



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»**

Διπλωματική Εργασία με θέμα:

**«Οι εμπειρίες των γονέων παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες για το
Πρόγραμμα Παράλληλης Στήριξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Παρδάλη Νίκη

Επιβλέπων καθηγητής Α΄: Στρογγυλός Β.

Επιβλέπων καθηγητής Β΄: Μάγος Κ.

Αξιολογήτρια: Μιχαλοπούλου Α.

Βαθμός	6
Ολογράφως	Έξι

Βόλος, 2013

Στη μητέρα μου

Ευχαριστίες

Για την παρούσα διπλωματική εργασία οφείλω να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου κο Στρογγυλό Βασίλη και κο Μάγο Κων/νο για την αμέριστη υποστήριξή τους και ιδιαίτερα τον κο Στρογγυλό που με την κατανόηση, την επιμονή και υπομονή του με βοήθησε να φτάσω στην ολοκλήρωση παρόλο τα εμπόδια που έθετα καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας. Ευχαριστώ θερμά όλους τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα και δέχτηκαν να συνομιλήσουν μαζί μου για θέματα που αφορούν στο παιδί τους.

Παράλληλα, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους στενούς μου φίλους που χωρίς τη δική τους ψυχολογική και ηθική στήριξη ο δρόμος για την ολοκλήρωση της έρευνας θα ήταν ακόμα πιο μακρύς και δύσβατος. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στο ιδιαίτερο πρόσωπο αναφοράς μου, τη μητέρα μου, η οποία είναι δίπλα μου σε κάθε φάση της ζωής μου και η συμβολή της, καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, ήταν καθοριστική.

Νίκη Παρδάλη

Περίληψη

Στόχο της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση των εμπειριών των γονέων παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας με Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ), όσον αφορά στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα πριν και κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Πραγματοποιήθηκαν 15 ημι-δομημένες συνεντεύξεις με γονείς παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ανήκουν στον πληθυσμό αυτό. Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Όπως προέκυψε από τις αναφορές των γονέων, οι ίδιοι ήταν εκείνοι που αιτήθηκαν και διεκδίκησαν ΠΣ για το παιδί τους. Η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό ΠΣ, ήταν σχεδόν καθημερινή και περιελάμβανε σφαιρική ανταλλαγή πληροφοριών για την πορεία του παιδιού. Ωστόσο, από την έρευνα προέκυψε ότι οι γονείς έθεσαν ως βασικό παράγοντα καλής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας την αντιλαμβανόμενη καταλληλότητα του εκπαιδευτικού ΠΣ. Οι προσδοκίες των γονέων από το γενικό σχολείο ήταν η κοινωνικοποίηση και η ένταξη των παιδιών τους στο περιβάλλον των παιδιών χωρίς ΕΕΑ, με σκοπό την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και αποδοχής. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικές για τους γονείς φάνηκε να είναι η γνώμη και οι εκπαιδευτικές προτάσεις των ιδιωτών θεραπευτών. Οι γονείς, ανέφεραν, επίσης, ότι επεδίωκαν τη συνεργασία ιδιωτών θεραπευτών-σχολείου και η θετική ή αρνητική έκβαση αυτής φάνηκε να επηρέαζε αντίστοιχα και τις στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, οι γονείς δήλωσαν ευχαριστημένοι από την ύπαρξη και την εφαρμογή της ΠΣ, επισημαίνοντας την ανάγκη για προσεκτική επιλογή των εκπαιδευτικών ΠΣ και έναρξη της εφαρμογής της από την αρχή της σχολική χρονιάς.

Λέξεις Κλειδιά: Παράλληλη Στήριξη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, μαθητές, γονείς, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ανάλυση περιεχομένου.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the experience of parents of children with Special Educational Needs (SEN), who are enrolled in inclusive mainstream schools in the province of Magnesia, Greece, and also receive Parallel Support (PS), i.e. periodical or permanent support by a special education teacher. Specifically, the focus of the study was on the views of the parents regarding procedures and processes that take place before and during implementation of PS. Fifteen semi-structured interviews were conducted with parents of primary education students with SEN who also receive PS. Data was analyzed using Content Analysis. Parents reported that they originally had to pursue implementation of PS in their children's schools by themselves. They also reported communicating with the school teachers and especially the special education teacher on an almost daily basis, as well as exchanging information with them regarding the academic progress of the child. However, data analysis showed that parents consider the perceived adequacy of the special education teacher as a key factor for successful cooperation between school and family. Parental expectations from the mainstream school setting comprised socialization enhancement and full inclusion of their children in the school social environment. Moreover, parents seemed to value a lot the professional opinion and educational interventions suggested by private educational therapists. Parents also reported that they seek cooperation between school and private therapists. Whether this cooperation succeeded or not seemed to affect parental attitudes towards school. In any case, parents declared their satisfaction with PS, both as an option and in terms of implementation, emphasizing however the need for careful special education teachers selection and employment, as well as the need for early PS implementation when the school year begins.

Keywords: Parallel Support, inclusive education, Special Educational Needs, students, parents, primary education, content analysis.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	8
Σκοπός και Ερωτήματα της Έρευνας.....	10

Κεφάλαιο 1^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Η επιλογή του όρου «Συνεκπαίδευση» - Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	11
1.1.1. Ιστορική αναδρομή	14
1.1.2. Η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης.....	16
1.1.3. Προϋποθέσεις και οφέλη από την εφαρμογή της.....	17
1.1.4. Διεθνείς ερευνητικές αναφορές.....	19
1.1.5. Η ελληνική πραγματικότητα της συνεκπαίδευσης.....	20
1.2. Η Παράλληλη Στήριξη ως μέσο συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα-Νομοθεσία και Πραγματικότητα	23
1.2.1. Εμπόδια εφαρμογής	26
1.3. Συνεργασία σχολείου οικογένειας.....	29
1.3.1. Η πραγματικότητα των γονέων παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	29
1.3.2. Η επικοινωνία με το σχολείο.....	30
1.3.3. Εμπόδια στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.....	31
1.3.4. Ερευνητικά δεδομένα.....	33

Κεφάλαιο 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Θεωρητική προσέγγιση	38
2.1.1. Ημι-δομημένη Συνέντευξη.....	40
2.2. Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	42
2.2.1. Η συνέντευξη.....	43
2.2.2. Μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.....	44
2.2.3. Δείγμα.....	44

Κεφάλαιο 3^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Ενέργειες των γονέων για Παράλληλη Στήριξη σε σχέση με το ΚΕΔΔΥ.....	47
3.2. Ενέργειες των γονέων για Παράλληλη Στήριξη σε σχέση με το σχολείο.....	48
3.3. Προσδοκίες των γονέων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.....	50
3.4. Επικοινωνία-Τρόποι συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών.....	52
3.5. Συνεργασία γονέων-ιδιωτών θεραπευτών.....	54
3.6. Συνεργασία ιδιωτών θεραπευτών-σχολείου.....	56
3.7. Σχέσεις με άλλους γονείς.....	58
3.8. Ανησυχίες των γονέων για την καταλληλότητα της επιλογής της γενικής εκπαίδευσης.....	61
3.9. Προσδοκίες από το σχολείο γενικής εκπαίδευσης.....	63
3.10. Αξιολόγηση προγράμματος Παράλληλης Στήριξης.....	65

Κεφάλαιο 4^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1. Συμπεράσματα - Αδυναμίες - Προτάσεις.....	68
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	74
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	77
Παράρτημα.....	80

Εισαγωγή

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Eurodice/Eurostart, 1999/2000. Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003) Η Πολυχρονοπούλου (2003), ως κύρια χαρακτηριστικά της συνεκπαίδευσης, αναφέρει τη συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στα ίδια σχολεία, στις ίδιες τάξεις μαζί με τους συνομηλίκους τους, συμμετέχοντας στη εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη του στόχου της συνεκπαίδευσης αποτελούν οι γονείς των παιδιών αυτών, οι οποίοι καλούνται να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της φροντίδας ενός παιδιού με ΕΕΑ. Η συζήτηση, όμως, μέσα στη σχολική κοινότητα, σε συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών με ΕΕΑ, μπορεί να κάνει πραγματικότητα τη δημοκρατία στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Putnam, 1998, Vlachou, 2006, Thousand & Villa, 1999).

Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, εξετάζεται η εφαρμογή του προγράμματος Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) στην Ελλάδα, ως μία από τις μορφές συνεκπαίδευσης, σύμφωνα, όμως, με τις εμπειρίες των γονέων των παιδιών με ΕΕΑ, τα οποία φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης με ΠΣ. Αφορμή για τη συγκεκριμένη μελέτη αποτέλεσε η διερεύνηση της βιβλιογραφίας στον ελλαδικό χώρο, κατά τη διάρκεια της οποίας εντοπίστηκαν έρευνες που μελετούσαν κυρίως τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης αλλά και της ΠΣ, αναφορικά με την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Κρίθηκε, λοιπόν, απαραίτητο να διερευνηθούν και οι εμπειρίες των γονέων για το συγκεκριμένο θέμα, εφόσον, οι ίδιοι αποτελούν το βασικό πυρήνα μάθησης και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Οπότε, η αποτύπωση των γονεϊκών βιωμάτων μέσα από τους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο αποτελεί βασική πηγή πληροφοριών με σκοπό την περαιτέρω αναπροσαρμογή του τρόπου εφαρμογής της ΠΣ.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται μια ιστορική ανασκόπηση των ορισμών και των θεωριών της συνεκπαίδευσης και αναλύονται οι προϋποθέσεις και τα οφέλη από την εφαρμογή της, στα πλαίσια διεθνών αναφορών. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι μορφές συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα και γίνεται

προσπάθεια αποτύπωσης του τρόπου εφαρμογής της μέσα από το πρόγραμμα ΠΣ, παρουσιάζοντας από τη μία την υπάρχουσα νομοθεσία και από την άλλη την πραγματικότητα που φέρεται να ισχύει κατά την πρακτική εφαρμογή της στα ελληνικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη λεπτομερή καταγραφή των λόγων της σπουδαιότητας ύπαρξης συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και τους παράγοντες που ενδέχεται να θέτουν εμπόδια σε αυτή την επικοινωνία. Τέλος, πραγματοποιείται εκτενής παρουσίαση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό και διεθνή χώρο και σχετίζονται με τις εμπειρίες των γονέων των παιδιών με ΕΕΑ και των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αλλά και για τη συνεργασία μεταξύ τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας, στα πλαίσια της οποίας πραγματοποιήθηκε η παρούσα μελέτη, κάνοντας λόγο για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που τη διέπουν. Παρουσιάζεται αναλυτικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός συμπεριλαμβανομένου του κατευθυντήριου σχεδίου της ημι-δομημένης συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε, καθώς και λεπτομερής καταγραφή του δείγματος. Τέλος, γίνεται αναφορά στη μέθοδο, στην οποία στηρίχθηκε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, καταγράφονται τα ερευνητικά αποτελέσματα, βάση των κατηγοριών που έχουν κατανεμηθεί και στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Σύμφωνα με τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, η συνεργασία τους με το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά και στην παροχή υποστήριξης σε ολόκληρη την οικογένεια. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, καταλήγουν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελούν συνεχή διαδικασία, η οποία σχετίζεται όχι μόνο με τις θεσπιζόμενες προς το σκοπό αυτό διαδικασίες, αλλά και με τη συγκυρία των προσώπων που κάθε φορά αποτελούν τους δύο πόλους της σχέσης.

Σκοπός και Ερωτήματα της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει τον τρόπο, με τον οποίο οι γονείς των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), που φοιτούν στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης με Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ), βιώνουν την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Διερευνώνται οι ενέργειες και οι προσδοκίες των γονέων αναφορικά με την απόκτηση της ΠΣ, καθώς και οι τρόποι συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και τους ιδιώτες θεραπευτές . Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι:

1. Ποιες είναι οι ενέργειες που κάνουν οι γονείς για να αποκτήσει το παιδί τους ΠΣ αναφορικά με το ΚΕΔΔΥ και το σχολείο;
2. Με ποιους τρόπους συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;
3. Ποιος είναι ο ρόλος των ιδιωτών θεραπευτών απέναντι στους γονείς και στο σχολείο;
4. Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων από τη γενική εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς;
5. Έχουν ανησυχίες για την επιλογή τους σχετικά με τη φοίτηση του παιδιού τους στο γενικό σχολείο;
6. Πώς αξιολογούν οι γονείς το πρόγραμμα ΠΣ;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Η επιλογή του όρου «Συνεκπαίδευση» - Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Υπάρχει πληθώρα εννοιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη διαδικασία εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο και προσδιορίζονται με τους όρους «Pedagogy of Integration», που στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται ως «Παιδαγωγική της Ένταξης», «Inclusive Education», όρος που στα ελληνικά αποδίδεται ως η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή αλλιώς «ενιαία εκπαίδευση» και ο όρος «inclusion» που μεταφράζεται ως «συνεκπαίδευση» ή «συμμετοχική εκπαίδευση».

Ο Σούλης (2002:16,47) ορίζει την Παιδαγωγική της Ένταξης ως «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». Συνακόλουθα, η Ζώνιου-Σιδέρη (2000:39) αποδίδει τον όρο «Inclusive Education» με περιφραστικό τρόπο στην ελληνική γλώσσα ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Ο όρος, λοιπόν, θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως συμπεριληπτική εκπαίδευση».

Η ενσωμάτωση (mainstreaming) αν και θεωρείται κοινή και ενιαία φιλοσοφική θεώρηση η οποία μπορεί να εκφραστεί σε πολιτικό, κοινωνικό, και εκπαιδευτικό πεδίο, αναφέρεται διεθνώς με διαφορετικούς όρους, προκαλώντας σύγχυση όσον αφορά στην ορολογία. Έτσι, διεθνώς, χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι, για παράδειγμα στις Η.Π.Α. αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρεται ως ενσωμάτωση (mainstreaming), στη Μεγάλη Βρετανία ως ένταξη (integration), ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται και οι δυο όροι. Επισημαίνεται, βέβαια, ότι δεν είναι η ορολογία που επηρεάζει την ποσότητα και την

ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά η υιοθετούμενη φιλοσοφία και οι πρακτικές που επιλέγονται και εκφράζονται στις επιμέρους καταστάσεις.

Ο Χαρούπιας (2003), αναφέρει αναλυτικά του όρους «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση» και «ένταξη», διαχωρίζοντάς τους διεξοδικά. Έτσι, ο όρος «ενσωμάτωση» αναφέρεται στη δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με ειδικές ανάγκες, ώστε να μη διαφέρουν από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης το σύστημα παραμένει όπως είναι ενώ προβλέπεται η παροχή πρόσθετων υποστηρικτικών υπηρεσιών και τεχνικών διευθετήσεων στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που να τους επιτρέπουν τη φοίτηση στο γενικό σχολείο και παράλληλα να εξασφαλίζουν εγγυήσεις της ακώλυτης φοίτησης των άλλων μαθητών. Οι παροχές αυτές γίνονται μέσα σε ένα γενικότερο κλίμα συνεργασίας, το οποίο υποστηρίζεται από την έλλειψη ανταγωνισμού, την αναγνώριση της προσωπικής ιδιαιτερότητας, την επένδυση στις δυνατότητες των προσώπων και την ελάττωση ή εξουδετέρωση των αδυναμιών τους. Ωστόσο, παρά την εμφανή βελτίωση των υπηρεσιών που συνεπάγεται η υλοποίηση μιας πολιτικής ενσωμάτωσης προκρίνεται από τις αναπηρικές οργανώσεις ως όρος διαχωριστικός κυρίως, επειδή παραπέμπει σε σχέσεις υποταγής σε κάποια υπέρτερη ομάδα και σε επιλογές που δηλώνουν άρνηση της ιδιαιτερότητας.

Ο όρος «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην τοποθέτηση των μαθητών με μειονεξίες σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και την εξασφάλιση του 'ελάχιστου περιοριστικού περιβάλλοντος'. Συχνά πρόκειται για επιλεκτική τοποθέτηση, όχι όμως σε όλες τις περιπτώσεις. Στις προδιαγραφές της συνεκπαίδευσης ανήκει η ελάχιστη, αν υπάρχει και αυτή, υποστήριξη του παιδιού με μειονεξίες. Εκφρασμένη αιτιολογία της υιοθέτησης της ίσης υποστήριξης θεωρείται η αποδοχή της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών ως βασικής κατευθυντήριας αρχής. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της προσέγγισης αυτής, ακόμα και οι θετικές διακρίσεις (επιπλέον ή ποιοτικά καλύτερες υπηρεσίες) δημιουργούν διαχωρισμούς και πληγώνουν τα πρόσωπα προς τα οποία απευθύνονται. Η συνεκπαίδευση χαρακτηρίζεται από καλές προθέσεις, οι οποίες, ωστόσο, δεν είναι δυνατό να ευοδωθούν με δεδομένες τις ουσιαστικές ατομικές διαφορές που η φύση μας έχει επιφυλάξει και το γενικότερο ανταγωνιστικό κλίμα που η Πολιτεία έχει επιλέξει και εφαρμόζει μετά την πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Ως «ένταξη», θεωρείται η τοποθέτηση μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, με σκοπό την αποφυγή του διαχωριστικού τρόπου αντιμετώπισης της εκπαίδευσής τους, χωρίς, ωστόσο, να υπάρξει ανάλογη μέριμνα διαθεσιμότητας των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών, οι οποίες θα ήταν δυνατό να εγγυηθούν κάτι παρόμοιο. Η ένταξη διαφέρει από τη συνεκπαίδευση στο ότι η πρώτη υποδηλώνει μία φυσική παρουσία, μία εξασφάλιση συνύπαρξης στο συνηθισμένο σχολείο παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, ενώ η συνεκπαίδευση δηλώνει την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης, χωρίς διαφοροποιήσεις. Η ένταξη δεν οδηγεί αναγκαστικά στη συνεκπαίδευση, η οποία, ωστόσο, προϋποθέτει την ύπαρξη της ένταξης. Ενέργεια ένταξης μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί η αποδοχή της «τοποθέτησης» των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην πλειοψηφία (ή και σε όλα) τα ελληνικά σχολεία της δημοσίας (και σε ορισμένες περιπτώσεις και της ιδιωτικής) εκπαίδευσης. Άλλωστε εκεί, στα δημόσια γενικά σχολεία βρίσκεται αναγκαστικά –για λόγους που δεν είναι της παρούσης εργασίας– και το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αυτών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ουσιαστική και δεσμευτική μέριμνα για την υποστήριξη των αναγκών τους. Είναι εξάλλου διαπιστωμένο από την καθημερινή πρακτική, αλλά και ερευνητικά, ότι η τόσο επιθυμητή από τους γονείς και την Πολιτεία ένταξη, όταν δεν συνοδεύεται από προσχεδιασμένη και συστηματική υποστήριξη, συνήθως, οδηγεί ακόμα και σε ακραίο διαχωρισμό.

Όπως προκύπτει από την ξενόγλωσση, κυρίως, βιβλιογραφία, υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις γύρω από τον όρο «συνεκπαίδευση». Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι συγγραφείς χρησιμοποιούν διαφορετικά τον όρο «full inclusion» (πλήρη συνεκπαίδευση) από τον όρο «inclusion» (συνεκπαίδευση). Αποδίδουν, δηλαδή, στον όρο «inclusion» την έννοια της ένταξης ή της ενσωμάτωσης. Οι αντιπαραθέσεις γίνονται ακόμη πιο έντονες όταν εμπλέκονται γονείς, εκπαιδευτικοί και φορείς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και η κάθε ομάδα νοηματοδοτεί τη συνεκπαίδευση με βάση τη δική της οπτική γωνία (Rogers, 1993). Είναι, όμως, ευρέως αποδεκτό ότι ο όρος «συνεκπαίδευση» διαφοροποιείται από τον όρο «ένταξη» στο ότι η ενταξιακή διαδικασία οδηγεί τον μαθητή να προσαρμοστεί στο σχολείο, ενώ στη συνεκπαίδευση, η κουλτούρα και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου διαθέτει την ευελιξία να συμπεριλαμβάνει παιδιά άσχετα από τη φύση ή την έκταση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους (Mackey & McQueen, 1998).

Στην παρούσα εργασία προτιμήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ο όρος συνεκπαίδευση, καθώς αφορά στις προσπάθειες εκείνες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ, στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003), δηλώνοντας με ακρίβεια το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να αποτελεί ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, να συμμετέχει ισότιμα σε όλες τις εμπειρίες και ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει το σχολείο, να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και να έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, όμως, οφείλει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού (Farrell, 2004). Ένας επιπλέον λόγος είναι ότι ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης, στον τελευταίο νόμο αναφέρεται και ως συνεκπαίδευση (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 2008).

1.1.1. Ιστορική Αναδρομή

Μια σειρά κοινωνικοπολιτικών αλλαγών συνθέτουν μια νέα πολυπολυτισμική πραγματικότητα για την κοινωνία και κατ' επέκταση για το σχολείο, το οποίο ως κυρίαρχος χώρος παροχής της εκπαίδευσης έχει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου. Τίθεται υπό αμφισβήτηση η ειδική εκπαίδευση, η οποία κατάφερε να συντηρήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στιγματίζει και καταπιέζει πολλά από τα παιδιά για τα οποία σχεδιάστηκε να υπηρετήσει, αγνοώντας το πλαίσιο που περικλείει της αποτυχία των παιδιών (Kugelmass, 2004). Κατά την Tomlinson (στο Dyson, 2000), η ειδική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως προστάτης των «τρωτών» παιδιών και παράγει μια κυριαρχία, όπου οι ειδικοί εκπαιδευτικοί επιστήμονες (δάσκαλοι, γιατροί κ.ά.) μπορούν να ασκούν την ειδικότητά τους για να διατηρούν την υπάρχουσα κατάσταση. Θεωρεί ότι οι ψυχογενετικές ιδιότητες των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών έχουν αντικατασταθεί από κοινωνικές πολιτικές και οικονομικές ανισότητες της εξουσίας και γι αυτό θα πρέπει να δοθεί σημασία στον πολιτικό μηχανισμό που περιέχει και δυναμώνει αυτές τις ανισότητες (Tomilnson, 1989).

Η πορεία προς την υιοθέτηση πολιτικών συνεκπαίδευσης, λοιπόν, ξεκινάει τη δεκαετία του 1980. Το 1990 πραγματοποιούνται ριζοσπαστικές αλλαγές, οι οποίες οφείλονται στην κινητικότητα και την πίεση των οργανώσεων των αναπήρων παγκοσμίως, για ανθρώπινα δικαιώματα, για την ζωή και την εκπαίδευσή τους. Έτσι η συνεκπαίδευση εντάσσεται στη γενικότερη στρατηγική που υιοθετείται από τα Ηνωμένα Έθνη για την «εκπαίδευση για όλους» (Τζουριάδου, Μπάρμπας, κ.α.,

2004), και στη Παγκόσμια Διάσκεψη της Σαλαμάνκας το 1994 η παγκόσμια κοινότητα ανανέωσε τις δεσμεύσεις της σχετικά με τη διασφάλιση του δικαιώματος της εκπαίδευσης για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτων ατομικών διαφορών και κάλεσε όλα τα κράτη να προβούν σε εκείνες τις ενέργειες που θα διασφαλίσουν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ειδικές ανάγκες, δεν ορίζονται, πλέον, με βάση τη αναπηρία (Sehrbrock, 2004). Επομένως, η σύγχρονη τάση της ειδικής αγωγής είναι να κατοχυρώνει το δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών και να ιδρύει σχολεία τα οποία συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, υποβοηθούν τη μάθησή τους και ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες. Η ανταπόκριση των σχολείων στη νέα αυτή πρόκληση, στην ικανοποίηση διαφορετικών τρόπων μάθησης και ανάπτυξης διαφοροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων, βέβαια, προϋποθέτει τη δυνατότητα αλλαγής και προσαρμογής του ίδιου του σχολείου.

Με τον τρόπο αυτό η προώθηση της συνεκπαίδευσης αποτελεί πλέον, μία από τις κυρίαρχες δράσεις της UNESCO (2003), η οποία υιοθετεί την αρχή ότι «τα σχολεία πρέπει να φιλοξενήσουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες συνθήκες» Ως κοινωνική αιτιολόγηση της στροφής αυτής θεωρείται ότι τα σχολεία συνεκπαίδευσης είναι σε θέση να αλλάξουν τη στάση απέναντι στη διαφορά με το να εκπαιδεύουν όλα τα παιδιά μαζί. Αποτελούν, έτσι, τη βάση για μια δίκαιη και αμερόληπτη κοινωνία που ενθαρρύνει τους ανθρώπους να ζήσουν όλοι μαζί ειρηνικά (UNESCO, 2004).

Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί μια μεταρρύθμιση της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά θέτει υπό διαπραγμάτευση την οργάνωση των σχολείων σε εθνικό επίπεδο, ως προς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και ως προς τους τρόπους διδασκαλίας, παιδαγωγικής προσέγγισης και αξιολόγησης (Slee, 2004). Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004), χρειάζεται μετασχηματισμός και αναδιάρθρωση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και ανάπτυξη ενός ενοποιημένου συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο να περιέχει εκπαιδευτικά οφέλη σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η συνεκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των σχολείων, αλλά και με τις κουλτούρες και τις πολιτικές των εκπαιδευτικών θεσμών σε όλα τα επίπεδα του συστήματος.

1.1.2. Η Φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης

Ο Ramsey (2004:147) υποστηρίζει πως η συνεκπαίδευση προϋποθέτει «ελπίδα, αποφασιστικότητα, ευελιξία, δημιουργικότητα». Ένα σχολείο συνεκπαίδευσης έρχεται σε αντίθεση με τη αφομοίωση, όπου οι μαθητές/τριες ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, την ταυτότητα, το φύλο ή την αναπηρία τους, πρέπει να ταιριάζουν σε ένα άκαμπτο μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνεκπαίδευση μετακινεί τα εμπόδια της συμμετοχής και της μάθησης, που μπορεί να βρίσκονται σε όλες τις όψεις του σχολείου. Οι Booth et al. (2003b) αναφέρουν τη συνεκπαίδευση ως μια συνεχή διαδικασία και όχι μια κατάσταση στην οποία μπορείς να φτάσεις. Οι ίδιοι συμπληρώνουν ότι δεν έχει να κάνει με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των σχολείων, αλλά με τις κουλτούρες και τις πολιτικές των εκπαιδευτικών θεσμών σε όλα τα επίπεδα του συστήματος.

Στοιχεία από μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάπτυξη της ειδικής Αγωγής (IECP, 2003), δείχνουν ότι η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας μέσα στην τάξη, αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στις ευρωπαϊκές τάξεις και ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και τα κοινωνικά και τα συναισθηματικά, αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση στον τομέα της συνεκπαίδευσης. Παρόλο αυτά στην ίδια μελέτη αναδεικνύεται ότι αυτό που είναι καλό για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, είναι καλό και για όλους τους μαθητές.

Κατά τον Bailey (1998:179, στο Norwish,2000), ως συνεκπαίδευση αναφέρεται «το να είσαι σε ένα γενικό σχολείο με άλλους, να παρακολουθείς το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, την ίδια στιγμή, στην ίδια αίθουσα, με ολοκληρωτική συμμετοχή όλων και με τρόπο που δεν κάνει τους μαθητές/τριες να αισθάνονται ότι διαφέρουν από άλλους συμμαθητές/τριες. ». Ο Dyson (2000), επίσης, υποστηρίζει ότι η συνεκπαίδευση δεν είναι μια μονολιθική αντίληψη, υπάρχουν πολλαπλές εκδοχές της. Παράλληλα, η συνεκπαίδευση έχει ως αναπόσπαστο κομμάτι την κοινωνική δικαιοσύνη (Barton, 2004), την ισότητα και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η κατάργηση των διακρίσεων και η αποδοχή απ' όλους ότι κάθε παιδί είναι κατάλληλο για εκπαίδευση και ότι τα παιδιά με οποιεσδήποτε δυσκολίες δεν είναι «κατώτερο είδος», αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις ώστε να έχουν όλα τα παιδιά την ποιοτική εκπαίδευση που τους ανήκει (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Σύμφωνα με τους Mastropieri & Struggs (2001: 266), οι αρχές λοιπόν της συνεκπαίδευσης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Αναγνώριση του δικαιώματος για τοποθέτηση όλων των παιδιών και παρακολούθηση μαθημάτων στο γενικό σχολείο της περιοχής τους.
- Μείωση της απομόνωσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε συνδυασμό με την αύξηση συμμετοχής τους στις σχολικές δραστηριότητες των σχολείων της γειτονιάς τους.
- Ανάπτυξη μιας μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής ικανής να παρέχει με επιτυχία μόρφωση σε όλα τα παιδιά, μέσα από την ισότιμη μεταχείριση, την ισότητα ευκαιριών και την ολική συμμετοχή όλων των μαθητών στα σχολικά προγράμματα.
- Δημιουργία της κουλτούρας της διαφορετικότητας ώστε το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνεται να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά και όλες τις κουλτούρες που συναντιούνται στο χώρο του σχολείου.
- Βελτίωση των συνθηκών μάθησης και της υλικοτεχνικής υποδομής τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.
- Αποδοχή της θέσης ότι η πραγμάτωση της πρακτικής της συνεκπαίδευσης στην εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μετέπειτα κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

1.1.3. Προϋποθέσεις και οφέλη από την εφαρμογή της

Μετά από συστηματική έρευνα σε περίπου χίλια δημοτικά σχολεία, στα οποία εφαρμοζόταν η νέα εκπαιδευτική πρακτική, οι Lipsky και Gartner (1997), κατέληξαν ότι, για να μπορούμε να μιλάμε για αποτελεσματική συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ, είναι απαραίτητο να πληρούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές ανέφεραν ότι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει τη συνεκπαίδευση αφορά το ρόλο του διευθυντή. Ένας διευθυντής που διαθέτει οράματα, στόχους και φιλοδοξίες με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, είναι σίγουρο ότι μπορεί να συμβάλει στη σωστή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης προς όφελος όλων των παιδιών. Βέβαια, και η αρμονική συνεργασία ανάμεσα στο γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να προάγει τη διαδικασία μάθησης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες μέσα

στο γενικό σχολείο, καθώς θα λαμβάνονται από κοινού οι αποφάσεις για την πορεία της διδασκαλίας και, κυρίως, θα παρέχεται υποστηρικτική βοήθεια στα παιδιά, όποτε τη χρειάζονται. Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι η αποτελεσματική εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι ο ρόλος των γονέων γίνεται πλέον ενεργητικός καθώς συμμετέχουν και οι ίδιοι στις αποφάσεις σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά τους. Τέλος, επισημαίνεται από τους δύο ερευνητές ότι η συνεκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται σε επαρκείς οικονομικούς πόρους, έτσι ώστε να υπάρχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και να διευκολύνεται το εκπαιδευτικό προσωπικό στην εκπλήρωση του έργου του (Lipsky & Gartner 1997: 781- 782).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (2000), βασική προϋπόθεση της συνεκπαίδευσης αποτελεί η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού ενδοσχολικού προγράμματος πρώιμης αναγνώρισης και αξιολόγησης των νηπίων και των παιδιών με αναπηρίες και/ή εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, στα σχολεία πρέπει να εξασφαλίζονται υποστηρικτικές υπηρεσίες σχεδιασμού, ανάπτυξης και υλοποίησης ρεαλιστικών ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.), τα οποία αναγνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Απαραίτητη θεωρείται και η εξασφάλιση των απαραίτητων διδακτικών βοηθημάτων και παιδαγωγικών καινοτομιών, καθώς και της προσβασιμότητας στις κτιριακές εγκαταστάσεις. (Ζώνιου – Σιδέρη 2000: 32). Επίσης, η πολιτεία πρέπει να εξασφαλίζει συνεχιζόμενη ανάπτυξη του επιστημονικού και του άλλου προσωπικού μέσα από το σχεδιασμό αξιόπιστων προγραμμάτων βασικής και μεταπτυχιακής κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης-ειδίκευσης (Farrel 2001, Flem & Keller, 2000).

Η διαδικασία δημιουργίας του Σχολείου για όλους και όλες, ωστόσο, φαίνεται να έχει πλεονεκτήματα και οφέλη για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν θετικές συμπεριφορές, καθώς μαθαίνουν να κατανοούν, να σέβονται τους άλλους και να νιώθουν άνετα ως προς τη διαχείριση των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ των συνανθρώπων τους. Πέρα όμως από τις θετικές συμπεριφορές, τα παιδιά, μέσω της συνύπαρξης, αποκτούν μια σειρά ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι σχέσεις αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και οι δημιουργικές συγκρούσεις που

προκύπτουν στη συνεκπαίδευση είναι το πρώτο βήμα για την κοινωνία του μη αποκλεισμού και η λύση απέναντι στα επικίνδυνα αποτελέσματα της απομόνωσης (Karagiannis et al. 1996). Η συνεκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων. Η παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη αποτρέπει την κατηγοριοποίησή τους και ενισχύει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Επίσης, τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες αλληλεπιδρούν με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και συγχρόνως καλλιεργούν την κοινωνική ευαισθησία και παρέχουν υποστηρικτική βοήθεια προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Το πιο σημαντικό όφελος της συνεκπαίδευσης αφορά την κοινωνική αξία της ισότητας. Πρέπει να γίνει πλέον ξεκάθαρο ότι η απομόνωση δεν μπορεί να σημαίνει ισότιμη εκπαίδευση. Η χρήση ετικετών είναι διάκριση εις βάρος κάποιων παιδιών που στιγματίζονται ως παιδιά ειδικής κατηγορίας και πρέπει να κερδίσουν το δικαίωμα για συμμετοχή στο γενικό σχολείο. Κανένα παιδί δεν πρέπει να περάσει κάποιο τεστ ή να περιμένει τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας για τη συνεκπαίδευση, ώστε να ζήσει και να μορφωθεί σε ένα Σχολείο για όλους και όλες. Όταν, λοιπόν, τα σχολεία συμπεριλάβουν στη λειτουργία τους όλα τα παιδιά, τότε η ισότητα προβάλλεται και προωθείται ως κοινωνική αξία (Karagiannis, etc., 1996).

1.1.4. Διεθνείς ερευνητικές αναφορές

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι κατά τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης στην τάξη του γενικού σχολείου, ενισχύονται η ψυχολογική, η γνωστική και η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Salend & Garrick Duhane, 1999). Σε έρευνα των D' Alonzo, Giordano και Vanleeuwen (1997), αναφέρεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για μάθηση τη γενική παρά στην ειδική τάξη. Αυτό συνέβαινε, σύμφωνα με τους ίδιους, γιατί είχαν περισσότερα αλλά και ποικίλα ερεθίσματα και εμπειρίες, τις οποίες δεν μπορούσαν να αποκτήσουν στην ειδική τάξη.

Σύμφωνα με τους Kochhar, West και Taymans (2000) η συνεκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές με ειδικές ανάγκες την αίσθηση ότι μπορούν να διεκπεραιώσουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις εργασίες τους, αυξάνοντας έτσι την ικανότητά τους για εργασία σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ειδικής αγωγής. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η

συνεκπαίδευση δημιουργεί θετικές επιπτώσεις στους μαθητές με ειδικές ανάγκες γιατί διδάσκονται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αλληλεπίδραση μεταξύ τους, γεγονός που τους βοηθάει να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους με επιτυχία. Σημαντικά για το ζήτημα αυτό είναι τα ευρήματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Στατιστικής της Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, τα οποία κατέδειξαν ότι αρκετοί μαθητές με ειδικές ανάγκες αποφοιτούν από τα Λύκεια της χώρας χάριν της συνεκπαίδευσης (United States Department of Education: National Center for Education Statistics, 2002).

Οι Bannister et al (1998), αναφέρουν ότι το σχολείο το οποίο επιδιώκει να λειτουργήσει σύμφωνα με τη συνεκπαίδευση, θα πρέπει μεταξύ των άλλων, να μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες του μαθητή, να συνεργάζεται στενά με την οικογένειά του και να παρέχει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στο παιδί και τα άτομα που το φροντίζουν εκτός σχολικού χώρου. Ο Κυπριωτάκης (2007), βέβαια, κάνει λόγο για την αναγκαιότητα πρώιμης υποστήριξης του παιδιού και της οικογένειας πριν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι προκειμένου να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση δεν αρκεί μόνο η απλή συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τα άλλα παιδιά. Χρειάζεται, καταρχήν η πλήρης αποδοχή και στήριξή τους από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Για το λόγο αυτό θα πρέπει με τη γέννηση του παιδιού να παρέχεται η κατάλληλη υποστηρικτική βοήθεια στους γονείς, ώστε να μπορέσει πρώτα να επιτευχθεί η ενσωμάτωση του παιδιού μέσα στην οικογένεια. Κατόπιν η συνεκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί στα γενικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία.

1.1.5. Η Ελληνική πραγματικότητα της συνεκπαίδευσης

Αρχικά, αναφερόμενοι συνοπτικά στο μακρινό ελληνικό παρελθόν, σημαντική θεωρείται η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του μειονεκτικού παιδιού, στο άρθρο 16 του Συντάγματος το 1974, όπου η Ελλάδα αρχίζει να ακολουθεί το ρεύμα που επικρατεί στον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά με λίγη καθυστέρηση. Έτσι για πρώτη φορά το 1981 η ελληνική πολιτεία αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες με την ψήφιση του νόμου 1143. Είναι ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή, γι' αυτό και θεωρήθηκε κατάκτηση για το χώρο της ειδικής αγωγής. Βασικές αρχές του νόμου ήταν η αναγνώριση των ίσων ευκαιριών σε

όλους τους πολίτες, η σχολική ενσωμάτωση και η επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση (Τζουριάδου, 1995). Με το νόμο αυτό περιορίζονταν τα ειδικά σχολεία και ιδρύονταν οι ειδικές τάξεις, οι οποίες είχαν δύο μορφές, πλήρους φοίτησης για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και μερικής φοίτησης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο δεν έλειψαν οι επικρίσεις για το νόμο αυτό, καθώς κατηγορήθηκε ότι ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά άτομα», κατατάσσοντας τους μαθητές σε κατηγορίες προβληματικών ατόμων και οδηγώντας τα, κατά συνέπεια στην περιθωριοποίηση (Στασινός, 1991) και διαιώνιση του «δυσάδικου εκπαιδευτικού συστήματος», δηλαδή από το ένα μέρος τα κανονικά σχολεία και από το άλλο μέρος οι ειδικές τάξεις και τα ιδρύματα (Ξηρομερίτη, 1997). Επιπλέον στο νόμο αυτό δε γινόταν καθόλου αναφορά για ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακολούθησε ο νόμος 1566/1985, όπου για πρώτη φορά ενσωματώνεται η ειδική αγωγή στο πλαίσιο της γενικής. Δεν ακολούθησε, όμως ο σχεδιασμός μιας νέας εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής για αλληλοαποδοχή, ενημέρωση της κοινής γνώμης, σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεκπαίδευσης και κατάλληλη διαμόρφωση σχολικών χώρων. Έτσι, την περίοδο από το 1985- 1989 παρατηρείται και μια τεράστια, σε σύγκριση με τις προηγούμενες περιόδους, ανάπτυξη των ειδικών τάξεων. Η ανάπτυξη, όμως, αυτή γίνεται χωρίς επιστημονικό σχεδιασμό και συστηματικό τρόπο. Στις ειδικές τάξεις φιλοξενούνται για κάποιες ώρες του ημερήσιου προγράμματος, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εντοπίζονται σε κάθε σχολείο. Αυτό σημαίνει τμήματα μαθητών με ποικιλία ηλικιών και προβλημάτων όπου γίνεται εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού. Πολλοί μαθητές που στο προηγούμενο διάστημα φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία εντάχθηκαν στις ειδικές τάξεις. Παράλληλα όμως, παρατηρήθηκε και μια αντίστροφη τάση, μια διαρκώς αυξανόμενη ροή μαθητών από τη γενική στην ειδική εκπαίδευση. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής ήταν να γεμίσουν οι ειδικές τάξεις με παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, με διαφορετικές ειδικές ανάγκες, με μειονότητες κλπ. (Τζουριάδου, 1995).

Έτσι, το 2000 με το νόμο 2817, υιοθετείται το ενταξιακό μοντέλο της σύγκλισης, καταργούνται οι τάξεις πλήρους φοίτησης και παραμένουν μόνο τα τμήματα μερικής φοίτησης, τα οποία μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται και άλλες δομές, όπως η παράλληλη στήριξη και η κατ'

οίκον διδασκαλία. Παρόλο που το συγκεκριμένο νομοσχέδιο περιέχει μια σειρά από στοιχεία που καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης με μια πιο σύγχρονη αντίληψη από τα προηγούμενα (π.χ. δίνεται έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι στα προβλήματά τους, προωθείται η αρχή της σύγκλισης και περιορίζονται τα ειδικά σχολεία, καθιερώνεται ο θεσμός των «ειδικών εκπαιδευτικών» και των εξατομικευμένων προγραμμάτων, θεσμοθετείται η ίδρυση Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού ειδικής αγωγής, ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), ωστόσο ο νόμος επικρίνεται επειδή διατηρεί ένα ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με το κοινό, χρησιμοποιεί ασαφή ορολογία, υπερσυγκεντρώνει τα Κ.Δ.Α.Υ. στα μεγάλα αστικά κέντρα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004), και γιατί ενώ δίνει έμφαση στην ένταξη, δεν προβλέπει κανένα συγκεκριμένο μέτρο για τη στήριξη των μαθητών και των δασκάλων στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Φτάνοντας, λοιπόν, στην πραγματικότητα των τελευταίων χρόνων, το 2008 ψηφίζεται ο νέος νόμος 3699/2-10-2008 για την Ειδική Αγωγή με τίτλο: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος μετονομάζει τα Κ.Δ.Α.Υ. σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Στο άρθρο 1, αναφέρει μεταξύ άλλων «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 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 οφείλουν 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».

Η Ημέλλου (2003), αναφέρει ότι η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία στην Ελλάδα είναι δυνατό να γίνει με τους παρακάτω τρόπους:

- 1) **Τοποθέτηση σε κανονική τάξη.** Το παιδί εντάσσεται στην τάξη του κανονικού σχολείου και μετέχει σε όλες ή στις περισσότερες δραστηριότητες των άλλων παιδιών. Ανάλογα με την περίπτωση είναι δυνατό να δέχεται βοήθεια με την λήψη και εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων, για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζει.
- 2) **Τοποθέτηση σε τμήμα ένταξης.** Το τμήμα ένταξης είναι προσαρτημένο στο κανονικό σχολείο και έχει σκοπό να εξυπηρετήσει παιδιά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο, αλλά απαιτούνται ειδικές διευθετήσεις και εκπαιδευτική βοήθεια. Η βοήθεια αυτή, ανάλογα με τις περιπτώσεις, είναι δυνατό να αναφέρεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα ή σε ορισμένα μαθήματα. Έτσι μπορεί να διαχωριστεί σε: α) Τμήμα ένταξης με πλήρη φοίτηση και β) Τμήμα ένταξης με μερική φοίτηση.
- 3) **Παράλληλη στήριξη.** Στους μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης παρέχεται βοήθεια μέσα στην κανονική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό. Η συγκεκριμένη μορφή συνεκπαίδευσης αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.
- 4) **Κατ' οίκον διδασκαλία.** Μαθητές με χρόνια νοσήματα ή νοσήματα που δεν επιτρέπουν τη φοίτηση στο σχολείο διδάσκονται στο σπίτι από ειδικούς εκπαιδευτικούς.

1.2 Η Παράλληλη Στήριξη ως μέσο Συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα - Νομοθεσία και Πραγματικότητα

Όπως προαναφέρθηκε το 2008 ψηφίσθηκε ο πιο πρόσφατος νόμος (3699) για την Ειδική Αγωγή. Σύμφωνα με το άρθρο 3 ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας

αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. 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».

Το άρθρο 6 αναφέρεται στη φοίτηση των μαθητών αυτών, και πιο συγκεκριμένα στην Παράλληλη Στήριξη, ορίζοντάς την ως εξής: «Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν (..) 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. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ – εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση».

Στο άρθρο 7 του ίδιου νόμου αναφέρεται ότι «...η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί επίσης να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων».

Με το νόμο 2817/2000, λοιπόν, ένα νόμο με σύγχρονη φιλοσοφία και ευρωπαϊκό προσανατολισμό, στην πλειοψηφία των διατυπώσεων και των επιλογών του, αλλά και με σημαντικά μειονεκτήματα και αντιφάσεις, έγινε μια νέα προσπάθεια για την αναβάθμιση των υπηρεσιών και των διαδικασιών. Οι υπηρεσίες

συνεκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη έχουν νομοθετηθεί, για πρώτη φορά, με την ψήφιση του νόμου αυτού και με ονοματοδοσία ως «παράλληλη στήριξη». Ο νόμος 3699/2008 προσέθεσε στη φρασεολογία του και τον όρο «συνεκπαίδευση». Η επιλογή, ωστόσο, όπως το κείμενο του νόμου αποκαλύπτει, δεν στηριζόταν σε αλλαγή φιλοσοφίας. Η αναλογία ένταξης της ορολογίας (αναφέρεται 22 φορές ως «παράλληλη» και μία μόνο φορά ως παράλληλη-συνεκπαίδευση) αναδεικνύει την έλλειψη σαφούς φιλοσοφίας του νομοθέτη σχετικά με το θεσμό της συνδιδασκαλίας δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2011), το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν προάγει την κοινωνική μάθηση, που αποτελεί άμεση ανάγκη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, και τα σχολικά τμήματα ένταξης περιορίζονται στο μαθησιακό κομμάτι. Παράλληλα, στα ειδικά σχολεία απομονώνεται η διαφορετικότητα των παιδιών, ενώ στην τάξη των γενικών σχολείων η διαφορετικότητα δείχνει να διαταράσσει τη συνήθη ισορροπία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η εκπαίδευση να προχωρά με «ατομικές» προσεγγίσεις, προσανατολιζόμενη στην «ανεπάρκεια» των μαθητών (Gregory, 2005). Κοινώς ο προσανατολισμός είναι σ' αυτά που δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής και όχι σε αυτά που αδυνατεί να του παρέχει η κοινωνία, έτσι ώστε ο ίδιος να ορίζεται ως ενεργό μέλος.

Ο Χαρούπιας (2003), αναφέρει ότι η προτίμηση του νομοθέτη στη χρησιμοποίηση του όρου «Παράλληλη Στήριξη» οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε διλήμματα. Στην πραγματικότητα, προσθέτει ο ίδιος, η παράλληλη στήριξη είναι υποπερίπτωση της συνεργατικής διδασκαλίας, μία από τις έξι τουλάχιστον υποπεριπτώσεις της. Μάλιστα στα εκπαιδευτικά συστήματα όπου υπάρχει και χρησιμοποιείται, η έννοιά της είναι διαφορετική, όπως εξηγούμε στο μέρος όπου διευκρινίζονται οι υποπεριπτώσεις της συνδιδασκαλίας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι υπηρεσίες συνεκπαίδευσης είναι υπηρεσίες περιορισμένης ή αναπόδεικτης αποτελεσματικότητας και περιορίζονται σε μη συστηματικές παρεμβάσεις υποστήριξης της κοινωνικής συνύπαρξης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Θεωρητικά η συνεκπαίδευση αποτελεί την κορύφωση μιας προσπάθειας της πολιτείας να διαμορφώσει υπεύθυνη αντισταθμιστική πολιτική έναντι της αναπηρίας και της εκπαιδευτικής ιδιαιτερότητας, γεγονός που στην Ελλάδα, δε συμβαίνει.

1.2.1 Εμπόδια εφαρμογής της Παράλληλης Στήριξης

Η αλήθεια είναι, πως οι αναφορές για την εξέλιξη της πορείας του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ), έτσι όπως εφαρμόζεται στην Ελλάδα, είναι σχεδόν ανύπαρκτες, σε επίπεδο έρευνας. Ωστόσο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας, να αναφερθούν οι δυσλειτουργίες που έχουν παρατηρηθεί από τον Συνήγορο του Πολίτη κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εν λόγω προγράμματος. Ο Συνήγορος του Πολίτη, λοιπόν, στο πλαίσιο της αποστολής του ως Συνήγορος του Παιδιού, κατά τα τελευταία έτη έχει δεχτεί και εξετάσει σημαντικό αριθμό υποθέσεων με θέμα την εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, βάσει των προβλέψεων του ν.2817/00 και, πρόσφατα, του ν.3699/08, ο οποίος τον αντικατέστησε. Οι γονείς των μαθητών αυτών, συντάσσουν αναφορές με θέμα είτε την απόρριψη από το ΥΠΕΠΘ αιτημάτων παροχής παράλληλης στήριξης στους μαθητές στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, ή την εφαρμογή του μέτρου κατά τρόπο ανεπαρκή.

