

Αντιλήψεις και προτάσεις γονέων παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης – Συνεκπαίδευσης

Perceptions and suggestions of parents of children with disabilities or special educational needs for the institution of Parallel Support - Inclusion

Βαΐα Δεληγιάννη, Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) Αιτωλοακαρνανίας, Κοινωνική Λειτουργός, vaiadelgianni@gmail.com

Σοφία Ελευθεριάδου, Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) Αιτωλοακαρνανίας, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, sofielgrig@gmail.com

Vaia Deligianni, Educational and Counseling Support Center (E.C.S.C.) of Aetoloacarnania, Social Worker, vaiadeligianni@gmail.com

Sofia Eleftheriadou, Educational and Counseling Support Center (E.C.S.C.) of Aetoloacarnania Teacher for children with educational needs, sofielgrig@gmail.com

Abstract: The aim of this article was to investigate the views and perceptions of parents of students with special educational needs or disabilities on the inclusion of their children in the classroom of the primary school. In the framework of the investigation were carried out 8 interviews with parents of children attending primary schools, pre-primary, and secondary education in the prefecture of Aetoloacarnania. The results of the survey showed that parents positively evaluate the program of parallel support regardless of their weaknesses and problems. For all parents, the existence of the program is considered the springboard and the opportunity for equal inclusive education within the general order. Their motivation is to integrate their child into the formal class that comes from their perception that the participation and socialization of their child with children of formal development will strengthen their communication skills and socialization. Parents also make proposals and dream of a single Education for all children.

Keywords: Parallel Support, Special Educational Needs, Parents, Inclusive education, Inclusion

Περίληψη: Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σχετικά με την συνεκπαίδευση των παιδιών τους στην τάξη του γενικού σχολείου. Στα πλαίσια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 8 συνεντεύξεις με γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικά σχολεία (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι γονείς αξιολογούν θετικά το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης ανεξαρτήτως των αδυναμιών του και των προβλημάτων του. Στο σύνολο των γονέων η ύπαρξη του προγράμματος θεωρείται

εφαλτήριο και ευκαιρία για ισότιμη συνεκπαίδευση στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Κίνητρο τους είναι η ένταξη του παιδιού τους στην τυπική τάξη. Πηγή αυτού του κινήτρου είναι η αντίληψή τους ότι η συμμετοχή και η συναναστροφή του παιδιού τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα ενισχύσει τις δεξιότητες επικοινωνίας και την κοινωνικοποίησή του. Τέλος, οι γονείς κάνουν προτάσεις και ονειρεύονται μια ενιαία εκπαίδευση για όλους.

Λέξεις κλειδιά: Παράλληλη Στήριξη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, γονείς, ενταξιακή εκπαίδευση, συνεκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στο εξής ε.ε.α) στη γενική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο. Η φοίτηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου 20 χρόνια νωρίτερα φάνταζε πολύ δύσκολο σενάριο. Η σταδιακή μετατόπισή της ειδικής εκπαίδευσης από το διαχωρισμό της, σε μία εκπαίδευση σε λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον αποτελεί όραμα και δημιουργική εργασία πολλών. Απώτερος στόχος είναι η μετατροπή του σχολείου σε ένα σχολείο που θα μπορεί να υποδεχτεί στους κόλπους του όλους τους μαθητές.

Το σχολείο αλλάζει και μεταμορφώνεται σε έναν τόπο δημιουργικό, που λαμβάνει τη διαφορετικότητα ως πλουραλισμό και υπολογίζει το σύνολο της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής και όχι μόνο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι μια καινούργια πρόταση της ειδικής εκπαίδευσης και δεν αφορά μονάχα την τοποθέτηση των μαθητών με ε.ε.α στο σχολείο της γειτονιάς τους, αλλά είναι η αλλαγή του σχολείου και των αντιλήψεων που το διέπουν ως προς τους στόχους της εκπαίδευσης γενικότερα. Σε αυτήν την πορεία η γνώμη και οι αντιλήψεις των γονέων παίζουν καθοριστικό ρόλο, όπως και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α που τα παιδιά τους φοιτούν στο γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση με την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου και ειδικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό. Η ποιότητα αυτής της σχέσης και ο βαθμός συνεργασίας που «αναγκάζονται» να αναπτύξουν οι παραπάνω εξαιτίας των συνθηκών, μπορεί να αποτελέσει οδηγό και για χειρισμό άλλων καταστάσεων που εν δυνάμει μπορούν να δημιουργηθούν στον χώρο του σχολείου.

