βρω στο σχολείο..Πάρα πολύ!»*

Η μητέρα ενός παιδιού με αυτισμό η οποία όμως είναι και εκπαιδευτικός στο σχολείο που φοιτά ο γιος της υποστηρίζει ερωτώμενη για τη συχνότητα επαφής: *«Εντάξει, καθημερινά. Ναι...».*

Η μητέρα μιας μαθήτριας δηλώνει χαρακτηριστικά όσον αφορά τη συχνότητα επαφής: *«Κάθε μέρα. Πρωί θα πάω τη μικρή μου στο σχολείο, θα πω καλημέρα, αν έχει ο δάσκαλος κάτι να πει που το ξέχασε την προηγούμενη μέρα, θα μου το πει, όπως ήμασταν με της Α' Δημοτικού τις δασκάλες (...). Θεωρώ ότι η καθημερινή επαφή με τη δασκάλα, είναι καλύτερη από το μια φορά το τρίμηνο. Αφού πάω να πάρω το παιδί μου, δεν είναι τόσο δύσκολο να περάσεις από το γραφείο και να πεις 'αν έχετε κάποιο παράπονο, αν έγινε κάτι, αν..'. Δεν ήθελα να με πάρουν τηλέφωνο σπίτι και να μου πουν 'έγινε κάτι με το παιδί'. Και η δασκάλα ήξερε το κινητό μου, δεν ήξερε του σπιτιού μου, γιατί γυναίκες είμαστε, μπορεί να βγω έξω για ψώνια, να μην είμαι σπίτι. Και με*

έπαιρνε στο κινητό. Και αν ξεχνούσε κάτι ή δεν ήθελε να μου πει κάτι μπροστά στους άλλους, έπαιρνε και μου το έλεγε το απόγευμα...».

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους γονείς, οι 8 στους 21 δηλώνουν ότι έρχονται σε επαφή με το Σχολείο περίπου **1 φορά το μήνα**.

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει: «Προσπαθώ μία φορά το μήνα να πηγαίνω στο σχολείο, το προσπαθώ αυτό όταν δεν είμαι.. όταν είμαι εδώ. Μια φορά το μήνα ναι, θέλω να πάω και να τους συναντώ και να τους βλέπω και για να μαθαίνω την πρόοδο του παιδιού...».

Ακόμη μια μητέρα ερωτώμενη για τη συχνότητα επαφής της με το Σχολείο απαντά: «Μια φορά το μήνα. Ειδικά στην Α' Γυμνασίου που ήμουνα πολύ αγχωμένη, πήγαινα πολύ συχνά. Μετά... μετά ηρέμησα κι εγώ, γιατί εγώ το είχα περισσότερο το πρόβλημα και... Μετά χαλάρωσα (γελάει). Αλλά στην αρχή πήγαινα πολύ συχνά...».

Η μητέρα ενός ακόμη μαθητή δηλώνει: «Κάθε μήνα σε όλα μου τα παιδιά, όχι μόνο για τον Ν., σε όλα μου τα παιδιά. Είναι δική μου πρωτοβουλία, πηγαίνω κάθε μήνα ή και στον ενάμιση μήνα τώρα, γιατί πήγαμε στο Λύκειο και πάμε λίγο στον ενάμιση μήνα, και πηγαίνω εγώ, να ρωτήσω, να δω τι κάνει και οτιδήποτε... Αν δούνε κάποια αντιμετώπιση διαφορετική απ' το παιδί, κάποια στιγμή μπορεί να με πάρουνε, να με ενημερώσουνε, να μου πούνε κάτι. Ναι, αλλά πιο πολύ δική μου πρωτοβουλία...».

Οι 2 στους 21 γονείς προσδιορίζουν τη συχνότητα επαφής τους με το Σχολείο στις **2 με 3 φορές το τρίμηνο περίπου**.

Μια μητέρα αναφέρει σχετικά: «Με της Γενικής Αγωγής ερχόμαστε νομίζω περίπου...-αν προκύψει κάτι, που δεν μας έχουν καλέσει ποτέ μέχρι τώρα για να είμαι ειλικρινής, δεν προέκυψε βέβαια κάτι- περίπου στο δίμηνο, στο τρίμηνο, στο μήνα κάποιες φορές, ανάλογα... Δηλαδή στην αρχή ήταν περισσότερο, μετά τα Χριστούγεννα κάπως λιγότερο. Κάπως έτσι, δηλαδή στο δίμηνο, στο τρίμηνο, ανάλογα. Δηλαδή αν υπάρχει και κάποιο διαγώνισμα στο μεταξύ ή ανάλογα με τις δυσκολίες των μαθημάτων που έκαναν...».

Οι 7 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς δηλώνουν ότι **δεν έχουν συχνή επαφή** με το Σχολείο του παιδιού τους.

Η μητέρα δύο παιδιών με δυσλεξία, η οποία είναι και εκπαιδευτικός λέει χαρακτηριστικά: «Με τους εκπαιδευτικούς του μεγάλου μου γιου, ο οποίος είχε έτσι και πιο δύσκολη διαδρομή, όσον αφορά το Γυμνάσιο και ειδικά το Δημοτικό, έκοψα κάθε επαφή στην Α' Γυμνασίου. Μετά δεν ξαναπήγα. Διαφωνήσαμε με τη φιλόλογο, η οποία τον χαρακτήρισε ως 'τεμπέλη', δεν άκουγε ας πούμε τι είχα να της πω... Βέβαια, στο τέλος πήρε τηλέφωνο να μου ζητήσει συγγνώμη, αλλά σπατάλησα τόσο χρόνο και τόσο κόπο που μετά δεν θέλησα να ξαναέχω επαφή... Όσον αφορά τον μικρό μου γιο, εντάξει, επειδή είναι σε καλό επίπεδο, πας, ας πούμε, να τους ενημερώσεις, να μιλήσετε και λένε: 'Ε, εντάξει, μια χαρά είναι το παιδί...'. Δεν υπάρχει δηλαδή θέλω να πω πιο ουσιαστική... Όχι, ουσιαστική συνεργασία, όχι...»

Η μητέρα ενός μαθητή απαντά: «Ε, πολύ συχνά όχι, δεν μπορώ να πω ότι έρχομαι, λόγω δουλειάς. Εντάξει, όταν είναι να μας ενημερώσουν γενικώς για την πρόοδο των παιδιών μας κι όλα αυτά, εννοείται ότι πηγαίνω. Η κι εγώ στην αρχή ας πούμε έχω πάει μέχρι στιγμής, έχω μιλήσει με τη δασκάλα του, ώστε να ξέρει τι πρόβλημα υπάρχει. Έχω πάει και τη γνωμάτευση στον διευθυντή για να τη δώσει στους δασκάλους του, οπότε ναι, το γνωρίζουν...».

Πίνακας 3. Συχνότητα επαφής Σχολείου- γονέων/ συνοπτικά.

	Συχνή επαφή	1 φορά το μήνα περίπου	2 με 3 φορές το τρίμηνο περίπου	Όχι συχνή επαφή
	070814A	010914	250714	060814
	100315	030714	200115	061114
	221214	050814A		070814
	240714	050814B		110814
		091214		191114
		181214		120814
		201114		310714
		080714		
Σύνολο	4 στους 21 (19%)	8 στους 21 (38%)	2 στους 21(9,52%)	7 στους 21 (33,3%)

3.4.2. Αξιολόγηση του ρόλου του συνόλου των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής από τους γονείς.

3.4.2.1. Με κριτήριο τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν το παιδί σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο συμπεριφοράς.

1. Περισσότερη κατανόηση για τις δυσκολίες του παιδιού.

Αρκετοί, οι 5 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς υποστηρίζουν ότι αυτό που περιμένουν περισσότερο από το σύνολο των εκπαιδευτικών του Σχολείου είναι να δείχνουν κατανόηση στις δυσκολίες του παιδιού τους.

Χαρακτηριστικά μια μητέρα αναφέρει: *«Εγώ περιμένω από τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν όσο μπορούν για αυτά τα παιδιά, να δείχνουν κατανόηση πάνω σ' αυτό το πρόβλημα που υπάρχει και να μην είναι τόσο αυστηροί με αυτά τα παιδιά... και να μην έχουν πάρα πολλές απαιτήσεις...».*

Μία ακόμη μητέρα συμπληρώνει: *«Εγώ απ' τους εκπαιδευτικούς το μόνο πράγμα που περιμένω είναι πρώτα απ' όλα την κατανόηση...».*

2. Παροχή βοήθειας στο παιδί με τρόπο που να μη στιγματίζεται.

Οι 5 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς υποστηρίζουν ότι αυτό που επιθυμούν από το σύνολο των εκπαιδευτικών για το παιδί τους είναι να το βοηθούν με διακριτικό τρόπο, έτσι ώστε να μην ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά και να μη στιγματίζεται.

Η μητέρα ενός μαθητή τονίζει: *«Περιμένω περισσότερη βοήθεια. Βοήθεια όμως, όχι βοήθεια στιγματισμού, βοήθεια ότι με τον τρόπο τους έστω μια εργασία λιγότερη ή μια εργασία πιο ειδική, οτιδήποτε μπορούν να βοηθήσουν, ακόμη και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα λάθη τα ορθογραφικά του, να μην υπάρχουν τόσες κοκκινίλες στο τετράδιό του. Ακόμα και αυτό...».*

Ακόμη μία μητέρα δηλώνει σχετικά: *«Πιστεύω ότι πρέπει να έχει λίγη υπομονή περισσότερη απ' ότι έχει στα άλλα τα παιδάκια, εννοείται ότι θα πρέπει να είναι πιο πολύ πάνω απ' το παιδί για να το βοηθήσει, και δεν θα ήθελα να κάνει, εννοείται, το παιδί μου να νιώθει μειονεκτικά μπροστά στα άλλα τα παιδάκια...».*

3. Να αξιολογούν το παιδί με εναλλακτικούς τρόπους.

Οι 5 από τους 21 ερωτώμενους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν πως αυτό που περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι να αξιολογούν το παιδί με εναλλακτικούς τρόπους, εστιάζοντας στις δυνατότητές του.

Η μητέρα ενός μαθητή με Δυσγραφία περιγράφει την εμπειρία της ως εξής: *«Και αυτό που με ενοχλεί αν θέλεις, είναι ότι όταν έχει το παιδί ένα χαρτί που λέει ότι το παιδί εξετάζεται προφορικά, πρέπει να εξετάζεται προφορικά. Δεν το κάνουνε! Δηλαδή, ας πούμε, αν θα πας να ρωτήσεις πώς πάει το παιδί, εγώ συνήθως στους βαθμούς, και μου λέει ‘α, σε εκείνο το διαγώνισμα δε μου έγραψε καλά’. Αφού ξέρεις ότι το παιδί δε θα γράψει, έχει απαλλαγή (...). Δηλαδή, αν το παιδί δεν είχε χέρια, κατάλαβες, δηλαδή, πώς το λέω..., δε θα έλεγε κανείς ότι ο Δ. δε γράφει. Θα έλεγε ‘είναι πολύ καλός, μου απάντησε στην ερώτηση’, δε θα έλεγε όμως ‘δε μου έγραψε στο τεστ’, γιατί θα **έβλεπε γιατί** δεν μπορεί να γράψει στο τεστ! Αλλά τώρα το παιδί **έχει** χέρια... Και μπορεί να γράψει... αλλά **δεν μπορεί** να γράψει, και δεν μπορεί κανείς να καταλάβει **γιατί δεν μπορεί** να γράψει...».*

Η μητέρα μιας μαθήτριας με Δυσλεξία λέει χαρακτηριστικά: *«Να μη θεωρούν ότι είναι αδικία, ότι θα βάλουν βαθμό στην Ι. ή στην οποιαδήποτε Ι., ενώ θα αδικηθεί το άλλο, απ’ τη στιγμή όμως που το επίπεδο του ενός παιδιού και το επίπεδο του άλλου παιδιού στα ίσα, αρκεί να ερωτηθεί με τον σωστό τον τρόπο το ένα παιδί και να καταλάβει, να κατανοήσει τι το λέει ο καθηγητής, ναι, τότε ναι, να το βαθμολογήσει ακριβώς το ίδιο με το άλλο το παιδί. Δεν το **καταλαβαίνω** κι εγώ, ότι λέει ότι θα το αδικήσω το άλλο το παιδί... Γιατί να το αδικήσεις το άλλο το παιδί; Και το δικό μου το παιδί **αδικείται** αυτή τη στιγμή απ’ τη στιγμή που δεν μπορεί να γράψει! Παρ’ το στην άκρη, ρώτησέ το!».*

Η μητέρα δύο παιδιών με Δυσλεξία η οποία δηλώνει απογοητευμένη από το σύνολο των εκπαιδευτικών, περιγράφει με συγκίνηση την εμπειρία της: *«Στην Α΄ Γυμνασίου, ας πούμε, ο Χ. στο Γυμνάσιο τον σηκώνει ο... αυτός που τους κάνει γεωγραφία και το πρώτο που του λέει είναι... Όρθιος, επάνω στον Χάρτη! Του λέει: ‘Δείξε μου το Βορά, τον Νότο, την Ανατολή και τη Δύση’. Εσείς ξέρετε! Ναι, βεβαίως. Γι’ αυτό λέω ότι πήγα και μάλωσα, και από τότε δεν ξαναπήγα. Ήξερε, ναι, ναι ήταν ενημερωμένος. Φαντάζομαι ότι ενημερώνονται. Εγώ τη Διάγνωση τουλάχιστον την*

πήγα, και φροντίζω να ενημερώνομαι και να ενημερώνω. Και του λέει, εφόσον το παιδί δεν μπόρεσε να προσανατολιστεί στο Χάρτη, μάλλον από το άγχος του τα έκανε και κουλουβάχατα..., του λέει: 'Είσαι αγεωγράφος'. Αυτό, το παιδί στην Α' Γυμνασίου δεν το παλεύει... (ξεκινά να κλαίει). Το Ελληνικό αυτό είναι το Σύστημα...».

4. Να αξιολογούν το παιδί για την προσπάθειά του και ισότιμα.

Οι 5 εκ των 21 συμμετεχόντων γονέων δηλώνουν ότι αυτό που περιμένουν από το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι να αξιολογούν το παιδί με βάση την προσπάθεια που καταβάλει και ισότιμα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, δηλαδή να μην του βάζουν ούτε υψηλότερους, ούτε όμως και χαμηλότερους βαθμούς από αυτούς που αξίζει.

Η μητέρα ενός μαθητή με αυτισμό υποστηρίζει: «Να ζητούνε απ' αυτόν αυτά που μπορεί να δώσει. Δηλαδή, ούτε περισσότερα, αλλά ούτε και λιγότερα. Και τους τονίζω καθημερινά, γιατί μου λένε: 'Είσαι πολύ αυστηρή μαζί του'. Όχι, δεν είμαι αυστηρή. Όπως δε ζητάω να του δίνουνε περισσότερα, δε θέλω να του δίνουνε και λιγότερα... Και εννοώ και στα μαθήματα και στους βαθμούς, γιατί ας πούμε τώρα είχαμε βαθμούς... Πήγανε και του βάλανε κάτι δεκαοκτάρια. Και τους λέω: 'Γιατί δεκαοκτάρια;'. Γιατί, λέει, στα προσαρμοσμένα θέματα έγραψε. Εντάξει, στα προσαρμοσμένα θέματα έγραψε, αλλά... 'μην τον λυπάστε', αυτό τους λέω. Θα του φέρεστε όπως φέρεστε σε όλα τα παιδιά!».

Ακόμη μία μητέρα αναφέρει σχετικά: «Δε θέλω... δε ζητήσα εγώ- επειδή το παιδί μου είναι σ' αυτή την κατάσταση, δεν μπορεί να καταλάβει ορισμένα πράγματα- να του βάλουνε μεγαλύτερο βαθμό για να φανεί. Αυτό είναι χειρότερο για το παιδί πιστεύω... Μόνο αυτό επιδιώκω. Και σε όλες μου τις συναντήσεις αυτό συζητώ. Δε θέλω να δει το παιδί μου μεγάλο βαθμό, γιατί κι αυτό δεν είναι 'χαζό', καταλαβαίνει. Ξέρει ποια είναι η αξία του και πόσο έγραψε και πόσο έκανε. Δε με πειράζει ο βαθμός...».

Η μητέρα μιας μαθήτρια τονίζει: «Δε θέλουνε κάτι τραγικό. Δε θέλει η Ι. να πάρει δεκαεννιάρι (βαθμό 19), δε θα είναι ευχαριστημένη με το δεκαεννιάρι... Γιατί την έβλεπα ας πούμε στο Δημοτικό που έπαιρνε δεκάρι, δεν έλεγε... Εγώ δεν είμαι για δεκάρι. Έχουν αυτογνωσία... Δεν είμαι δεκαεννιάρι, αλλά δεν είμαι και για 13, θα' θελα

ένα 15, 16. Βλέπει την προσπάθεια που κάνει. Ξέρει σε ποιο σημείο είναι. Δεν είναι χαζά. Είναι πολύ πιο έξυπνα από ‘μας...».

Ο πατέρας ενός μαθητή ο οποίος είναι και εκπαιδευτικός υποστηρίζει: «Να αντιμετωπίζουν τα παιδιά όλα με τον ίδιο τρόπο, σαν να είναι... όχι σαν είναι... **είναι ίσα** όλα τα παιδιά, άσχετα αν κάποιος είναι αριστούχος και τους διευκολύνει στη δουλειά τους κι άσχετα αν κάποιο παιδί δυσκολεύεται και τους δυσκολεύει λίγο στη δουλειά τους, θα πρέπει δηλαδή να εστιάζει ο εκπαιδευτικός στο πώς θα κερδίσει απ’ τον κάθε μαθητή, όσο γίνεται περισσότερο, όσον αφορά τη δική του βελτίωση...».

Η μητέρα ενός μαθητή λέει σχετικά: «Να αξιολογείται πάνω σ’ αυτό που κάνει, στην προσπάθεια και μέχρι εκεί που μπορεί, όχι... δεν μπορεί να πάει τώρα ο Δ. στο 10, να γίνει όπως τα άλλα παιδάκια που δεν δυσκολεύονται...».