Ο Συνήγορος του Πολίτη, στο πόρισμά αναφέρει ότι σε πολλές περιπτώσεις, οι ενδιαφερόμενοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παραμένουν σε κατάσταση αναμονής και εκκρεμότητας, που μπορεί να παραταθεί και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Το γεγονός, όμως αυτό, τους στερεί τη δυνατότητα ουσιαστικής ένταξης (δεδομένου ότι, εξ ορισμού, πρόκειται για μαθητές για τους οποίους η παράλληλη στήριξη έχει κριθεί ως αναγκαία προϋπόθεση για τη σχολική τους φοίτηση), χωρίς παράλληλα να αναζητούνται εναλλακτικές λύσεις. Ακόμη και όταν η παράλληλη στήριξη υλοποιείται, συχνά παρατηρούνται προβλήματα που υπονομεύουν τον σκοπό του θεσμού. Αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις όπου η παράλληλη στήριξη:

1. *παρέχεται σε μερική βάση* (ορισμένες άλλα όχι όλες τις ημέρες της εβδομάδας, ή κάποιες ώρες την ημέρα) - παρά την αντίθετη πρόταση του οικείου Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) ή του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και επομένως είναι ανεπαρκής για την κάλυψη των αναγκών των ενδιαφερόμενων μαθητών.
2. *υλοποιείται με σημαντική καθυστέρηση*: η διαδικασία του διορισμού εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μπορεί να καθυστερήσει έως και τα μέσα του

σχολικού έτους - μολονότι η αίτηση και τα σχετικά δικαιολογητικά έχουν υποβληθεί εντός των προβλεπόμενων προθεσμιών, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σοβαρά ή ακόμη και ανυπέρβλητα προβλήματα στην προσαρμογή των ενδιαφερόμενων μαθητών.

3. υποκαθίσταται από την τοποθέτηση των μαθητών σε τμήματα ένταξης με την αιτιολογία εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ ότι η παράλληλη στήριξη αφορά μόνο περιπτώσεις όπου στην περιοχή κατοικίας των μαθητών δεν λειτουργεί τμήμα ένταξης, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ ή ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής προτείνουν σαφώς παράλληλη στήριξη και όχι φοίτηση σε τμήμα ένταξης. Παραβλέπεται δηλαδή το γεγονός ότι τα δύο μέτρα εκπαιδευτικής υποστήριξης είναι διαφορετικά και σχεδιασμένα να εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες καθώς και ότι ο νόμος δεν περιορίζει την παροχή παράλληλης στήριξης αποκλειστικά σε περιπτώσεις όπου στο σχολείο του μαθητή δεν λειτουργεί τμήμα ένταξης (ν. 3699/08 άρθρο 6).
4. υλοποιείται από εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης χωρίς εξειδίκευση ή έστω εξοικείωση με τρόπους κατανόησης και αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εξαιτίας των οποίων ζητήθηκε εξ αρχής η παράλληλη στήριξη, με αποτέλεσμα το μέτρο να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Με βάση τα παραπάνω, ο Συνήγορος του Πολίτη, προβαίνει στις εξής διαπιστώσεις, αναφέροντας ότι «...στις περιπτώσεις όπου η παράλληλη στήριξη υλοποιείται με σημαντική καθυστέρηση ή με τρόπο ανεπαρκή, τα συνακόλουθα προβλήματα μπορεί να οδηγήσουν σε ουσιαστική καταστρατήγηση του σκοπού της. Ειδικότερα, η καθυστέρηση ή η ελλιπής εφαρμογή του μέτρου μπορεί να καταστήσουν δυσχερή ή ακόμη και αδύνατη την παραμονή στο γενικό σχολείο των ενδιαφερόμενων μαθητών, λόγω των προβλημάτων προσαρμογής και του αρνητικού κλίματος που έχει ήδη δημιουργηθεί, το οποίο δύσκολα αναστρέφεται ακόμη και αν το μέτρο υλοποιηθεί στη συνέχεια».

Οι δυσλειτουργίες διαπιστώνονται και στη διάταξη του άρθρου 7 παρ.4 γ' του ν. 3699/08, εισάγει το μέτρο της παράλληλης στήριξης μαθητών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού από πρόσωπο επιλογής της οικογένειας που υλοποιείται «κατόπιν σύμφωνης γνώμης του & Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου & Διδασκόντων». Η διάταξη αυτή, μπορεί να αποτελεί μια επιθυμητή (από την οικογένεια) λύση λόγω της ανάγκης διασφάλισης συνέχειας ή υποστήριξης ενός

μαθητή από συγκεκριμένο πρόσωπο που γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του, ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι η πλειονότητα των αιτημάτων παράλληλης στήριξης δεν υλοποιείται από το ΥΠΕΠΘ, διαφαίνεται ο κίνδυνος μετάθεσης της ευθύνης της πολιτείας στις οικογένειες, όταν αυτές πιέζονται ή εξαναγκάζονται έμμεσα να διασφαλίσουν συνοδό για ένα μαθητή ο οποίος δεν μπορεί να «σταθεί» στη σχολική τάξη χωρίς ατομική υποστήριξη. Στις περιπτώσεις αυτές, εισάγεται επίσης μια επιπλέον διάκριση εις βάρος μαθητών των οποίων οι οικογένειες δεν μπορούν να επωμισθούν το οικονομικό κόστος.

Τέλος, ο Συνήγορος του Πολίτη, προβαίνει στις απαραίτητες προτάσεις, αναφέροντας ότι «...λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις γενικότερες ανάγκες υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το Υπουργείο να μεριμνήσει ώστε η παράλληλη στήριξη - πέραν της *παροχής* της καθουτής και του σαφούς διαχωρισμού της από την φοίτηση σε τμήμα ένταξης - να διασφαλίζεται από την αρχή του σχολικού έτους και, όπου αυτό είναι εφικτό, να επιδιώκεται η συνέχισή της το επόμενο έτος από τον ίδιο εκπαιδευτικό, ώστε να αποφεύγεται η εναλλαγή προσώπων με όλα τα συνακόλουθα προβλήματα προσαρμογής των ενδιαφερόμενων μαθητών. Επίσης, όσον αφορά μαθητές με ειδικές κατηγορίες προβλημάτων (π.χ προβλήματα όρασης, ακοής κλπ.), είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει την εξειδίκευση που απαιτείται ώστε να μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τον συγκεκριμένο μαθητή. Αναφορικά με τη συχνά παρατεταμένη καθυστέρηση στην εξέταση και υλοποίηση των αιτημάτων παροχής παράλληλης στήριξης, επισημαίνει την υποχρέωση του ΥΠΕΠΘ για διεκπεραίωσή τους ή για έγγραφη αιτιολογημένη ενημέρωση των ενδιαφερόμενων σε περίπτωση απόρριψης ή καθυστέρησης υλοποίησής τους.

Εύλογα παρατηρείται από τα παραπάνω, ότι οι γονείς είναι εκείνοι, οι οποίοι παρατηρούν, καταγράφουν, ενημερώνουν, αναφέρουν και διεκδικούν τη φοίτηση του παιδιού τους στο γενικό σχολείο και την ισότιμη συμμετοχή του σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, γίνεται προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των γονέων για την εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, καθώς και την ανάδειξη τυχόν δυσκολιών που προκύπτουν.

1.3 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Στα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού σχολείου καταγράφεται μεταξύ άλλων ότι είναι ιδεολογικά και κοινωνικά ανοιχτό, επιτρέπει δηλαδή, τη συνεργασία των γονέων των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια να οριστούν βασικοί κανόνες της διαπαιδαγώγησης και να επιτευχθεί συναίνεση γύρω από τα ζωτικά εκπαιδευτικά θέματα. Ειδικά για την πρώτη τάξη όπου το παιδί παίρνει τους πρώτους προσανατολισμούς και πρέπει να συνηθίσει στη σχολική ζωή, αν γονείς και σχολείο βαδίζουν σε αντίθετους δρόμους ενδέχεται να επέλθουν δυσάρεστες συνέπειες στο παιδί. Είναι βασικό να συμφωνούν αυτοί οι δύο φορείς για τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, μπορεί να οδηγήσει στην οικοδόμηση αμοιβαίας μεταξύ τους εμπιστοσύνης. Αυτό είναι σημαντικό γιατί καθώς το παιδί έχει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς τους, επηρεάζεται από αυτούς. Έτσι, αν οι γονείς του είναι αρνητικοί απέναντι στο σχολείο είναι πολύ πιθανόν ότι και το παιδί θα στραφεί εναντίον του σχολείου και το αντίστροφο. Όταν οι γονείς συμμετέχουν, αποκτούν οικειότητα με το σχολείο, τους κανονισμούς του, το πρόγραμμα της τάξης κ.τ.λ. Αυτές τις θετικές τους στάσεις τις μεταδίδουν έπειτα στα παιδιά τα οποία διαμορφώνουν καλύτερη στάση απέναντι στο σχολείο αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.

Ειδικά στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι ζωτικής σημασίας. Η οικογένεια είναι βασικός κοινωνικοποιητικός φορέας και χρειάζεται την καθοδήγηση του σχολείου για να ανταποκριθεί στο επίπονο έργο της, ειδικά μάλιστα όταν η παρουσία των ειδικών επιστημόνων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, κ.τ.λ. είναι για διάφορους λόγους περιορισμένη.

1.3.1 Η πραγματικότητα των γονέων παιδιών με ΕΕΑ

Για κάθε γονέα η απόκτηση ενός παιδιού αποτελεί προέκταση της ζωής και μία δεύτερη ευκαιρία εκπλήρωσης των προσωπικών και κοινωνικών τους προσδοκιών (Κοντοπούλου, 2011). Η έντονη συναισθηματική φόρτιση που συνοδεύει τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, κυρίως κατά την περίοδο που έρχονται

για πρώτη φορά αντιμετώπι με τη δυσκολία του παιδιού τους, οδηγεί στην αναζήτηση αμυντικών μηχανισμών, όπως η άρνηση, που εξωτερικεύεται με την αμφισβήτηση της διάγνωσης ή των γνώσεων του εκπαιδευτικού.

Στην καθημερινότητά της, η οικογένεια αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, που συνοδεύονται με τις υψηλές απαιτήσεις σε χρόνο και κόστος που συνεπάγεται η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Επίσης, τα κοινωνικά στερεότυπα μπορεί να δυσκολεύουν λιγότερο ή περισσότερο την κοινωνική προσαρμογή και ένταξη του παιδιού και της οικογένειας. Οι γονείς χρειάζονται απαραίτητα διάθεση χρόνου, χωρίς αυτό να συνδέεται αποκλειστικά με τη φάση της ανακοίνωσης. Η Κοντοπούλου (2011), υποστηρίζει ότι η πολυπλοκότητα των συναισθημάτων των γονέων σημαίνει ανάγκη για ενθάρρυνση και αποδοχή. Τα αισθήματα ενοχής στους γονείς διογκώνονται όταν επιρρίπτονται ευθύνες για παραμέληση από το άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον.

Η ανάδυση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στους κόλπους μιας κοινωνίας δομημένης με σαφή κριτήρια για το τι είναι «φυσιολογικό» και τι όχι, και οργανωμένης, ώστε να απευθύνεται, να εξυπηρετεί και να αναπαράγει «φυσιολογικά» άτομα, δημιουργεί αντίστοιχους προβληματισμούς. Συνήθως, αφορούν κυρίως τον καθορισμό του προβλήματος και τους χειρισμούς αντιμετώπισης από τους γονείς και τους άμεσους παρατηρητές και αποδέκτες της συμπεριφοράς τους παιδιού (π.χ. εκπαιδευτικούς, ειδικούς θεραπευτές).

1.3.2 Η επικοινωνία με το σχολείο

Η σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου για την περαιτέρω εξέλιξή του, αποτελεί σήμερα κοινή παραδοχή στο χώρο της επιστήμης. Μέχρι την προσχολική ηλικία, το παιδί βρίσκεται σε μία σχέση εξάρτησης και αλληλεπίδρασης, αρχικά με τη μητέρα και στη συνέχεια με το άμεσο και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Η μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στο σχολείο σηματοδοτεί την ένταξή του σε νέα κοινωνικά πλαίσια. Συμβαίνει, λοιπόν, συχνά, το σχολικό περιβάλλον να είναι αυτό που φέρνει στο φως μια δυσκολία, αλλά και που καθορίζει της διαστάσεις της, γιατί από ατομική ή οικογενειακή, το αναγάγει σε κοινωνικό. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού,

προϋποθέτει τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στους τομείς ανάπτυξης του παιδιού καθώς και τη λειτουργική αλληλεπίδρασή τους.

Παράλληλα, οι εξειδικευμένες γνώσεις που μπορεί να απαιτεί η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, οδηγούν τους γονείς σε αναζήτηση πρακτικών και μεθόδων που θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι για να βοηθήσουν το παιδί τους. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να μη αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, ή οποιαδήποτε άλλη θεραπευτική παρέμβαση, γιατί αυτό, αφενός, δημιουργεί αίσθηση ανεπάρκειας στους γονείς, αφετέρου λειτουργεί αντίθετα στις αρχές και στους στόχους της συνεκπαίδευσης.

Οι Hornby & Stakes (2000), προτείνουν ένα αποτελεσματικό μοντέλο συνεργασίας, όπου ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να δεχτεί τους γονείς, να τους ενημερώσει για να θέματα που φαίνεται ότι τους απασχολούν και να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποδεχτεί τη σημασία της γονεϊκής γνώσης και πείρας, όσον αφορά στη ανάπτυξη του παιδιού του, δεδομένου, ότι η «επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας, ανεξάρτητα από το ποσοστό της ενεργής συμμετοχής της οικογένειας» (Tilstone & συνεργάτες, 2000:65).

Η συνεργασία αυτή, λοιπόν, κρίνεται ακόμα πιο απαραίτητη στις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν το γενικό σχολείο. Ωστόσο, κάθε ένας από τους εμπλεκόμενους στη συνεργασία, και εν προκειμένω γονείς και εκπαιδευτικοί «κουβαλούν» και αντιπροσωπεύουν ένα ξεχωριστό κομμάτι κοινωνικής πραγματικότητας. Στα πλαίσια αυτά, μία ανοιχτή ή συγκαλυμμένη δυσλειτουργική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι αναμενόμενη.

1.3.3 Εμπόδια στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Παρά τη συμφωνία εκπαιδευτικών και γονέων σε θεωρητικό επίπεδο, παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες κατά την υλοποίηση ισορροπημένης συνεργασίας (Bastiani & Wolfendale, 2000). Στην Ειδική Αγωγή η συμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί πηγή συγκρούσεων, οδηγεί

στην αποξένωση, στην έλλειψη κατανόησης και μειωμένης ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της οικογένειας (Phtiaka, 2001). Επιπλέον, δυσκολίες μπορεί να δημιουργηθούν είτε εξαιτίας της έλλειψης επαρκών γνώσεων και εμπειρίας, από μέρους των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, είτε, σύμφωνα με τους Καλαντζή-Αζίζη (1999) και Gorman (2004), επειδή οι γονείς νιώθουν αποκομμένοι από την εκπαίδευση των γονιών τους μιας η εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες τους.

Ο Στασινός (1991), υποστηρίζει ότι ένα ακόμα δεδομένο που θέτει εμπόδια τόσο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, όσο και στη δημιουργία πλαισίου ασφαλείας και εμπιστοσύνης, είναι η γενικότερη δυσαρέσκεια που επικρατεί και από τις δύο πλευρές, σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα, στο χώρο της Ειδικής Αγωγής (δομές, πρόγραμμα σπουδών κλπ). Το έργο των εκπαιδευτικών που «δουλεύουν» με παιδιά με ειδικές ανάγκες και καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες, ευθύνες και προβλήματα, μέσα σε ένα περιβάλλον και ένα σχολικό σύστημα τόσο αφιλόξενο για τους ίδιους, αλλά κυρίως για τα παιδιά, δυσχεραίνεται παρά διευκολύνεται με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η σχέση σχολείου-οικογένειας (Στασινός, 1991).

Για να ανατραπεί το υπάρχον σκηνικό και να επιτευχθεί μια ισορροπημένη συνεργασία προς όφελος του παιδιού, θα πρέπει να υιοθετηθεί μια ολιστική λογική, η οποία θα συνδέει, αφενός το σχολείο με την οικογένεια και αφετέρου όλους του συσχετιζόμενους παράγοντες. Ο Beveridge (2005), υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση αυτής της ολιστικής λογικής, προϋποθέτει τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη σωματική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς επίσης, αναβαθμίζει τον ρόλο των γονιών, οι οποίοι καλούνται, αφού ενημερώσουν και ενημερωθούν σωστά, να υποστηρίξουν και να συναποφασίσουν το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης

Όπως είναι φυσικό, τα εμπόδια μπορεί να πηγάζουν από όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο, το ειδικό και επιστημονικό προσωπικό καθώς και τους επαγγελματίες Ειδικής Αγωγής, που ασχολούνται με το παιδί εκτός σχολείου. Σύμφωνα με τους Γεωργίου (2000) και Τσιμπιδάκη (2007), η οικογένεια μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα για τους παρακάτω λόγους:

- Έλλειψη εμπειρίας των γονέων σε θέματα συνεργασίας με τους ειδικούς σε μια βάση ισοτιμίας.
- Έλλειψη εμπιστοσύνης στους ειδικούς.
- Προσωπικές αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος στο σχολικό περιβάλλον.
- Αποθυμία των γονέων να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης, ή καθημερινής κούρασης, άγχος, πίεση, υπεραπασχόληση στην εργασία τους).
- Διαφορετικές συναισθηματικές πιέσεις που δέχονται και βιώνουν από τη σύγχρονη κοινωνία, όπως η αίσθηση της απομόνωσης και διάφορες άλλες ψυχολογικές προκλήσεις.
- Πολλαπλών αναγκών των γονέων που είτε έρχονται σε δεύτερη μοίρα, είτε αγνοούνται.

Παράλληλα, βέβαια, και οι ειδικοί από τη μεριά τους μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία δυσλειτουργικής επικοινωνίας με την οικογένεια για τους παρακάτω λόγους, (Τσιμπιδάκη, 2007):

- Έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας σε διαδικασίες συνεργασίας με τους γονείς
- Έλλειψη διαλόγου.
- Έλλειψη κατάρτισης σε θέματα συνεργασίας
- Έλλειψη αντιμετώπισης της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να συμφιλιωθούν με την έννοια των γονιών ως συνεργάτες-βοηθοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Έλλειψη εμπιστοσύνης στο μοίρασμα δεξιοτήτων και γνώσεων.
- Υπερβολική προβολή της πείρας τους απέναντι στους γονείς.
- Υιοθέτηση αυταρχικών στάσεων απέναντι στους γονείς.
- Υιοθέτηση συγκεκριμένης διδακτικής.

- Υπερβολικές απαιτήσεις αναφορικά με τις δυνατότητες και τις δυνάμεις των γονιών.

Προς την επίλυση αυτών των προβλημάτων οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδεχτούν ότι συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν έχει μόνο πληροφοριακό χαρακτήρα και ότι δεν υπάρχει λόγος να διατηρήσουν μια απόσταση ασφαλείας από τους γονείς. Οι γονείς από τη μεριά τους οφείλουν να μπορούν να κάνουν ρεαλιστικές εκτιμήσεις για τις δυσκολίες του παιδιού τους και να προσπαθούν με τις παρεχόμενες πληροφορίες τους να βοηθήσουν στο εκπαιδευτικό έργο (Τσιμπιδάκη, 2007).

Συνοψίζοντας, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων, επειδή η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών είναι μία ουσιαστική λειτουργία του σχολείου, αλλά και της οικογένειας (Κουφάκη-Πρέπη, 1997). Σήμερα, σε αντίθεση με τις παλαιότερες αντιλήψεις όλο και περισσότεροι συμφωνούν στην ανάγκη στενής, ειλικρινούς συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων, η αλλιώς τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η γνήσια συνεργασία, λοιπόν, των δύο φορέων διαπαιδαγώγησης επιφέρει την επίτευξη των στόχων, την επιτυχία και προς τούτο οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

1.3.4 Ερευνητικά δεδομένα

Η εύρεση συναφών ερευνών στον Ελλαδικό χώρο δεν απέβη επιτυχής, καθώς οι περισσότερες έρευνες εστιάζονται γενικά στην επικοινωνία σχολείου οικογένειας, χωρίς να εξειδικεύει στους γονείς παιδιών με ΕΕΑ, καθώς επίσης, στην πλειοψηφία της, η πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία, μελετά τις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση και τη συνεργασία των γονέων προς αυτή την κατεύθυνση.

Η Μαρκουλάκη (2011), στην έρευνά της ασχολήθηκε με το θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ΕΕΑ σε σχολεία γενικής αγωγής της Κρήτης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2006, έδειξαν ότι αν και οι συμμετέχοντες δείχνουν να αναγνωρίζουν τη σημασία του παράγοντα «συνεργασία» στην εξέλιξη των παιδιών τους, από τις απαντήσεις τους

προέκυψε ότι οι παρούσες συνθήκες δεν ευνοούν ισορροπημένες σχέσεις. Η έλλειψη κατανόησης, η μειωμένη ενσυναίσθηση, οι εσφαλμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις και κυρίως η γενικότερη δυσαρέσκεια που επικρατεί όσον αφορά στις συνθήκες στο χώρο εκπαίδευσης φαίνονται να δυσχεραίνουν την επικοινωνία και να δημιουργούν προβλήματα. Επιπλέον πέρα από τους ενδοσχολικούς παράγοντες υπογράμμισαν τη σημασία που έχουν οι αλληλεπιδράσεις με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Στην έρευνα της η Χατζηζήση (2011), αναφέρει ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχεδιασμό της σχολικής καθημερινότητας του παιδιού, υποστηρίχθηκε και από τους 30 δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναφέρεται ενδεικτικά ότι μία δασκάλα σχολίασε «Αυτή η στρατηγική είναι πολύ σημαντική καθώς οι γονείς είναι το πιο σημαντικό κύτταρο στη ζωή του παιδιού, γνωρίζουν ακριβώς τις ανάγκες του και γι αυτό το λόγο είναι πολύ βασικό να τους εμπλέκουμε στο σχεδιασμό της σχολικής καθημερινότητας των παιδιών τους. Οι γονείς είναι πρόθυμοι να ανταλλάξουν πληροφορίες και συμβουλές με το προσωπικό του σχολείου» (Χατζηζήση, 2011:36).

Στα πλαίσια της ίδια έρευνας, όλοι οι συμμετέχοντες, φάνηκε γενικά να υποστηρίζουν, θεωρητικά, τη **συνεκπαίδευση**, αλλά δήλωσαν ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί στην πράξη μόνο υπό προϋποθέσεις (Χατζηζήση, 2011:37): (παρουσιάζονται ενδεικτικά οι απαντήσεις που προέκυψαν)

- *«Η συνεκπαίδευση μπορεί να είναι επιτυχής μόνο εάν οι δάσκαλοι εξοπλιστούν επαρκώς με γνώση και, επίσης, η συνεκπαίδευση να έπρεπε να συνιστάται μόνο για τα παιδιά με ήπιας μορφής δυσκολίες, καθώς μόνο τα παιδιά αυτά μπορούν να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις ενός σχολείου Γενικής Αγωγής και να ωφεληθούν από αυτό».*
- *«Η παρουσία ενός δασκάλου παράλληλης στήριξης στην τάξη του γενικού σχολείου είναι απαραίτητη, αλλιώς δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες του παιδιού, που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού, αλλά την ίδια στιγμή και στις ανάγκες των υπολοίπων παιδιών».*
- *«Εάν οι κινήσεις της Κυβέρνησης συνδυαστούν με τη βοήθεια των δασκάλων και των γονιών, τότε τα προβλήματα θα περιοριστούν πολύ και θα γευτούμε τους καρπούς της συνεκπαίδευσης στην πράξη».*

Οι Χάδου και Χάδου (2011), στη μελέτη περίπτωσης που διενήργησαν, με θέμα «Η σχέση (συνεργασία-επικοινωνία) του γενικού και ειδικού νηπιαγωγείου με τους γονείς και η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία», στην περιοχή του Ν. Ηρακλείου Αττικής, παρατήρησαν ότι οι γονείς επικοινωνούν, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και, συμμετέχουν και γενικά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στις υπόλοιπες δράσεις του σχολείου. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι οι γονείς, όμως, επιδιώκουν περισσότερο τη συνεργασία. Προέκυψε, τέλος, η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-γονέων είναι θεμελιώδους σημασίας, καθώς προκύπτουν οφέλη για τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνία, καθώς και για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, ο Rusell (2003), στην έρευνά του για τους για τις προσδοκίες των γονέων των παιδιών με αναπηρίας, υποστηρίζει ότι οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες μπορεί να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για απογοήτευση και κακές σχέσεις. Όταν οι προσδοκίες βασίζονται σε μια σταθερή δομή, αυξάνεται η πιθανότητα της επιβεβαίωσης. Μία από τις κύριες αιτίες συγκρούσεων εκπαιδευτικών και γονέων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι η ασυμφωνία για το τι έχει πραγματικά ανάγκη το παιδί. Αυτό που προτείνεται είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αρχικά να συζητούν για το τι έχουν ανάγκη και τι περιμένουν. Το γεγονός αυτό θα επιφέρει την ανάπτυξη μια ισότιμης σχέσης σχολείου-οικογένειας και οι γονείς θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις επιπτώσεις της αναπηρίας του παιδιού τους στη σχολική τάξη.