1. Ιστορική αναδρομή της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Σούλη (2002), η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα διακρίνεται σε τρεις περιόδους. Στην πρώτη, τα άτομα με αναπηρίες εκπαιδεύονται ή καλύτερα περιθάλπονται σε φιλανθρωπικού και προνοιακού τύπου ιδρύματα (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Η δεύτερη περίοδος ξεκινά από το 1950 και διαρκεί έως τη μεταπολίτευση. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από μια έντονη αλλαγή στις αντιλήψεις του επιστημονικού κόσμου για την

ψυχική νόσο και για τα άτομα με νοητικές αναπηρίες. Εξακολουθεί να κυριαρχεί η ιδιωτική πρωτοβουλία και σημαντικοί άνθρωποι από τον χώρο της ψυχικής υγείας έρχονται στο προσκήνιο (Σούλης, 2008). Η ιδιωτική πρωτοβουλία συμπαρασύρει και την επίσημη ελληνική κυβέρνηση η οποία το 1972 ιδρύει 18 δημόσια ειδικά δημοτικά σχολεία (Σούλης, 2002).

Ουσιαστική αλλαγή συντελείται με την ψήφιση του νόμου 1143/1981 και του Π.Δ 603/1982. Το συγκεκριμένο νομοθέτημα θεωρείται προοδευτικό για την εποχή του. Με τη σειρά του φέρνει στο προσκήνιο σημαντικά ζητήματα της ελληνικής ειδικής εκπαίδευσης, προσπαθεί να προσδιορίσει τα όρια της, να αρθρώσει επιστημονικό λόγο και να δρομολογήσει λύσεις (Χαρούπιας, 2012). Ο νόμος προασπίζει την ισονομία και την ισότητα όλων των πολιτών και κατά βάση επιδιώκει την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες μέσω της κοινωνικής και επαγγελματικής τους αποκατάστασης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Μετά την έντονη κριτική που ασκήθηκε το 1985 με τον νόμο 1566/85 που αφορά στη γενική εκπαίδευση, γίνονται διορθωτικές κινήσεις και μια πρώτη προσπάθεια η ειδική εκπαίδευση να αποτελέσει κομμάτι της γενικής και να καταργηθούν επίσημα οι διαχωριστικές γραμμές ειδικής και γενικής αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται οι πρώτες ειδικές τάξεις εντός των γενικών σχολείων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στην πορεία εφαρμογής του θεσμού των ειδικών τάξεων φαίνεται ότι λειτουργούν περισσότερο ως φροντιστηριακές, με τη συμμετοχή μαθητών των γενικών τάξεων, προκαλώντας σύγχυση που υπάρχει ακόμη και σήμερα (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005).

Από το 1985 και έπειτα ουσιαστικές αλλαγές στην ειδική εκπαίδευση επέρχονται μετά τη ψήφιση του νόμου 2817/2000. Ο νόμος αυτός με σύγχρονη φιλοσοφία και ευρωπαϊκό προσανατολισμό στην πλειοψηφία του (Χαρούπιας, 2012) προάγει την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και προσδιορίζει τις ειδικές ανάγκες τους, ως εκπαιδευτικές. Προτάσσει ως κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης το σχολείο της γειτονιάς και το ειδικό σχολείο περιορίζεται για περιπτώσεις μαθητών με αναπηρίες που χαρακτηρίζονται ως «σοβαρές». Στον νόμο αυτό οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης, εισάγοντας για πρώτη φορά την έννοια της ένταξης και θεσπίζεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης.

Στα χρόνια που ακολουθούν η πατρίδα μας παραμένει τελευταία από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στις παροχές προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Γενά, 2004). Ωσπου το 2008 ψηφίζεται νέος νόμος για την ειδική αγωγή, του οποίου βασικές διατάξεις ισχύουν ακόμη και σήμερα. Στον νόμο αυτό η «συνεκπαίδευση» ορίζεται ως η γενική πολιτική της ΕΑΕ και η σχολική τάξη του γενικού σχολείου θεωρείται ως το καταλληλότερο πλαίσιο εκπαίδευσης για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

Ο νόμος 3699/2008 μαζί με τις μετέπειτα διευκρινιστικές εγκυκλίους του ρυθμίζει ακόμη και σήμερα το θεσμικό πλαίσιο υλοποίησης της Παράλληλης Στήριξης – Συνεκπαίδευσης, δηλαδή τη δυνατότητα ενός μαθητή με ε.ε.α ή αναπηρίες να δέχεται υποστηρικτικές υπηρεσίες από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στην τάξη του γενικού σχολείου (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008). Ο παραπάνω νόμος κατά

την περίοδο διαβούλευσης του δέχτηκε έντονη κριτική από την επιστημονική κοινότητα. Συγκεκριμένα, ο Χαρούπιας (2012), τον χαρακτηρίζει ως αναχρονιστικό με πολλές αστοχίες (Χαρούπιας,2012).