5. Να εστιάζουν στις δυσκολίες του παιδιού.

Οι 4 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς δηλώνουν ότι αυτό που προσδοκούν από το σύνολο των εκπαιδευτικών για το παιδί τους είναι να εστιάζουν, να επιμένουν στις αδυναμίες του.

Μια μητέρα υποστηρίζει: «Και το παιδί μου βγήκε σε μία Διάγνωση και θέλω να εστιάσουνε, είτε τώρα η καινούρια Διάγνωση που θα βγει, είτε η παλιά, να βοηθηθώ σ’ αυτό το πράγμα...».

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει: «Απλά θα ήθελα **να δουλεύουνε με τον Β., με τον Β.** (επαναλαμβάνει). Δεν πειράζει, ας μην του βάζει παραπάνω (βαθμό εννοεί), όμως να δουλέψει με τον Β., να επιμένει στον Β... Όχι ‘ας’ τον, να πάμε στον επόμενο’...».

6. Να αγκαλιάζουν το κάθε παιδί για τις δυσκολίες του/ αποδοχή.

Οι 4 από τους 21 ερωτώμενους γονείς δηλώνουν ότι περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται και να αγκαλιάζουν το παιδί τους με τις όποιες δυσκολίες του.

Μια μητέρα αναφέρει: «Πιστεύω να το δουν πιο ζεστά το θέμα, να αγκαλιάσουν τον Γ., γιατί είναι και ένα παιδί που δεν θέλει να πάει σε ΤΕ, και να προσπαθήσουν -αν και όλα αυτά τα τρία χρόνια που ήμασταν στο Γυμνάσιο τον αγκάλιασαν- να αντιμετωπίσουν το πρόβλημά του...».

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει: «*Να το αγκαλιάσουν, όπως όλοι οι άνθρωποι, ναι. Όπως όλα τα παιδιά, δεν θέλω να υπάρχει... το δικό μου το παιδί να αποτελεί εξαίρεση...*».

Ακόμη μία μητέρα δηλώνει σχετικά: «*Να αγκαλιάζουν τα παιδιά! Αυτό περιμένω. Δε θέλω τίποτα παραπάνω, γιατί ξέροντας τις ικανότητες των παιδιών μου, δε θέλω ούτε να τους κάνουνε 'φωστήρες', ούτε να τους βάζουνε μεγαλύτερο βαθμό μη έχοντας τις γνώσεις...*».

Η μητέρα ενός μαθητή με αυτισμό τονίζει: «*Να τον αποδεχτούν όπως είναι...*».

7. Να στηρίζουν ψυχολογικά το παιδί.

Οι 3 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς δηλώνουν ότι αυτό που περιμένουν κυρίως από το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι να στηρίζουν ψυχολογικά το παιδί.

Η μητέρα δύο δίδυμων μαθητών αναφέρει: «*Περιμένω και υποστήριξη, να τους υποστηρίζουνε, να τους προσέχουνε, για να νιώσουνε κι αυτά σιγουριά...*».

Η μητέρα ενός μαθητή υποστηρίζει: «*Να μπορούν να καταλαβαίνουν την ψυχολογία των παιδιών. Αυτό θέλω μόνο (...). Εμένα με ενδιαφέρει η ψυχολογία. Θέλω ψυχολογικά το παιδί μου να είναι καλά και ύστερα έρχονται όλα τ' άλλα. Δεν είμαστε όλοι 'φωστήρες', κάποιος θα είναι και λιγότερο, τι να κάνουμε; Αλλά το παν είναι η ψυχολογία...*».

Μια μητέρα ερωτώμενη τι περιμένει από τους εκπαιδευτικούς για το παιδί της απαντά: «*Πάνω απ' όλα είναι το ψυχολογικό. Το ότι ο ένας τομέας Δυσλεξία, δεν μπορεί το παιδί να γράψει σωστά ή να μιλήσει σωστά στο λόγο, δεν το θεωρώ (τόσο σημαντικό εννοεί) όσο είναι το ψυχολογικό. Το ψυχολογικό είναι αυτό που σκοτώνει πρώτα το παιδί και μετά η αντίδρασή του είναι να είναι χειρότερα στα γραπτά του και στο λόγο του...*».

8. Να δίνουν κίνητρο στο παιδί για ενεργή εμπλοκή του στη μάθηση.

Οι 3 από τους ερωτώμενους γονείς απάντησαν ότι αυτό που προσδοκούν από τους εκπαιδευτικούς είναι να ωθούν το παιδί τους στη μάθηση, να του δίνουν κίνητρο να συμμετέχει ενεργά, έτσι ώστε να μην επαναπαύεται, να μην είναι σε αδράνεια.

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει επ' αυτού: «Εντάξει, και με το θέμα υγείας- όπως είχα πει και παλιά- στους παλιούς καθηγητές έλεγα: 'Δεν θέλω να τον αφήνετε να είναι στην αδράνεια, δεν μπορεί να είναι δίπλα σας... αν δεν μπορεί να κάνει τώρα... να ανταπεξέλθει, βάλτε του κάτι να κάνει, μην τον αφήνετε να επαναπαύεται...».

Ακόμη μια μητέρα συμπληρώνει: «Κοίταξέ με, από τη στιγμή που τον γραπτό τον λόγο δεν τον έχει, να επιμένουμε **όλη** την ημέρα στην Τάξη, να τον έχουμε από κάτω δηλαδή, να μην χαλαρώνει κι ο Β. επειδή βλέπει ότι τα γραπτά του δεν έχουν αποτέλεσμα, τουλάχιστον αν δεν τον εξετάζουνε καθημερινά, θα τα αφήσει κι ο Β. Αφού τζάμπα κόπος...».

9. Συγκεκριμένους στόχους.

Οι 2 στους 21 ερωτώμενους γονείς υποστηρίζουν ότι περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένους στόχους.

Η μητέρα ενός μαθητής που είναι και εκπαιδευτικός αναφέρει σχετικά: «Συνεργασία, στόχους, συγκεκριμένους όμως στόχους. Δηλαδή, στο τι μπορεί να κάνει το Τμήμα και στο πώς μπορεί να λειτουργήσει το παιδί μέσα στο Τμήμα, γιατί σίγουρα δεν είναι μόνο το πώς πάει ένα παιδί, αλλά και στο τι Τμήμα εντάσσεται. Δηλαδή αν ένα Τμήμα έχει καλή δυναμική, φαντάζομαι ότι οι στόχοι θα είναι διαφορετικοί από ένα Τμήμα με μια διαφορετική δυναμική...».

10. Οι γονείς δεν περιμένουν τίποτα (απογοητευμένοι).

Οι 2 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς δηλώνουν απογοητευμένοι και υποστηρίζουν ότι πλέον δεν περιμένουν τίποτα από τους εκπαιδευτικούς.

Μάλιστα η μία εκ των δύο είναι και η ίδια εκπαιδευτικός στο επάγγελμα δηλώνει σχετικά: « Δεν περιμένω τίποτα απολύτως. Τίποτα πια δηλαδή... Θα μου ήταν έκπληξη δηλαδή να γνωρίσω έναν ή δύο (...). Είμαι απογοητευμένη, ναι.. Είναι φοβερό αυτό που συμβαίνει στο Ελληνικό Σχολείο...».

Η μητέρα μιας μαθήτριας τονίζει: «**Τίποτα!** Μετά απ' αυτό που τράβηξα με την κόρη μου, τίποτα. Δεν περιμένω τίποτα! Ξέρω ότι το μωρό θα πάει στο Δημοτικό και θα έχει έναν ψυχολόγο, έναν παιδαγωγό, έναν δάσκαλο, κάποιον που θα πληρώνουμε στο σπίτι (...). Και από τη δωρεάν δημόσια παιδεία πλέον δεν περιμένω **τ ί π ο τ α!**...».

3.4.2.2. Με κριτήριο το επίπεδο συνεργασίας του συνόλου των εκπαιδευτικών με το ίδιο το παιδί, αλλά και με τους γονείς.

1. Συνεργασία γονέων- εκπαιδευτικών.

Οι 5 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς υποστηρίζουν πως αυτό που αναμένουν από το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι οι συνεργασία μαζί τους, δηλαδή η συνεργασία Σχολείου- γονέων.

Μια μητέρα δηλώνει ότι περιμένει: *«Τη συνεργασία. Δηλαδή πάνω στις δυσκολίες του...».*

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει: *«Εννοείται, το πρώτο και το κυριότερο είναι η συνεργασία μαζί μου, να δω πώς πάει το παιδί μου...».*

Ο πατέρας ενός μαθητή επισημαίνει σχετικά: *«Θα περίμενα βέβαια μία καλύτερη συνεργασία γονέων και Σχολείου, μέσα από μία δομημένη και στοχευμένη... ένα στοχευμένο πρόγραμμα, μία δράση στοχευμένη. Όχι πρόχειρα πράγματα, έχουμε ξέρω εγώ τέλος πάντων ενημέρωση γονέων απ' το Σχολείο, χωρίς να υπάρχουνε κάποιες δομές...».*

2. Συνεργασία εκπαιδευτικών με το παιδί.

Οι 2 από τους 21 ερωτώμενους γονείς υποστηρίζουν ότι αυτό που επιθυμούν είναι η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης εκπαιδευτικού- παιδιού και η συνεργασία μεταξύ τους.

Η μητέρα ενός μαθητή τονίζει σχετικά: *«Εγώ θέλω το παιδί μου, και το παιδί μου με τη δασκάλα να έχει συνεργασία. Να βοηθηθώ και εγώ σαν μάνα και το παιδί μου, το οποίο δεν το είχα πριν ένα χρόνο (...). Γιατί πιστεύω ότι η σχέση που έχει με τη δασκάλα του, πρέπει να είναι η σχέση που έχει με τη μαμά του το παιδί, γιατί όσες ώρες είναι στο σπίτι είναι και στο σχολείο. Είναι και στο σχολείο (επαναλαμβάνει).. Είναι σαν ένα δεύτερο σπίτι απλά, να το πούμε έτσι με απλά λόγια...».*

3.4.2.3. Με κριτήριο το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες του εκάστοτε παιδιού, την ενημέρωση/ παιδεία των εκπαιδευτικών για τις ΕΕΑ και την Αναπηρία, το βαθμό ενημέρωσης του συνόλου των μαθητών για την έννοια των ΕΕΑ και της Αναπηρίας, αλλά και το βαθμό ενημέρωσης των ίδιων των γονιών από τους εκπαιδευτικούς για την πορεία του παιδιού τους.

1. Κατάρτιση εκπαιδευτικών για την έννοια των ΕΕΑ ή και την Αναπηρία.

Οι 4 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς προσδοκούν να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις οι εκπαιδευτικοί για τις ΕΕΑ και τις αναπηρίες.

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει σχετικά: *«Θα ήθελα να γνωρίζουν, να έχουν περισσότερο γνώση για το τι σημαίνει Δυσλεξία...».*

Ακόμη μία μητέρα συμπληρώνει: *«Ναι, πιστεύω ότι κι αυτοί πρέπει να ενημερωθούν για το πώς πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά. Δεν ξέρω... Με σεμινάρια; Με ποιον τρόπο γίνεται; Πρέπει να διαβάσουν κάποια βιβλία; Δεν ξέρω τι πρέπει να κάνουν, πρέπει να ενημερωθούνε. Όταν έχεις ένα παιδάκι μέσα στην Τάξη που έχει αυτό το πρόβλημα, πρέπει να ενημερωθείς πώς θα το βοηθήσεις, δεν μπορεί να αδιαφορήσεις, να περιμένεις να τα μάθει μόνο του, ούτε από τον λογοθεραπευτή... Πρέπει να το βοηθήσεις, δουλειά σου είναι...».*

Η μητέρα ενός μαθητή υποστηρίζει: *«Να έχει γνώσεις στο θέμα της Δυσλεξίας, σε ποιο άλλο; Σε κάποιον άλλο τομέα, κάτι, να γνωρίζουν, να έχουν γνώσεις. Δυστυχώς αυτοί δεν έχουν γνώσεις πουθενά. Αυτό θα ήθελα. Πιστεύω ότι θα ήταν το καλύτερο απ' όλα (...). Να έχουν τις γνώσεις, μόρφωση πάνω απ' όλα, ναι!».*

Η μητέρα ενός ακόμη μαθητή υποστηρίζει επ' αυτού: *«Και οι δασκάλες, ναι, πρέπει κι οι δάσκαλοι κι οι δασκάλες πρέπει να... τώρα που είναι πλέον... η Δυσλεξία είναι πλέον... Πώς να το πω...; Ένα στα τρία παιδιά έχει Δυσλεξία. Και πρέπει να ενημερωθούνε, να κάνουνε σεμινάρια... πώς να το πω; Εκπαίδευση, για να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά για να προοδεύσουν...».*

2. Να ενημερώνουν τους γονείς για τις δυσκολίες του παιδιού.

Οι 2 από τους ερωτηθέντες γονείς απαντούν ότι επιθυμούν να ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες του παιδιού τους.

Μια μητέρα αναφέρει σχετικά: *«Γιατί οι μαθητές τον περισσότερο χρόνο είναι με τους καθηγητές και με τους δασκάλους. Αν δεν μπορούνε να καταλάβουνε οι καθηγητές τα παιδιά και στη συνέχεια να ενημερώνουν τους γονείς για τα προβλήματα που υπάρχουν, θα υπάρχουν πάντα τέτοια προβλήματα...».*

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει επ' αυτού: *«Να γίνει μια περιγραφική έκθεση και προς το γονιό που θα παρουσιάζει ακριβώς τη συμπεριφορά και τις ανάγκες που θα*

έχει το παιδί μέσα στην Τάξη. Δηλαδή το να μου πει εμένα απλώς ο δάσκαλος ότι 'ξέρεις αφαιρείται κάποιες στιγμές ή κάποιες στιγμές παρουσιάζει αυτή τη συμπεριφορά', θα ήθελα να μου το περιγράψει καλύτερα (...). Αυτό. Θα ήθελα δηλαδή να υπάρχει μία περιγραφή της κατάστασης για να μπορούμε να δούμε κι εμείς και αυτοί, τι θα κάνουμε...».

3. Να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για τη Διάγνωση και τις δυσκολίες του παιδιού.

Οι 2 από τους ερωτηθέντες γονείς θεωρούν πολύ σημαντική την ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών για τις όποιες δυσκολίες του παιδιού.

Η μητέρα ενός μαθητή περιγράφει την εμπειρία της ως εξής: «Επίσης, επειδή το δικό μου παιδί είχε ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα υγείας (...). Θα έπρεπε να λάβουν υπόψη τους και αυτό ή να με ρωτήσουν κάποια πράγματα (...). Και να τα έχουμε συζητήσει ή αν δεν ήθελαν τη δική μου γνώμη, γιατί μπορεί να τη θεωρούσαν υπερβολική- γιατί εντάξει, πολλές φορές ως γονείς είμαστε και κάπως υπερβολικοί, ειδικά σε θέματα υγείας με το παιδί- να ζητούσανε μια περιγραφή από τον γιατρό του, από τον γιατρό που τον παρακολουθεί ή μια περιγραφή της κατάστασής του...».

Μια ακόμη μητέρα δηλώνει επ' αυτού: «Το σημαντικό είναι αυτό, ότι δε γνωρίζουνε. Και δε γνωρίζουνε ακριβώς τη δυσκολία, δεν τη γνωρίζουν, δεν την καταλαβαίνουν, δεν την αντιλαμβάνονται. Πρώτα νομίζω πρέπει να καταλάβεις, να το αντιληφθείς... Και μετά να μπορέσεις να βοηθήσεις...».

4. Να ενημερώνουν τα υπόλοιπα παιδιά για τις Μαθησιακές Δυσκολίες-αναπηρίες.

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει σχετικά: «Να μεταδώσουν και στα άλλα παιδιά ότι ναι μεν είναι Μαθησιακές Δυσκολίες, να τους εξηγήσουν τι ακριβώς είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες, ώστε αν υπάρξει κάποιο πρόβλημα με τους συμμαθητές να το κατανοήσουν οι μαθητές...».

3.4.3. Αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού του ΤΕ από τους γονείς.

3.4.3.1. Με κριτήριο τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός του ΤΕ θα πρέπει να αντιμετωπίζει και να προσεγγίζει το παιδί, σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο συμπεριφοράς.

1. Να εστιάζει στις αδυναμίες του παιδιού.

Οι 6 από τους 21 συμμετέχοντες στη έρευνα γονείς, ερωτώμενοι για τις προσδοκίες τους από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ απαντούν ότι περιμένουν να στηρίζει εκπαιδευτικά το παιδί εστιάζοντας στις αδυναμίες του.

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει σχετικά: *«Να βοηθάει τα παιδιά. Ναι, αυτό. Να προσπαθήσει να τους... Να εστιάζει σε κάποια πράγματα που δεν μπορεί, ας πούμε, ένας απλός καθηγητής να το κάνει. Να προσπαθεί ο κάθε καθηγητής να 'ξεκλειδώνει' τα παιδιά, να... Ναι, αυτό...».*

Ακόμη μία μητέρα συμπληρώνει: *«Απ' τον εκπαιδευτικό περιμένα να εσιτάσει είτε στο δικό μου το παιδί είτε στα άλλα 10 που έχει, στο πρόβλημα... 'πρόβλημα'... Στις δυσκολίες που έχει το κάθε παιδί. Απ' το ΤΕ αυτό περιμένο...».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή απαντά: *«Απλά να εσιτάσει στη δυσκολία που έχει το παιδί, το οποίο δε γινόταν μέχρι τη στιγμή που πήγαινε το δικό μου παιδί στο ΤΕ...».*

Η μητέρα μιας μαθήτριας τονίζει: *«Αυτό που είχα μάθει εγώ πριν πάει η μικρή στο ΤΕ είναι ότι κάθε παιδί 'αγκαλιάζεται' για το δικό του πρόβλημα και δίνω 45 λεπτά την ημέρα; Την εβδομάδα; Το μήνα; Πάντως αυτά τα 45 λεπτά που θα είναι, θα είναι μόνο το δικό μου το παιδί. Και μόνο της αλληνής. Γιατί το κάθε παιδάκι έχει άλλο πρόβλημα...».*

2. Να στηρίζει ψυχολογικά το παιδί.