Στη συνέχεια, οι Swick και Hooks (2005), στην έρευνά τους περιγράφουν τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις των γονέων των παιδιών με αναπηρία, αναφορικά με την τοποθέτησή τους σε γενικό σχολείο. Στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση είναι η καλύτερη λύση για τα παιδιά τους, αν και η απόφασή τους για τη τοποθέτησή του σε γενικό σχολείο δεν ήταν εύκολη. Υποστηρίζουν ότι η ενημέρωσή τους από άλλους γονείς, για τις αντίστοιχες εμπειρίες τους, θα τους επέτρεπε να είναι πιο σίγουρη κατά τη λήψη της απόφασης. Αναφορικά με τις προτάσεις τους για τη συνεκπαίδευση, μια μητέρα αναφέρει χαρακτηριστικά «...Οι εκπαιδευτικοί να μας ακούν σε αυτά που τους λέμε. Όταν τα όνειρά μας δε λειτουργούν, α μας βοηθήσουν να θέσουμε νέα όνειρα...να μη μας διαγράψουν...». Επιπλέον, σημαντική αναδείχθηκε η συμμετοχή των γονέων κατά τον καθορισμό των στόχων της συνεκπαίδευσης, αλλά και κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους.

Οι Janus et al. (2008), στη μελέτη των εμπειριών των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, κατά τη μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο, υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι γονείς αναφέρονται σε ικανοποιητικές διασυνδέσεις τους με τις υπηρεσίες υγείας πριν την εγγραφή στο σχολείο, αλλά και με το ίδιο το σχολείο. Η πλειοψηφία των παιδιών, όμως, δεν είχε πρόσβαση από την αρχή της χρονιάς σε ειδικευμένο προσωπικό, λόγω έλλειψης κονδυλίων. Ωστόσο, η σύνδεση των υπηρεσιών υγείας και σχολείου, εμφανίστηκε αμφίβολης αποτελεσματικότητας.

Πιο πρόσφατα, οι Anke de Boer, Rijl & Minnaert (2010), στην έρευνά τους, που είχε ως αντικείμενο τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των στάσεων των γονέων προς τη συνεκπαίδευση παρατήρησαν ότι οι γονείς των παιδιών με αναπηρία ή ΕΕΑ αναμένουν ότι η συνεκπαίδευση θα οδηγήσει το παιδί τους στην ενεργά κοινωνική συμμετοχή του σε μια ομάδα «ομότιμων». Δείχνουν να ανησυχούν ότι οι δάσκαλοι της γενικής τάξης δεν εκπαιδεύονται καλά και δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο αλλά και τους απαραίτητους πόρους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επίσης, στο σύνολο των ερευνών που μελετήθηκαν, οι γονείς των παιδιών με ΕΕΑ είχαν μια ουδέτερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρουν ότι δεν ήταν μια καλή επιλογή για το παιδί τους και φαίνεται να δείχνουν προβληματισμένοι αναφορικά με τη συναισθηματική του ανάπτυξη, την εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς και τις διαθέσιμες υπηρεσίες στα γενικά σχολεία. Οι ερευνητές, βέβαια, προσπαθούν να δώσουν μια εξήγηση σε αυτή τη στάση των γονέων, αποδίδοντάς, είτε στις αναφορές τους ότι τα παιδιά τους στο γενικό σχολείο πέφτουν θύματα χλευασμού, είτε στο γεγονός ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν γονείς «νέας γενιάς» και δεν έχουν κινητοποιηθεί στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών του, προς ένα «σχολείο για όλους». Ωστόσο, οι Palmer, Fuller, Aroga & Nelson (2001), μέσα από τη δική τους έρευνα υποστηρίζουν ότι γονεϊκή υποστήριξη και συμμετοχή διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό τη συνεκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1.Θεωρητική προσέγγιση

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί μία ενέργεια κατά την οποία καλείται ο ερευνητής να διαλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στην έρευνα (Wellington, 2000). Η επιλογή και υλοποίηση των μεθόδων αυτών, που θα ακολουθήσει ο εκάστοτε ερευνητής, αποτελούν σημαντική και δύσκολη διαδικασία, κατά την οποία ο ίδιος θα πρέπει να μελετήσει σε βάθος, ώστε να καταφέρει να συλλέξει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει στόχο να παρουσιάσει τις απόψεις των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης με ΠΣ, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι ίδιοι την εφαρμογή του προγράμματος ΠΣ. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων, με τη χρήση της συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών θεωρήθηκε η καταλληλότερη, από τη στιγμή που η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», ερωτήματα που απασχολούν και τη συγκεκριμένη έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003).

Γιατί, όμως, επιλεχθεί η ποιοτική μέθοδος ως καταλληλότερη στην εν λόγω έρευνα; Η απάντηση πολύ εύστοχα περικλείεται στα λόγια της Κυριαζή (1999:52), η οποία υπογραμμίζει «Καθώς η μελέτη βάθους που συνεπάγεται η ποιοτική έρευνα οδηγεί στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων, διευκολύνεται έτσι και η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών».

Από τη στιγμή που η έρευνα κινείται γύρω από τις απόψεις των γονέων για συγκεκριμένα ζητήματα, η ποιοτική μελέτη και η επιλογή της κατά μέτωπο συνέντευξης θεωρήθηκαν τα καταλληλότερα μέσα για τη διεξαγωγή της. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες

γενικότερα, αποτελούν ένα από τα μεγάλα μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Η ποιοτική προσέγγιση, σύμφωνα με τον Bell (2001), παρέχει τη δυνατότητα αναζήτησης σε βάθος των προσωπικών σκέψεων των συμμετεχόντων, κάτι που δεν μπορεί να συλλάβει η ποσοτική ανάλυση. Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι πλέον διαδεδομένες, καθώς προωθούν την κατανόηση των φαινομένων που συμβαίνουν γύρω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σε έρευνες που ο βασικός στόχος του ερευνητή είναι η σε βάθος κατανόηση της οπτικής του συμμετέχοντα για οποιοδήποτε θέμα, η ποιοτική έρευνα, όχι απαραίτητα με την πλήρη απουσία ποσοτικών δεδομένων, αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για την επίτευξή του. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τη Morse (Μαντζούκας, 2007) στην ποιοτική έρευνα, υπάρχει ασάφεια, θολερότητα και μερικές φορές υπεραπλούστευση στην υφιστάμενη σχέση μεταξύ των βημάτων που απαρτίζουν τη μεθοδολογία, με αποτέλεσμα να διεξάγεται «κακή» ποιοτική έρευνα και να παράγονται αποτελέσματα δίχως νόημα. Αυτό οφείλεται στο ότι (α) η ποιοτική έρευνα είναι σχετικά νεότερη μεθοδολογία επιστημονικής αναζήτησης σε σύγκριση με την ποσοτική μεθοδολογία, (β) η ίδια η ποιοτική έρευνα υποστηρίζει πως η αυστηρή προσκόλληση στη μεθοδολογία μπορεί να δημιουργεί προβλήματα για την ποιοτική έρευνα και (γ) τα κριτήρια επιστημονικής έρευνας συχνά ταυτίζονται με αυτά της ποσοτικής έρευνας, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται άκριτα και για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.

Ωστόσο, ο ερευνητής εφαρμόζοντας τη μέθοδο αυτή, εμβυθίζεται, ποιοτικά, στον κοινωνικό χώρο που μελετάει και προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των ερευνώμενων (Κυριαζή, 1999). Αυτή η διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος, αποτελεί και το βασικό πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδη, 2003). Επιπλέον πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η προσπάθεια αποφυγής *a priori* κρίσεων από τους ερευνητές, γεγονός που δίνει μία άλλη διάσταση και ενδιαφέρον στην έρευνα. Γι' αυτόν το λόγο και για όλα τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, η ποιοτική μέθοδος θεωρήθηκε η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

2.1.1 Ημι-δομημένη Συνέντευξη

Σύμφωνα με τον Mishler (1996), η συνέντευξη κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Αποτελεί βασικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας, το οποίο δίνει στον ερευνητή πολλές δυνατότητες διερεύνησης των θεμάτων που τον απασχολούν. Η συνέντευξη μπορεί να εμβαθύνει και να φθάσει σε σημεία, στα οποία άλλα εργαλεία είναι δύσκολο να προσεγγίσουν, και αποτελεί εκείνο το εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, εμπειρίες, απόψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος (Wellington, 2000 Ιωσηφίδης, 2003 · Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Σκοπός της συνέντευξης είναι η συλλογή πληροφοριών για τις εμπειρίες και τις απόψεις των ερωτώμενων. Οι Kahn και Cannell, όπως αναφέρει ο Mishler (1996), ορίζουν τη συνέντευξη ως ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης που ξεκίνα με έναν συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζεται σε κάποια συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Αποτελεί μία ασυνήθιστη μέθοδο, δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων (Cohen & Manion, 1994). Φυσικά, η δεξιοτεχνία, η εμπειρία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της συνέντευξης.

Γιατί όμως, παρά τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις που έχει η κατά μέτωπο συνέντευξη, θεωρείται τόσο σημαντικό εργαλείο έρευνας στις ποιοτικές έρευνες; Ο ερευνητής έχοντας το συγκεκριμένο εργαλείο στη διάθεσή του, παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ως προς τον χρόνο, την πρόσβαση στους συμμετέχοντες και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να επιδείξει, έχει τη δυνατότητα να αντλήσει σε βάθος πληροφορίες, να «διαβάσει» πολλές φορές το συμμετέχοντα και να κάνει αρκετές διερευνητικές ερωτήσεις, όπου θεωρεί ότι είναι αναγκαίο. Τέλος, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η συνέντευξη ως εργαλείο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές και αντιλήψεις των ερωτώμενων μέσα από τα δικά τους μάτια και για το λόγο αυτό προϋποθέτει την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλόδραση (Ζαϊμάκης, 2002).

Όπως κάθε ερευνητικό εργαλείο, έτσι και η συνέντευξη έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Οι Cohen και Manion (1994:374) αναφέρουν, χαρακτηριστικά: «Πλεονέκτημα, για παράδειγμα, είναι ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι στην περίπτωση άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων. Ένα μειονέκτημα, από την άλλη πλευρά, είναι ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από τον συνεντευκτή».

Όταν η έρευνα έχει έναν ποιοτικό προσανατολισμό, ο ερευνητής επιδιώκει μέσα από ένα ευέλικτο και ανοιχτό σχήμα συνέντευξης να καταφέρει να δώσει ο ερωτώμενος τις δικές του ερμηνείες και περιγραφές, χρησιμοποιώντας δικές του εννοιολογικές κατηγορίες (Κυριαζή, 1999), γεγονός που καθιστά τον συμμετέχοντα περισσότερο ελεύθερο να εκφράσει ότι επιθυμεί χωρίς να του επιβάλλει η έρευνα συγκεκριμένες έννοιες ή κατηγορίες. Σύμφωνα με τον Robert Farr (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006), η συνέντευξη αποτελεί μία μέθοδο ή τεχνική για την εδραίωση ή την ανακάλυψη ότι υπάρχουν προοπτικές ή απόψεις για τα γεγονότα που διαδραματίζονται και διαφέρουν από εκείνες του ερευνητή.

Από τα τρία είδη συνεντεύξεων που υπάρχουν (δομημένη, ημι-δομημένη, μη-δομημένη), στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τον Smith (1990), η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται κυρίως για να αποκτήσουμε μία λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα θέμα, γιατί όπως προαναφέρθηκε, επιτρέπει στον ερευνητή περισσότερη ευελιξία. Ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση, ενώ το διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να καθοδηγεί και όχι να υπαγορεύει την πορεία της (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Η ποιοτική ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, το οποίο είναι μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο και τυποποιημένο, με ερωτήσεις που επιδέχονται ανοιχτού τύπου απαντήσεις.

Η συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο έχει σαν στόχο ο ερευνητής να κατανοήσει την προοπτική και στάση του ερωτώμενου για το προς διερεύνηση θέμα και να ακούσει τις εμπειρίες του μέσα από τα δικά του λόγια. Το είδος της ποιοτικής συνέντευξης στην παρούσα έρευνα στοχεύει στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής και συνολικής εικόνας των απόψεων των συμμετεχόντων για τα νέα γυμνασιακά συγγράμματα και ιδιαίτερα για την εισαγωγή των δραστηριοτήτων.

2.2 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2012 και σε αυτή συμμετείχαν 16 γονείς, κυρίως μητέρες, παιδιών με ΕΕΑ που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης της Μαγνησίας. Ελήφθησαν 15 συνεντεύξεις καθώς σε μία από αυτές συμμετείχαν και οι δύο γονείς του παιδιού. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν τηλεφωνικά από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της έρευνας και τη διαδικασία της συνέντευξης, ερωτώμενοι παράλληλα για την επιθυμία συμμετοχής τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι, αρχικά, κλήθηκαν 20 γονείς, 5 από τους οποίους δε δέχτηκαν να συμμετάσχουν. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια, μέσω έγγραφης διαδικασίας στο ΚΕΔΔΥ Μαγνησίας, της γνωστοποιήθηκαν τα ονόματα και οι αριθμοί τηλεφώνων των γονέων με μοναδικό σκοπό τη χρησιμοποίησή τους στη συγκεκριμένη έρευνα. Η έγκριση της πρόσβασης σε αυτά τα στοιχεία αποτέλεσε τη μεγαλύτερη δυσκολία στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε στις οικίες των οικογενειών, είτε σε ουδέτερο χώρο, που όρισε η ερευνήτρια, με γνώμονα την προάσπιση και διαφύλαξη του απορρήτου. 11 από τους συμμετέχοντες δέχτηκαν την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης ενώ 4 από αυτούς προτίμησαν την καταγραφή των απαντήσεών τους από την ερευνήτρια.

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό ότι η οργάνωση και η πραγματοποίηση των παραπάνω, ήταν αρκετά δύσκολη διαδικασία, καθώς η αποδοχή συμμετοχής των γονέων παιδιών με ΕΕΑ σε μια ποιοτική έρευνα, σημαίνει γι' αυτούς την εκ νέου εξιστόρηση, αλλά και υπενθύμιση των δυσκολιών που αντιμετώπιζε και αντιμετωπίζει το παιδί τους σε όλο το φάσμα της καθημερινότητάς του.

2.2.1 Η συνέντευξη

Πριν την έναρξη της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη, με σκοπό να δοκιμαστεί το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης και να διερευνηθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων. Κατά την απομαγνητοφώνηση και την ανάλυση, το ερευνητικό εργαλείο κρίθηκε κατάλληλο, με αποτέλεσμα να μη πραγματοποιηθούν αλλαγές στις ερωτήσεις των αξόνων ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είχαν κατανεμηθεί σε 8 άξονες ερευνητικού ενδιαφέροντος, ως εξής: (το αναλυτικό πλάνο της συνέντευξης εσωκλείεται στο Παράρτημα)

A. Γενικές πληροφορίες: Συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις αναφορικά με τα επαγγέλματα και την εκπαίδευση των γονέων, την ηλικία του παιδιού, καθώς και την τάξη που φοιτά.

B. Διάγνωση δυσκολιών του παιδιού: Οι ερωτήσεις σε αυτόν άξονα αποσκοπούσαν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το ιστορικό του παιδιού, καθώς και τη διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης από το ΚΕΔΔΥ.

Γ. Μετά τη διάγνωση: Πληροφορίες αναφορικά με την ενημέρωση των γονέων για την Παράλληλη Στήριξη, καθώς και τις ενέργειες στις οποίες προέβησαν μέχρι την τελική απόφαση.

Δ. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς: Αναλυτικές ερωτήσεις σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία που έχουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στους διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ε. Συνεργασία με ιδιώτες θεραπευτές: Η επικοινωνία και η συνεργασία που έχουν οι γονείς με τους ιδιώτες θεραπευτές, η ενημέρωση που λαμβάνουν, καθώς και η συνεργασία των τελευταίων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

ΣΤ. Σχέσεις με άλλους γονείς: Οι κοινωνικές συναναστροφές με άλλους γονείς εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και η «ποιότητα» των μεταξύ τους σχέσεων.

Z. Ανησυχίες-προσδοκίες: Διερευνώνται οι ανησυχίες των γονέων αναφορικά με την επιλογή ένταξης του παιδιού σε σχολείο γενικής και όχι ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και οι προσδοκίες τους από αυτό.

H. Αξιολόγηση προγράμματος ΠΣ: Περιλαμβάνεται η αξιολόγηση, καθώς και οι προτάσεις των γονέων για το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.

2.3 Μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, με εκτενής χρήση της κατηγοριακής ανάλυσης. Η κατηγοριοποίηση συνίσταται στη διαφοροποίηση των στοιχείων ή μονάδων καταγραφής και στην ομαδοποίηση των στοιχείων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία (Παπαστάμου, 2008). Η εν λόγω μέθοδος ανάλυσης στηρίζεται στη διαπίστωση ότι η κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων προκύπτουν από την μελέτη αυτών και όχι από τις προκατασκευασμένες ιδέες και υποθέσεις του/της ερευνητή/τριας (Smith, 2003).

Στην παρούσα έρευνα, ως στοιχεία ή μονάδες καταγραφής, ορίστηκαν οι διαφορετικές αποκρίσεις των συμμετεχόντων. Τα κριτήρια κατάταξης κάθε μονάδας καταγραφής σε μία κατηγορία ήταν αποκλειστικά σημασιολογικά και όχι λεξιλογικά ή συντακτικά, ενώ είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπήρξε ιδιαίτερη φροντίδα ώστε σε κάθε κατηγορία να συμπεριληφθούν και απόψεις που εκφράστηκαν από μεμονωμένα άτομα και δεν ήταν δημοφιλείς. Άλλωστε, σε μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, όπως η παρούσα, μπορεί κανείς να περιοριστεί στην ένδειξη που συνιστά η απλή παρουσία ή η απουσία μιας μονάδας συμφραζομένων, αδιαφορώντας για τη συχνότητά της (Παπαστάμου, 2008).

2.5 Δείγμα

Στον αρχικό σχεδιασμό, η επιλογή του δείγματος, λόγω προσβασιμότητας της ερευνήτριας, ήταν η εύρεση συμμετεχόντων και στους τέσσερις νομούς της Θεσσαλίας. Μετά, όμως, από τηλεφωνική επικοινωνία με τους προϊσταμένους των εκάστοτε ΚΕΔΔΥ, διαπιστώθηκε ότι στους νομούς Λάρισας, Τρικάλων και Καρδίτσας, το πρόγραμμα της ΠΣ, εφαρμόζεται σε πολύ μικρό ή μηδαμινό αριθμό

παιδιών. Μόνο στο νομό Μαγνησίας ο αριθμός των παιδιών ήταν ερευνητικά σημαντικός.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν 16 γονείς και πιο συγκεκριμένα, 15 μητέρες και 1 πατέρας. Σε μία από τις συνεντεύξεις συμμετείχαν από κοινού και οι 2 γονείς του παιδιού. Η προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων επιτεύχθηκε με την αλλαγή των ονομάτων, τόσο των γονέων, όσο και των παιδιών. Η εχεμύθεια, κατά την άποψη της Mishler (1996), θεωρείται «δικαίωμα» των συμμετεχόντων και οι διαβεβαιώσεις που δίνουν οι ερευνητές στους συμμετέχοντες, ότι δε θα φανεί πουθενά το όνομά τους, έχει σκοπό να «προστατεύσει» την ανωνυμία τους, αλλά και να αυξήσει τις πιθανότητες για «αληθείς» και ειλικρινείς απαντήσεις και πρακτικές.

Στους παρακάτω πίνακες απεικονίζονται τα στοιχεία που δόθηκαν από τη συλλογή γενικών πληροφοριών. Στον Πίνακα 1 παρατίθεται το προφίλ των γονέων-Κοινωνικο-Οικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ) και στον Πίνακα 2 το προφίλ των μαθητών.

Πίνακας 1. Προφίλ Γονέων

Προφίλ Γονέων				
A/A	Μόρφωση Μητέρας	Μόρφωση πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Επάγγελμα Πατέρα
1	Δ.Ε.*	Π. Ε.**	Δ. Υπάλληλος	Δ. Υπάλληλος
2	Δ.Ε.	Υ.Ε.	Οικιακά	Αγρότης
3	Υ.Ε.***	Δ.Ε.	Οικιακά	Αυτοκινητιστής
4	Υ.Ε.	Υ.Ε.	Οικιακά	Ιδ. Υπάλληλος
5	Δ.Ε.	Δ.Ε.	Οικιακά	Οικοδομικές εργασίες
6	Δ.Ε.	Δ.Ε.	Άνεργη	Ιδ. Υπάλληλος
7	Δ.Ε.	Τ.Ε.	Ιδ. Υπάλληλος	Δ. Υπάλληλος
8	Υ.Ε.	Δ.Ε.	Οικιακά	Υπάλληλος
9	Δ.Ε.	Δ.Ε.	Ιδ. Υπάλληλος	Οικοδόμος
10	Π. Ε.	Π.Ε	Δ. Υπάλληλος	Δ. Υπάλληλος
11	Υ.Ε.	Υ.Ε.	Οικιακά	Αγρότης
12	Υ.Ε.	Υ.Ε.	Οικιακά	Βαφέας
13	Δ.Ε.	Δ.Ε.	Ιδ. Υπάλληλος	Αγρότης
14	Π.Ε.	Π. Ε.	Δ. Υπάλληλος	Δ. Υπάλληλος
15	Π.Ε.	Π.Ε.	Δ. Υπάλληλος	Δ. Υπάλληλος

*Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

**Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

***Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Πίνακας 2. Προφίλ μαθητών/τριων με ΠΣ.

Προφίλ Μαθητών/τριων με ΠΣ					
A/A	Φύλο	Ηλικία	Τάξη Φοίτησης	Έτη σε Π.Σ.	Διάγνωση Δυσκολιών
1.	Αγόρι	5	Νηπιαγωγείο	1	ΔΑΔ
2.	Κορίτσι	6	Νηπιαγωγείο	2	ΔΑΔ
3.	Αγόρι	6	Νηπιαγωγείο	2	ΔΑΔ
4.	Αγόρι	6	Α΄ Δημοτικού	1	ΔΑΔ
5.	Αγόρι	7	Α΄ Δημοτικού	2	ΔΑΔ*
6.	Αγόρι	7	Α΄ Δημοτικού	1 / 1 **	ΔΑΔ
7.	Αγόρι	8	Α΄ Δημοτικού	3	ΔΑΔ
8.	Κορίτσι	8	Β΄ Δημοτικού	3	Άμφω Βαρηκοΐα
9.	Κορίτσι	9	Νηπιαγωγείο	2	Σύνδρομο Down
10.	Αγόρι	10	Δ΄ Δημοτικού	4	ΔΑΔ
11.	Αγόρι	10	Δ΄ Δημοτικού	1	ΔΑΔ
12.	Αγόρι	11	Δ΄ Δημοτικού	4	ΔΑΔ
13.	Αγόρι	11	Δ΄ Δημοτικού	4	Βαρηκοΐα
14.	Κορίτσι	11	Δ΄ Δημοτικού	3	Νοητική Ανωριμότητα/ Πρ. Όρασης
15.	Αγόρι	14	Στ΄ Δημοτικού	10	ΔΑΔ

*Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή

**Ο μαθητής την πρώτη χρονιά είχε ΠΣ που την έστειλε το Υπουργείο και τη δεύτερη χρονιά η ΠΣ ορίστηκε από τους γονείς και αμειβόταν από τους ίδιους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1.Ενέργειες των γονέων για ΠΣ σε σχέση με το ΚΕΔΔΥ

Οι γονείς εμφανίστηκαν ιδιαίτερα κινητοποιημένοι, αλλά και γνώστες, όσον αφορά στο πρόγραμμα της ΠΣ, στο οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί το παιδί τους, κατά την επίσκεψή τους στο ΚΕΔΔΥ. Δεν είναι λίγοι εκείνοι, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι διεκδίκησαν την ένταξή του στο γενικό σχολείο με ΠΣ και όχι την ένταξή του σε ειδικό σχολείο. Οι περισσότεροι, στις αναφορές τους κάνουν λόγο για τις συνεχείς πιέσεις που άσκησαν προς τον αρμόδιο φορέα για να καταφέρουν να συμπεριλαμβάνεται ως πρόταση στη γνωμάτευση του παιδιού η φοίτησή του σε γενικό σχολείο με ΠΣ.