Οι 6 στους 21 γονείς τονίζουν ότι αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία και προσδοκούν από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ είναι να στηρίζει ψυχολογικά το παιδί τους και να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του.

Η μητέρα δύο μαθητών με δυσλεξία υποστηρίζει το εξής: *«Δες τε, νομίζω το σημαντικότερο πράγμα σε αυτά τα παιδιά είναι να νιώθουν ότι μπορεί να τα καταφέρουν ή ότι αυτό που καταφέρνουν είναι πολύ σημαντικό. Αυτό είναι... Δηλαδή η*

αυτοπεποίθησή τους. Αυτή είναι που πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν. Είναι το Α και το Ω. Εκεί πρέπει να... Είναι το μέγιστο ζήτημα, μετά την εμπειρία μου βέβαια. Αυτό είναι το σημαντικότερο κομμάτι. Το γνωστικό, επειδή είμαι τυχερή και τα παιδιά μου έχουν υψηλό IQ, δεν συνοδεύεται ως πούμε από χαμηλό IQ, είναι διαφορετικά τα πράγματα. Το γνωστικό κομμάτι το δουλεύουμε σιγά- σιγά, διαβάζουμε και εξωσχολικά βιβλία...».

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή δηλώνει: «Πιστεύω ότι πρέπει να 'ρθει σε επαφή με το παιδί, όχι μόνο για τα συγκεκριμένα μαθήματα, γενικώς να το αγκαλιάσει και να το... και από θέμα ψυχολογίας κι αυτά, να το ανεβάσει και να προσπαθήσει να κάνει το παιδί να ξεπεράσει το πρόβλημά του...».

Η μητέρα μιας μαθήτριας τονίζει: «Πιστεύω ότι το βασικότερο απ' όλα είναι ο καθηγητής που θα είναι στο ΤΕ να έχει επίγνωση του θέματος, ούτως ώστε η ψυχολογία των παιδιών πάντα να είναι ανεβασμένη. Αυτό πιστεύω ότι είναι πρωταρχικό πράγμα. Το πρώτο και το βασικότερο. Τώρα, όλα τα υπόλοιπα μετά σιγά- σιγά βρίσκονται...».

Ο πατέρας ενός μαθητή που είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός επισημαίνει: «Θα περίμενα να είναι ένας χαρισματικός και με υπομονή άνθρωπος, ο οποίος σε συνεργασία με το κάθε παιδί να βάζει στόχους και να προσπαθεί να τους πετυχαίνει, μέσα σ' αυτή την προσπάθεια να υπάρχει η επιβράβευση και η ηθική ικανοποίηση του παιδιού, ότι κατακτά βήμα-βήμα κάποια πράγματα, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει την αυτοεκτίμηση που χρειάζεται το παιδί, για να μην απογοητεύεται και απομακρύνεται από τη γνώση και από την προσπάθεια που έχει να κάνει με τη σχολική ζωή. Αλλά έχει να κάνει στο ταλέντο του εκπαιδευτικού και την διάθεσή του...».

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει: «Θα περίμενα να βοηθάει, να στέκεται στο παιδί και ψυχολογικά, αλλά και να του κάνει τη ζωή του πιο εύκολη...».

3. Να προσεγγίζει διακριτικά, να «αγκαλιάζει» το παιδί.

Οι 5 από τους 21 συμμετέχοντες γονείς επισημαίνουν ότι περιμένουν από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ να προσεγγίζει διακριτικά, να «αγκαλιάζει» το παιδί.

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει σχετικά: «Να μεταδίδει τα μαθήματα σωστά, να μην το... Πώς να το χαρακτηρίσω τώρα; Να μην βλέπει μπροστά του ένα παιδί με προβλήματα, απλά να βλέπει ότι μπροστά του έχει έναν μαθητή και να του μεταδώσει τις γνώσεις του...».

Ακόμη μια μητέρα αναφέρει: *«Ε, κάποιον ιδιαίτερο τρόπο να προσεγγίζει το παιδί μου, με κάποιον ιδιαίτερο τρόπο να δείξει στο παιδί μου πώς να γράψει, πώς θα εκφραστεί, πώς θα μιλήσει... Έτσι πιστεύω τώρα, δεν ξέρω... Τα οποία πράγματα, τα οποία έχει μάθει και αυτός στο πανεπιστήμιο ανάλογα, είναι αυτό που λέμε ο ειδικός τρόπος προσέγγισης...».*

4. Να διαφοροποιεί τον τρόπο διδασκαλίας και το υλικό.

Οι 5 από τους ερωτώμενους γονείς όσον αφορά τις προσδοκίες τους από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ απαντούν ότι περιμένουν να διαφοροποιεί τον τρόπο διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει επ' αυτού: *«Να προσπαθήσει γι' αυτά τα παιδιά, να τα βάζει απλά πράγματα για να μπορούν... και να τα εξηγεί με απλά λόγια. Τώρα, όταν παίρνει το παιδί το βιβλίο... που το κανονικό βιβλίο που έχουν, δεν μπορεί να το κατανοήσει με τίποτα. Γιατί μεγάλωσαν πλέον και έχει και λέξεις οι οποίες είναι άγνωστες γι' αυτόν (...). Να τα εκπαιδεύει με απλό τρόπο, να μην προσπαθεί να μάθουν αυτά τα παιδιά, δεν πρόκειται να τα μάθουν ποτέ αυτά τα παιδάκια που έχουν τις δυσκολίες αυτές (...). Να μάθει τα πιο απαραίτητα. Να μπορεί να διαβάσει, να μπορεί να γράφει, αυτά τα αυτονόητα δηλαδή...».*

Η μητέρα μιας μαθήτριας αναφέρει: *«Γιατί τα Αρχαία τα κάνουμε ας πούμε μαζί, τους κανόνες και αυτά τα βλέπουμε μαζί. Αλλά βλέπω ότι η Ι. το μόνο πράγμα που θέλει είναι να ακούει και όχι να γράφει, να τα λες (...). Κοίταξε, το κάθε παιδί πιστεύω ότι μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, έτσι; Τώρα, αν υπάρχει ένα Τμήμα απ' το οποίο είναι 2-3 παιδάκια, πρέπει να βρει έναν τρόπο ούτως ώστε να καταλαβαίνουνε. Σίγουρα υπάρχει κάποιος τρόπος για τα 2-3 παιδάκια...».*

Η μητέρα ενός μαθητή που είναι και η ίδια εκπαιδευτικός τονίζει: *«Από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ θα περίμενα, όπως και από τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης- αν ερχότανε- θα περίμενα να βοηθήσει στο να γίνουνε αυτές οι προσαρμογές στα μαθήματα, στις οποίες δυσκολεύεται καθηγητής της Γενικής (αγωγής εννοεί) ή ο δάσκαλος της Γενικής γιατί, όπως σου είπα, πιθανόν να μην έχει τις γνώσεις και πιθανόν να μην έχει το χρόνο. Εκεί θα περίμενα να βοηθήσει, δηλαδή στις προσαρμογές*

των θεμάτων, στην προσαρμογή του υλικού. Αυτό. Μία καθημερινή υποστήριξη στα κομμάτια της εξειδίκευσης...».

5. Να καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες στο παιδί.

Οι 4 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς τονίζουν ότι αυτό που περιμένουν από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ είναι να καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες στο παιδί και να του διδάσκει τρόπους μελέτης, έτσι ώστε να κατακτά με μεγαλύτερη ευκολία τη νέα γνώση αλλά και να μην ξεχνά αυτά που μέχρι τώρα έχει μάθει.

Η μητέρα ενός μαθητή η οποία είναι και η ίδια εκπαιδευτικός επισημαίνει σχετικά: «Δεν θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι μόνο επικουρικός στον δάσκαλο της Γενικής Αγωγής. Θεωρώ ότι σε μερικά σημεία μπορεί να παρέμβει και δυναμικά και να καλύψει και τυχόν αδυναμίες που υπήρχαν και από δασκάλους των προηγούμενων ετών, γιατί πολλές φορές, στις Μαθησιακές Δυσκολίες τα παιδιά είναι και το μεταγνωστικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, δεν είναι μόνο το πρόβλημα της γνώσης αυτής καθ' αυτής που μαθαίνουμε κάθε φορά, αλλά και το πώς θα μπορέσουμε να μάθουμε να λειτουργούμε και με το τι έχουμε μάθει τα προηγούμενα χρόνια, δηλαδή πώς θα μπορέσουμε να μάθουμε αυτά να τα εφαρμόζουμε (...). Θεωρώ δηλαδή ότι το ΤΕ θα έπρεπε να λειτουργεί πάρα πολύ, ίσως και περισσότερο, σε επίπεδο μεταγνώσης, δηλαδή να γίνεται όχι επανάληψη, αλλά μία... στο να θυμούνται και να μάθουν τις μεταγνωστικές λειτουργίες, στο πώς δηλαδή θα μάθει να εφαρμόζει στην καινούρια του γνώση, ό,τι έχει αποκτήσει από τα προηγούμενα χρόνια. Να μπορεί να προχωράει με πιο γρήγορους ρυθμούς και μέσα στην Τάξη και στη νέα του γνώση. Γιατί το θέμα δεν είναι μόνο να μάθουμε μερικά πράγματα, αλλά να μην ξεχνάμε τα παλιά και να μπορούμε να τα εφαρμόζουμε κιόλας τα παλιά (...). Θέλω λίγο να εστιάσουν στο μεταγνωστικό κομμάτι...».

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή δηλώνει: «Θα περίμενα να βοηθάει, να του διδάσκει τρόπους να διαβάζει και να γράφει. **Τρόπος**. Γιατί, κακά τα ψέματα, όσες φορές έχουμε προσπαθήσει και με τους εκπαιδευτικούς που στεκόταν πάντα δίπλα του και με μένα, όσες φορές έχουμε προσπαθήσει να μάθουμε τη γραμματική, να πιάσουμε τη ρίζα σε όλα και να διαβάζουμε και πολλές φορές και να κάνουμε ανάγνωση, είναι πράγματα που μόλις τα αφήσει λίγο, ξεχνιούνται. Δηλαδή, όσες φορές και να έχουμε πει

ότι τα ρήματα γράφονται με «ω», όταν θα πάει να το γράψει, μπορεί το ίδιο ρήμα να μου το γράψει 5 φορές διαφορετικά. Δηλαδή ξεχνάει όσο και να προσπαθούμε να το θυμηθούμε...».

6. Τα μαθήματα που διδάσκει στο ΤΕ να συμβαδίζουν με τα υπόλοιπα μαθήματα της Τάξης.

Οι 2 από τους ερωτώμενους γονείς επισημαίνουν ότι θα ήθελαν ο εκπαιδευτικός του ΤΕ να διδάσκει μαθήματα που συμβαδίζουν με τα υπόλοιπα της Γενικής Τάξης που φοιτά ο μαθητής/ μαθήτρια.

Μια μητέρα δηλώνει σχετικά: «Εγώ πιστεύω ότι έπρεπε να ασχοληθεί περισσότερο και με της μέρας (τα μαθήματα εννοεί). Αυτό. Κατά τα άλλα, εντάξει, φτιάχνανε διάφορα φυλλάδια... αλλά αυτό... ότι δεν είχε καμία επαφή αυτό που κάνανε με την καθημερινότητα. Όχι, καμία επαφή. Ναι, ναι δεν αντιλέγω, έπρεπε να κάνουν και τέτοια, αλλά δεν πιστεύω ότι βοηθάει τόσο το παιδί άμεσα το να είναι δυο μέρες πίσω στο σχολείο και να κάνεις τα πιο βασικά...».

Η μητέρα ενός μαθητή περιγράφει ως εξής την εμπειρία της από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ: «Το 'του και το α' το παιδί μου το ήξερε να το διαβάζει, ακόμη και στην τηλεόραση που ήταν μικρός... Μου έδινε απλά ένα πράγμα: 5 φωτοτυπίες, να τις λύσει στο σπίτι το παιδί κι ούτε καν τον ένοιαζε. Ήταν 10 παιδιά, είτε ήταν της ΣΤ' είτε ήταν της Α' Δημοτικού, έδινε τις ίδιες φωτοτυπίες...».

3.4.3.2. Με κριτήριο το επίπεδο κατάρτισης του εκπαιδευτικού του ΤΕ όσον αφορά τις ΕΕΑ ή και την αναπηρία και το βαθμό ενημέρωσής του για τις δυσκολίες του εκάστοτε παιδιού.

1. Να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος/ καταρτισμένος.

Οι 2 από τους ερωτώμενους γονείς όσον αφορά τις προσδοκίες τους από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ απαντούν ότι θα ήθελαν να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος/ καταρτισμένος στο θέμα των ΕΕΑ των παιδιών.

Η μητέρα ενός μαθητή τονίζει: «Κοίταξε, λογικά πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός που θα είναι εκπαιδευμένος, αλλά δεν υπάρχει... Πρέπει να ξέρει τη δουλειά του...».

2. Να είναι ενημερωμένος για τις δυσκολίες του παιδιού.

Οι 2 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς επισημαίνουν ότι αυτό που περιμένουν από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ είναι να είναι ενημερωμένος για τις δυσκολίες του παιδιού τους προκειμένου να είναι σε θέση να του παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη.

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει: *«Πρέπει να ξέρει τη δυσκολία του παιδιού και να ξέρει πώς θα τον βοηθήσει και πού θα τον βοηθήσει. Πρέπει να ξέρει τι τον δυσκολεύει...».*

Ακόμη μια μητέρα επισημαίνει: *«Δηλαδή να καλείται ο γονιός και να γίνεται μια συζήτηση με τον εκπαιδευτικό, ίσως με τον διευθυντή και σίγουρα με τον ειδικό παιδαγωγό και τον γονιό, για το τι περιμένουνε, τι πρέπει να γίνει, τι μπορεί να γίνει και σε τι πλαίσιο μπορεί να δουλέψει. Δηλαδή κάποιους στόχους για το παιδί. Πρώτα απ' όλα θα ήθελα ο εκπαιδευτικός του ΤΕ να μας έκανε μία ενημέρωση για το πώς δουλεύει το ΤΕ, γιατί δεν δουλεύουν όλα τα ΤΕ σε όλα τα Σχολεία με τον ίδιο τρόπο, γιατί δεν έχουν τα ίδια παιδιά και τις ίδιες δυσκολίες, κάποια είναι σε άλλες, σε μικρότερες περιοχές, αλλού δουλεύουνε διαφορετικά...».*

3.4.3.3. Με κριτήριο το επίπεδο συνεργασίας του εκπαιδευτικού του ΤΕ με τους γονείς αλλά και με το ίδιο το παιδί.

1. Συνεργασία εκπαιδευτικού ΤΕ με τους γονείς.

Οι 3 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς τονίζουν ότι θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό του ΤΕ, προκειμένου από κοινού να μπορέσουν να υποστηρίξουν το παιδί.

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει σχετικά: *«Πιστεύω ότι θα έπρεπε να έχουμε μια συνεργασία, ούτως ώστε να μπορώ κι εγώ να το βοηθήσω στο σπίτι, δηλαδή αυτό που κάνουμε τώρα στη λογοθεραπεία, που μου δείχνει πώς πρέπει να το διαβάσω και κάποια πράγματα που πρέπει να μάθουμε για να βοηθηθεί. Πιστεύω ότι αυτά θα έπρεπε να κάνουν και αυτοί που είναι στο ΤΕ. Δηλαδή κάποιος θα μπορούσε να μην έχει τη δυνατότητα να στείλει το παιδί του, να πληρώνει και να τον στέλνει λογοθεραπεία...Εννοείται ότι πρέπει να βοηθηθεί από εκεί. Ναι. Εντάξει, δεν μπορώ να περιμένω να μάθει... να βοηθηθεί το παιδί μόνο από τον δάσκαλο, αλλά θα πρέπει να έχουμε μια συνεργασία για το πώς πρέπει να το βοηθήσω κι εγώ στο σπίτι...».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή συμπληρώνει: «Εγώ προσωπικά θεωρώ ότι θα έπρεπε όταν ένα παιδί γνωμοδοτείται από το ΚΕΔΔΥ ή όταν οι γονείς βλέπουν ότι κάτι υπάρχει στο παιδί, αν ο εκπαιδευτικός δεν το έχει καταλάβει και δεν έχει κάνει κρούση νωρίτερα στους γονείς, θα ήθελα να υπάρχει συνεργασία, να ρωτήσουν τον εκπαιδευτικό του ΤΕ, γιατί είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος για αυτά τα θέματα, να υπάρχει συνεργασία όταν υπάρχει γνωμοδότηση...».

Η μητέρα ενός μαθητή περιγράφει την εμπειρία της ως εξής: «Και η συνεργασία ας πούμε, γιατί εγώ μιλάω για το συγκεκριμένο δάσκαλο που έχω ζήσει... Δεν τον έχω δει καν τον άνθρωπο! Δεν είχαμε ούτε μία συνεργασία, ούτε καν βοήθησε το παιδί μου. Και στο μόνο που πρέπει να υπάρχει αυτή τη στιγμή, είναι να υπάρχει μία συνεργασία με τους γονείς και να εστιάσει στη δυσκολία που έχει το παιδί...».

2. Συνεργασία εκπαιδευτικού ΤΕ- παιδιού.

Οι 2 από τους ερωτώμενους γονείς δηλώνουν ότι αυτό που προσδοκούν από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ είναι να δημιουργεί κατάλληλη σχέση με το παιδί, να συνεργάζεται μαζί του και να θέτουν στόχους από κοινού.

Ο πατέρας ενός μαθητή επισημαίνει σχετικά: «Και ο ίδιος δηλαδή να βάζει προσωπικά κίνητρα για να γίνει καλύτερος, αλλά και να νιώθει αγάπη προς τα παιδιά. Κι ένα κίνητρο στα παιδιά, βέβαια, δηλαδή να 'χει έναν τρόπο σωστό, έτσι, μέσα από τη θεωρία των κινήτρων, ώστε τα παιδιά να φτάσουν βήμα- βήμα και να κατακτήσουν τους στόχους που μαζί και με συνεργασία έχουν θέσει...».

3.4.4. Συνεργασία Γονέων- Σχολείου σε επίπεδο ενημέρωσης, πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού.

Όσον αφορά τη γενικότερη συνεργασία γονέων- Σχολείου, εκτός από τη συχνότητα επαφής οι γονείς ερωτήθηκαν για το βαθμό συνεργασίας τους με το Σχολείο τόσο σε επίπεδο ενημέρωσης και ανταλλαγής πληροφοριών που αφορούν στο παιδί τους, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού προκειμένου να βοηθηθεί το παιδί με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

3.4.4.1. Συνεργασία γονέων- Σχολείου σε επίπεδο ενημέρωσης.

Οι 13 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς δηλώνουν ότι δεν υπάρχει συνεργασία με το Σχολείο σε επίπεδο ενημέρωσης για τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει το παιδί.

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει σχετικά: *«Πέρα απ' το ΚΕΔΔΥ, εμένα δε με κάλεσε κανένας άλλος (...). Πέρα απ' το χαρτί που ζήτησαν απ' το ΚΕΔΔΥ, εδώ, τίποτε άλλο. Γιατί αυτοί (εννοεί οι καθηγητές του σχολείου) ρίχνουν το βάρος στο ΚΕΔΔΥ, και είπαν ότι εκεί είναι οι κατάλληλοι...».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή δηλώνει: *«Στην Γ' δεν ήξερε καν η δασκάλα ότι ο γιος μου έχει Μαθησιακές Δυσκολίες. Υπήρχε η διάγνωση στο σχολείο από τη Β'. Δεν ήξερε, δεν είχε ενημερωθεί. Γι' αυτό και φέτος πήγα απ' την πρώτη βδομάδα και έπιασα τη δασκάλα... Και την ενημέρωσα να διαβάσει το φάκελο...».*

Ακόμη μία μητέρα ερωτώμενη για τη συνεργασία της με το Σχολείο σε επίπεδο ενημέρωσης απαντά: *«Τώρα εδώ πέρα (εννοεί στο Λύκειο), βρίσκοντάς τους έξω και τους μιλάω, μου λένε 'Ποιο; Αυτό το παιδάκι; Α, έχει θέμα;', ας πούμε. Δεν ξέρουνε. Όχι, όχι, όχι. Τουλάχιστον 2-3 που ήξερα εγώ, που τους βρήκα εγώ, που τους ήξερα από παλιά και τους μίλησα, δεν ήξερε κανένας...».*

Μια ακόμη μητέρα συμπληρώνει: *«Το απόλυτο κενό, καμία επαφή! Και ούτε ήθελα επαφή πλέον. Μετά κουράστηκα... Μετά από το εξάμηνο κουράστηκα να ρωτάω 'πώς ήταν σήμερα η μικρή, πώς πήγε, τι έκανε'. Ε, δεν ρωτούσα...».*

Η μητέρα ενός μαθητή αναφέρει: *«Μας κάλεσε η δασκάλα, μας ενημέρωσε για τα παιδιά. Εγώ την είπα τη δασκάλα ότι το παιδί έχει Μαθησιακές Δυσκολίες, βασικά την είπα Δυσλεξία και μου είπε συγκεκριμένα 'όχι, δεν έχει Δυσλεξία'. Λέω 'έχει, γιατί τον έχω πάει και αν το παρακολουθήσετε θα δείτε ότι έχει κάποιο πρόβλημα...».*

3.4.4.2. Συνεργασία γονέων- Σχολείου σε επίπεδο πληροφοριών.

Οι 13 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς δηλώνουν ότι επίσης δεν υπάρχει συνεργασία με το Σχολείο σε επίπεδο πληροφοριών για το παιδί.

Μια μητέρα ερωτώμενη εάν υπάρχει της ζητούν απ' το Σχολείο κάποιες πληροφορίες απαντά: *«Ποτέ! Τίποτα... Αντιδρούνε και... Φανταστείτε, φέτος που έδωσε ο γιος μου εξετάσεις, η μία ειδικότητα του λέει: 'Δεν ξέρω ο μπαμπάς σου πώς πήρε το χαρτί (εννοεί τη Διάγνωση της Δυσλεξίας), αλλά καλά έκανε!'...».*

Η μητέρα ενός ακόμη μαθητή περιγράφει την εμπειρία της: «*Δηλαδή, ο καθένας έχει τη δική του την άποψη ή τη θεωρία. Ας πούμε, μια φιλόλογος μου 'πε κάποια στιγμή, γιατί δεν τον εξέταζε καθόλου προφορικά και μου το είπε το παιδί, μου λέει, 'σηκώνω χέρι και δε με σηκώνει... Τι βαθμό θα μου βάλει;' Είχε αγχωθεί πάρα πολύ! Και τη βρήκα και της λέω 'ρε συ, δεν μπορείς να τον σηκώνεις λίγο παραπάνω; Αφού εξετάζεται μόνο προφορικά...' και μου λέει 'Ε, δεν μπορώ να ασχολούμαι όλη μέρα με τον γιο σου' ...».*

Μια ακόμη μητέρα ερωτώμενη για το αν υπάρχει συνεργασία με το Σχολείο σε επίπεδο πληροφοριών για το παιδί της, απαντά: «*Όχι, όχι, τίποτα, κανένας. Ούτε ακόμη και οι Ειδικοί Παιδαγωγοί ας το πω, εκεί στα ΤΕ, όχι, όχι, ποτέ. Όχι... (αναστενάζει)*».

Η μητέρα ενός μαθητή στην ίδια ερώτηση απαντά: «*Όχι, όχι. Πέρα του ότι μου είπανε ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα και έπρεπε να βγάλουμε τη Διάγνωση στο ΚΕΔΔΥ και που την πήγα εγώ- δεν ξέρω αν την έχουν δει κιόλας, αν την έχουν κοιτάξει- όχι, δεν μου έχουν ζητήσει κάτι...».*

Η μητέρα μιας μαθήτρια τονίζει σχετικά: «*Δεν ζητάνε πληροφορίες από κανένα παιδί. Γιατί πράγμα; Για ποιο λόγο να ζητήσουν πληροφορίες; Όχι... Μπαίνεις σε πολύ βαθιά νερά τώρα... Ναι, μπαίνεις σε πάρα πολύ βαθιά νερά. Όχι, δεν υπάρχει περίπτωση να γίνει κάτι τέτοιο. Δηλαδή, δεν υπάρχει περίπτωση! (επαναλαμβάνει)(...). Είναι το σύστημα τέτοιο που είναι η αδιαφορία, που δεν τον νοιάζει τον άλλον (...). Γι' αυτό, λέω, είναι ένα σοβαρό θέμα... Όχι, δεν υπάρχει, δεν είμαστε στο εξωτερικό. Τα παιδιά δεν έχουν φακέλους που το κάθε ένα να λέει το Ιστορικό του, που να παίρνουνε από την ώρα που γεννιούνται το Ιστορικό τους για να ξέρουν τι γίνεται. Όχι...».*

Η μητέρα ενός ακόμη μαθητή στην ερώτηση αν το Σχολείο ζητά πληροφορίες για το παιδί, δηλώνει: «*Καμία. Καμία και κανένας. Ή να μου πει ένας δάσκαλος, ας πούμε, όταν πάμε στον δάσκαλο για να πω ότι ο Ν. έχει Δυσλεξία, ποτέ δεν είπε τι πρέπει να κάνουμε, πώς να το αντιμετωπίσουμε, τι να συζητήσω με τον Ν. ή τι να μιλήσουμε οι δυο μας, ώστε να μπορώ να προσφέρω στον Ν., να φέρομαι στον Νίκο. Ποτέ, τίποτα. Όχι, όχι, κανένας και ποτέ...».*

3.4.4.3. Συνεργασία γονέων- Σχολείου σε επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού.

Η πλειοψηφία, δηλαδή οι 17 από τους 21 συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς δηλώνουν ότι δεν υπάρχει συνεργασία με το Σχολείο ούτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού.

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει επ' αυτού: *«Η φετινή επέλεξε να μην μας δώσει καθόλου. Μου έκανε φοβερή εντύπωση και το σχολίασα μια μέρα, όταν μας μάζεψε σαν γονείς, και αντέδρασαν πολλές μαμάδες... Δεν θέλανε καθόλου φυλλάδια... και μου έκανε εντύπωση και δεν μίλησα άλλο. Δεν μπορώ να βοηθήσω όμως το παιδί μου αλλιώς... Και η δασκάλα ξέρει το τι θα δώσει. Κι όντως τα βιβλία δεν είναι... δεν μπορώ να βοηθήσω από τα βιβλία καθόλου, ενώ με τα φυλλάδια ήταν πολύ καλύτερα...».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή αναφέρει: *«Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό; Όχι αυτό δεν υπάρχει. Πιστεύω ότι θα υπάρχει στο ΤΕ που εμείς δεν παρακολουθούμε...».*

Ακόμη μία μητέρα συμπληρώνει: *«Όχι, πέρα από κάποιες εργασίες που βάζουν στα παιδιά για να τα κάνουν, ξέρεις, κατά ομάδα, δεν... τόσα χρόνια δεν είδαμε κάτι έτσι, όχι. Δεν έχει γίνει κάτι...».*

Μία άλλη μητέρα απαντά: *«Όχι, όχι, όχι δεν υπάρχει τίποτα τέτοιο... Στο Δημοτικό, όταν τελείωνε η χρονιά έφερνε το παιδί έναν φάκελο γεμάτο με τις εργασίες, με... με ό,τι κάνανε, στο τέλος. Όχι, δεν είχαμε κάτι...».*

Επίσης η μητέρα ενός μαθητή αναφέρει: *«Όχι, κάποιες φωτοτυπίες απλά που θα βάλει η δασκάλα του να κάνουμε στο σπίτι. Μαθηματικά, Γλώσσα και... σπάνια... όχι δε βάζει συχνά φωτοτυπίες, όχι, Τίποτα, όχι. Όχι, τίποτα, δεν υπάρχει κάτι τέτοιο...».*

Η μητέρα μιας μαθήτριας περιγράφει την εμπειρία της ως εξής: *«Όχι, όχι. Εγώ είπα στη δασκάλα ότι πήγα το παιδί στο ΚΕΔΔΥ, ότι έχω ψυχολόγο σπίτι, ότι θα ακολουθήσει τα βήματα που θα πει η ψυχολόγος του σπιτιού και το ΚΕΔΔΥ, και όχι ό,τι πει αυτήν και ό,τι το μυαλό της, και της είπα να κάνει λίγο... να μην την πιέζει πάρα πολύ, να μην την προσβάλλει τη Ν. Κι αυτή κατάλαβε ότι θα δίνει 5 φωτοτυπίες στους άλλους και 3 στη μικρή, με αποτέλεσμα να προσβάλλεται η μικρή. Θεωρούσε κατώτερο τον εαυτό της, ότι δεν μπορούσε να κάνει 5 φωτοτυπίες. Την είπα εγώ να μη την πιέζει και αυτήν αυτό κατάλαβε. Όταν είπα εγώ 'μην πιέζεις το παιδί γιατί έχει ένα πρόβλημα μαθησιακό', κατάλαβε ότι θα δίνει 5 φωτοτυπίες σ' αυτούς και 3 στη δικιά μου...!».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή ερωτώμενη εάν υπάρχει συνεργασία με το Σχολείο σε επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού προκειμένου να βοηθηθεί το παιδί της, απαντά: «Όχι, η δασκάλα μου είπε απλά ‘εγώ δεν μπορώ να ασχοληθώ πάρα πολύ για τον Γ., γιατί υπάρχουν, είναι και τα’ άλλα τα παιδιά που πρέπει να κοιτάζω...’».

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 4) αναγράφεται περιληπτικά το επίπεδο συνεργασίας Σχολείου- Γονέων σε επίπεδο ενημέρωσης, πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού.

Πίνακας 4.

Κωδ. Συνέντευξης	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
010914	√		√		√	
030714	√		√			√
050814 A		√		√	√	
050814 B	√		√			√
060814		√		√		√
061114		√		√		√
070814 A	√		√			√
070814 B		√		√		√
080714		√		√		√
091214		√		√		√
100315	√		√		√	
110814		√		√		√
120814		√		√		√
181214	√		√			√
191114		√		√		√
200115		√		√		√

201114		√		√		√
221214	√		√			√
240714		√		√		√
250714		√		√		√
310714	√		√		√	
Σύνολο στους 21	8 (38%)	13 (61,9%)	8 (38%)	13 (61,9%)	4 (19%)	17 (81%)

3.5. Σχέσεις γονέων με άλλους γονείς.

Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης ολοκληρώθηκε με τέσσερις ερωτήσεις, με τις οποίες ζητήθηκε αρχικά από τους γονείς να περιγράψουν τη σχέση τους με τους άλλους γονείς και κατόπιν ερωτήθηκαν εάν τους έχουν φέρει ποτέ σε δύσκολη θέση ρωτώντας κάτι «περίεργο», εάν τους καλούσαν/ καλούν στα σπίτια τους για να παίξουν τα παιδιά τους και ένα έχουν έρθει ποτέ σε επαφή με γονείς άλλων παιδιών που φοιτούν σε ΤΕ.

Η πλειοψηφία των γονέων, δηλαδή οι 17 από τους 21 περιγράφουν από καλές, πολύ καλές ως και άριστες τις σχέσεις τους με τους άλλους γονείς, 2 στους 21 τις περιγράφουν ως επιλεκτικές, μία μητέρα ως τυπικές και μόνο μία ως σχετικά περιορισμένες.

Στο ερώτημα εάν τους έχουν φέρει ποτέ σε δύσκολη θέση ρωτώντας κάτι «περίεργο» για το παιδί, η πλειοψηφία των γονέων, οι 17 από τους 21, απαντούν αρνητικά και μόνο οι 4 από αυτούς δηλώνουν ότι έχουν έρθει σε δύσκολη θέση από ερωτήσεις άλλων γονέων.

Η μητέρα ενός μαθητή περιγράφει την εμπειρία της ως εξής: «Και βέβαια με έχουν ρωτήσει. Αν έχει ψυχολογικά προβλήματα. Λόγω αυτής της ξαφνικής αλλαγής, ακούστηκαν πάρα πολλά, γιατί ξέρανε το παιδί μου πώς ήταν πριν και πώς είχε γίνει μετά από εκείνη την περιπέτεια. Ναι, μου είχαν αναφέρει, 'τι έγινε; Πηγαίνετε σε ψυχολόγο; Το παρακολουθεί κάποιος το παιδί;'. Εγώ βέβαια, δεν έδωσα βάση σ' αυτά τα λόγια, ούτε καν τους απάντησα. Απλώς τους είπα ότι κάθε παιδί έχει τις δυσκολίες

του, καλό είναι να κοιτάζει ο καθένας το παιδί του και από 'κει και πέρα... Ναι, ήτανε κάτι βαρύ και δεν ήτανε ότι το είπα εγώ και σταμάτησε... Στα 'πηγαδάκια' που γινόταν, ήταν το πρώτο θέμα. Ναι, ότι το παιδί μου έχει... Πώς να το πω; Παραφρονήσει; Αν είναι μια λέξη που μπορώ να χρησιμοποιήσω. Αλλά δόξα το Θεό...».

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή επισημαίνει σχετικά: «Όσοι δεν ξέρουνε με έχουν φέρει σε δύσκολη θέση, αλλά πάντα ας πούμε κάποια στιγμή... Μου είπε μια μαμά ας πούμε: 'Γιατί το παιδί σου κοιμάται όλη την ώρα; Δεν το βάζεις νωρίς για ύπνο...', ας πούμε, κι εγώ της απάντησα: 'Απλά το παιδί μου έχει κάποιο θέμα υγείας' και η γυναίκα μου ζήτησε μετά χίλια συγγνώμη. Μου λέει: 'Ε., δεν το ήξερα', δηλαδή και κάπως έτσι. Και ήρθε και σε δύσκολη θέση η γυναίκα...».

Επίσης μία μητέρα δηλώνει σχετικά: «Δηλαδή δεν θεώρησαν και μπορεί να προσπάθησαν, ότι νόμιζαν ότι θα με φέρνανε σε δύσκολη θέση, αλλά δυστυχώς δεν είμαι μητέρα που... ότι θα το κρύψω, που θα με ρωτήσεις κάτι και θα εκπλαγώ. Όχι, θα μιλούσα πάντα. Πάντα, δηλαδή και μόνη μου ακόμη το αναφέρω σε συζητήσεις, το τι περάσαμε και οτιδήποτε... Περίεργοι ρωτάνε, δηλαδή 'τι είναι αυτό;', 'δεν είναι καλά στο μυαλό του;', ας πούμε, κάτι τέτοιες ερωτήσεις. 'Δεν είναι καλά στο μυαλό του και έχει τη Δυσλεξία;'. Κάτι τέτοια. Το οποίο, όχι, ήξερα να το αντιμετωπίσω, ήξερα δηλαδή... Ναι, ναι, τα περίμενα όλα. Όταν άκουσα τη λέξη, ότι έχει Δυσλεξία το παιδί, κατευθείαν άρχισα και τα κατάλληλα βιβλία, να αντιμετωπίσω και τους γύρω του ακόμα. Οπότε δε θεώρησα ποτέ ότι μπορούν να προσβάλουν το παιδί ή εμένα, το παιδί πάνω απ' όλα, και πάντα ήξερα να βάλω τον καθένα κατάλληλα στη θέση του...».

Η μητέρα ενός παιδιού με αυτισμό απαντά: «Πάντα σε πειράζουν πράγματα που θα πούνε για το παιδί σου. Θέλει πολλή δουλειά να κάνεις εσύ με τον εαυτό σου. Δηλαδή, εντάξει, εννοείται ότι μπορεί να φανεί κάτι περίεργο απ' αυτά που κάνει ο Β., ένα χοροπηδητό, μια κουβέντα που θα πει... Δε φταίνε οι άλλοι. Οι **άγνοια** είναι το πρόβλημα. Αν τους εξηγήσεις, θα ξέρουνε για την επόμενη φορά. Και πιθανόν να το εξηγήσουν και σε κάποιον άλλο που θα ρωτήσει...».