«Και βέβαια διεκδίκησα την ΠΣ [...]και όταν γύρισε η εκπαιδευτικός του ΚΕΔΔΥ και μου είπε ότι ‘αφού έχετε ειδική δασκάλα στο σπίτι, τι τη θέλετε την ΠΣ; Της λέω ότι από τη στιγμή που βγάζετε ότι το χρειάζεται εγώ θα το διεκδικώ»

«Μου είπαν ότι εφόσον δεν δέχεσαι να πάει σε ειδικό σχολείο υπάρχει και αυτή η εναλλακτική λύση (της ΠΣ). [...] Και λέω ότι είναι καλύτερη εφόσον δεν πρόκειται να φύγω από αυτό το σχολείο...[...] Όταν δεν θέλει ο γονιός δεν μπορούν να κάνουν κάτι..είναι και αυτό το σύστημα που το έμαθα εγώ...»

«Υπήρχε συμφωνία ανάμεσα στο ΚΕΔΔΥ και στο γιατρό του παιδιού και μας είπαν από την αρχή ότι πρέπει να κάνουμε αίτηση για ΠΣ»

«Εμείς... ναι, εμείς το ζητήσαμε..είπαμε ότι ο λόγος που πήγαμε ήταν για ΠΣ, οπότε..... [...]ο Β ήταν λίγο στο μεταίχμιο.. ανάμεσα στο ειδικό σχολείο και στην ΠΣ. Για πέρυσι το ΚΕΔΔΥ έκλεινε πιο πολύ στο ειδικό σχολείο και εμείς επιμέναμε να πάει στο κανονικό με ΠΣ, γιατί πιστεύαμε ότι ο Β είναι στο όριο, ας πούμε...ούτε για κανονικό μόνος τους, ούτε για ειδικό...»

«Επειδή ήξερα τι δικαιούμουν νόμιμα, το πάλευα όσο μπορούσα. Και νομίζω ότι κάποιες φορές βαριόντουσαν και οι ίδιοι από τη συνεχή παρουσία μου εκεί και τις πιέσεις και μου έδιναν ΠΣ. Και φέτος πάλι τελευταία στιγμή την πήρα»

«Το ΚΕΔΔΥ είπε από την αρχή ότι θα πρέπει να έχει ΠΣ το παιδί»

«Ξεκίνησε ένα μεγάλος γολγοθάς...με παρακαλητό στο ΚΕΔΔΥ, για να περάσει η Ε. γρήγορα, για να κερδίσει το χρόνο, και στις 20 Ιουνίου πήρα το χαρτί...και μου βγαίνει νοητική ανωριμότητα [...] το χαρτί έγραφε για τμήμα ένταξης [...]μίλησα με την ειδική δασκάλα που είχα στο σπίτι και μέσω δικών της γνωστών, μέσω και δικών μου, μέσω του υπουργείου που είχα μέρες και έψαχνα με τα τηλέφωνα άκρη... και ζήτησα και βρήκαμε ότι μπορώ να ζητήσω ΠΣ μόνο με τη δικαιολογία ότι σε αυτό το σχολείο δεν έχει τμήμα ένταξης... και ότι εγώ δεν θέλω να αλλάξω το παιδί σχολείο γιατί εκεί είναι οι φίλοι του...[...] αλλά έτυχε να πάω το χαρτί στο ΚΕΔΔΥ όταν είχαν όλες τις άδειες το καλοκαίρι και έπρεπε να αλλάξει μία φράση, από Τμήμα ένταξης σε ΠΣ, αυτό ήταν το θέμα... και για όλο αυτό με καθυστέρησαν 1,5 μήνα....έγινε ένας πανικός επειδή έλειπε η Κοινωνική Λειτουργός και δεν μπορούσε να βάλει την υπογραφή της...και όταν τους ανακάτεψα... το χαρτί ήρθε κατευθείαν [...]και όταν γύρισε η εκπαιδευτικός του ΚΕΔΔΥ και μου είπε ότι αφού έχετε ειδική δασκάλα στο σπίτι, τι τη θέλετε την ΠΣ...της λέω ότι από τη στιγμή που το βγάζετε ότι το χρειάζεστε...θα το διεκδικώ...»

«Το ΚΕΔΔΥ είπε από την αρχή ότι θα πρέπει να έχει ΠΣ το παιδί»

3.2.Ενέργειες των γονέων για την ΠΣ σε σχέση με εκπαιδευτικούς-σχολείο

Όλοι οι γονείς δηλώνουν ότι ήρθαν σε επαφή με το σχολείο με σκοπό να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για τις διαδικασίες που κάνουν για τη φοίτηση του παιδιού με ΠΣ. Οι περισσότεροι από αυτούς έλαβαν θετική ανταπόκριση από το σχολείο, ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι δεχόμενοι αρνητική αντιμετώπιση, αναγκάστηκαν να προβούν σε ατομικές ενέργειες, όπως για παράδειγμα να προσλάβουν ιδιώτη ειδικό εκπαιδευτικό μέχρι να έρθει η ΠΣ για να μη διαταράσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία, ή τον ιδιώτη θεραπευτή. Μία μητέρα αναφέρει, ότι εξαιτίας κακής συνεννόησης, ανάμεσα στην ίδια, το ΚΕΔΔΥ και το σχολείο, έστειλε το παιδί της στη α΄ δημοτικού ενώ η εκπαιδευτικός της ΠΣ στάλθηκε στο νηπιαγωγείο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να πληρώνει η ίδια ειδικό εκπαιδευτικό για να παρέχει ΠΣ στο παιδί της κατά το σχολικό ωράριο.

«Πήγαμε στο σχολείο να ενημερώσουμε για το παιδί, δεν είχα θέμα, ίσα ίσα το αντίθετο, τους είχα πει ότι δεν πρόκειται να τον στείλω χωρίς ΠΣ...ίσα ίσα ήταν και για

το σχολείο μία δασκάλα παραπάνω, η οποία μπορούσε να βοηθήσει κι αυτή και τα υπόλοιπα παιδάκια»

«Πήγα και είπα ότι εγώ έχω κάνει αυτές τις κινήσεις και μέχρι να έρθει η ΠΣ γιατί θα ερχόταν μετά τα Χριστούγεννα εγώ είχα βάλει κοπέλα και την πλήρωνα [...] ήταν δική μου επιλογή για να μην έχω τη μίρλα των δασκάλων. Λέω από εκεί που είναι να με πρήζετε, είχα κοπέλα ειδικής αγωγής και την πλήρωνα»

«Πέρυσι είχε ΠΣ στο Νηπιαγωγείο και το ΚΕΔΔΥ πρότεινε να παραμείνει ακόμα μια χρονιά στα Νήπια με ΠΣ. Ας πάει, λέω ξανά για να μην έχουμε και κανένα κόλλημα. Το Σεπτέμβρη πάμε στην πρωτοβάθμια και ο προϊστάμενος στην πρωτοβάθμια μένει εδώ από πάνω, τον ξέρει τον Π, λέει τι έγινε βρε Π....φέτος πρώτη θα πάμε!Λέω τι πρώτη; Αυτός, λέει είναι αστέρι, κάθε μέρα που το βλέπω εδώ είναι αστέρι...!Μωρέ καλύτερα λέω, να πάει Νήπια ξανά να ωριμάσει, δε βαριέσαι, τι θα χάσω, είπα κι εγώ. Αει μωρέ που θα χάσει το παιδί χρονιά, να πάνε χαμένες οι χρονιές, λέει κι αυτά, κάνε ένα χαρτί τώρα...λέω έχω κάνει για ΠΣ, δεν θα έρθει...και πραγματικά έγινε μπέρδεμα. Όχι, λέει, θα κάνεις ένα χαρτί και θα το πας στη διευθύντρια, θα πεις ότι είπα εγώ και θα αυτό.....αλλά τελικά έγινε μπέρδεμα γιατί η ΠΣ πήγε στα νήπια και δεν μας ήρθε εμάς στην πρώτη...»

«Είχα πάει στο σχολείο και ξέρανε ότι σκόπευα να ζητήσω ΠΣ, αλλά επειδή το χαρτάκι το κάναμε αργά, τον Οκτώβριο, σε αυτή την περίπτωση δεν πιάνονταν το πρώτο εξάμηνο[...]δεν είχαν κανένα πρόβλημα, δεν τους φάνηκε τίποτα περίεργο, μάλιστα η περσινή Νηπιαγωγός της τάξης είχε αντιμετωπίσει πάρα πολλά τέτοια περιστατικά και πολλές φορές και χειρότερα, οπότε ήξερε πώς να το χειριστεί.»

«Οι εκπαιδευτικοί, όταν είπα ότι θα έρθει ένα κωφό παιδί στο σχολείο πελάγωσαν, τα έχασαν. Έτσι, την πρώτη φορά ήρθε ο λογοπεδικός στο σχολείο να φέρει τα παιδιά σε επαφή... γιατί τα περισσότερα παιδιά ήταν και στα νήπια με τον Ε., οπότε τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα, η δασκάλα δεν ήταν. Γιατί ο λογοπεδικός ερχόταν και στο Νηπιαγωγείο σταδιακά. Έφερε πάλι όλα τα παιδιά σε επαφή με το ακουστικό του, τους έδειξε να το πιάσουνε, τους έβαλε το καλώδιο επαφής να ακούσουνε τι περίπου ακούει ο Ε.»

«Είχα πάει στο σχολείο και ενημέρωσα, αλλά επειδή ήταν και το μεγαλύτερο κορίτσι μου εκεί που έχει το ίδιο πρόβλημα, ζέρανε, δεν φέρανε αντίρρηση καθόλου και ήταν καλή η επικοινωνία μαζί τους. Και με γνωρίζανε χρόνια τώρα.»

«Υπήρχε αρκετά καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, από την αρχή, ακόμα και πριν έρθει η ΠΣ.»

«Είχα ενημερώσει τη δασκάλα του ότι εγώ περιμένω παράλληλη στήριξη. Είχαν όλο τον φάκελο μέσα στο σχολείο κ ήξεραν όλοι κ ο διευθυντής ήξερε την διαδικασία που είχα κάνει εγώ για να ζητήσω παράλληλη στήριξη κ το παιδί, δεν είχα κανένα πρόβλημα.»

3.3.Προσδοκίες των γονέων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

Μελετώντας τις απαντήσεις των γονέων, αναφορικά με τις προσδοκίες που έχουν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι οι περισσότεροι αναφέρουν το ρήμα «βοηθώ», προσδοκούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Αυτό που δείχνουν να περιμένουν από εκείνους είναι να είναι ειδικά εκπαιδευμένοι και ως προς τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, αλλά και ως προς τη συμπεριφορά τους απέναντι σε ένα παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες, αναφερόμενοι κυρίως στους εκπαιδευτικούς ΠΣ. Οι περισσότεροι δείχνουν ευχαριστημένοι με τη μέχρι τώρα επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς, κάνοντας παράλληλα λόγο για τη σπουδαιότητα της «καλής διάθεσης» του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται με τους γονείς με κοινό στόχο την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Δε λείπει, βέβαια, και η άποψη μίας μητέρας, αναφερόμενη στη, μέχρι τώρα, δυσλειτουργική σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, υποστηρίζει ότι η όλη εκπαίδευση του παιδιού της στηρίζεται σε εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς. Αξίζει, όμως να αναφερθεί ότι η ίδια θεωρεί τον εκπαιδευτικό ΠΣ, ως υποστηρικτή ενός παιδιού με δυσκολία και όχι «σκιά» του.

«Επειδή είμαι κι εγώ εκπαιδευτικός και ξέρω ότι είναι δύσκολο... γιατί ως γονείς έχουμε την απαίτηση να έχει ειδικές γνώσεις ο δάσκαλος, να ξέρει πώς να συμπεριφερθεί.... καταλαβαίνω τις δυσκολίες... απλώς το μόνο που με ενδιαφέρει είναι η καλή διάθεση από τον εκπαιδευτικό να μάθει πράγματα ή να επικοινωνεί με το γονιό με διάθεση να βοηθήσει το παιδί. Αν τώρα υπάρχει αρνητική διάθεση τα προβλήματα μεγιστοποιούνται σε όλες τις πλευρές...»

«Εμείς πέρυσι είχαμε μια αγωνία αν ο Β θα ενταχθεί, φοβόμασταν την αντίδραση και του διδακτικού προσωπικού και των γονέων, πως θα είναι το παιδί μέσα στην τάξη, αν θα κάνει φασαρία, φοβόμασταν λογικά...αλλά όλα κύλησαν καλά και αυτό που θέλουμε είναι να κάνουν το παιδί κοινωνικά ανεξάρτητο»

«Η φετινή ΠΣ, μπήκε με το έτσι θέλω μέσα στην τάξη...ήξερε τα δικαιώματά της. Πήγε από την πρώτη στιγμή φέτος κ είπε ότι παιδί αυτό είναι δικό μου, εγώ θα βάζω βαθμούς, εμένα θα λες για οτιδήποτε, εγώ θα κάνω κουμάντο στο συγκεκριμένο παιδί. Αυτό είναι η ΠΣ, είναι υπεύθυνη. Εγώ αυτό θέλω από τον εκπαιδευτικό.»

«Καταρχάς ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο εκπαιδευτικός, είναι περισσότερο γονέας και όταν έχεις και παιδιά..... Για τις ΠΣ, δεν μπορώ να πω τίποτα...ήταν όλοι εξαιρετικοί, δεν ξέρω...ίσως να έχει να κάνει και ότι έχουν και άλλη εκπαίδευση... ήταν όλοι της ειδικής αγωγής.»

«Να βοηθήσουν το παιδί να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί στο σύνολο και μετά η ανάπτυξη του μαθησιακού.»

«Το καλύτερο, το έχω πει και άλλες φορές, το καλύτερο, να πάνε μπροστά τα παιδιά. Να τα βοηθήσουνε. Και πράγματι μέχρι εδώ τα βοηθάνε.»

«Δεν είναι ότι έχει να κάνει κάτι με το ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά αν η Νηπιαγωγός δώσει μια γενική εντολή στα παιδάκια, η Η. πρέπει να έχει κάποιον από δίπλα της, να της κάνει την εντολή λίγο πιο κατανοητή, αυτό είναι το θέμα. Θέλω κάποιον να είναι κοντά στο παιδί, δίπλα στο παιδί... αυτό.....»

«Καταρχήν, βλέπω άψογη συνεργασία, είναι άψογα παιδιά, εντάξει, δεν έχω παράπονο, αλλά έχει πάρα πολύ καλά βήματα.»

«Αυτά τα βήματα που έχει κάνει ο Π, τα κάνει από το κέντρο που το πάμε και από αυτά που κάνουμε στο σπίτι. Από το σχολείο καμία βοήθεια και ειδικά από της γενικής και από την κοπελίτσα (ΠΣ)...δεν μπορεί να του επιβληθεί, είναι πολύ μαλακή και την κάνει ότι θέλει. Την έχει πει η νηπιαγωγός ότι αν είναι δυνατόν να τον κρατάει από το χέρι όλη μέρα, να είναι η σκιά του. Λέω 'αν τολμήσεις και το κάνεις αυτό το πράγμα θα σας καταγγείλω και τις 2'. Είναι γενικά από πάνω του, σκιά του. Ο Π. εκνευρίζεται από αυτό.»

3.4.Επικοινωνία και τρόποι συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών

Η επικοινωνία των γονέων, κυρίως με τους εκπαιδευτικούς ΠΣ είναι ιδιαίτερα συχνή. Καθημερινή για τους περισσότερους και λαμβάνει χώρα και στο χώρο του σχολείου, αλλά και εκτός. Οι γονείς τους παιδιών που έχουν ΠΣ πάνω από 2 χρόνια, όμως, κάνουν λόγο για «επιλεκτική» επικοινωνία, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό ΠΣ που έχουν κάθε χρονιά, αναφέροντας ο καθένας από αυτούς και από ένα ιδιαίτερο περιστατικό για τους λόγους αραιής ή ακόμα και ανύπαρκτης επικοινωνίας. Εστιάζονται, κυρίως, στη μη εξειδικευμένη γνώση των εκπαιδευτικών ΠΣ για τον τρόπο εκπαίδευσης του παιδιού τους και αυτό, σε κάποιες περιπτώσεις, έχει ως αποτέλεσμα, την άρνηση συνεργασίας ακόμα και του ίδιου του παιδιού. Αναφορικά με τους τρόπους συνεργασίας, όλοι οι γονείς κάνουν λόγο για πλήρη ανταλλαγή εικόνων για την πορεία της καθημερινότητας και του τρόπου εκπαίδευσης του παιδιού στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, είτε προφορικά, είτε και με τετράδιο επικοινωνίας. Τα παραπάνω, βέβαια, συμβαίνουν με όσους εκπαιδευτικούς ΠΣ κρίνουν οι γονείς ότι έχουν καλή συνεργασία, όπως προαναφέρθηκε.

«Πηγαίνω η ίδια και την παίρνω κάθε μέρα από το σχολείο, επομένως ούτως ή άλλως μου εξηγούν ακριβώς πως κύλησε η μέρα. Επίσης με τη δασκάλα της ΠΣ ερχόμαστε μαζί με τα πόδια μέχρι το σπίτι, οπότε τα λέμε καθ' οδών και τηλεφωνικά επικοινωνούμε [...] Συζητάμε τα πάντα σχετικά με το τι θα μπορούσε να τη βοηθήσει μέσα στην τάξη, αλλά και στο σπίτι.»

«Μιλάμε από κοντά πολύ τακτικά...πιο πολύ με την εκπαιδευτικό της ΠΣ. Συνεργαζόμαστε και μας ζητάνε πάντα τη γνώμη μας και μας ενημερώνουν, αν π.χ. κάποια μέρα δεν έχει όρεξη και αισθάνεται κουρασμένος, μας ρωτάνε τι συνέβη και δεν είναι καλά [...] τον προσέχουν πάρα πολύ και με ενημερώνουν και με τετράδιο επικοινωνίας, το οποίο το τηρεί και η δασκάλα της κανονικής τάξης όταν χρειάζεται.»

«Ο δάσκαλος (ΠΣ), ο οποίος μας ήρθε ήταν γενικής και δεν ήταν ειδικής και ήταν η πρώτη φορά που δούλεψε σε σχολείο και δεν ήθελα να τον πολυφορτώσω, τον έβλεπα κάθε μέρα, αλλά προσπαθούσα να μη μιλάμε καθημερινά, κάθε 3-4 μέρες. Η φετινή δασκάλα (ΠΣ), που ήρθε όμως είναι το θαύμα εξ ουρανού και θα κάνω τα αδύνατα δυνατά να την έχω και του χρόνου η εξέλιξη της Ει. Ήτανε τρομερή, κάθε μέρα σχεδόν επικοινωνούμε με τις ώρες. Πέρυσι, ούτε τετράδιο επικοινωνίας είχε, ούτε ειδικό

τετράδιο, ούτε έπαιρνε την Ει σε άλλη τάξη να διαβάσουν, μόνο καθόταν από πάνω της και της έλεγε τι να γράφει κι εκείνη το έγραφε.. έτσι πήγαινε, έτσι ερχόταν.»

«Επικοινωνώ συνέχεια, και τηλεφωνικά και από κοντά και με της γενικής και με της παράλληλης. Και με τις δύο δεν έχω κανένα πρόβλημα. Υπάρχει και τετράδιο επικοινωνίας από την α δημοτικού τετράδιο αλλά έχουν αναπτυχθεί και πολύ φιλικές σχέσεις, είναι και θέμα ανθρώπινο δηλαδή. Για να συμμετέχει στις γιορτές π.χ. και στη γυμναστική υπήρχε μια συνεργασία, μου ζητούσαν να βοηθήσω κι εγώ τον Π. και σε όσους διευθυντές έχουν αλλάζει, τους δίνω τις πληροφορίες και γραπτώς και προφορικώς για να βοηθήσω»

«Δε θέλω να έρχομαι σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Με την περσινή της ΠΣ βρισκόμασταν, μιλάγαμε από κοντά εκτός σχολείου, επικοινωνούσαμε με τετράδιο [...] με τη φετινή κοπελίτσα τίποτα από όλα αυτά. Την καλέσαμε με τον άντρα μου στο σπίτι να της πούμε πέντε πράγματα, αλλά τίποτα, είναι ειδικής κατηγορίας και η ίδια, δεν μπορεί να τον επιβληθεί, είναι πολύ μαλακή και την κάνει ότι θέλει. [...] Καλά, για τη νηπιαγωγό της τάξης δε θέλω να μιλήσω, μπαίνει μέσα στην τάξη και της λένε τα παιδιά καλημέρα και εκείνη απαντάει σαν να είναι στο στρατό.»

«Τόσα χρόνια με τις ΠΣ και τις συνεργασίες γενικά έχω ζήσει σκαμπανεβάσματα, ανθρώπους και ανθρώπους. Στο Νηπιαγωγείο, την πρώτη χρονιά, η δασκάλα ήταν πάρα πολύ καλή, του έδειχνε στοιχεία, μου έδειξε κι εμένα για το πρόβλημά του. Στην πρώτη δημοτικού έπεσα σε έναν άνθρωπο που μόνο άνθρωπος δεν ήταν. Στη δεύτερα, μέχρι ένα σημείο ήταν πολύ καλή η δασκάλα, αλλά μετά έμεινε έγκυος και το παιδί το παράτησε τελείως, παρόλο που φρόντιζα να μην την κουράσω, αλλά τον παραμέλησε τελείως μέχρι και με τις εργασίες που του έβαζε. Στην τρίτη ήταν μια κοπελίτσα άψογη, από τις καλύτερες κοπέλες, η οποία είναι η μόνη που θα αγκαλιάσει όταν θα τη δούμε στο δρόμο. Στην τέταρτη χρονιά στο δημοτικό δεν έκανε απολύτως τίποτα, Το καταλάβαινα κι εγώ ότι πηγαίνανε και κάνανε βόλτα και τίποτα άλλο. [...]για μένα, ειδικά ο δάσκαλος και ο γιατρός πρέπει να είναι άνθρωποι πρώτα απ όλα, γιατί δεν είναι επάγγελμα μόνο, αν δεν το θέλεις μην το κάνεις. Κι εγώ τα έχω ζήσει 10 χρόνια αυτά και δεν ξέρω τι θα μου ζημερώσει στο γυμνάσιο.»

«Κάθε μέρα επικοινωνώ με το σχολείο, προφορικά, είναι δική μου ανησυχία. Αλλά πάντα μας ρωτάνε αν αλλάζει κάτι, πάντα όλοι οι δάσκαλοι είναι πάνω από το κεφάλι της έχω να πω μόνο τα καλύτερα. Και πάντα μας ζητάνε πληροφορίες, αν άλλαξε κάτι

στο σπίτι, αν άλλαξε κάποια ώρα ύπνου, κάποια συνήθεια, γιατί ότι γίνεται με διαφορετικό τρόπο μέσα στο σπίτι, ακόμα και μισή ώρα παραπάνω τηλεόραση από το συνηθισμένο μπορεί να τη διαταράξει.»