Στην ερώτηση εάν καλούν τους γονείς και τα παιδιά τους σε εκδηλώσεις (πχ. πάρτι γενεθλίων) ή στο σπίτι τους για να παίξουν μαζί τα παιδιά τους, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα γονείς (οι 18 στους 21- το 85,7%) απαντούν θετικά και ότι δεν βίωσαν ποτέ κάποια μορφή κοινωνικού αποκλεισμού σε

αυτό το επίπεδο. Μόνο οι 3 εξ αυτών βίωσαν στο παρελθόν ή βιώνουν ακόμη μια μορφή κοινωνικού αποκλεισμού και περιγράφουν τις εμπειρίες τους ως εξής:

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει: *«Αυτό είναι ένα πράγμα που του κακοφαίνεται πάρα πολύ... Είναι πολύ λίγα τα παιδάκια που τον καλούν στα γενέθλια, ενώ αυτός καλεί πάντα όλους και έρχονται όλοι στον Γ... Αυτόν δεν τον καλούν όλοι, όχι... και του κακοφαίνεται πάρα πολύ...».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή περιγράφει με συγκίνηση την εμπειρία της: *«Να σου πω κάτι; Μερικοί που ήταν μορφωμένοι γονείς και είχαν γνώση, δεν τον εξαιρούσαν τον Β. Τον έπαιρναν και στα γενέθλια και σ' αυτά. Μιλάω τώρα και για το Δημοτικό... Που δεν ήταν και καλός μαθητής, κατάλαβες... Περισσότερο γινόταν αυτό στο Δημοτικό. Τώρα δεν κάνουν και γενέθλια τα παιδιά. Και θυμάμαι συγκεκριμένα μια φορά που είχαν πάρτι, όχι πάρτι, που είχε τα γενέθλια ένας συμμαθητής του στην πιτσαρία και σχεδόν είχε όλα τα παιδιά και δεν είχαν πει αυτόν (εννοεί τον Β.)... Εκεί λύγησα και αυτός κι εγώ... (κλαίει). Αυτά... Ναι, ναι (...). Υπάρχει ρατσισμός... (κλαίει)».*

Στο τελευταίο ερώτημα, εάν οι συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς έχουν έρθει σε επαφή με άλλους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε ΤΕ, περίπου οι μισοί εξ αυτών, οι 10 από τους 21 απαντούν θετικά και οι υπόλοιποι, οι 11 στους 21, απαντούν αρνητικά. Στόχος του συγκεκριμένου ερωτήματος ήταν εάν η γνώμη των άλλων γονέων επηρέασε την απόφαση των συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων για τη μη φοίτηση του παιδιού τους στο ΤΕ του Σχολείου του, κάτι που δεν προέκυψε όμως ως παράγοντας από τις απαντήσεις που έδωσαν. Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 5) περιγράφονται συνοπτικά οι απαντήσεις των γονέων όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους άλλους γονείς.

Σχέσεις γονέων με άλλους γονείς- συνοπτικά (Πίνακας 5).

Κωδ. Συνέντευξης	Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας με άλλους γονείς	Σας έφεραν σε δύσκολη θέση; Ρώτησαν κάτι περίεργο;		Σας καλούσαν/καλούν σε εκδηλώσεις;		Έχετε έρθει σε επαφή με άλλους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε ΤΕ;	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
010914	Άριστες		√	√		√	
030714	Καλές		√		√		√
050814 A	Καλές		√	√		√	
050814 B	Τυπικές		√	√		√	
060814	Επιλεκτικές		√	√			√
061114	Καλές	√			√	√	
070814 A	Καλές	√			√		√
070814 B	Καλές		√	√			√
080714	Καλές		√	√			√
091214	Πολύ καλές	√		√		√	
100315	Πολύ καλές		√	√		√	
110814	Επιλεκτικές		√	√			√
120814	Πολύ καλές		√	√			√
181214	Καλές με όσους γνωρίζω		√	√		√	
191114	Καλές με όσους έχω σχέση		√	√			√
200115	Σχετικά περιορισμένες		√	√		√	
201114	Καλές		√	√		√	
221214	Εξαιρετικές	√		√		√	
240714	Πολύ καλές		√	√			√
250714	Καλές		√	√			√
310714	Πολύ καλές		√	√			√
Σύνολο στους 21		4 (19%)	17 (81%)	18 (85,7%)	3 (14,3%)	10 (47,6%)	11 (52,3%)

4. Προτάσεις γονέων για το μέλλον.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος της συνέντευξης ολοκληρώνεται με τις προτάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων τόσο για το ΤΕ, όσο και γενικότερα για το Σχολείο, προκειμένου να αποκτήσει τα στοιχεία αυτά που οι γονείς θεωρούν απαραίτητα προκειμένου να «αγκαλιάσει» το παιδί τους.

4.1. Προτάσεις γονέων με κριτήριο τον τρόπο λειτουργίας των ΤΕ.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα ερωτήθηκαν αν θα άλλαζαν κάτι στον τρόπο λειτουργίας και στο στόχο των ΤΕ, τι θα ήταν αυτό.

1. Οι 6 στους 21 απαντούν ότι θα επιθυμούσαν το ΤΕ να λειτουργεί άλλες ώρες/εκτός ωραρίου του Σχολείου.

Η μητέρα ενός μαθητή τονίζει: *«Θέλω να αλλάξει η ώρα. Η ώρα που γίνεται το μάθημα αυτό στο ΤΕ, να μη βλέπουν τα άλλα τα παιδιά. Ας είναι μεσημέρι δηλαδή, να μην υπάρχουν παιδιά στο προαύλιο του σχολείου... Η μεσημέρι, τελειώνοντας δηλαδή το κανονικό ωράριο, μετά ή και το απόγευμα να γίνει μάθημα, να μη βλέπουν! Και νομίζω ότι τα παιδιά θα πήγαιναν πιο ευχάριστα και δε θα είχαν αυτό το άγχος, αυτή την πίεση που νιώθουν απ' τους άλλους συμμαθητές. Να μην τους κοροϊδέψουν...».*

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει: *«Και αν γίνεται τα μαθήματα να μην γίνονται την ώρα του σχολείου, μετά, -πώς λειτουργούν τα ολοήμερα με τα άλλα τα παιδάκια- να γίνεται τότε αυτή η δουλειά, ούτως ώστε να μην επιβαρύνονται και οι γονείς οικονομικά. Δηλαδή να παίρνουνε στο σπίτι έξτρα δασκάλα και να πληρώνουνε και να... Δηλαδή να γίνεται αυτό από το Σχολείο. Δωρεάν παιδεία έχουμε υποτίθεται...».*

Ο πατέρας ενός μαθητή προτείνει, μεταξύ άλλων: *«Και κάτι άλλο θα μπορούσαμε. Αν παράδειγμα σε επίπεδο νομού είχανε καταγραφεί παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και θα μπορούσαν από κοινού να αποτελούν μία ομάδα, μία ομάδα παιδιών, ενδεχομένως θα μπορούσε να γίνεται πέρα από το ωράριο του Σχολείου, κάτι σαν ενισχυτική διδασκαλία, αλλά εκτός ωραρίου, αλλά σε Τάξη πάλι, όχι ξεχωριστά (...). Εκτός ωραρίου του σχολείου, δηλαδή το παιδί να μην αποκόπτεται απ' το σχολείο, απ' τους φίλους...».*

Ακόμη μία μητέρα επισημαίνει: «*Η πρότασή μου είναι: Αν θέλουν ας πούμε να λειτουργήσουν (εννοεί τα ΤΕ), μπορούν να κάνουν και απογευματινά Τμήματα ή ας πούμε κάποια Τμήματα... ή αν πραγματικά θέλουν κάτι να κάνουν, ας κάνουν κάποια άλλα Τμήματα να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά. Ναι. Αυτό πιστεύω εγώ...*».

Η μητέρα δύο δίδυμων παιδιών συμπληρώνει: «*Ναι, αυτό που σας είπα δηλαδή... Να παίρνανε τα παιδιά αφού τελειώνανε τα μαθήματα... Ναι, στο τέλος, ναι (...). Θα μπορούσαν, όταν έχουν ας πούμε 6 ώρες, την τελευταία ώρα, την 7^η, να κάνουν έτσι ένα μάθημα Ένταξης. Ή θα μπορούσαν ακόμη και απόγευμα, μία ώρα ή δύο ώρες, ανάλογα...*».

2. Οι 6 στους 21 γονείς θα ήθελαν να μη φεύγει το παιδί μέσα από τη γενική Τάξη την ώρα του μαθήματος, ώστε να μη στοχοποιείται/ στιγματίζεται.

Η μητέρα ενός μαθητή αναφέρει: «*Εκτός απ' το ότι θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση- να γίνεται και μέσα στην Τάξη, δηλαδή το ότι ένα από τα παιδιά του τμήματος θα πρέπει να φύγει για το ΤΕ να μην λένε ότι 'ξέρεις θα πρέπει να φύγεις τώρα, να πας στην κυρία, ας πούμε, η στον κύριο αυτόν...'*».

Ακόμη μία μητέρα συμπληρώνει: «*Δηλαδή θα ήθελα περισσότερο να μην υπάρχει ο διαχωρισμός ότι στο ΤΕ πάνε οι κακοί μαθητές. Και γενικά θα ήθελα ας πούμε στο Σχολείο να μην υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός καλού και κακού...*».

Η μητέρα ενός μαθητή τονίζει επ' αυτού: «*Να μην λένε τα παιδιά ας πούμε... 'που ήσουνα την πρώτη ώρα;' ή ας πούμε, να πηγαίνει ο εκπαιδευτικός να μαζεύει τα παιδιά ό,τι ώρα θέλει κι όποτε γουστάρει ο εκπαιδευτικός (...). Δεν θέλω, δε μ' αρέσει! Δεν αρέσει και στις άλλες μαμάδες, δεν αρέσει και στους άλλους (...). Απλά, όταν περνάει ο καθηγητής και μαζεύει ένα- ένα τα παιδιά, στιγματίζονται τα παιδιά! Τα παιδιά ντρέπονται!*».

Ακόμη μια μητέρα προτείνει: «*Το ΤΕ να λειτουργεί όπως είναι η Ενισχυτική (διδασκαλία εννοεί), μετά το σχολείο, να πάει το παιδί μία- δύο ώρες... Όχι, την ώρα του μαθήματος, ναι. Είπαμε, για να μην είναι όλα τα παιδιά μέσα στην αίθουσα και να φεύγει ένα και να ξεχωρίζει. Ναι...*».

3. Οι 4 στους 21 προτείνουν να μη χάνει το παιδί τα μαθήματα της υπόλοιπης Τάξης/ να μη στερείται τις ώρες κοινωνικοποίησης.

Η μητέρα ενός μαθητή υπογραμμίζει: *Εμένα με ενοχλεί αυτό- και ο βασικός λόγος που σταμάτησα ήταν αυτός- έχανε τα βασικά μαθήματα. Εάν παρακολουθεί τα βασικά και π.χ. πάει ώρες ζωγραφικής...που για μένα δεν πρέπει να χάσει κανένα μάθημα. Και τη ζωγραφική του πρέπει να κάνει και τη γυμναστική του πρέπει να κάνει, τα πάντα πρέπει να κάνει με **τα άλλα** τα παιδάκια.. και να βρεθεί άλλη ώρα για το ΤΕ. Να μη χάνει βασικά μαθήματα, για μένα όλα είναι βασικά. Και πρέπει να γελάσει και να παίζει με τους συμμαθητές του και εννοείται να μη χάσει τα βασικά, και κάποια άλλη ώρα να γίνει το ΤΕ...».*

Η μητέρα ενός μαθητή εκφράζει την εξής άποψη: *«Θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνεται πυραμιδωτά, δηλαδή να μην λείπει το παιδί πάντα την ώρα ας πούμε της Γλώσσας ή πάντα στην ώρα της Ιστορίας, έτσι ώστε το παιδί να χάνει κάθε μέρα και κάποιο άλλο μάθημα και γενικά αυτό...».*

4. Οι 3 στους 21 γονείς θα ήθελαν το ΤΕ να αποτελείται από παιδιά/ ομάδες παιδιών με κοινές ή παρόμοιες δυσκολίες.

Η μητέρα ενός μαθητή προτείνει: *«Να βρίσκεται με παιδιά που έχουν το ίδιο πρόβλημα στην Τάξη... Στο ΤΕ, να είναι δηλαδή... να συγκροτούνται ομάδες- ομάδες με παιδιά με το ίδιο πρόβλημα και όχι παιδιά με πιο μεγάλο πρόβλημα...».*

Ο πατέρας ενός μαθητή κάνει της εξής πρόταση: *«Μία Τάξη σε επίπεδο Νομού με κοινές δυσκολίες. Έτσι...; Μία άλλη ομάδα παιδιών μπορεί να έχει κάποιες άλλες δυσκολίες. Αλλά ομάδα παιδιών με τα ίδια προβλήματα. Όχι με διαφορετικά προβλήματα...».*

5. Οι 2 στους 21 (9,52%) προτείνουν να σταματήσει εντελώς η λειτουργία των ΤΕ, γιατί «διαχωρίζουν» τα παιδιά, δεν προωθούν την Ένταξη.

Η μητέρα ενός μαθητή με αυτισμό αναφέρει: *«Δύσκολη ερώτηση... Λοιπόν, κατ' αρχάς δεν ξέρω αν θα ήθελα να υπάρχουν ΤΕ(...). Γιατί ουσιαστικά λειτουργούν ως 'απένταξη'...».*

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή προτείνει: *«Καλύτερα είναι να σταματήσουν όλα αυτά, το ΤΕ και όλα αυτά, γιατί ξεχωρίζουν τα παιδάκια και τα παιδιά αυτά είναι χειρότερα ψυχολογικά (...). Ούτε ΤΕ, ούτε όλο αυτό, ο διαχωρισμός, το ότι παίρνουν 3-4 παιδάκια και τα διαβάζουν κάτι... Δεν τα βοηθάει σε κάτι...».*

4.2. Προτάσεις- Προσδοκίες των γονέων από το σύνολο των εκπαιδευτικών τόσο του ΤΕ, όσο και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

1. Οι 6 στους 21 γονείς προσδοκούν την εξατομικευμένη προσέγγιση κάθε μαθητή από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ.

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει: *«Κι απλά θέλω στη Διάγνωση που θα βγάλει το ΚΕΔΔΥ (...) θέλω να... με βάση τη Διάγνωση που θα βγάλει να- είτε είναι ο συγκεκριμένος δάσκαλος, είτε είναι κάποιος άλλος- να βοηθήσει το παιδί μου στο συγκεκριμένο πράγμα. Μόνο αυτό εγώ ζητάω για το παιδί μου... Απλά να εστιάσει στη δυσκολία που έχει το παιδί, το οποίο δε γινόταν μέχρι τη στιγμή που πήγαινε το δικό μου παιδί στο ΤΕ...».*

2. Οι 6 από τους 21 γονείς περιμένουν από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ να ενθαρρύνει και να στηρίζει ψυχολογικά το παιδί.

Η μητέρα μιας μαθήτριας επισημαίνει επ' αυτού: *«Πιστεύω ότι το βασικότερο απ' όλα είναι ο καθηγητής που θα είναι στο ΤΕ να έχει επίγνωση του θέματος, ούτως ώστε η ψυχολογία των παιδιών πάντα να είναι ανεβασμένη. Αυτό πιστεύω ότι είναι πρωταρχικό πράγμα. Το πρώτο και το βασικότερο. Τώρα, όλα τα υπόλοιπα μετά σιγά-σιγά βρίσκονται. Γιατί όταν ένας δάσκαλος, ένας καθηγητής αναπτρώνει το ηθικό του παιδιού, μετά το παιδί αρχίζει και σιγά- σιγά τον εμπιστεύεται. Με την εμπιστοσύνη έρχεται και η αλληλοβοήθεια. Μετά την αλληλοβοήθεια, αρχίζει και λέει, εγώ θέλω να διαβάσω, μ' αρέσει γιατί... γι' αυτό και γι' αυτό το λόγο: Με καταλαβαίνει, είπε δυο καλά πράγματα για μένα...».*

3. Οι 2 στους 21 γονείς επιθυμούν εκπαιδευτικός του ΤΕ να είναι κατάλληλα καταρτισμένος.

Η μητέρα ενός μαθητή δηλώνει: *«Καταρχήν όλοι οι δάσκαλοι να είναι Ειδικής αγωγής. Των ΤΕ, καθαρά! Να είναι Ειδικής αγωγής, να ξέρουν ακριβώς πώς να χειριστούν αυτά τα παιδιά...».*

4. Οι 4 στους 21 γονείς προτείνουν να γίνεται απλοποίηση των μαθημάτων.

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει σχετικά: *«Και βιβλία ακόμη, ακόμη πιο απλά να βγάλουν. Τα μαθήματα δηλαδή που κάνουν στην Τάξη να τα απλοποιήσουν*

(...). *Ναι, να γίνουν πιο απλά. Μέχρι και βιβλία να γίνουν... Να είναι τα ίδια μαθήματα, αλλά να είναι πιο απλά. Να μη θέλουν τόσο δύσκολες, έννοιες, ας πούμε, δύσκολες...».*

Ακόμη μία μητέρα δηλώνει σχετικά: *«Ναι, θα ήθελα πάρα πολύ οι καθηγητές να είναι λίγο πιο πάνω στα παιδιά. Δηλαδή, ξέροντας ότι υπάρχουν μέσα στην Τάξη παιδιά που δεν καταλαβαίνουν, τέλος πάντων, τα λεγόμενά τους, να μιλούσανε με πιο απλό τρόπο. Να δίνανε θάρρος στα παιδιά αν δεν καταλάβαιναν κάτι στο μάθημα. Να το πει, να το ξαναπει, να το πει με άλλο τρόπο... Να μπορέσει το παιδί να καταλάβει απ' τον καθηγητή και όχι από το βιβλίο (...). Αλλά να το κάνει με απλό τρόπο. Αυτό θα ήθελα να αλλάζει στο Σχολείο, γενικά...».*

Ο πατέρας ενός μαθητή προτείνει: *«Ένα άλλο θα ήταν παράδειγμα -δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε αυτό να είναι εφικτό- η παράλληλη απλούστευση των κειμένων. Δηλαδή κάτι με πιο... ας το πω κοφτό τρόπο, όχι με πολύ φιλολογικό. Δηλαδή, ένα παιδί που δεν μπορεί να κατανοήσει εύκολα ένα κείμενο και δεν μπορεί εύκολα να ανταποδώσει και στο γραπτό λόγο, μέσα από εικόνα και με απλές λέξεις να μπορούσε να το κατακτήσει...».*

5. Οι 3 στους 21 γονείς επιθυμούν να εφαρμόζεται Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες- δυνατότητες όλων των μαθητών.

Η μητέρα ενός μαθητή που είναι και εκπαιδευτικός προτείνει: *«Λοιπόν, και κάτι τελευταίο είναι ότι πλέον το Υπουργείο με τις... με τα καινούρια σχέδια που έχει για την εκπαίδευση μιλάει, σε όλα τα Σεμινάρια που πηγαίνουμε, μας μιλάνε για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι ακριβώς αυτό το πράγμα: Ότι είσαι μέσα σε μία Τάξη, είσαι ο εκπαιδευτικός Γενικής (αγωγής εννοεί) και οφείλεις να βγάλεις στόχους προσαρμοσμένους στις δυνατότητες του κάθε παιδιού...».*

Η μητέρα δύο μαθητών προτείνει: *«Να αντιμετωπίζονται τα παιδιά όχι διαφορετικά, έτσι όπως πρέπει. Το κάθε παιδί είναι μια διαφορετικότητα. Άλλο το δικό μου παιδί, μπορεί ας πούμε να γράφει αργά... Άρα μιλάμε για μικρότερο γραφικό όγκο. Ή μπορεί να διαβάξει αργά... μικρότερο όγκο. **Ως μονάδα!** Δηλαδή να διαφοροποιούμε τον **γνωστικό**, όχι τον τρόπο συμπεριφοράς, αντιμετώπισης... να είναι η ίδια. Γνωστικά όμως, θα έπρεπε να υπάρχει εξατομικευμένη προσέγγιση του κάθε παιδιού και της διάγνωσης του κάθε παιδιού...».*

6. Οι 3 στους 21 γονείς προσδοκούν από τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν τα παιδιά με αγάπη και να τα στηρίζουν ψυχολογικά.

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει: «*Ναι, να στηρίζουν τα παιδιά πάνω απ' όλα, γιατί το μεγαλύτερο κομμάτι στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού είναι ο γονέας και ο δάσκαλος. Με αυτούς έρχεται σε επαφή. Δεν υπάρχει... δεν υπάρχει με άλλα άτομα η επαφή...*».

Η μητέρα ενός μαθητή προτείνει επ' αυτού: «*Πάνω απ' όλα οι εκπαιδευτικοί να ξέρουν πώς θα συμπεριφερθούν στα παιδιά, σε αυτά τα παιδιά. Τίποτα άλλο. Γιατί είναι... το θέμα είναι το ψυχολογικό τους. Και μετά όλα τα άλλα, ναι...*».

4.3. Προτάσεις με κριτήριο το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των γονέων- εκπαιδευτικών και του παιδιού- εκπαιδευτικών, αλλά και των όλων των φορέων που εμπλέκονται στη Διάγνωση του παιδιού.

1. Οι 4 στους 21 γονείς προσδοκούν τη συνεργασία γονέων- εκπαιδευτικού ΤΕ.

Η μητέρα ενός μαθητή που είναι και η ίδια εκπαιδευτικός προτείνει: «*Εγώ προσωπικά θεωρώ ότι θα έπρεπε όταν ένα παιδί γνωμοδοτείται από το ΚΕΔΔΥ ή όταν οι γονείς βλέπουν ότι κάτι υπάρχει στο παιδί, αν ο εκπαιδευτικός δεν το έχει καταλάβει και δεν έχει κάνει κρούση νωρίτερα στους γονείς, θα ήθελα να υπάρχει συνεργασία, να ρωτήσουν τον εκπαιδευτικό του ΤΕ, γιατί είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος για αυτά τα θέματα, να υπάρχει συνεργασία όταν υπάρχει γνωμοδότηση*».

Η μητέρα ενός μαθητή επισημαίνει: «*Στο γνωστικό κομμάτι να είναι η κατάλληλη δασκάλα που συνεργάζεται και με την πάνω (εννοεί τη δασκάλα της Γενικής Τάξης), κι όσο μπορώ κι εγώ στο σπίτι... Να υπάρχει γενικά μία συνεργασία. Αλλά με τους ειδικούς. Όχι... παίρνω μία αναπληρώτρια, ξέρω εγώ, εκπαιδεύεται λίγο και κάνει το ΤΕ... Και περισσότερη συνεργασία με τους γονείς...*».

Ακόμη μία μητέρα δηλώνει: «*Και συνεργασία ας πούμε, γιατί εγώ μιλάω για το συγκεκριμένο δάσκαλο που έχω ζήσει... 'Έχω ζήσει εγώ'... Δεν τον έχω δει καν τον άνθρωπο! Δεν είχαμε ούτε μία συνεργασία, ούτε καν βοήθησε το παιδί μου. Και στο μόνο που πρέπει να υπάρχει αυτή τη στιγμή, είναι να υπάρχει μία συνεργασία με τους γονείς και να εστιάσει στη δυσκολία που έχει το παιδί. Τίποτα άλλο. Αυτές οι αλλαγές...*».

Η μητέρα ενός ακόμη μαθητή συμπληρώνει: «Εγώ θα ήθελα να έχουν ενημέρωση και να είχαμε συνεργασία με τον δάσκαλο του ΤΕ. Ναι, αυτό...».

2. Οι 3 στους 21 γονείς επιθυμούν τη συνεργασία γονέων- εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.

Η μητέρα ενός μαθητή προτείνει: «Ναι, έτσι, σωστά... συνεργασία του Σχολείου με γονείς... Έτσι, έτσι... Γιατί νομίζω ότι έτσι είναι: Παιδί, δάσκαλος και γονέας, νομίζω για την εξέλιξη του παιδιού σε όλη τη μαθητική του πορεία... Και έγκαιρη, ναι, Διάγνωση, αυτό που λέμε να προλάβω κάτι. Να προλάβω δηλαδή και να υπάρχει μια καλή πορεία ας το πω στο παιδί...».

Η μητέρα ενός ακόμη μαθητή αναφέρει: «Ναι, πιστεύω ότι πρέπει για κάθε παιδάκι να συζητάει με τους γονείς η δασκάλα, να βλέπει πού έχει αδυναμίες, γενικά νομίζω ότι πρέπει να δει πώς πρέπει και αυτή να το βοηθήσει. Πιστεύω ότι το πιο σημαντικό είναι να έχει συνεργασία, να έχει συζήτηση και με τη δασκάλα του, και στο ΤΕ και στο μάθημα που κάνουν το κανονικό...».

3. Οι 2 στους 21 γονείς προσδοκούν ένα πλαίσιο- δίκτυο συνεργασίας Γονέων- Σχολείου- Φορέων Διάγνωσης- Θεραπευτών γύρω από το παιδί.

Η μητέρα μιας μαθήτριας περιγράφει με θυμό και απογοήτευση την εμπειρία της: «Ναι, εγώ πήγα στο ΚΕΔΔΥ, μου δώσανε οι άνθρωποι μία Διάγνωση. Πρέπει εγώ να πάω στο σχολείο να δώσω τη Διάγνωση του παιδιού μου στον διευθυντή. Αν θυμηθεί ο διευθυντής να τη δώσει στον παιδαγωγό (...). Υπάρχει συνεργασία 'υποτίθεται' παιδαγωγών με ΚΕΔΔΥ. Έπρεπε ας πούμε για μένα... έπρεπε να πάρει το ΚΕΔΔΥ τον παιδαγωγό που είχε τότε και να τον ρωτήσει. Να πάρει μία γνώμη, ρε παιδί μου. Δεν έπρεπε να πάρει γνώμη το ΚΕΔΔΥ απ' το δικό μας το δάσκαλο; Ή απ' τη δασκάλα μας; Ή η δασκάλα δεν έπρεπε να πάρει σαν παιδαγωγός και να πει ότι 'ξέρετε κάτι, είναι ένα παιδί από το δικό μου το σχολείο, από το δικό μου Τμήμα που ήρθε στο ΚΕΔΔΥ, μήπως η διάγνωση έχει βγει; Να δούμε πού θα βαδίσουμε'. Γιατί γι' αυτό γίνεσαι παιδαγωγός. Ρίχνω φταιξιμο και στους δύο! Και στο ΚΕΔΔΥ και στο Δημοτικό το δικό μας. Οπότε, εγώ πάω στο Δημοτικό, λέω 'το δικό μου το παιδί πήγε στο ΚΕΔΔΥ και μας είπαν έτσι'. Πάω στο ΚΕΔΔΥ και λέω 'εμάς στο Δημοτικό μας είπαν έτσι οι δάσκαλοι'. Και γίνεται ένας αχταρμάς, γιατί κι εγώ μπορεί να μεταφέρω λάθος πληροφορίες, να δώσω λάθος

πληροφορίες και να μη μπορούμε να κάνουμε δουλειά μετά. Μετά δεν κάνουμε Διάγνωση, μετά κάνουμε 'κουτσομπολιό'! Αυτά...».

4.4. Προτάσεις γονέων με κριτήριο το βαθμό ενημέρωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

1. Οι 7 στους 21 γονείς επιθυμούν την επιμόρφωση/ ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την Αναπηρία.

Η μητέρα δύο παιδιών με ΕΕΑ που είναι και εκπαιδευτικός τονίζει: «Και να υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του κλασικού Σχολείου. Όλων των βαθμίδων. Από το Νηπιαγωγείο, γιατί νομίζω, εγώ τουλάχιστον που έχω και κάποια εμπειρία, μπορώ να πω ποια παιδάκια δυσκολεύονται...».

Η μητέρα ενός μαθητή προτείνει σχετικά: «Και οι δασκάλες, ναι, πρέπει κι οι δάσκαλοι κι οι δασκάλες πρέπει να ενημερωθούνε, να κάνουνε σεμινάρια... πώς να το πω; Εκπαίδευση, για να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά για να προοδεύσουν. Γιατί δεν γίνεται, μένει πίσω το παιδί και δεν μπορεί. Ενώ θα μπορούσε, αν υπήρχε σωστός τρόπος, θα μπορούσε το παιδί να 'ρθει στην ίδια θέση με τα άλλα τα παιδιά, στην ίδια κατάσταση, να μη μείνει πίσω...».

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει: «Ναι, πιστεύω ότι κι αυτοί πρέπει να ενημερωθούν για το πώς πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά. Δεν ξέρω... Με σεμινάρια; Με ποιον τρόπο γίνεται; Πρέπει να διαβάσουν κάποια βιβλία; Δεν ξέρω τι πρέπει να κάνουν, πρέπει να ενημερωθούνε. Όταν έχεις ένα παιδάκι μέσα στην Τάξη που έχει αυτό το πρόβλημα, πρέπει να ενημερωθείς πώς θα το βοηθήσεις, δεν μπορεί να αδιαφορήσεις, να περιμένεις να τα μάθει μόνο του, ούτε από τον λογοθεραπευτή... Πρέπει να το βοηθήσεις, δουλειά σου είναι...».

Η μητέρα ακόμη ενός μαθητή λέει χαρακτηριστικά: «Προπάντων νομίζω ότι ένας δάσκαλος πρέπει πρώτα να περνάει το ψυχολογικό, το όλο αυτό... Το τι σημαίνει συμπεριφορά των παιδιών, να μάθει κάποια πράγματα για τη Δυσλεξία και για όλα αυτά που πρέπει να μάθει, και μετά να είναι εκπαιδευτικός πάνω απ' όλα. Βέβαια! Να έχει γνώσεις στο θέμα της Δυσλεξίας, σε ποιο άλλο; Σε κάποιον άλλο τομέα, κάτι, να γνωρίζουν, να έχουν γνώσεις(...). Να έχουν τις γνώσεις, μόρφωση πάνω απ' όλα, ναι!».

2. Οι 7 στους 21 γονείς προσδοκούν την ενημέρωση των γονέων για το ΤΕ, τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την Αναπηρία.

Η μητέρα μιας μαθήτριας τονίζει: «Η ενημέρωση καταρχήν θα πρέπει να ξεκινάει απ' τους γονείς πάντα, όχι απ' το παιδί. Η ενημέρωση να ξεκινάει απ' τους γονείς. Όταν οι γονείς αρχίζουν να πηγαίνουν στο Δημοτικό ή στα Νηπιαγωγεία τα παιδιά, πρέπει να γίνονται κάποια 'σεμινάρια', εντός εισαγωγικών, για το τι θα έχουν να αντιμετωπίσουν για τα παιδιά τους στο μέλλον, ότι, ξέρεις, υπάρχουν και αυτές οι κατηγορίες παιδιών (...). Το βασικότερο είναι να μάθουν ακριβώς τι είναι. Να ξέρουν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους (...). Πώς...τι...τι να το αντιμετωπίσουν, αφού δεν ξέρουν καν τι είναι; Ναι, εννοείται ότι πρέπει σιγά-σιγά να αρχίσει να γίνεται γνωστό τι ακριβώς είναι πρώτον και μετά να καταλάβουν οι άνθρωποι και να δουν το καλό των παιδιών τους...».

Ακόμη μία μητέρα υποστηρίζει: «Εγώ πιστεύω γενικά ότι και οι γονείς ακόμα δηλαδή, εντάξει, ναι μεν... αλλά αυτό ξεκινάει από τους δασκάλους πρώτα, αργότερα απ' τους καθηγητές ότι, όπως και παλιά, πιστεύω δηλαδή αυτό που λέγαμε παλιά, είναι 'κακός μαθητής', εγώ πιστεύω ότι δεν υπήρχε και ενημέρωση από τον κόσμο... Δεν... Θα μου πείτε υπήρχαν αυτά τα σύνδρομα τότε; Ναι, μπορεί να υπήρχαν από τότε. Γιατί εμφανίστηκαν στα ξαφνικά, αυτό το σύνδρομο ΔΕΠΥ, όλα αυτά; Σίγουρα θα προϋπήρχαν, απλά νομίζω ότι ο κόσμος δεν γνώριζε, δεν υπήρχε ενημέρωση... Όπως κι εμείς δηλαδή, μέχρι να μας ενημερώσουν ή μέχρι να σου παρουσιαστεί ας το πω το πρόβλημα δε γνωρίζεις. Και νομίζω ότι πάρα πολλοί γονείς, αυτό το πράγμα ρωτούν, δηλαδή αυτό που σας λέω... δηλαδή θεωρούν τα παιδιά τους ότι είναι απλά κακοί μαθητές...».

Ακόμη μία μητέρα εκφράζει την επιθυμία της: «Θα ήθελα να μην υπάρχει στοχοποίηση στο ΤΕ, δηλαδή θα ήθελα να υπάρχει μια ενημέρωση σε όλους τους γονείς και σε όλα τα παιδιά ότι το ΤΕ δε διαφέρει σε τίποτα με τα υπόλοιπα τμήματα, απλώς είναι ένα τμήμα που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάποιων παιδιών...».

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει: «Πρέπει να γίνουν εκστρατείες ενημέρωσης μες στο Σχολείο, στους γονείς, αν δουν κάποια σημάδια, να τους πάει το μυαλό! Δηλαδή εγώ τώρα ξέρω στο δεύτερο παιδί τι να προσέξω... απ' τον Δ., ενώ στο πρώτο δεν ήξερα...».

Η μητέρα ενός μαθητή τονίζει: «Δεν υπάρχει ενημέρωση... Δεν υπάρχει ενημέρωση!! Λένε ‘αχ και ο πατέρας του ήταν τεμπέλης’ ή ‘αχ και ο παππούς του έτσι ήτανε ή η γιαγιά του δεν τα ήθελε τα γράμματα’. Κατάλαβες; Δεν μπορεί στον αιώνα που ζούμε να είμαστε...».

Η μητέρα ενός μαθητή προτείνει επ’ αυτού: «Στις τηλεοράσεις πρέπει να το αναφέρουνε πιο συχνά, να είναι ένα θέμα, δηλαδή να μπορεί ο άλλος να μιλήσει άνετα, να γίνονται κάποιες εκπομπές παραπάνω. Μια ενημέρωση, ναι. Μια ενημέρωση και από ψυχολόγους και από τα πάντα. Γιατί υπάρχουν γονείς που δεν μπορούν να το κατανοήσουν και να το καταλάβουν...».

3. Οι 4 στους 21 γονείς επιθυμούν την ενημέρωση όλων των μαθητών για το ΤΕ, τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την Αναπηρία.

Η μητέρα μιας μαθήτριας επισημαίνει: «Και στα παιδάκια θα μιλήσεις και στους γονείς θα μιλήσεις, ούτως ώστε να ξέρουν τι έχουν να αντιμετωπίσουν (...). Το παιδί τι θέλει; Το παιδί αν δεν κατανοεί κάτι, το άγνωστο, όπως το βλέπει, είναι τρομακτικό γι’ αυτό. Άρα τι κάνει; Πώς αντιδράει; Επιτίθεται! Με το δικό μου το σκεπτικό, έτσι; Φαντάζομαι ότι αν το ‘χάος’, αυτό που βλέπει μπροστά του, το άγνωστο εσύ το κάνεις γνωστό, όταν το βάζεις στην καθημερινότητά του, έτσι; Θα το αντιμετωπίσει με διαφορετικό τρόπο! (...). Πάντοτε το άγνωστο είναι αυτό που δημιουργεί επιθετικότητα, βία... Το να μην ξέρει τι έχει να αντιμετωπίσει, το φοβάται. Ο φόβος είναι αυτός που δημιουργεί όλα τα άλλα, τα υπόλοιπα τα θέματα...».