«Στα προηγούμενα χρόνια ήμασταν σχεδόν μέρα παρά μέρα σε επικοινωνία. Φέτος έχω αφήσει τα πράγματα να κυλήσουνε. Φαίνεται σαν αδιαφορία αλλά δεν είναι αδιαφορία, δεν μπορώ να κάνω κάτι. από ΠΣ. Μιλάμε στην αρχή και της λέω που μπορεί να βοηθηθεί, να ξεκινήσουμε από τον λογοπεδικό, και με όλη την καλή διάθεση από όλους να έρθουν εκείνοι σε επαφή μαζί της. Δεν ήθελε να έρθει σε επαφή με κανέναν. Όσες φορές το επιχειρήσα δεν καταφέραμε να συνεργαστούμε. Ήθελα να της δώσω το υλικό από τα προηγούμενα χρόνια να δει πως δουλεύανε, αλλά δε δέχτηκε τίποτα. Η δασκάλα της ΠΣ, ακυρώνει το μαθητή, ακυρώνει τον γονιό, ακυρώνει το συνάδελφο. Μέχρι φέτος, διατηρούσα τετράδιο επικοινωνίας με τον δάσκαλο της γενικής μέχρι να έρθει η ΠΣ και μετά με τη ΠΣ. Φέτος δεν έχω τίποτα και δεν τη θέλει και το παιδί καθόλου.»

3.5.Συνεργασία γονέων και ιδιωτών θεραπευτών

Η συνεργασία των γονέων με τους ιδιώτες θεραπευτές δείχνει να είναι αρκετά συχνή, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους οικείες, για όσους από αυτούς αποτελούν για συνεχόμενα χρόνια, πρόσωπα αναφορά και για τους ίδιους τους γονείς, αλλά και για τα παιδιά τους. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι είναι παρόντες την ώρα της θεραπείας και εκπαιδεύονται και οι ίδιοι για τον τρόπο διαχείρισης της συμπεριφοράς και εκπαίδευσης των παιδιών τους σε όλο το φάσμα της καθημερινότητάς τους. Οι πληροφορίες που μεταφέρουν οι γονείς στους ιδιώτες θεραπευτές είναι ιδιαίτερα λεπτομερείς αναφορικά με τα παιδιά τους, αλλά και με δικές τους ανησυχίες, κάνοντας λόγο για προσπάθεια τήρησης κοινής στάσης και αντιμετώπισης, σε σχέση με θέματα που μπορεί να προκύψουν με το παιδί τους.

«Έργο ξεκινήσαμε πρώτα και μετά από λίγο λόγο, αλλά έχουμε αλλάξει διάφορα, έχει άλλες τακτικές ο καθένας. Αυτή που πάμε τώρα είναι η τρίτη μέσα σε 5 χρόνια. Κάποιοι μας δίνανε και δουλειά για το σπίτι, αυτή εδώ όχι, αλλά μας ενημερώνει τι κάνει, τελειώνοντας η συνεδρία μας καλεί μέσα και μας ενημερώνει τι ακριβώς έχουν κάνει.»

«Πάντα συνεννοούμαστε για όλα και αν θελήσουν για κάτι να μου το εξηγήσουν τότε μπαίνω και μέσα. Όταν έχει κάνει κάτι καλό στο σχολείο θα το πούμε στο δάσκαλο (θεραπευτή) να χαρεί... και όλα.... τι έκανε και τι δεν έκανε στο σχολείο»

«Όλοι οι θεραπευτές τον έχουν μεγαλώσει τον Ε.. Τους θεωρώ οικογένεια πλέον. Πάντα εγώ συμβουλευόμαι αυτούς και αυτοί εμένα. Λέμε πάντα το πρόγραμμά μας, τι εξέλιξη έχει γίνει και δουλεύουν και μαζί μου πάρα πολύ.»

«Ήμουνα κάθε φορά μαζί της μέσα στη λογοθεραπεία. Στις αρχές με ρώτησε τα πάντα από την ώρα που γεννήθηκε.. μετά λέγαμε αν είχε συμβεί κάτι στο σχολείο.»

«Στην εργοθεραπεία δουλεύουμε μαζί, είμαι κι εγώ μέσα, στη λογοθεραπεία όχι. Πάντα ρωτούν τι έχει συμβεί στο σπίτι ή στο σχολείο την προηγούμενη μέρα πχ. κάτι που έχει προκύψει τον τελευταίο καιρό...έχει καταλάβει (η Η.) ότι άμα γκρινιάζει παραπάνω θα πάρει αυτό που θέλει, ενώ είναι και λάθος δικό μας που καμιά φορά ανταποκρινόμαστε στη γκρίνια της. Οπότε προσπαθούμε όλοι μαζί να ρυθμίσουμε αυτό το θέμα της συμπεριφοράς τώρα.»

«Δουλεύανε μόνο με το παιδί, τον παίρνανε στο δωμάτιο. Όταν χρειαζόταν με ρωτούσαν πως πηγαίνει η εξέλιξή του και εγώ του έλεγα, του είχα εκφράσει ποιες είναι οι ανησυχίες μου για να μπορέσω να βρω κ εγώ μια λύση. Είχα κενά δηλαδή στο πως θα εκπαιδεύσω μια τέτοια κατάσταση.»

«Δουλεύουμε όλοι μαζί σε συνδυασμό. Μαζί μου καθημερινά και με την υπόλοιπη οικογένεια και βοηθάει πολύ και ο αδερφός του που είναι μεγαλύτερος. Κάνουμε και ασκήσεις κι εμείς. Είναι άνθρωποι που τον ξέρουν από πολύ νωρίς και τα συζητάμε όλα μεταξύ μας.»

«Στη λογοθεραπεία είμαι κι εγώ μέσα, στην εργοθεραπεία όχι. Πάντα με ενημερώνουν αναλυτικά γιατί έχουμε και πολύ δουλειά για το σπίτι. Η επικοινωνία μας είναι άμεση και γνωρίζουν τα πάντα για το παιδί.»

«Στις θεραπείες δουλεύουν και μαζί μου για να ξέρω να βοηθήσω το παιδί με το υλικό που της κάνουν εκεί. Συνήθως μόνο αν συμβεί κάτι ιδιαίτερο στο σχολείο θα το αναφέρουμε στη λογοθεραπεύτρια.»

«Δουλεύουν μόνο με το παιδί. Πληροφορίες δεν μας ζητούν πάντα, συνήθως αν έχει αλλάξει κάτι. Πάντα, όμως μας ενημερώνουν για το τι δουλεύουν μαζί του.»

3.6.Συνεργασία ιδιωτών θεραπευτών-σχολείου

Στην πλειοψηφία τους οι γονείς αναφέρουν την ύπαρξη συνεργασίας ιδιωτών θεραπευτών και σχολείου, αποτελώντας οι ίδιοι το συνδεδετικό κρίκο, κάνοντας πάντα λόγο για τους εκπαιδευτικούς, με τους οποίους και οι ίδιοι οι γονείς είχαν καλή συνεργασία. Αναφερόμενοι, κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς ΠΣ, ισχυρίζονται ότι οι δύο πλευρές έρχονται σε επαφή με την έναρξη της υποστήριξης τους παιδιού από ΠΣ, με σκοπό οι θεραπευτές να παρέχουν εξειδικευμένη ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για τη μέχρι τώρα πορεία του παιδιού ανάλογα πάντα με τις θεραπείες που κάνουν (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία). Η συνεργασία αυτή μπορεί να συνεχιστεί και καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, ανάλογα με τις ανάγκες που ενδεχομένως προκύψουν. Κάποιοι από τους γονείς κάνουν λόγο και για κατευθυντήριες γραμμές που δίνουν οι θεραπευτές στους εκπαιδευτικούς ΠΣ για την εκπαίδευση του παιδιού, ανάλογα με τη δυσκολία που αντιμετωπίζει. Σε κάποιες περιπτώσεις οι ιδιώτες θεραπευτές, μετά από έκκληση των γονέων επισκέφτηκαν το σχολείο με σκοπό την επιστημονική ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, πριν έρθει ο εκπαιδευτικός ΠΣ και γενικά οι γονείς δείχνουν να στηρίζονται ιδιαίτερα στη βοήθεια που τους προσφέρουν οι θεραπευτές και καταφεύγουν σε εκείνους για οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίζουν στο σχολείο.

«Ήρθαν και την πρώτη μέρα, μίλησαν με τη δασκάλα. Πήγε κι εκείνη (η ΠΣ) στο γραφείο τους και μίλησαν και πήγε και η δασκάλα της τάξης. Γι' αυτό μιλάμε ότι είναι άνθρωποι πάνω απ' όλα, μακάρι να είχα κι άλλες χρονιές τέτοιους ανθρώπους. Και η δασκάλα της τάξης μου τηλεφωνούσε για να μου πει τι έκανε ο Γ. φυσική, ιστορία. Και πάντα όταν είναι κάτι καλό θα το πούμε στο δάσκαλο να χαρεί και όλα τι έκανε και τι δεν έκανε.»

«Κάποιοι μας το ζήτησαν να επικοινωνήσουν κι εκείνοι με το σχολείο, αλλά δεν έγινε απ' όσο θυμάμαι. Συνήθως με τα φέρουμε εμείς τις πληροφορίες για τα μαθήματα, στη γλώσσα και στα μαθηματικά.»

«Τα προηγούμενα χρόνια πάντα μετέφερα πληροφορίες από το σχολείο στους θεραπευτές και το αντίστροφο αλλά είχαν και μεταξύ τους επικοινωνία ακόμη και στο παιδικό σταθμό. Φέτος καθόλου βέβαια. Ακόμα και στην πρώτη δημοτικού που είχα θέματα με τους γονείς, οι θεραπευτές με βοήθησαν πολύ.»

«Την έπαιρνα τηλέφωνο (τη λογοθεραπεύτρια) κάθε φορά που είχα θέματα με το σχολείο. Και ήρθε κι εκείνη σε επαφή με τη δασκάλα στην α δημοτικού γιατί της είχα πει ότι έχω πρόβλημα. Είχα ενημερώσει τη δασκάλα για τις δυσκολίες που μου έλεγε ή τις οδηγίες που έδινε η λογοθεραπεύτρια αλλά εκείνη δεν έκανε τίποτα. Και μετά της ζήτησα να πάρει κι εκείνη τη δασκάλα να της τα πει. Από την αρχή είχα δώσει τα στοιχεία και στις 2, αρκεί να μην μπει ταμπέλα στο παιδί ότι έκανε λογοθεραπεία. Μίλησε η λογοθεραπεύτρια με τη δασκάλα και το θέμα είναι ότι η δασκάλα γύρισε και της είπε ότι η μαμά είναι πού ασφυκτική και εκείνη της είπε ότι δεν είμαι έτσι, ότι πιέζω το παιδί όσο πρέπει. Έκτοτε δε ζαναμίλησαν.»

«Τηλεφωνικά μιλάνε πάντα με τις δασκάλες. Μάλιστα η περσινή Νηπιαγωγός (ΠΣ) είχε έρθει μέχρι εδώ πέρα και είχε παρακολουθήσει πως γίνεται το μάθημα και στη λογοθεραπεία και στην εργοθεραπεία για να δει πως δουλεύουνε για να δουλέψει αντίστοιχα κι αυτή. Το απαίτησαν οι ιδιώτες θεραπευτές να επικοινωνήσει μαζί τους, για να της πούνε πως θα το δουλέψει το παιδί. Να μην το δουλεύει αυτή διαφορετικά, να υπάρχει κοινή πορεία. Και πάντα μεταφέρω πληροφορίες γιατί η συμπεριφορά του παιδιού έχει διακυμάνσεις.»

«Τους είχα στείλει (τους θεραπευτές) τον πρώτο καιρό στο νηπιαγωγείο γιατί είχα πολλά προβλήματα προτού έρθει η παράλληλη στήριξη. Αλλά πολύ αρνητική η διευθύντρια μαζί του. Της έθεσε μερικά πράγματα, ότι αυτή είναι η εκπαίδευση κ ότι πρέπει να μείνει στο κανονικό σχολείο και θα βοηθήσουμε κ εμείς όσο μπορούμε. Όταν ήρθε η ΠΣ ερχόταν όλη τη χρονιά σε επαφή μαζί του και μιλούσαν.»

«Από την πρώτη τάξη έχουν έρθει και οι δύο θεραπευτές σε επαφή και έρχονται σε επαφή όταν χρειαστεί και φέτος ήρθε πάλι στο σχολείο η λογοθεραπεύτρια και όποτε γίνεται αλλαγή σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πάλι έρχονται και βοηθάνε, υπάρχει συνεργασία.»

«Ο εργοθεραπευτής είχε έρθει στο σταθμό. Τώρα του ζήτησα του χρόνου να έρθει και στο δημοτικό και η λογοθεραπεύτρια έχει έρθει στο νηπιαγωγείο για να μιλήσει στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το παιδί. Φέτος έχει έρθει η παιδοψυχολόγος που έχει στο κέντρο, ήρθε αρκετές φορές και στην αρχή το ζήτησα εγώ να έρθει για να πει κάποια πράγματα στην ΠΣ για το παιδί.»

«Η δασκάλα της ΠΣ, το παιδάκι της το πήγαινε στην ίδια λογοθεραπεύτρια και ουσιαστικά μιλούσανε για την κόρη μου και κατ' ιδίαν. Ουσιαστικά, όμως ήταν στο μυαλό όλων να γίνει κάτι τέτοιο. Τώρα, λίγο με την καινούρια, τη φετινή της ΠΣ, η οποία είναι σχετικά μικρή και δεν έχει πολυασχοληθεί, είναι λίγο άπειρη, εκεί υπήρξε μια καθοδήγηση. Ήταν όμως πολύ πρόθυμη, δηλαδή με το που ήρθε της έδωσα τα τηλέφωνα, των θεραπειτών, επικοινωνήσε η ίδια, πήρε πληροφορίες, της έστειλαν υλικό. Δηλαδή υπήρχε μεγάλη προθυμία επικοινωνίας. Και πάντα μεταφέρω πληροφορίες από τον έναν στον άλλο.»

«Έχει μιλήσει η λογοθεραπεύτρια από τη αρχή με το σχολείο. Της το ζήτησαν και οι δασκάλες που ερχόντουσαν (ΠΣ) και οι εκπαιδευτικοί. Έχει πάει και στο σχολείο. Και μεταφέρω πληροφορίες όταν χρειάζεται.»

«Έρχονται σε επαφή με το σχολείο. Και οι δύο πλευρές έχουν δείξει προθυμία. Και μεταφέρω πληροφορίες όποτε είναι απαραίτητο το κάνω.»

3.7.Σχέσεις με άλλους γονείς

Οι περισσότεροι από τους γονείς ισχυρίζονται ότι οι σχέσεις τους με τους άλλους γονείς του σχολείου είναι αρκετά καλές και τα παιδιά τους έχουν κοινωνικές συναναστροφές με τους συμμαθητές τους και εκτός σχολικού πλαισίου. Μία από τις μητέρες αναφέρει χαρακτηριστικά ότι άλλοι γονείς της έχουν μοιραστεί μαζί της τις δικές τους ανησυχίες σχετικά με την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού της. Τρεις από τις μητέρες κάνουν λόγο για ανύπαρκτη, έως και άσχημη σχέση με τους άλλους γονείς του σχολείου. Εξιστορούν την αρνητική αντιμετώπιση απέναντι στη συμμετοχή του παιδιού τους στο σχολείο και ποιο συγκεκριμένα, μία από αυτές έφθασε να ζητήσει την παρέμβαση του σχολικού συμβούλου για την εξομάλυνση της τεταμένης κατάστασης από πλευράς των υπολοίπων γονέων.

«Πολύ καλές. Μια χαρά, κανένα πρόβλημα. Καλούνε το παιδί στα πάρτυ και βρισκόμαστε εκεί. Στα Κέντρα που πήγαινα έτυχε να συναντήσω γονείς που είχανε ΠΣ τα παιδιά τους. Απλώς συζητάμε μόνο για την ανησυχία αν θα έρθει η ΠΣ και ότι το κράτος έχει κάνει μια πρόοδο σε αυτό το θέμα.»

«Πάρα πολύ καλή. Καμιά φορά δεν έφεραν αντίρρηση, δεν είπαν τίποτα για το Γ. και λένε ότι όλα τα παιδάκια πρέπει να τον αγαπάνε και όλοι χαίρονται με την πρόοδο του Γ. και πάρα πολλοί γονείς μου λένε μπράβο για την εξέλιξή του. Πάμε σε πάρτυ, σε γιορτές, αλλά κάθε μέρα όχι γιατί τα παιδιά είναι στο Βελεστίνο κι εγώ είμαι στο χωριό. Στο Βελεστίνο που έχει τύχει κι άλλοι γονείς με παιδιά σαν το δικό μου και συγκεκριμένα στο Κέντρο λόγου που πήγαινα πιο παλιά, ο ειδικός παρέπεμπε κάποιους γονείς που σκεφτόντουσαν για ΠΣ, σε μένα να τους πω τα διαδικαστικά και τι έχω κάνει εγώ μέχρι τώρα και πριν λίγες μέρες μίλησα συγκεκριμένα με μία κυρία που μου τη έστειλαν από το Κέντρο.»

«Χμ.. οι γονείς.. είχα μεγάλο πρόβλημα στη α΄ δημοτικού. Το παιδί τότε δεν είχε καθόλου λόγο, οπότε κάποια παιδιά θέλανε να επεξεργαστούν το μηχανήμα του βίαια. Παρόλο που έκανε δουλειά ο λογοπεδικός κάποια παιδιά επιμένανε να τον φαίνεται περίεργο. Του το τραβάγανε, τον κορόιδευαν. Στο ενδιάμεσο με είχαν πιάσει κάποιοι γονείς και μου είχαν πει ότι τον θεωρούν επικίνδυνο για τα παιδιά τους και ότι θα μου κάνουν καταγγελία. Τους είπα ότι από τη στιγμή που έχω χαρτί από το ΚΕΔΔΥ, έχω δικαίωμα να το κρατήσω σε αυτό το σχολείο. Μου λέγανε ότι δεν είναι μόνο θέμα ακοής και τους έλεγα ότι δεν είμαι υποχρεωμένη να τους λέω το ιατρικό κομμάτι του παιδιού μου. Και ήρθε και το κερασάκι στην τούρτα. Όπου μια μέρα με κάλεσε ο διευθυντής στο σχολείο χωρίς να μου πει το λόγο και ακούω από τη σκάλες μια γυναίκα να φωνάζει και να θέλει να δείρει τον Ευριπίδη και να τραβολογάει το παιδί της για να δείξει στους γύρω τα σημάδια που του άφησε το παιδί μου και να προσπαθεί να παραστήσει τη συμπλοκή που είχε το παιδί της με το δικό μου. Και όταν με είδε άρχισε να με απειλεί ότι θα τον πλακώσει στο ζύλο. Και γύρισε ο διευθυντής και άρχισε να της λέει πράγματα που δεν είχε δικαίωμα να τα ξέρει. Γυρίζω σπίτι και παίρνω τηλέφωνο να μάθω τι ισχύει νομικά για αυτήν την περίπτωση. Ακόμα και για τα ιατρικά απόρρητα που είπε ο διευθυντής και την άλλη μέρα πήγα και του είπα ότι γνωρίζω τα δικαιώματά μου και ξέρω μέχρι που μπορώ να φτάσω για αυτά που έγιναν. Και μετά εκείνος αρχίζει να μου κατηγορεί την άλλη μαμά. Και μετά μαθαίνω από άλλον εκπαιδευτικό κρυφά, ότι αυτή η μητέρα είχε πάει ήδη στην τάξη και η δασκάλα κρατούσε κόντρα στην πόρτα να μη μπει και δείρει τον Ευριπίδη. Και δεν τα μαθαίνω από το διευθυντή όλα αυτά. [...] Ο δάσκαλος της ΠΣ ήταν τρομοκρατημένος με όλα αυτά, ήθελε να βοηθήσει, αλλά δεν τον άφηνε και η δασκάλα της τάξης. Όταν ήρθε ο σύμβουλος ειδικής αγωγής, που τον είχα καλέσει γιατί έφτασα στα όριά μου, με το διευθυντή το χειρίστηκε πάρα πολύ καλά.

Εκτοτε, δεν υπήρχαν σχέσεις με κανέναν γονιών, γιατί είχαν αυτό το ύπουλο. Κάποιοι ερχόντουσαν σαν καλοθελητές να μου πουν τι έκαναν οι άλλοι γονείς, ενώ ήξερα ότι και οι αυτοί συμμετείχαν. Να θέλουν να βάλουν υπογραφές να διώξουν το μαθητή. Μόνο με ένα παιδί που είναι στη γειτονιά μας και είναι και στο σχολείο μαζί κάνει παρέα εκτός, με κανένα άλλο. Τώρα με κάποιους γονείς φτάσαμε να έχω μια πολύ τυπική σχέση.»

«Οι σχέσεις με τους γονείς δεν είναι και οι καλύτερες, δεν συμφώνησα ποτέ μαζί τους. Δεν κόλλησα με τους γονείς γιατί οι ίδιοι ήταν με τα μυαλά πάνω από το κεφάλι. Βέβαια, το παιδί το καλούν σε πάρτυ και πηγαίνει, αλλά παρέα κάνει συνήθως με τα παιδιά της παραπάνω τάξης, που ήταν η παλιά της τάξη και επειδή έμεινε μια χρονιά χωρίστηκαν.»

«Άριστες, δεν έχουμε κανένα πρόβλημα. Δεν έχουν πει ποτέ κάτι περίεργο και αν λένε κάτι θα το λένε μεταξύ τους. Έχουμε κοινωνικές σχέσεις με όλους.»

«Πάρα πολύ καλές. Και το παιδί πηγαίνει στα σπίτια τους. Συμβουλευώ κ εγώ αναγκαστικά, γιατί στην πορεία υπάρχουν κ άλλα παιδιά με προβλήματα.»

«Πάρα πολύ καλές είναι. Πηγαίνει κανονικότατα στα πάρτυ όλα τα χρόνια. Απλά καλοπροαίρετα κάποιες μητέρες κυρίως, οι οποίες είχαν κάποιες απορίες πάνω στο μαθησιακό και όχι πάνω στο επικοινωνιακό που είναι και πιο σημαντικό για μένα.... εκεί βλέπανε εκείνες τη διαφορά... εγώ δεν τη έβλεπα εκεί.... με ρωτούσαν πχ «μετά το δημοτικό τι θα γίνει, τι θα κάνει;», έγινε πέρυσι αυτή η ερώτηση σε ένα πάρτυ γενεθλίων... και της απάντησα θα δούμε τι θα κάνει, υπάρχουν σχολεία, θα πάει.»

«Εντάξει τώρα, οι περισσότεροι εδώ πέρα είναι και αλβανοί και δεν τους βρίσκεις, άλλοι δουλεύουν. Το θέμα είναι ότι δεν είναι εδώ το σχολείο, είναι στο άλλο χωριό. Το άλλο σχολείο είναι πάνω στο βουνό που βλέπεις, αλλά εδώ σπίτια υπάρχουν, αλλά δεν υπάρχουν παιδιά, αυτό είναι το θέμα μας εδώ πέρα.»

«Εντάξει, καλή. Με παιδάκια στη γειτονιά που είναι και μαζί στο σχολείο, έχουμε πάει σπίτι τους και έχουν έρθει σπίτι μας. Μόνο με αυτά. Στις αρχές φέτος είχα κάποια....με 2 μητέρες, ο Π. στις αρχές βγάζει μια επιθετικότητα, όχι να πάει να βαράει, αλλά πήγαινε τα αγκάλιαζε και τα έσφιγγε και εκείνα ήταν κοριτσάκια τσιριμπίμ τσιριμπόμ φοβόντουσαν και πήγαιναν στο σπίτι και έλεγαν για τον Π. και οι μητέρες πήγαιναν στο σχολείο και έκανα παράπονα στις δασκάλες. Και με τις 2 ήρθα, όχι σε κόντρα, απλά

τους είπα κάποια πράγματα. Τις έπιασα εκείνη την ώρα που κάνανε παράπονα στην ΠΣ. Τους είπα ότι δεν το κάνει για να τα χτυπήσει αλλά δεν ξέρει να ελέγξει το συναίσθημά του και ότι θα το ξεπεράσει.»