Η μητέρα ενός μαθητή συμπληρώνει επ’ αυτού: «Να γίνει σωστή ενημέρωση στο Σχολείο και τα υπόλοιπα τα παιδιά ας πούμε να μην το βλέπουνε... να ξέρουν ότι δεν είναι κατώτερα, απλά αντιμετωπίζουνε κάποιες Μαθησιακές Δυσκολίες και να γίνει μία πιο σωστή ενημέρωση και να λειτουργεί σωστά, να λειτουργούν σωστά τα ΤΕ, για να θέλουνε τα παιδιά να πάνε, δηλαδή να το ζητάνε από μόνα τους για να βοηθηθούνε...».

4. Οι 4 στους 21 προσδοκούν την ενημέρωση γονέων από τους εκπαιδευτικούς.

Η μητέρα ενός μαθητή καταθέτει την άποψή της: «Κι όμως στο παιδί μπορεί να υπάρχει ένα θέμα, το οποίο δηλαδή αν διαγνωστεί έγκαιρα και αν αντιμετωπιστεί από τους ειδικούς, η πορεία του παιδιού σίγουρα θα είναι διαφορετική... Και πιστεύω ότι πραγματικά δηλαδή όλα ξεκινάνε από το ότι δεν υπάρχει ενημέρωση. Και προς τους

γονείς, που σίγουρα αυτό είναι δουλειά των εκπαιδευτικών... Θα πρέπει να ενημερώσει τους γονείς. Πρώτα δηλαδή θα έρθει σε επαφή ο γονιός με τον εκπαιδευτικό... Και μετά το παιδί με τους ανάλογους εκπαιδευτικούς. Εγώ πιστεύω ότι ναι, από εκεί ξεκινάνε όλα. Δεν υπάρχει ενημέρωση...».

Ακόμη μία μητέρα δηλώνει σχετικά: «Και να ενημερώνουν τους γονείς. Γιατί πολλές δασκάλες δεν το καταλαβαίνουν ή φοβούνται πώς θα το πούνε; Μπορεί να έχουν κι άλλα παιδάκια και να μην το ξέρουν, να μην έχουν έρθει στο ΚΕΔΔΥ. Δεν είναι κακό να το λένε, γιατί κι οι γονείς δεν γνωρίζουνε...».

Η μητέρα μιας μαθήτριας επισημαίνει: «Ο παιδαγωγός, για μένα ο παιδαγωγός παίζει ρόλο. Ο παιδαγωγός είναι πρώτος που θα δει το παιδί. Και ξεκινάμε, θα σου πω, θα ξεκινήσουμε απ' τα μικρά Νήπια. Όχι απ' το Δημοτικό. Απ' τα μικρά Νήπια πρέπει ο παιδαγωγός να καταλάβει τι γίνεται...».

5. Οι 3 στους 21 επιθυμούν οι γονείς να μιλούν ανοιχτά για τις δυσκολίες του παιδιού τους.

Η μητέρα ενός μαθητή με αυτισμό τονίζει χαρακτηριστικά: «Η συμβουλή μου είναι προς τους γονείς και προς όλους όσους έχουν θέματα... ότι αυτοί πρέπει πρώτα να αποδεχτούν το θέμα τους και να κάνουν την πρώτη κίνηση. Και αν κάνουν την πρώτη κίνηση, σίγουρα θα βρεθεί βοήθεια. Σίγουρα. Όταν κρύβονται και 'μπαίνουν μες στο καβούκι' τους, δύσκολα...».

Η μητέρα ενός μαθητή προτείνει: «Απλά το μόνο που μπορώ να πω είναι να... Οι γονείς να μπορούν να το συζητάνε, να μη νιώθουν ντροπή γι' αυτό το θέμα (...). Να μη νιώθουν ντροπή. Είναι το χειρότερο κομμάτι... Πώς πρέπει να γίνει; Να μιλάνε... Να μιλάνε οι γονείς για τα προβλήματα και όχι να τα κρύβουνε....».

Ακόμη μία μητέρα επισημαίνει σχετικά: «Να μην υπάρχει ντροπή πάνω απ' όλα. Να μην υπάρχει ντροπή! Να καταλάβουν πρώτα μέσα τους οι γονείς ότι το παιδί δεν έχει κάποιο πρόβλημα, έτσι; (...). Και πάνω απ' όλα να συζητάνε και με το ίδιο το παιδί, έτσι; Να μην το κρύβουνε, να το συζητάνε πάρα πολύ, να δουν τα παιδιά ότι ο γονιός είναι ανοιχτός σε όλους, το μιλάει αυτό το θέμα, δεν το κρύβει (...). Ακούει το παιδί, μαθαίνει, συζητάει, οπότε ανοίγεται περισσότερο το παιδί και δεν το θεωρεί μετά πρόβλημα...».

5. Συζήτηση αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν τις εμπειρίες, σκέψεις, τις απόψεις και τους προβληματισμούς των γονέων όσον αφορά το ΤΕ, οι οποίοι συνετέλεσαν στην απόφασή τους να μη φοιτήσει το παιδί τους με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία σε αυτό. Από τις απαντήσεις λοιπόν διαφαίνεται ότι οι γονείς εστιάζουν σε τέσσερις επιμέρους τομείς:

1) Σε **εκπαιδευτικά- γνωστικά κριτήρια** για το παιδί τους, που αφορούν τόσο την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας όσο και το περιεχόμενο της μάθησης στο ΤΕ. Επίσης οι γονείς εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα ΤΕ, στην οργάνωση και στελέχωσή τους, στη σύνθεση αυτών, αλλά και στο ωράριο λειτουργίας τους. Έτσι, αρκετοί από τους ερωτηθέντες γονείς επέλεξαν την εξωσχολική- ιδιωτική εκπαιδευτική υποστήριξη του παιδιού τους, αν και επιβαρύνονται οικονομικά. Αρκετοί, σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες γονείς αναφέρουν ότι ο βασικός λόγος που αποφάσισαν να μην παρακολουθήσει το παιδί τους το ΤΕ είναι ότι δεν έμειναν ευχαριστημένοι από τη μέχρι τώρα φοίτηση του παιδιού σε αυτό, είτε γιατί δεν έμειναν ικανοποιημένοι από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό- υπεύθυνο του ΤΕ, είτε γιατί πιστεύουν ότι το παιδί δεν ωφελείται από τη φοίτησή του στο ΤΕ, καθώς δεν υπήρξε αποτελεσματικότητα κατά την άποψή τους. Παράλληλα, οι 7 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς δήλωσαν ότι αποφάσισαν να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ διότι χάνει τα βασικά μαθήματα της Γενικής Τάξης και χάνει τη σειρά του, δυσκολεύεται να παρακολουθήσει τη ροή της, και οι 4 στους 21 εξ αυτών ως παράγοντα αναφέρουν το γεγονός ότι στο ΤΕ διδάσκονται μαθήματα που δε συμβαδίζουν με τα υπόλοιπα της Γενικής Τάξης. Οι 5 στους 21 γονείς έκριναν μη απαραίτητη τη φοίτηση του παιδιού τους στο ΤΕ, βάσει του τύπου και του βαθμού των δυσκολιών του, θεωρούν δηλαδή ότι οι δυσκολίες του παιδιού δεν είναι σύνθετες και μάλιστα οι 4 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς ανέφεραν ότι ο εκπαιδευτικός/ οι εκπαιδευτικοί της Γενικής αγωγής είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους, οπότε δεν είναι απαραίτητη η φοίτησή του σε αυτό. Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες γονείς υποστηρίζουν πως ένας βασικός παράγοντας που συνετέλεσε στην απόφασή τους να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ, είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει σχετική ομοιομορφία όσον αφορά τον τύπο των ΕΕΑ των παιδιών στο ΤΕ και πιστεύουν ότι

το παιδί τους δε θα βοηθηθεί όπως πρέπει και κάποιοι εκ των ερωτηθέντων θεωρούν ότι το παιδί κουράζεται από τη φοίτηση στο ΤΕ, αφενός γιατί μεγαλώνει ο όγκος των εργασιών του και αφετέρου γιατί ήδη έχει αρκετές υποχρεώσεις εκτός Σχολείου (πχ. άλλοι θεραπευτές). Δυο από τους ερωτηθέντες γονείς επεσήμαναν πως η έλλειψη σταθερότητας όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας του ΤΕ συνέβαλε στην απόφασή τους να μη φοιτήσει το παιδί τους σε αυτό.

Η ανησυχία των γονέων όσον αφορά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας επιβεβαιώνεται και σε άλλες ερευνητικές μελέτες. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τον Kokarida και τους συνεργάτες του (2008) κατέδειξε ότι η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και η διαθεσιμότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών δημιουργούσαν στους γονείς ένα αίσθημα αβεβαιότητας όσον αφορά τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα των ενταξιακών πρακτικών στα παιδιά τους με αναπηρίες. Σε διεθνείς ερευνητικές μελέτες οι γονείς μαθητών που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους όσον αφορά την καταλληλότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας, την έλλειψη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους (Bennett *et al.* 1997; Laser and Kirk, 2004).

2) **Σε κοινωνικά κριτήρια** για το παιδί, καθώς οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες γονείς (οι 16 στους 21) ανέφεραν ότι ένας βασικός λόγος που αποφάσισαν να μην εγγράψουν το παιδί στο ΤΕ του σχολείου του ήταν το γεγονός ότι αντιδρούσε το ίδιο το παιδί, γιατί ένιωθε ότι στοχοποιείται από τους συμμαθητές του, ότι ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά, γεγονός που τον έκανε να νιώθει μειονεκτικά. Εκτός από το παιδί και οι περισσότεροι (οι 16 στους 21) από τους ερωτηθέντες γονείς, πιστεύουν και οι ίδιοι ότι το παιδί στιγματίζεται με τη φοίτησή του στο ΤΕ, ότι στοχοποιείται από τα υπόλοιπα παιδιά, και ότι γίνεται αποδέκτης αρνητικών σχολίων και συμπεριφορών. Επίσης οι 6 από τους 21 γονείς διαφωνούν με το γεγονός ότι πρέπει να φεύγει την ώρα του μαθήματος από τη γενική τάξη και με τον τρόπο που φεύγει, με συνέπεια να διαφοροποιείται, να ξεχωρίζει από τους συμμαθητές του και κάποιοι εκ των ερωτηθέντων γονέων αποφάσισαν να μην εγγράψουν το παιδί τους στο ΤΕ διότι πιστεύουν ότι χάνει σημαντικές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της Γενικής τάξης με τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

Από τα παραπάνω ευρήματα διαφαίνεται ότι πολλοί γονείς εστιάζουν στην κοινωνική διάσταση της ένταξης, γεγονός που τεκμηριώνεται και από πλήθος άλλων ερευνητικών μελετών (de Boer *et al.* 2011; Gasteiger-Kliepera *et al.* 2012; Scheepstra, Nakken and Pijl, 1999). Οι ανησυχίες των γονέων της παρούσας έρευνας όσον αφορά την αντιμετώπιση του παιδιού από τους συμμαθητές τους, δηλαδή εάν θα γινόταν κοινωνικά αποδεκτό από τους χωρίς δυσκολίες συνομηλίκους τους ταυτίζονται με τις ανησυχίες των γονέων και σε άλλες ερευνητικές μελέτες (Kokarida *et al.* 2008; Laysen and Kirk, 2004; Laysen and Kirk, 2011).

3) **Στο επίπεδο συνεργασίας** του συνόλου των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους γονείς, αλλά και με το ίδιο το παιδί. Οι 5 στους 21 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς επισημαίνουν την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού της γενικής Τάξης και του ΤΕ ως αποτρεπτικό παράγοντα συμμετοχής του στο πρόγραμμα του ΤΕ του σχολείου του. Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού του ΤΕ επίσης συνέβαλε στην απόφαση ορισμένων γονιών να μη φοιτήσει το παιδί σε αυτό. Οι 3 από τους 21 ερωτηθέντες γονείς επεσήμαναν ότι η έλλειψη συνεργασίας γονέων- εκπαιδευτικών γενικής αγωγής συνετέλεσε στην απόφασή τους να μην παρακολουθήσει το παιδί το ΤΕ του σχολείου του.

Η σημασία της συνεργασίας Σχολείου- Γονέων ανακύπτει από πλήθος ερευνητικών μελετών (de Boer *et al.* 2010). Διάφορες μελέτες τονίζουν τα οφέλη της σχέσης συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, τόσο στα ίδια τα παιδιά, όσο στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Yssel, Engerbrecht, Oswald, Eloff and Swart, 2007). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών έχει θετικά αποτελέσματα σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών, όπως στη συμπεριφορική, κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas and Zenakou, 2009). Τα οφέλη περιλαμβάνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, θετικές στάσεις και συμπεριφορές, και πιο αποτελεσματικά/ επιτυχημένα σχολεία (Christenson and Sheridan, 2001; Epstein, 2001).

Παράλληλα, η συνεργασία σχολείου- οικογένειας και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των νέων και εφήβων είναι πολύ σημαντική, καθώς βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν βαθύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους και ταυτόχρονα να στηρίζουν την ενημέρωση των γονέων για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο (Koutrouba *et al.* 2009).

4) Στο **επίπεδο ενημέρωσης- παιδείας** του συνόλου των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών, αλλά και της κοινωνίας στο σύνολό της. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων, δηλαδή οι 18 στους 21 επισημαίνουν το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη παιδείας και ενημέρωσης στο σύνολο της κοινωνίας για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή και την Αναπηρία ως βασικό παράγοντα που συνέβαλε στην απόφασή τους να μη φοιτήσει το παιδί τους στο ΤΕ του σχολείου του. Η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων όσον αφορά τον τρόπο και το στόχο λειτουργίας των ΤΕ τόσο από το ΚΕΔΔΥ, όσο και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου φαίνεται ότι επηρέασαν επίσης αρνητικά την απόφασή τους για το αν παρακολουθήσει ή όχι το παιδί τους το ΤΕ, σε ποσοστό 76,2%. Ένας ακόμη βασικός παράγοντας που φαίνεται να επηρέασε αρνητικά την απόφαση των γονέων είναι ότι οι γονείς πιστεύουν ότι το σύνολο της Σχολικής κοινότητας δεν είναι ενημερωμένο όσον αφορά το θέμα των ΕΕΑ ή και της Αναπηρίας, γεγονός που οδηγεί αφενός στη μη ενημέρωση των γονιών για τις δυσκολίες του παιδιού και αφετέρου στη μη κατάλληλη αντιμετώπισή του από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός Σχολείου το οποίο είναι ικανό να συναντά τις ανάγκες όλων των μαθητών, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι έχουν περιορισμένες γνώσεις ή και κατάρτιση στο πώς να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους γονείς (Larocque, Kleiman and Darling, 2011). Είναι απαραίτητο λοιπόν να διασφαλιστεί επιπλέον κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, η οποία θα στοχεύει στην κατανόηση των οπτικών των οικογενειών των μαθητών με αναπηρίες, αλλά και στην εφαρμογή στρατηγικών που θα προωθούν την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους γονείς (Laser and Kirk, 2004). Ως εκ τούτου, η καθιέρωση σχέσεων συνεργασίας θα έπρεπε να συνιστά προτεραιότητα στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών και θα έπρεπε να γίνει κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου η εκπαίδευση αυτή να περάσει από το επίπεδο της θεωρίας σε ένα εμπειρικό επίπεδο (Yssel *et al*, 2007).

Η σημασία της ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών πιστοποιείται σε αρκετές ερευνητικές μελέτες. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν αντιλαμβάνονται ότι είναι υπεύθυνοι για τη διαδικασία εκπαίδευσης **όλων** των μαθητών και νιώθουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν σε παιδιά με αναπηρίες, και γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η επιπρόσθετη κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών, των ειδικών

και των γενικών τάξεων, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με διαφορετικού τύπου ανάγκες και με πολλαπλές αναπηρίες (Gasteiger-Kliepera *et al.* 2012). Γι αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να τροποποιούν, να διαφοροποιούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, με τρόπο που να ανταποκρίνονται, να συναντούν τις ανάγκες **όλων** των μαθητών (Wilde and Avramidis, 2011). Αυτό συνιστά και βασικό αίτημα αρκετών εκ των συμμετεχόντων γονέων στην παρούσα έρευνα.

Σε συνδυασμό με τους παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά όσον αφορά τη φοίτηση των παιδιών τους στο ΤΕ, οι περισσότεροι, οι 17 στους 21 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι τόσο η σχολική κοινότητα, όσο και η ευρύτερη κοινωνία δεν είναι ακόμη έτοιμη να «αγκαλιάσει» το παιδί τους και γενικά τα παιδιά με ΕΕΑ ή και αναπηρία, γεγονός που αποδίδουν κυρίως στην έλλειψη ενημέρωσης/ παιδείας των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, αλλά και στον τρόπο που το εκπαιδευτικό σύστημα προάγει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών.

Πράγματι, στην Ελλάδα οι μαθητές με αναπηρία, καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν μπορεί να προσαρμοστεί στη διαφορετικότητά τους καθώς δίνει έμφαση σε δεξιότητες και χρησιμοποιείται προκειμένου να ενισχύσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ως εκ τούτου προάγει τον ανταγωνισμό μεταξύ τους. (Zoniou- Sideri and Vlachou 2006). Ωστόσο η ιδέα της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν αφορά την κατάρτιση «ειδικών εκπαιδευτικών» για «ειδικά παιδιά», αλλά κυρίως συνιστά μια πρόκληση στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα και την εκπαιδευτική αποτυχία (Avramidis 2006). Ως εκ τούτου, οποιαδήποτε μορφή κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ικανότητα και την υποχρέωσή τους να εστιάζουν ταυτόχρονα στην εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Wilde and Avramidis, 2011), κάτι που συνιστά και αίτημα πολλών από των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα.