«Καλές. Βασικά δεν έχω γνωριστεί με πάρα πολλούς γονείς γιατί οι περισσότεροι πάνε τα παιδιά τους στο ολοήμερο και τα παίρνουν σε διαφορετική ώρα από ότι παίρνω εγώ τη Φ. Οπότε γνωρίζομαι ουσιαστικά μόνο με αυτούς που παίρνουν τα παιδιά τους την ίδια ώρα, δηλαδή με 2-3 γονείς έχουμε αρκετά καλές σχέσεις. Δεν ξέρω κατά πόσο όλοι έχουν αντιληφθεί τι πρόβλημα έχει η Φ. γιατί, ας πούμε, όταν τους λέω ότι είναι 8,5 με κοιτάνε με γουρλωμένα μάτια. Δηλ, θεωρούν ότι, επειδή είναι και πολύ μικροκαμωμένη ότι θα είναι γύρω στα 5, το πολύ 6, ενώ κανονικά δεν θα έπρεπε να παραξενεύονται γιατί είναι ένα ιδιαίτερο παιδί, δεν θα μπορούσε να έχει την ίδια ηλικία με τα υπόλοιπα.»

«Από την αρχή μια χαρά ήταν οι σχέσεις μας, κανονικά. Πηγαίνει το παιδί στα σπίτια τους, όλα καλά.»

3.8.Ανησυχίες των γονέων για την καταλληλότητα της επιλογής της γενικής εκπαίδευσης

Η πλειοψηφία των γονέων θεωρούν ότι επέλεξαν το κατάλληλο πλαίσιο για την εκπαίδευση του παιδιού τους και αυτό είναι το γενικό σχολείο. Όσοι από αυτούς θέλησαν να αιτιολογήσουν αυτή τους την επιλογή, αναφέρουν ότι η συναναστροφή του παιδιού τους με «κανονικά» παιδιά ή παιδιά «τυπικής ανάπτυξης», θα το βοηθήσει στην ομαλότερη εξέλιξή του και δεν θα το κρατήσει σε συμπεριφορές που πιθανά μπορεί να μιμηθεί από τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Κάποιοι από τους παραπάνω ισχυρίζονται ότι δεν έχουν καθόλου ανησυχίες για την επιλογή αυτή, το ειδικό σχολείο δεν αποτέλεσε πιθανό ενδεχόμενο στη σκέψη τους. Λίγοι είναι οι γονείς που αναφέρουν ότι ανησύχησαν για την ανταπόκριση που θα έχει το παιδί τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός γενικού σχολείου, δηλώνοντας, όμως, παράλληλα, ότι το γνωστικό κομμάτι τους απασχολεί πολύ λιγότερο από το κοινωνικό.

«Αφού το παιδί μπορεί να προοδεύσει θα ήταν κρίμα να το εγκλωβίσουμε σε ένα στάδιο που μέχρι κάπου θα πήγαινε και όχι πιο πέρα.»

«Το είχαμε σκεφτεί πιο πολύ πέρυσι που ήταν να μπει στο δημοτικό, αν θα τα καταφέρει και αν θα μπορέσει να μπει, αν θα μπορέσει να ακολουθήσει το πρόγραμμα του κανονικού σχολείου. Στο ειδικό θα είχε δικό του πρόγραμμα, απλώς εμείς θεωρήσαμε πιο σημαντικό το παιδί να έχει επαφή και να μπορέσει να ενταχθεί στα κανονικά παιδιά, ότι θα τον βοηθούσε καλύτερα, με την κοινωνικοποίησή του.»

«Φέτος, αν δεν φοβόμουν να μην έχω κυρώσεις για του χρόνου, θα την είχα ακυρώσει τη συγκεκριμένη ΠΣ. Θα προτιμούσα να μείνει χωρίς ΠΣ. Βέβαια θα ευχόμουν να υπάρχει ένα ειδικό σχολείο εδώ κοντά που να μπορέσει να βοηθήσει ένα κωφό παιδί.»

«Όχι, σε καμία περίπτωση δεν ανησυχώ, έκανα το καλύτερο.»

«Δεν ξέρω να σου πω γιατί, βλέποντας την πορεία της μέχρι τώρα, βλέπεις ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει στο σχολείο. Δεν έχει να κάνει με κάποιον ανόητο εγωισμό ότι θέλω το παιδί μου να τελειώσει το σχολείο, το κανονικό, δεν θα είχα κανένα πρόβλημα, πέραν βέβαια, της αποστάσεως, θα πρέπει να τη φέρνω εδώ. Εντάξει, αλλά το θέμα είναι ότι τη βλέπω ότι έχει αντίληψη. Απλά είναι διαφορετικός ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τα πράγματα.»

«Όχι, δεν μπήκα ποτέ σε αυτή τη διαδικασία να ανησυχήσω γι' αυτό.»

«Ναι, έχω σκεφτεί το πώς θα ήταν άμα ήταν στο ειδικό. Επειδή διαβάζω πάρα πολύ και το ίντερνετ έχει βοηθήσει πάρα πολύ, αλλά κυρίως διαβάζω, νομίζω ότι ήταν η καλύτερη επιλογή, γιατί δεν ήταν δική μου απόφαση ουσιαστικά, ήταν από ανθρώπους οι οποίοι έχουν σπουδάσει, έχουν εμπειρία και νομίζω ήταν καλύτερη.»

«Απ' ότι μου είπαν τώρα από την αρχή, η σύμβουλος του σχολείου, τον είδε και μου είπε ότι δεν είναι για ειδικό σχολείο. Και στο ΚΕΔΔΥ άμα ήταν θα μου έλεγαν εκεί μου βγάζουν το ραπόρτο. Άμα τον βάλουμε εκεί μέσα (στο ειδικό σχολείο) θα απομυρλαθεί τελείως, δηλαδή δεν κάνει, πρέπει να είναι με παιδάκια παραπάνω από αυτόν για να και αυτός, να βλέπει τα παραπάνω για να κάνει, όχι τα παρακάτω.»

«Να μην πάει σε κανονικό και να πάει στο ειδικό σχολείο; Όχι. Βασικά πέρασε από το μυαλό του άντρα μου και ρώτησε την παιδοψυχίατρο και του είπε όχι γιατί δεν έχει νοητικό πρόβλημα. Θα πάει πάρα πολύ πίσω αν πήγαινε εκεί. Εγώ, βέβαια, ούτε να το ακούω δεν θέλω.»

«Έχω πάρα πολύ μεγάλη ανησυχία για το γεγονός, ειδικά τώρα που θα πάει στο δημοτικό, έχω τρομερό άγχος. Για το ειδικό πλαίσιο ακόμα δεν το σκέφτομαι, για τον εξής λόγο, γιατί δεν με ενδιαφέρει τόσο το γνωστικό επίπεδο, το οποίο μπορεί να δουλευτεί και στο σπίτι σε τελική ανάλυση, με ενδιαφέρει η κοινωνικοποίηση, για μένα το βασικό είναι αυτό. Και επειδή, κακά τα ψέματα η ζωή της θα είναι στην πλειοψηφία με τα τυπικά άτομα, θέλω να μάθει να συνυπάρχει με αυτά. Και υπάρχει και καλή αλληλεπίδραση, δηλαδή, παίρνει θετικές εικόνες από τα τυπικά παιδιά. Πολύ φοβάμαι, ότι σε ένα ειδικό σχολείο, επειδή έχω ρωτήσει, δεν το λέω θεωρητικά, υπάρχουν πολλές βαριές περιπτώσεις, η δικιά μου δεν είναι βαριά περίπτωση είναι πολύ εκπαιδευσιμο παιδί. Πολλές φορές δεν καταλαβαίνει καν στο δρόμο κάποιος, ας πούμε, ότι είναι ειδικό παιδί. ακόμα και οπτικά, αν δεν προσέξεις και αν δεν παρατηρήσεις. Και επειδή μιμείται και πολύ εύκολα δεν θέλω να μιμηθεί συμπεριφορές παιδιών, τα οποία, ας πούμε, βγάζουνε κραυγές, δεν μπορούν να μιλήσουν. Θέλω, δηλαδή, να παίρνει ερεθίσματα που θα την πηγαίνουν πιο μπροστά, αυτό σκέφτομαι μόνο, δεν έχω κάποια προκατάληψη με το ειδικό σχολείο, θεωρώ ότι για κάποια παιδιά είναι πάρα πολύ καλό.»

«Όχι, δεν με απασχόλησε αυτό, ήθελα να πάει σε κανονικό σχολείο.»

«Δεν έχω ανησυχίες ως προς αυτό, έχουμε κάνει το σωστό.»

3.9.Προσδοκίες από το σχολείο γενικής εκπαίδευσης

Η κυρίαρχη προσδοκία των γονέων για τα παιδιά τους από το σχολείο γενικής εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση και η ένταξη. Αυτό που περιμένουν οι περισσότεροι είναι να μάθουν τα παιδιά τους να επικοινωνούν με τους γύρω τους και οι γύρω τους να μάθουν να τα αποδέχονται και να επικοινωνούν αντίστοιχα μαζί τους.

«Εγώ αυτό που θέλω σε πρώτη φάση είναι του χρόνου να καταφέρει να ενταχθεί στο κανονικό γυμνάσιο με όσο το δυνατόν λιγότερο άγχος. Γιατί τα παιδιά εκεί είναι σκληρά και οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν κάθε ώρα.»

«Αυτό που περιμένω είναι να τον σεβαστούν πρώτα σαν άνθρωπο και μετά σαν μαθητή. Δηλαδή τους έχω πει ότι δουλεύουμε τόσο πολύ που κάποια κομμάτια στο μαθησιακό

δεν χρειάζεται να αγχωθούν γι αυτά και ας δώσουν έμφαση σε αυτό που μπορούν να κάνουν καλύτερα.»

«Να τον φέρουμε σιγά σιγά για να γίνει ένας κανονικός άνθρωπος με τις ιδιαιτερότητές του. Εμείς φιλοδοξούμε να γίνει ένας κανονικός άνθρωπος, αυτές τις ενδείξεις έχουμε. Θέλουμε να τον κάνουμε κοινωνικά ανεξάρτητο, αυτός είναι ο στόχος ζωής για εμάς, να κατακτήσει κάποια πράγματα από το σχολείο, όσα μπορεί να κατακτήσει ανάλογα με τις δυνατότητες που θα μπορέσει να έχει.»

«Δεν έχω προσδοκίες μέχρι να βγάλει το δημοτικό»

«Τώρα, αυτή τη στιγμή, μαθησιακά, είναι πάρα πολύ μπροστά, πάρα πολύ μπροστά, το μόνο που έχει, μας έχει μείνει από όλη αυτή τη κατάσταση είναι... θέλω να τον βοηθήσει λιγάκι μόνο για την διάσπαση προσοχής του.»

«Να γίνει ένας καλύτερος άνθρωπος απ ότι είναι, καλά είναι υπερευαίσθητος, έχει εξελιχθεί σε ένα παιδί που αν πάθει κάτι ο δίπλα, θα τρέξει να πάρει το χαρτομάντιλο να του σκουπίσει τα μάτια, σε τέτοιο σημείο έχουμε φτάσει. Να είναι ένας καλός άνθρωπος και να μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους, αυτό θέλω.»

«Εγώ νομίζω και απ' ότι μου λένε και απ ότι ρωτάω, πολλές γνώσεις δεν έχω δημοτικό πήγα, αλλά, μου λένε, αν δουλεύετε όπως δουλεύετε τώρα, συνέχεια, θα έχει μια πάρα πολύ καλή εξέλιξη, αλλά θέλει συνέχεια να είναι κάποιος από κοντά.»

«Εμένα αυτό που με ενδιαφέρει είναι να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί περισσότερο. Δηλαδή δεν θέλω να πάει του χρόνου στο δημοτικό και να είναι μόνος του στο διάλειμμα ή, ας πούμε, τα άλλα τα παιδιά να τον βλέπουν περίεργα γι αυτά που λέει ή που κάνει. Γιατί έχουμε πολλά παιδιά στη γειτονιά που παίζουν μπάλα και ο δικός μου δεν παίζει και διαβάζει κινούμενα σχέδια ή δεν θέλει να παίζει κρυφτό και αυτά τον κοιτάνε περίεργα. Αυτό με καίει περισσότερο, να μην είναι μόνος του.»

«Το βασικό είναι η κοινωνικοποίηση. Θα με ενδιέφερε τώρα στην αρχή του δημοτικού, να μπορέσει να ενταχθεί στην ομάδα, δηλαδή και η ίδια να μην έχει άγχος πηγαίνοντας στο σχολείο, βλέποντας τα άλλα παιδιά ή τους δασκάλους, όπως και τα άλλα παιδάκια να μην τη βλέπουν, να μην την έχουν στο περιθώριο και να λένε.... "ααα... αυτό το παιδάκι είναι... έτσι... δεν του κάνω παρέα... ή δεν του μιλάμε". Δηλαδή, εντάξει, δεν περιμένω να κάνει ούτε φιλίες, ούτε να ενταχθεί αμέσως ομαλά και να πούνε όλοι «να, η

Φανή είναι μία από εμάς», δεν είμαι αφελής να το περιμένω. Και προβλήματα θα έχουμε, και αντιδράσεις από γονείς μπορεί να έχουμε, χίλια δυο μπορεί να έχουμε.»

«Σας είπα και πριν, θέλω να πάει μπροστά. Να βγάλει το σχολείο της με το καλό, να έχει την ΠΣ, τα χαρτιά όλα κανονικά, εγώ δεν το βάζω κάτω με τίποτα.»

«Η βασική μου προσδοκία είναι να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο.»

3.10.Αξιολόγηση προγράμματος

Όλοι οι γονείς παρουσιάζουν ως ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη την ύπαρξη του προγράμματος ΠΣ. Οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρουν ότι λειτούργησε πολύ υποστηρικτικά και διευκολυντικά στη μέχρι τώρα εκπαίδευση του παιδιού τους και οι ίδιοι είναι πολύ ευχαριστημένοι από τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος, έχοντας, βέβαια, τον κατάλληλο εκπαιδευτικό ΠΣ. Αναφορικά με τη βελτίωση του προγράμματος οι περισσότεροι προτείνουν και θεωρούν ως ιδιαίτερα σημαντικό την προσέλευση του εκπαιδευτικού ΠΣ από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Προτείνουν, επίσης, την προσεκτική επιλογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού ΠΣ ανάλογα με την καταλληλότητα και τα ειδικά προσόντα του.

«Εμάς μας βοήθησε. Θεωρούμε ότι είναι πάρα πολύ καλό που υπάρχει και μακάρι να το συνεχίσουνε και να δώσουνε περισσότερες ΠΣ στην Ελλάδα εφόσον δεν μπορούν να υπάρχουν άλλες δομές. Θα θέλαμε να ξεκινούσε ίσως λίγο νωρίτερα, δηλαδή με την έναρξη του σχολείου, αυτό μόνο, τίποτα άλλο.»

«Πάρα πολύ καλό. Πολύ μεγάλη βοήθεια για ένα παιδί που χρειάζεται σταδιακά, δηλ, θα φύγει από την ΠΣ, αλλά μέχρι να είναι έτοιμο να σταθεί στα πόδια του, η ΠΣ είναι το α και το ω. Ένα παιδί που θα το αφήσεις έτσι χάθηκε, θα αγχωθεί πολύ, θα κλειστεί πιο πολύ στον εαυτό του, θα είναι πεταμένο μέσα στο σχολείο, γιατί το έζησα στην πρώτη χρονιά στον παιδικό σταθμό. Αυτό που θα πρότεινα είναι να περνάνε από μεγάλη ψυχολογική εξέταση η δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί. Και οι δάσκαλοι της τάξης, αλλά πιο πολύ οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής. Γιατί το παιδί χρειάζεται τη ψυχολογία και την αγάπη πρώτα. Τι να τις κάνω εγώ τις γνώσεις όταν το παιδί είναι στείρα γνώση και το αντιμετωπίζει, είτε με βρίσιμο είτε με χτύπημα που αντιμετωπίστηκε το δικό μου το παιδί. Τις γνώσεις θα τις βρει. Αν θέλει ο γονιός θα τις βρει είτε ο ίδιος είτε σε εξωσχολικούς, αλλά αν το παιδί χαντακωθεί και πέσει η ψυχολογία του πάνε πεταμένες

οι γνώσεις. Αγάπη και βοήθεια και κατανόηση χρειάζεται για να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο. Αν έχει τη νοημοσύνη, θα τις μάθει τις γνώσεις. Η ΠΣ χρειάζεται μεγάλη ψυχολογία από το δάσκαλο, να ενταχθεί πιο πολύ σε αυτό το κομμάτι. Ας βοηθούσε το παιδί και ας μη μάθαινε ορθογραφία, που έλεγε και εκείνος ο δάσκαλος, θα του τη μάθαινα εγώ.»

«Ότι με το κατάλληλο άτομο το παιδί μπορεί και λειτουργεί τέλεια. Μόνο αν το βλέπουν σαν λειτούργημα και όχι σαν επάγγελμα δημοσίου υπαλλήλου που απλά παρευρίσκονται για να παίρνουν το μισθό τους. Δεν υπήρχε κάτι που θα μπορούσε να βελτιωθεί όλα ήταν μια χαρά και πολύ λειτουργικά. Και μάθαινα κι εγώ πάρα πολλά πράγματα. Και έμαθε και το παιδί να λειτουργεί απόλυτα καλά χωρίς εμένα.»

«Τέλεια. Για μένα φέτος ήταν κάτι τέλειο γιατί έτυχε ο κατάλληλος άνθρωπος χωρίς να θέλω να πω για τον περσινό. Έχει ενταχθεί πλήρως το παιδί μέσα στην τάξη, έκανε μία Ει που σηκώνει το χέρι της, δεν ντρέπεται. Την έσπρωξε πολύ γιατί κέρδισε την εμπιστοσύνη της. Θα ήθελα πάντα να έχει τέτοιους ειδικούς που να βοηθάνε τόσο τα παιδιά.»

«Πάρα πολύ χρήσιμο, πάρα πολύ χρήσιμο, σωτηρία. Και ειδικά για περιπτώσεις πάρα πολύ μεγάλης απόστασης, όπως είναι η δικιά μας. Είναι 60 χιλιόμετρα να έρθεις μόνο και 60 να πας. Πρέπει να συνεχιστεί, όχι να κοπεί. Είμαι πολύ ευχαριστημένη, δεν το πίστευα καν ότι υπήρχε όταν μου το είπαν, ότι μπορούσε να υπάρχει κάτι τέτοιο. Αλλά εγώ είμαι ευχαριστημένη ως έχει, απλά θέλω να συνεχίσει να υπάρχει γιατί θα το χρειαστούμε και στη συνέχεια στο δημοτικό.»

«Πάρα πολύ καλή. Δηλαδή είναι άνθρωποι οι οποίοι προσπαθούν με διακριτικό τρόπο να φέρουν σε πέρας παιδιά που έχουν αυτά τα προβλήματα, βλέπουν ποια προβλήματα υπάρχουν κ αντιμετωπίζονται ανάλογα. Δεν θα άλλαζα τίποτα, με καλύπτουν όλα.»

«Νομίζω ότι είναι από τις καλύτερες αποφάσεις και προγράμματα που έχουν παρθεί. Αν δεν υπήρχε η ΠΣ, θα ήταν πολύ δύσκολο. Ξέρω ότι στο πανεπιστήμιο υπάρχει το συγκεκριμένο τμήμα, ξέρω ότι κάποιοι φοιτητές και τους έχω δει έχω μιλήσει μαζί τους, έρχονται στο σχολείο. Αυτοί που είναι τελειόφοιτοι και έρχονται θα ήθελα να μπορούν να δώσουν τις ιδέες τους στον εκπαιδευτικό που είναι στην τάξη, κυρίως της γενικής που δεν το έχουν σπουδάσει αυτό.»

«Πρέπει να υπάρχει ΠΣ, αν δεν υπάρχει ΠΣ, δεν γίνεται τίποτα. Καταρχήν δημιουργείται πρόβλημα στην τάξη και το ίδιο το παιδί δεν μαθαίνει τίποτα, δεν κάνει τίποτα, είναι σαν να μην πηγαίνει, καλύτερα να μην πάει, δε λέει τίποτα. Το παιδί πόσους μήνες δεν πήγαινε και δεν το έστελνα κι εγώ γιατί δεν έκανε τίποτα, τι να πάει να κάνει; Να πάει και έρχεται για να κάνει βόλτα; Αυτό που θέλω είναι απλά να υπάρχει η ΠΣ και να στέλνουν άτομα σε όλα τα παιδάκια. Και όλα τα άτομα που στέλνουν είναι πολύ καλοί εκπαιδευτικοί, ξέρουν τη δουλειά τους.»

«Πολύ καλό, εντάξει, χαίρομαι που υπάρχει. Αν είχε άλλη νηπιαγωγό, βέβαια, μπορεί να μην χρειαζόταν ΠΣ. Αυτό που θα ζητούσα είναι να γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που στέλνουν, αυτό, τίποτα άλλο.»

«Θεωρώ ότι είναι πολύ θετικό να υπάρχει ΠΣ και μακάρι να συνεχιζόταν και να προσλάμβαναν περισσότερους και όχι να μειώνεται ο αριθμός. Πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά να εντάσσονται, πάρα πολύ. Το βασικό είναι, βέβαια, να στέλνετε νωρίς, δηλαδή, από την πρώτη μέρα, αν γίνεται, του παιδιού, γιατί η προσαρμογή είναι το βασικότερο. Δηλαδή αν τον πρώτο μήνα δεν έχει το δάσκαλο δίπλα για να προσαρμοστεί, αναγκάζεται και ο γονιός, έχω ακούσει χίλια δυο, να πληρώνει ΠΣ, κάτι που δεν είναι εφικτό για όλους. Αλλά αν χρειαστεί θα το κάνω.»

«Εμάς, μας βοηθάει πολύ, δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι.»

«Είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη από την ΠΣ, έχει βοηθήσει πολύ το παιδί μου. Θα ήθελα μόνο να έρχεται εκπαιδευτικός της ΠΣ από την αρχή του σχολικού έτους.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1. Συμπεράσματα – Αδυναμίες - Προτάσεις

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη δίνει βασικές πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες των γονέων των παιδιών με ΕΕΑ για την εφαρμογή του προγράμματος ΠΣ, ως μέσο συνεκπαίδευσης.

Από τις αναφορές τους προέκυψε ότι στην πραγματικότητα χρειάζεται να διεκδικήσουν από το ΚΕΔΔΥ και τις αντίστοιχες διευθύνσεις εκπαίδευσης τη συνεκπαίδευση του παιδιού τους στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Αναδείχθηκε ότι είναι απαραίτητο να προβούν σε πιέσεις για την απόκτηση ΠΣ, γεγονός που θα αποτρέψει τη φοίτηση του παιδιού σε σχολείο ειδικής αγωγής, γνωρίζοντας οι ίδιοι ότι η τελική απόφαση για την επιλογή «κατάλληλου» εκπαιδευτικού πλαισίου είναι του γονέα. Το γεγονός αυτό δείχνει να καταδεικνύει την ανυπαρξία αντικειμενικότητας και ισοτιμίας στην παροχή παράλληλης στήριξης σε παιδιά με ΕΕΑ από τους αρμόδιους φορείς στην Ελλάδα. Αντίθετα, από την έρευνα των Janus et al (2008) προέκυψε ότι οι γονείς είχαν ικανοποιητικές διασυνδέσεις με τις υπηρεσίες υγείας πριν την εγγραφή του παιδιού στο σχολείο.

Παράλληλα, οι γονείς δείχνουν να επιδιώκουν την επικοινωνία και την ενημέρωση του σχολείου για τις διαδικασίες που έχουν κάνει για ΠΣ, πριν ακόμα την έναρξη φοίτησης του παιδιού, λαμβάνοντας θετική ανταπόκριση στις περισσότερες περιπτώσεις από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Χάδου και Χάδου (2011), από την οποία προέκυψε ότι οι γονείς είναι εκείνοι που επιδιώκουν περισσότερο την επικοινωνία με το σχολείο από την αρχή, καθώς θεωρούν ότι μέσα από αυτή την επικοινωνία, τα οφέλη θα είναι κοινά για όλους.