Τα σχολεία πρέπει να συμπεριλάβουν τους γονείς στη διαδικασία λήψεων αποφάσεων, ώστε να τους προσφέρουν το συναίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα (Koutrouba *et al.* 2009) και παράλληλα να τους ενδυναμώνουν και να τους ωθούν στο να προσδιορίζουν τις οικογενειακές ανάγκες, ώστε οι παρεμβάσεις να

εξατομικεύονται με βάση τις προσδιοριζόμενες από την οικογένεια προτεραιότητες (Minke and Anderson, 2005). Ειδικά οι γονείς πρέπει να εμπιστεύονται την ικανότητα του σχολείου να κατανοεί και να εκπαιδεύει αποτελεσματικά τα παιδιά τους (Elkins *et al.* 2003). Η εμπιστοσύνη είναι σημαντική στην καθιέρωση και τη διατήρηση υγιών σχέσεων μεταξύ γονέων και επαγγελματιών, όπως και στο γενικό σχολικό κλίμα (Angell, Stoner and Shelden, 2009). Η αυξανόμενη εμπιστοσύνη μπορεί να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τις γονικές αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Soodak and Erwin, 2000).

6. Συμπέρασμα- Περιορισμοί της έρευνας- μελλοντικές προτάσεις.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να αποκαλύψει σε βάθος τις απόψεις, τις αγωνίες και τους προβληματισμούς των γονέων μαθητών με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία στην Ελλάδα για τις εφαρμοσμένες ενταξιακές πρακτικές που μέχρι τώρα έχουν μείνει ανεξερεύνητες σε μεγάλο βαθμό. Αποδεχόμενοι τη σπουδαιότητα των γονικών στάσεων στην εφαρμογή και τη βιωσιμότητα της αλλαγής στην εκπαίδευση (de Boer *et al.* 2010) γίνεται φανερή και η τεράστια σημασία της διερεύνησής τους ως βασικό στοιχείο της διαδικασίας αξιολόγησης των πρακτικών της Ένταξης.

Η εν λόγω έρευνα προσέφερε μια ενδοσκόπηση στους λόγους που κρύβονται πίσω από τις πεποιθήσεις των γονέων για τις εφαρμοσμένες ενταξιακές πρακτικές στην Ελλάδα, συγκεκριμένα για το ΤΕ, και κατέδειξε ότι οι αποφάσεις τους για να επιλέξουν τη φοίτηση του παιδιού τους στο ΤΕ εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι απαντήσεις των γονέων αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και εκφράζουν τις αντιθέσεις και τους προβληματισμούς τους που αφορούν σε πολλά επίπεδα. Τόσο στην ακαδημαϊκή διάσταση της ένταξης, με τη μορφή του ΤΕ, όσο και στην κοινωνική της διάσταση. Επίσης εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους αφενός για το περιορισμένο επίπεδο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου για την ελλιπή ενημέρωση του συνόλου της κοινωνίας, σχολικής και μη, για την έννοια των ΕΕΑ ή/ και της Αναπηρίας. Αρκετοί μάλιστα από τους ερωτηθέντες γονείς θεωρούν ότι αν υπήρχαν κατάλληλες ακαδημαϊκές και κοινωνικές προϋποθέσεις, θα ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχει το παιδί τους στο ΤΕ του σχολείου του. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι πολλοί από τους γονείς δεν είναι τόσο αρνητικά διακείμενοι στον ίδιο το θεσμό των ΤΕ, αλλά η στάση τους οφείλεται κυρίως στους **περιορισμούς** που δημιουργούνται από τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το Σχολείο γενικότερα, αλλά και από το βαθμό στον οποίον η ίδια η κοινωνία είναι έτοιμη να «αγκαλιάσει» τα παιδιά με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία.

Οι περισσότερες εκ των προαναφερθέντων προϋποθέσεων οι οποίες συνιστούν και τις μελλοντικές προτάσεις των γονέων, κινούνται πάνω σε ανάλογους άξονες και αφορούν πολλά επίπεδα. Από τον τρόπο με τον οποίον θα ήθελαν οι γονείς

να λειτουργεί το ΤΕ, προκειμένου να γίνει μια πιο προσιτή επιλογή για το παιδί τους, μέχρι τις αλλαγές που θα επιθυμούσαν οι γονείς να υπάρξουν γενικότερα στο Σχολείο. Από τις προσδοκίες των γονέων από το σύνολο των εκπαιδευτικών τόσο του ΤΕ, όσο και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Από το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των γονέων με το σύνολο των εκπαιδευτικών και του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς, γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά και όλων των φορέων που εμπλέκονται στη Διάγνωση του παιδιού. Από το βαθμό ενημέρωσης/ παιδείας των ίδιων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας στο σύνολό της.

Κατά συνέπεια, η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει αλλαγές σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, τόσο στο επίπεδο της πολιτικής και των δομών (την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την οικογένεια και τη συνεργασία), όσο και στο επίπεδο της εκπαίδευσης (μέσω αλλαγών στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές στρατηγικές) (Strogilos, 2012). Ο δρόμος, λοιπόν, προς την ενταξιακή εκπαίδευση είναι σύνθετος και οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν περιλαμβάνουν πολλούς παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές αλλά και το σύνολο της κοινωνίας (Domenech and Moliner, 2014). Ωστόσο η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων **συγκεκριμένης** μόνο **ομάδας** γονέων που αντιδρούν στη φοίτηση των παιδιών τους στο ΤΕ και δεν αντικατοπτρίζει το σύνολο των γονικών πεποιθήσεων. Μελλοντικές έρευνες που θα εστιάζουν και σε γονείς που είναι πιο θετικά διακείμενοι στο θεσμό των ΤΕ, θα μπορούσε να μας δώσει μια πιο αντικειμενική εικόνα. Παράλληλα, ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων, αλλά και το γεγονός ότι αφορά σε πληθυσμό συγκεκριμένης περιοχής (σε δύο Νομούς της Περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας) δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Έρευνες που θα στοχεύουν στη διερεύνηση των απόψεων του συνόλου των γονέων, μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ ή/ και αναπηρίες, όπως επίσης και με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος, θα μπορούσαν να μας δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το σύνολο των απόψεων των Ελλήνων γονέων. Παράλληλα, εξαιρετικό ενδιαφέρον θα είχαν ερευνητικές μελέτες που θα εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο **οι ίδιοι** οι μαθητές βιώνουν την ένταξη, μέσω από τις εφαρμοσμένες ενταξιακές πρακτικές στην Ελλάδα, όπως είναι ο θεσμός των ΤΕ.

Ωστόσο οφείλουμε να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι η σκόπιμη προσέγγιση εκείνης της ομάδας των γονέων που αντιδρούν στο θεσμό των ΤΕ, μέσω της παρούσας μελέτης, δίνει τη δυνατότητα ανάδειξης ενός εύρους προβλημάτων, τα οποία καλούνται οι ίδιοι οι γονείς και τα παιδιά τους να αντιμετωπίζουν καθημερινά, γεγονός που πιστοποιεί για ακόμη μια φορά το χάσμα μεταξύ της θεωρίας της ένταξης και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην Ελλάδα. Αξιοποιώντας, μεταξύ άλλων, την εποικοδομητική κριτική, τους προβληματισμούς, τις προσδοκίες και τις προτάσεις των γονέων, θα μπορούσαμε σταδιακά να οδηγηθούμε στο μέλλον σε πρακτικές που επιτρέπουν την ένταξη *όλων* των μαθητών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, όχι μόνο στη θεωρία αλλά και στην πράξη. Απαιτούνται λοιπόν ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, στις αρχές και τις αξίες των ανθρώπων που συμμετέχουν στην παροχή της εκπαίδευσης (Miles and Singal, 2010), αλλά και στην κουλτούρα της ευρύτερης κοινωνίας προκειμένου να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να επιτευχθεί η μετάβαση στα επόμενα βήματα που οδηγούν σε ένα πραγματικά ενταξιακό σχολικό σύστημα.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.

Ξενόγλωσση.

- Angell, M. E., Stoner, J.B., and Shelden, D.L. (2009). Trust in Educational Professionals. Perspectives of Mothers of Children With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 30, 160-176.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C., and Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education* 15, 29-39.
- Armstrong, F., Armstrong, D. and Barton, L (2000). Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives (London: David Fulton).
- Avramidis, E. 2006. Promoting inclusive education: From 'expertism' to sustainable inclusive practices. In Changing teaching and learning in the primary school, ed. R. Webb, 132-46. Buckingham: Open University Press.
- Avramidis, E., and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Beckett A. E. (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, 317-329.
- Bennet, T., DeLuca, D., and Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64, 115-131.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: putting inclusive values into action. *Forum* 47, 151-158.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J., and Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 60-79.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., and Norwich, B. (2011). The importance of peer support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33, 167-184.
- Braun, V., and Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77- 101.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19.
- Chopra, R.V., and French, N.K. (2004). Paraeducator Relationships with Parents of Students with Significant Disabilities. *Remedial and Special Education*, 25, 240-251.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: creating connections for learning*. London: Guilford Press.

- Cross, A. F., Elizabeth K. T., Hutter-Pishgahi L., and Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*, 169-183.
- de Boer, A. A., and Munde, V.S. (2014). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education, 1-9*.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., and Minnaert, A. E. M. G. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 165-181.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., and Minnaert, A. E. M. G. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 331-353.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., and Minnaert, A. E. M. G. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 59*, 379-392
- Domenech and Moliner (2014). Families Beliefs About Inclusive Education Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 116*, 3286 – 3291
- Elkins, J., van Kraayenoord, C.E., and Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs 3*, 122-9.
- Epstein, J. L. (2001) *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Garrick Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education, 21*, 121-128.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., and Schwab, S. (2012). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 1-19*.
- Hansen, G.H. (2012). Limits to Inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 16*, 89-98.
- Kalyva, E., M. Georgiadi, and V. Tsakiris. 2007. Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 295-305.
- Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E., and Patsiaouras, A. (2008). Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*, 1-13.

- Koster, M., Minnaert, A. E. M. G., Nakken, H., Pijl, S. J., and Van Houten, E. (2011). Assessing Social Participation of Students With Special Needs in Inclusive Education: Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment* 29, 199-213.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., and Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., and Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30, 311-328.
- Larocque, M., Kleiman, I., and Darling, S.M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55, 115-122.
- Leyser, Y., and R. Kirk (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education* 51, 271-285.
- Leyser, Y., and Kirk, R. (2011). Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling Of Students With Angelman Syndrome: Suggestions For Educators. *International Journal of Special Education*. 26.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Minke, K. M., and Anderson, K.J. (2005). Family- School Collaboration and Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 181-185.
- Miles, S., and Singal N. (2011). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education* 14, 1-15.
- Nakken, H., and Pijl, S.J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 47-61.
- Palmer, D.S., Borthwick-Duffy, S.A., Widaman, K. and Best, S.J. (1998). Influences on parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation* 103, 272-87.
- Palmer, D.S., Fuller, K., Arora, T., and Nelson, M. (2001). Taking Sides: Parent views on Inclusion For Their Children with Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 67, 467-484.
- Phtiaka, H. (2007). From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16, 175-189.

- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.
- Prince, E.J. and Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 238-262.
- Scheepstra, A.J.M., H. Nakken, and S.J. Pijl (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212-20.
- Stoiber, K. C. and Houghton, T. G. (1993) The relationship of adolescent mothers' expectations, knowledge, and beliefs to their children's coping behavior, *Infant Mental Health Journal*, 14, 61-79.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 1241-1258.
- Soodak, L. C., and Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 25, 29-41.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 39-58.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 3-21.
- Wilde, A., and Avramidis, E. (2011). Mixed feelings: towards a continuum of inclusive pedagogies. *Education 3-13*, 39, 83-101.
- Worchester, J. A., Nesman, T.M., Mendez, L.M.R., and Keller, H. R. (2008). Giving Voice to Parents of Young Children With Challenging Behavior. *Exceptional Children*, 74, 509-525.
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M.M., Eloff, I., and Swart, E. (2007). Views of Inclusion: A Comparative Study of Parents' Perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28, 356-365.
- Zoniou-Sideri, A., P. Karagianni, E. Deropoulou, and I. Spandagou. 2006. Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 279-291.
- Zoniou-Sideri, A., and Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379-394.

Ελληνόγλωσση.

- Αβραμίδης, Η., και Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοντοπούλου, Μ., και Τζιβνίκου, Σ. (2004). Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της ειδικής αγωγής: Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110-126.
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. ΦΕΚ της 14ης Μαρτίου 2000, τ. Α΄. αρ. Φυλ. 78.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. ΦΕΚ της 2ης Οκτωβρίου 2008, τ.Α΄. αρ. Φυλ. 119.
- Νόμος 4074/2012. Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. ΦΕΚ της 11^{ης} Απριλίου 2012, τ.Α΄. αρ. Φυλ. 88.
- Νόμος 4115/2013. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ της 30^{ης} Ιανουαρίου 2013, τ.Α΄. αρ. Φυλ. 24.

8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

Τμήματα Ένταξης-Συνέντευξη με γονείς

Ωρα Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Συνεντευκτής:

Συνεντευξιαζόμενος:

A. Γενικές πληροφορίες

- Ηλικία γονέων
- Επαγγέλματα γονέων
- Επίπεδο μόρφωσης γονέων
- Ηλικία παιδιού
- Φύλο παιδιού
- Τύπος δυσκολίας παιδιού
- Αριθμός παιδιών στην οικογένεια και θέση παιδιού (π.χ. πρωτότοκος)
- Οικονομική κατάσταση της οικογένειας
- Κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας (Αυτό το κομμάτι θα διερευνηθεί και παρακάτω με ερωτήσεις που αφορούν τις σχέσεις των γονέων με άλλους γονείς)
- Πληθυσμός της περιοχής κατοικίας της οικογένειας

B. Διάγνωση παιδιού

- Από ποιον δημόσιο φορέα έγινε η διάγνωση (Από ΚΕΔΔΥ ή από Νοσοκομείο- Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία);
- Ποιος σας παρέπεμψε στον Διαγνωστικό Φορέα (ΚΕΔΔΥ ή Νοσοκομείο- Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία);

- Θα θέλατε να περιγράψετε τη διαδικασία της διάγνωσης και τη γνωμάτευση;
- Πως νιώσατε με το αποτέλεσμα της διάγνωσης; Συμφωνείτε με αυτό;
- Ιατρικό Ιστορικό παιδιού- (περιγεννητικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας, παρακολούθηση από: αναπτυξιολόγο- εργοθεραπευτή- λογοθεραπευτή- φυσικοθεραπευτή- ψυχολόγο κ.ά.).
- Σχολική φοίτηση του παιδιού (π.χ. Σε ποια σχολεία έχει πάει; Έχει αλλάξει σχολείο για κάποιο λόγο;)

Γ. Μετά τη διάγνωση

- Ποιος σας ενημέρωσε για τα Τμήματα Ένταξης;
- Ποιος σας προέτρεψε να φοιτήσει το παιδί σας στο Τμήμα Ένταξης (πχ. το ΚΕΔΔΥ, το Σχολείο, ο Σχολικός Σύμβουλος, κάποιος άλλος;)
- Γνωρίζετε τον τρόπο λειτουργίας και το στόχο των Τμημάτων Ένταξης;
- Υπήρχαν κάποια κενά σημεία ή αντιφατικές πληροφορίες για το Τμήμα Ένταξης από το ΚΕΔΔΥ, το Σχολείο, τους ιδιώτες θεραπευτές; (π.χ. μήπως οι ιδιώτες θεραπευτές διαφωνούσαν και αυτό προκάλεσε σύγχυση;)

Δ. Αξιολόγηση προγράμματος- Παράγοντες που συνέβαλαν στην απόφαση των γονέων να μη φοιτήσει το παιδί τους σε Τμήμα Ένταξης.

- Έχει φοιτήσει ποτέ το παιδί σας στο παρελθόν σε Τμήμα Ένταξης; Αν ναι, τότε και για ποιο χρονικό διάστημα;
- Γενικά πώς αντιλαμβάνεστε τη λειτουργία και το σκοπό των Τμημάτων Ένταξης;
- Θα θέλατε να αναφέρετε για ποιους λόγους αποφασίσατε στην παρούσα φάση να μην εντάξετε το παιδί σας στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου του;
- Ήταν αποκλειστικά δική σας απόφαση;
- Ερωτήθηκε το παιδί πώς αισθάνεται για το Τμήμα Ένταξης;
- Ποια είναι η σχέση του παιδιού με τους συνομηλίκους του;
- Πιστεύετε ότι ο δάσκαλος/ δασκάλα γενικής αγωγής είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας;
- Υποστηρίζετε εκπαιδευτικά το παιδί σας με κάποιον άλλο τρόπο (π.χ. με ιδιαίτερα /φροντιστηριακά μαθήματα);

- Πιστεύετε ότι η σχολική κοινότητα αλλά και η ευρύτερη κοινωνία είναι έτοιμη να «αγκαλιάσει» το παιδί σας;
- Εάν ζούσατε σε ένα αστικό κέντρο πιστεύετε ότι θα άλλαζε η απόφασή σας;

Ε. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς

- Πόσο συχνά έρχεστε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς;
- Τι περιμένετε από τους εκπαιδευτικούς;
- Πώς κατανοείτε το ρόλο του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης;
- Πώς σας «χρησιμοποιεί» το σχολείο; (π.χ. ζήτησαν μόνο πληροφορίες, ζητούν τη γνώμη σας σε σημαντικές αποφάσεις, σας δίνουν δουλειά για το σπίτι)
- Τι είδους πληροφορίες σας ζητούν;
- Σας προτρέπουν να συνεισφέρετε; π.χ. να τους δώσετε εκπαιδευτικό υλικό ή να συνεργαστείτε από κοινού (π.χ. δίνοντάς σας εκπαιδευτικό υλικό για το παιδί);

ΣΤ. Σχέσεις με άλλους γονείς

- Ποιες οι σχέσεις σας με τους άλλους γονείς;
- Σας ρώτησαν κάτι περίεργο;
- Σας καλούν στα πάρτι ή στα σπίτια τους για να παίξουν τα παιδιά;
- Έχετε έρθει σε επαφή με άλλους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης;

Ζ. Προτάσεις γονέων

- Τι διαφορετικό θα περιμένατε να γίνει όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας και το στόχο των Τμημάτων Ένταξης;
- Έχετε σκεφτεί κάποιες προτάσεις; Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι στο μέλλον, τι θα ήταν αυτό;