Αναφορικά με τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αναδείχθηκε ότι αυτό που θέλουν οι γονείς από εκείνους είναι να βοηθήσουν τα παιδιά τους έχοντας λάβει, πρωτίστως, οι ίδιοι την ειδική εκπαίδευση που απαιτείται για την καταλληλότερη ανταπόκριση στα εκπαιδευτικά τους

καθήκοντα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την έντονη επιθυμία των γονέων όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους να γνωρίζουν τον τρόπο διαχείρισης των ιδιαιτεροτήτων του. Στο συγκεκριμένο τομέα, μπορεί κανείς να αντιληφθεί την ανησυχία των γονέων για τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το παιδί τους στο χώρο του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς. Ο γονιός ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. αρκετές φορές κάνει τη σκέψη ότι το παιδί του θα αντιμετωπιστεί ως κατώτερο των υπόλοιπων μαθητών λόγω των δυσκολιών του. Παρόλο αυτά, εμφανίζονται ευχαριστημένοι από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση, στην έρευνα των Anke de Boer etc (2011), οι γονείς φαίνεται να υποστηρίζουν ότι θεωρούν τους δασκάλους μη κατάλληλα εκπαιδευμένους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικού ΠΣ προέκυψε ότι είναι καθημερινή και περιλαμβάνει την πλήρη ανταλλαγή πληροφοριών για την εκπαιδευτική αλλά και συμπεριφορική πορεία του παιδιού στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται ότι οι γονείς, μέσα από τη καθημερινή επικοινωνία αναζητούν τις πληροφορίες εκείνες που θα ολοένα και πιο θετικές για την πορεία τους παιδιού τους σε ένα περιβάλλον εκτός του οικογενειακού πλαισίου. Στο προστατευμένο περιβάλλον του σπιτιού οι γονείς αισθάνονται σιγουριά για τη θετική εξέλιξη του παιδιού τους και τη σταδιακή «μείωση» των δυσκολιών του. Το σχολείο, όμως, είναι ένας χώρος που εκείνοι δεν έχουν τη δυνατότητα να βρίσκονται δίπλα στο παιδί τους και να είναι σε θέση να σχηματίσουν ίδια άποψη για τα σημάδια βελτίωσης που αναζητούν, επομένως έχουν την ανάγκη να την λάβουν από τον εκπαιδευτικό της ΠΣ. Λόγω αυτής της έντονης αγωνία τους για πληροφόρηση, όμως, γίνονται υπερπροστατευτικοί προς το παιδί τους, μη αφήνοντας του χώρο για ατομικών ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παράλληλα, όμως, οι γονείς των παιδιών που έχουν ΠΣ από 2 χρόνια και άνω αναφέρουν ως περιορισμό ότι η καλή και συχνή συνεργασία, εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό ΠΣ που έχουν κάθε χρονιά. Σε όλους αυτούς τους γονείς έχει προκύψει, τουλάχιστον για μία σχολική χρονιά, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΠΣ να μην είναι λειτουργική και να λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της αναγκαιότητας. Το τελευταίο υποστηρίζεται και από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα της Μαρκουλάκη (2011), όπου και εκείνοι αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας με το σχολείο, αλλά κάποιες φορές οι συνθήκες και η μη καταλληλότητα των ειδικών εκπαιδευτικών δεν ευνοούν τη λειτουργική συνεργασία.

Για ακόμα μία φορά, στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης, η αναφορά στην έννοια «κατάλληλος εκπαιδευτικός» εσωκλείεται στα λεγόμενα των γονέων και καταδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση για το ποια χαρακτηριστικά θεωρούν οι γονείς ότι έχει ή πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικός ΠΣ, σύμφωνα πάντα με τη δική τους άποψη.

Επίσης, από τις αναφορές των γονέων προέκυψε ότι ο ρόλος των ιδιωτών θεραπευτών στην εκπαίδευση και την καθημερινότητα του παιδιού, αλλά και ολόκληρης της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι γονείς αναπτύσσουν πολύ οικείες σχέσεις μαζί τους, καθώς οι περισσότεροι θεραπευτές τους εμπλέκουν στη θεραπευτική διαδικασία, καθώς εκπαιδεύουν και τους ίδιους για τον τρόπο εκπαίδευσης του παιδιού στο σπίτι και αντιμετώπισης πιθανών ιδιαίτερων συμπεριφορών, τηρώντας με αυτό τον τρόπο κοινή στάση απέναντι στο παιδί. Το γεγονός αυτό, πιθανά οφείλεται στο ότι οι γονείς είναι εκείνοι που επιλέγουν με ποιους ιδιώτες θεραπευτές θα συνεργαστούν, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται πιο εύκολα σχέσεις εμπιστοσύνης και οι γονείς να είναι πιο συνεπείς στις οδηγίες που τους δίνονται. Βέβαια, η απόφαση για τη συνέχιση ή μη της συνεργασίας με τον εκάστοτε ιδιώτη θεραπευτή είναι των γονέων, εφόσον εκείνοι είναι οι αρμόδιοι να κρίνουν που θα διαθέσουν τα χρήματά τους. Παράλληλα, οι γονείς από τη μεριά τους, παρατηρήθηκε ότι αποτελούν το συνδεδεμένο κρίκο ιδιωτών θεραπευτών-σχολείου, γεγονός το οποίο κρίνουν απαραίτητο για την ομαλή και προοδευτική πορεία του παιδιού τους, καθώς οι ιδιώτες θεραπευτές, σύμφωνα με τους γονείς, είναι οι πλέον κατάλληλοι για να παρέχουν εξειδικευμένη ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για τη μέχρι τότε πορεία του παιδιού. Εδώ φαίνεται ένα από τα χαρακτηριστικά της καταλληλότητας ενός ειδικού, να είναι η δυνατότητα που έχουν οι γονείς να τον επιλέξουν, γεγονός που δε μπορούν να κάνουν με τους δημόσιους λειτουργούς. Και η συνεργασία, όμως, ιδιωτών θεραπευτών-εκπαιδευτικών προϋποθέτει την καλή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

Επιπρόσθετα, από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι η πλειοψηφία των γονέων παρουσιάζει τις σχέσεις τους με τους άλλους γονείς του σχολείου, ως αρκετά καλές, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά τους συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους και εκτός σχολείου. Εξάλλου και η έρευνα των Καλύνα κ.ά. (2007) κατέδειξε ότι οι Έλληνες γονείς παιδιών χωρίς ΕΕΑ διατηρούν γενικά μια θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση ανεξάρτητα από την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την

παρουσία παιδιού ΕΕΑ στην τάξη του παιδιού τους. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 338 γονείς ηλικίας 27-58 χρονών. Βέβαια, υπήρξαν και γονείς που ανέφεραν ότι έγιναν δέκτες άσχημης και υποτιμητικής συμπεριφοράς από άλλους γονείς του σχολείου, οι οποίοι ήταν αρνητικοί στη συνεκπαίδευση των παιδιών τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι γονείς προέταξαν τα δικαιώματα που έχει το παιδί τους για συνεκπαίδευση και απομακρύνθηκαν από οποιαδήποτε συναναστροφή με άλλους γονείς τους σχολείου.

Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι οι γονείς, σύμφωνα με όσα αναφέρουν, έδειξαν να μην ανησυχούν για την καταλληλότητα της απόφασης που πήραν για την ένταξη του παιδιού τους σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι η συναναστροφή τους με παιδιά «τυπικής» ανάπτυξης θα τα βοηθήσει στην προοδευτική εξέλιξή τους, γεγονός το οποίο δε θα μπορούσε να συμβεί σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής. Οι αναφορές αυτές, έρχονται σε αντίθεση με όσα αναδείχθηκαν από τους γονείς στην έρευνα των Swick and Hooks (2005), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η απόφαση να τοποθετήσουν το παιδί τους σε γενικό σχολείο δεν ήταν καθόλου εύκολη και αναγκάστηκαν να αναζητήσουν τη συμβουλή άλλων γονέων, με πρότερη εμπειρία, μέχρι να καταλήξουν στην τελική απόφαση.

Όσον αφορά στις προσδοκίες των γονέων, σφαιρικά, από το σχολείο γενικής εκπαίδευσης, προέκυψε ότι η κοινωνικοποίηση του παιδιού τους και η ένταξή του στο περιβάλλον των «τυπικών» παιδιών, μέσα στο οποίο θα λάβουν την αποδοχή και την κοινή επικοινωνία, παίζει για εκείνους κυρίαρχο ρόλο. Το γεγονός ότι η συνεκπαίδευση θα οδηγήσει το παιδί στην ενεργή κοινωνική συμμετοχή σε μια ομάδα «ομοτίμων», αναδείχθηκε και από την πρόσφατη μελέτη των Anke de Boer et al. (2010) για τις απόψεις των γονέων για τη συνεκπαίδευση.

Τέλος, οι γονείς, αξιολογώντας το πρόγραμμα ΠΣ, ισχυρίζονται ότι η εφαρμογή του λειτουργεί πολύ διευκολυντικά και υποστηρικτικά για το παιδί τους, κρίνοντάς το απαραίτητο για τη συνέχιση της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Θέτουν, όμως για ακόμη μία φορά, την προϋπόθεση της ύπαρξης του κατάλληλου εκπαιδευτικού ΠΣ, για τη σωστή εφαρμογή του. Κυρίαρχη πρόταση βελτίωσης, λοιπόν, κατά την άποψη των γονέων φέρεται να είναι η προσεκτική επιλογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού ΠΣ, ανάλογα με τα ειδικά προσόντα που διαθέτει. Άξιο σχολιασμού σε αυτό το σημείο κρίνεται το γεγονός ότι οι γονείς

φαίνεται να προσδίδουν πρωταρχικό ρόλο στον εκπαιδευτικό ΠΣ για τη σωστή εφαρμογή του προγράμματος, καθώς επίσης, οι ίδιοι δείχνουν σίγουροι ότι χωρίς ΠΣ το παιδί τους δε θα μπορέσει να συνεχίσει να φοιτά στο γενικό σχολείο. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό για εκείνους είναι η προσέλευση του εκπαιδευτικού ΠΣ από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Σύμφωνα με την έρευνα των Janus et al. (2008), προέκυψε, επίσης, ότι οι γονείς αναφέρουν ως εμπόδιο της συνεκπαίδευσης το γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών δεν έχει πρόσβαση από τη αρχή της χρονιάς σε ειδικευμένο προσωπικό, λόγω έλλειψης κονδυλίων.

Αναφερόμενοι στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι διεξήχθη σε ένα περιορισμένο αριθμό γονέων παιδιών με ΕΕΑ και σε ένα μόνο τόπο και, κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν δε μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης με ΠΣ.

Ωστόσο, η έρευνα αυτή, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση των εμπειριών των γονέων για τη συνεκπαίδευση. Πολύ ενδιαφέρον θα ήταν να ερευνηθούν τα κριτήρια, βάση των οποίων οι γονείς ορίζουν ως κατάλληλο ή μη τον εκπαιδευτικό ΠΣ, γεγονός το οποίο συμπεριλαμβάνεται στις προτάσεις τους για βελτίωση του προγράμματος ΠΣ, αλλά φάνηκε να αποτελεί και προϋπόθεση για καλή συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Εδώ διαφαίνεται ότι οι γονείς έχουν ελλιπή ενημέρωση για το εκπαιδευτικό πλαίσιο βάση του οποίου εφαρμόζεται η ΠΣ σε ένα παιδί με ΕΕΑ, για το σκοπό της ύπαρξής της, καθώς και για το ακριβές αντικείμενο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν. Επίσης, αντικείμενο μελλοντικής διερεύνησης μπορεί να αποτελέσει η συγκριτική μελέτη των εμπειριών των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν με ΠΣ και εκείνες των αντίστοιχων εκπαιδευτικών ΠΣ, οι οποίοι έχουν κληθεί να συνεργαστούν κατά τη διάρκεια ενός ή περισσότερων σχολικών ετών.

Συμπερασματικά, από όλες τις αναφορές των γονέων προκύπτει ότι οι ίδιοι από την αρχή της εμπλοκής τους με την ανάγκη της ένταξης του παιδιού τους στην εκπαίδευση δεν αποκτούν τη σωστή πληροφόρηση για την καταλληλότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους και για τις δυνατότητες που τους παρέχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ΠΣ δείχνει να είναι η μοναδική λύση για την αποφυγή ενός ειδικού

πλαίσιου, χωρίς οι γονείς να ενημερώνονται με ακρίβεια για το υπό ποιες συνθήκες εφαρμόζεται, ποιος είναι ο εκπαιδευτικός σκοπός του και τι είναι αυτό που θα προσφέρει στο παιδί τους. Ένα από τα μέτρα που είναι απαραίτητο να ληφθούν, λοιπόν, είναι η πλήρη ενημέρωση και συμβουλευτική από τα ΚΕΔΔΥ όλων των γονέων που παραπέμπονται με αίτημα την ΠΣ, αλλά και η συνέχιση της συμβουλευτικής και κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Οι γονείς χρειάζεται να εμπιστευτούν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο παιδί τους και να βοηθηθούν ώστε να νιώσουν και οι ίδιοι ότι το παιδί τους αποτελεί ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, ιδιαίτερα χρήσιμη και λειτουργική είναι η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών εξειδικευμένων στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού για την εφαρμογή της ΠΣ, καθώς και η έναρξη της από την αρχή του σχολικού έτους.

Επίσης, καταδεικνύεται από την έρευνα ότι και στην εκπαίδευση δεν τηρούνται πάντα τα αντικειμενικά κριτήρια για την παροχή των υπηρεσιών, εφόσον οι γονείς επιμένουν ότι ασκούν πιέσεις για την παροχή ΠΣ. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τη δικαιούνται αντικειμενικά αλλά δεν τους εγκρίνεται, μπορεί, όμως να σημαίνει και το αντίθετο. Το κράτος χρειάζεται να μεριμνήσει για τη σωστή, δίκαιη και αντικειμενική έγκριση της εκάστοτε ΠΣ, χωρίς εξωγενείς παρεμβάσεις. Όσο, όμως, στην Ελλάδα η συνεκπαίδευση περιορίζεται στα προγράμματα ΠΣ και στα τμήματα ένταξης, διαθέτοντας παράλληλα ειδικά σχολεία και μη εκπαιδύοντας την κοινωνία για αποδοχή της διαφορετικότητας, θα υπάρχουν γονείς που θα αγωνιούν και παιδιά με δυσκολίες που θα στερούνται την εκπαίδευση που τους αξίζει.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bastiani, J. & Wolfendale, S. (ed) (2000). *The contribution of parents to school effectiveness*. London: David Fulton.
- Beveridge, S. (2005). *Children, families and schools: developing partnerships of inclusive education*. Oxon: Routledge Fulton.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 25 (2), 165-181.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.
- Farrell, P. (2004). *School Psychologists: Making Inclusion a Reality for all*. *School Psychology International*, 25, pp.5-19.
- Flem, A., Keller, C., 2000. Inclusion in Norway: a study of ideology in practice *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), pp. 188-205.
- Gorman, J. C. (2004). *Working with challenging parents of students with special needs*. Thousand Oaks, London: CorwinPress.
- Gorodetsky, M., Keiny, S. & Hoz, R. (1997), Conceptions, Practice and Change *Educational Action Research*, 5(3), (pp 423-433)
- Hornby, G & Stakes, R. (2000). *Meeting special needs in Mainstream Schools- A practical Guide of Teacher*, (2em Ed.). David Fulton Publishers.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry, *Early Childhood Educational Journal*, 35, 479-485.
- Kalyva, E., Georgiadi, M. & Tsakiris, V. (2007). The attitudes of Greek parents of typically developing primary school children towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 295-305.

- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling, in S. Stainback & W. Stainback. *Inclusion. A guide for educators*, Baltimore: Brookes, pp. 3-15.
- Lipsky, D & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society, *Harvard Educational Review* 66 (4), 762-796.
- Mastropieri, M & Struggs, T. (2001). Promoting inclusion in secondary schools, *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.
- Norwich, B. (2004). Is there a Distinctive Pedagogy for learning difficulties?. In Mitchell D. (ed.) *Special educational needs and Inclusive Education. Major Themes in Education. Volume IV, Effective Practices*. London: Routledge Falmer, 317-336.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. & Nelson, M. (2001) 'Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities.' *Exceptional Children*, 67 (4), pp. 467-484.
- Phtiaka, H. (2001). Special Education and Home-School 'Partnership'. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6 (2): 141,167, Cyprus.
- Putnam, J. W. (1998). The Movement Toward Teaching and Learning in Inclusive Classrooms. In Putnam, J. W. (ed). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co, 1-16
- Ramsey, G. P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education of Young Children, Third Edition*. New York: Teachers College Press.
- Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British journal of Special Education*, 30 (3), 144-149.
- Smith, J.K. (1990) *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation*. Norwood, NJ: Ablex.

- Swick, K.J. & Hooks, L. (2005). Parental Experiences and Beliefs Regarding Inclusive Placements of their Special Needs Children. *Early Childhood Educational Journal* 32 (6), 397-402.
- Thousand, J., & Villa, R.A. (1999). Inclusion: Welcoming, Valuing, and Supporting the Diverse Learning Needs of All Students in Shared General Education Environments. In Pfeiffer, S. L, Reddy, L. A. (eds), *Inclusion Practices with Special Need Students: Theory, Research and Application*. New York: Haworth Press, 73-108.
- Tilstone, C., Lacey, P., Porter, J & Roderstone, C. (2000). *Pupils with learning difficulties in mainstream schools*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Triantis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley and Sons
- Unesco. (2004). The Salamanka statement and framework for action on special needs education, in Mitchell, D. *Special Educational Needs and inclusive Education. Major Themes in Education, Vol. 2*. London: Routledge Falmer, pp. 382-383.
- Vlachou, A. D. (1997). *Struggles for Inclusive Education: an ethnographic study*. Buckingham: Open University Press.
- Wellington, J., (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Zoniou-Sideri A., & Vlachou (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*, *International Journal of Inclusive Education*,. 10, No. 4-5, July-September 2006, pp. 379-394

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή : Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα : Παπαζήση.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης. Σε Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (εισαγ. επιμ), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Τόμος Α΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, (μετάφραση: Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα), Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δελγιάννης, Ν. & Κολτσίδα, Π. (2005-2006). *Στερεότυπες Αντιλήψεις, Στάσεις και Προκαταλήψεις Απέναντι στην Αναπηρία- Θέματα Ειδικής Αγωγής*, Νοέμβριος-Ιανουάριος, 31, 57-64.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας (2008). Νόμος 3699 ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat (1999/2000). *Αριθμοί- κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο <http://www.eurydice.org>.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org.
- Ζαϊμάκης, Γ., ‘Σημειώσεις του Μαθήματος: Εκτίμηση Αναγκών και Μέθοδοι Ποιοτικής Έρευνας’, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, Εαρινό Εξάμηνο 2002.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Σε Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (εισαγ. επιμ), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Τόμος Α΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.
- Καβαδίας, Ν. (1933). *Μαραμπού*. Αθήνα: Άγρας
- Καλαντζή- Αζίζη, Α. (1999). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκουλάκη, Θ. (2011). *Πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή, επιμ. Ε. Παπάνης & Π. Γαβρίμης, σελ. 14-29, Μυτιλήνη: Παν/μιο Αιγαίου.
- Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές- Ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός
- Sehrbrock, P. (2004). «Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;». Σε Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (εισαγ. επιμ), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Τόμος Α΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Σε Ζώνιου- Σιδέρη, Α & Σπανδάγου, Η. (επιμ.) Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*. Τόμος Α', Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. (1991). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσ/νίκη: Προμηθέας.
- Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ., Γαλάνη, Θ., Ευκαρπίδης, Π., Μαρκίδου, Ε., Παπαθανασίου, Ε., Χαρίση, Α., Χατζηβασιλειάδου, Α. (2004). Η διαδικασία ενσωμάτωσης σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων, Πρακτικά Συνεδρίου Η Ευρωπαϊκή διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας, Θεσ/νίκη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χάδου, Ν. & Χάδου, Γ. (2011). *Η Σχέση (συνεργασία-επικοινωνία) του Γενικού και Ειδικού Νηπιαγωγείου με τους Γονείς και η Γονεϊκή Εμπλοκή στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: μια μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγείων της περιοχής Ν. Ηρακλείου Αττικής*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή, επιμ. Ε. Παπάνης & Π. Γαβρίμης, σελ. 56-67, Μυτιλήνη: Παν/μιο Αιγαίου.
- Χατζιζήση, Ε. (2011). *Εκπαίδευση και απόψεις Ελλήνων δασκάλων Γενικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών του τυπικής ανάπτυξης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή, επιμ. Ε. Παπάνης & Π. Γαβρίμης, σελ. 30-42, Μυτιλήνη: Παν/μιο Αιγαίου.

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης με γονείς παιδιών με ΕΕΑ που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης με Παράλληλη Στήριξης

A. Γενικές πληροφορίες

Επαγγέλματα γονέων

Επίπεδο μόρφωσης

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

Ηλικία του παιδιού και τάξη

B. Διάγνωση παιδιού

Ποιος παρέπεμψε στο ΚΕΔΔΥ;

Ζητάμε να μας περιγράψει τη διαδικασία της διάγνωσης και τη γνωμάτευση

Διάρκεια ολοκλήρωσης της διαγνωστικής διαδικασίας

Ιστορικό παιδιού:

- Δυσκολίες που αντιμετωπίζει
- Εκπαιδευτικά πλαίσια
- Τι θεραπείες έχει κάνει

Γ. Μετά τη διάγνωση (decision making)

Είναι η πρώτη φορά που το παιδί έχει παράλληλη στήριξη;

Ποιος σας ενημέρωσε για την παράλληλη στήριξη;

Σας προέτρεψε το ΚΕΔΔΥ για ΠΣ ή ήταν δική σας απόφαση;

Έπρεπε να διεκδικήσετε τη ΠΣ ή σας προσφέρθηκε ως επιλογή;

Υπήρχαν κάποια κενά σημεία ή αντιφατικές πληροφορίες για την ΠΣ από το ΚΕΔΔΥ, το σχολείο, τους ιδιώτες θεραπευτές; (π.χ. μήπως οι ιδιώτες θεραπευτές διαφωνούσαν και αυτό προκάλεσε σύγχυση;)

Πήγατε στο σχολείο πριν την τελική απόφαση;

Θα μας περιγράψετε την πρώτη σας επαφή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;

Επισκεφτήκατε ειδικό σχολείο;

Δ. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς

Πόσο συχνά έρχεστε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς;

Τι περιμένετε από τους εκπαιδευτικούς; Πως κατανοείτε το ρόλο του εκπαιδευτικού ΠΣ;

Πώς σας «χρησιμοποιεί» το σχολείο? (π.χ. ζήτησαν μόνο πληροφορίες, ζητούν τη γνώμη σας σε σημαντικές αποφάσεις, σας δίνουν δουλεία για το σπίτι)

Τι είδους πληροφορίες σας ζητούν;

Σας προτρέπουν να συνεισφέρετε; π.χ. να τους δώσετε εκπαιδευτικό υλικό

Διατηρείτε τετράδιο επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό τάξης ή τον εκπαιδευτικό ΠΣ;

Ποιες είναι οι στάσεις του προσωπικού τώρα και ποιες πριν, για την παραμονή του παιδιού στο χώρο του σχολείου; Πιο θετικές για το παιδί ή πιο αρνητικές;

Η ευθύνη για την εκπαίδευση του παιδιού μοιράζεται ανάμεσα στους 2 εκπαιδευτικούς ή κάποιος έχει μεγαλύτερη ευθύνη;

Ε. Συνεργασία με ιδιώτες θεραπευτές

Δουλεύουν μαζί σας ή μόνο με το παιδί;

Τι είδους πληροφορίες σας ζητούν;

Γνωρίζετε τι κάνουν με το παιδί σας;

Έχουν έρθει σε επαφή με το σχολείο;

Μεταφέρετε πληροφορίες που σας δίνουν στο σχολείο ή το αντίστροφο;

ΣΤ. Σχέσεις με άλλους γονείς

Ποιες οι σχέσεις σας με τους άλλους γονείς;

Σας ρώτησαν κάτι περίεργο;

Σας καλούν στα πάρτυ ή στα σπίτια τους για να παίξουν τα παιδιά;

Έχετε έρθει σε επαφή με άλλους γονείς που έχουν τα παιδιά τους στην ΠΣ;

Z. Ανησυχίες-προσδοκίες

Έχετε κάποιες ανησυχίες σχετικά με την απόφαση που πήρατε να εντάξετε το παιδί σας στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης; (π.χ. μήπως χάσει την ειδική αγωγή που θα μπορούσε να έχει σε ειδικό πλαίσιο)

Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για το παιδί από το σχολείο της γενικής εκπαίδευσης;

H. Αξιολόγηση προγράμματος

Γενικά πως αξιολογείται το πρόγραμμα της ΠΣ;

Τι διαφορετικό θα περιμένατε να γίνει για να βελτιωθεί αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι;

Θα ζητήσετε του χρόνου ΠΣ;