2. Ο θεσμός της Παράλληλης στήριξης στο ελληνικό σχολείο

Η συστηματική μελέτη της ιστορίας της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα δείχνει ότι οδηγείται σε μια περισσότερο ενιαία εκπαίδευση (Γελαστοπούλου,2017), με την ταυτόχρονη απουσία κεντρικής φιλοσοφίας και ανάπτυξης με όρους ποιότητας (Χαρούπιας, 2012). Οι υπηρεσίες συνεκπαίδευσης για πρώτη φορά θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2817/2000, ο οποίος έδωσε την ονομασία «παράλληλη στήριξη». Στον επόμενο νόμο 3699/2008 προστέθηκε ο όρος «συνεκπαίδευση», χωρίς όμως την ουσιαστική αλλαγή φιλοσοφίας.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία «οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με την 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 Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.- εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών».(Γελαστοπούλου,2017).

2.1. Εφαρμογή της Παράλληλης στήριξης προβλήματα και δυσκολίες

Η παράλληλη στήριξη θεσπίστηκε με τον νόμο 2817/2000 ως πρακτική για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με αξιολογήσεις που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς που την υπηρετούν, η συνήθης πρακτική είναι ο εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε. να υποστηρίζει το/τη μαθητή/τρια εντός της τάξης και όταν κριθεί αναγκαίο εκτός αυτής π.χ διάλειμμα. Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης είναι υπεύθυνος/η για τη διδασκαλία, ενώ ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης είναι υπεύθυνος/η αποκλειστικά για τον/την μαθητή/τρια που του έχει ανατεθεί.

Τα συνήθη προβλήματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν τη δυσκολία στην αποσαφήνιση του ρόλου των δυο εκπαιδευτικών της τάξης με αποτέλεσμα να προκύπτει μια ασάφεια ως προς τη συνεργασία και τα καθήκοντα. Σπάνια οι δυο πλευρές συνεργάζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους, όπως και με τους άλλους εμπλεκόμενους σε επίπεδο συ-σχεδιασμού, συν-διδασκαλίας και συν- αξιολόγησης. Η δυσκολία αυτή φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στη δευτεροβάθμια, όπου οι καθηγητές επικεντρώνονται κυρίως στην κατάκτηση της ύλης. Το είδος της εργασιακής σχέσης του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι

αρνητικός παράγοντας δημιουργίας συνεργατικής σχέσης, καθώς ως αναπληρωτής δεν μένει για μεγάλο διάστημα στο ίδιο σχολείο.

Ο Χαρούπιας (2012), επισημαίνει ότι ο θεσμός δημιουργήθηκε για να εξασφαλιστεί στους μαθητές με ε.ε.α. ένα περιβάλλον λιγότερο περιοριστικό κοντά στον τόπο κατοικίας τους, καθώς ισότιμη συνεκπαίδευση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διαχωρισμένο ειδικό πλαίσιο (ειδικό σχολείο, Ε.Ε.Ε.Κ). Ωστόσο κρούει τον κώδωνα του κινδύνου, καθώς αν δεν υπάρξει αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων τόσο σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού και διοίκησης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η συνεκπαίδευση των μαθητών θα μετατραπεί σε υπηρεσία συνοδείας με εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν να εργάζονται χωρίς να εξασφαλίζεται η απαραίτητη κοινωνική λογοδοσία (Χαρούπιας, 2012).

3. Ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου -οικογένειας και ειδικών

Η γέννηση ενός παιδιού με ε.ε.α μπορεί να αποτελέσει μια τραυματική εμπειρία για τους δυο γονείς με πολλές και ποικίλες συνέπειες στον οικογενειακό ιστό τους, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν μια σειρά προκλήσεων που πηγάζουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού. Ωστόσο, η έμφαση δίνεται στους μηχανισμούς υποστήριξης και στην ανάδειξη των θετικών λειτουργιών. Η ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου (θεσμοθετημένου ή μη) και κοινωνικών δικτύων ενίσχυσης της οικογένειας μαζί με υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης μπορούν να ενισχύσουν θετικά τη λειτουργία της οικογένειας με την ανάληψη ευθυνών και την σωστή χρήση παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Κουρκούτας & Caldin, 2012).

Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια νοείται «*το μοίρασμα και η ισοδυναμία γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα σε γονείς, δασκάλους και ειδικούς*» (Τσιμπιδάκη, 2008). Η ως άνω σχέση σύμφωνα με τον Armstrong (1995), διέπεται από αμοιβαίο σεβασμό, συμπληρωματική εμπειρογνωμοσύνη, διάθεση να μάθει ο ένας από τον άλλο και χαρακτηρίζεται από την ενεργό συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, στο μοίρασμα των ευθυνών, αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων, στην ισοδυναμία και στην ισότητα των ρόλων, στην αποδοχή και την συνεισφορά σε όλες τις υπηρεσίες (Τσιμπιδάκη, 2008). Αυτή η συνεργατική σχέση επεκτείνεται σε ένα συνεχές όπου όλες οι πλευρές ισότιμα ενημερώνονται και «*ακούγονται*», ανταλλάσσοντας γνώση και εμπειρία (Damianidou & Phtiaka, 2013).

Οι γονείς σύμφωνα με πολλές έρευνες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους ως συν – θεραπευτών και συνεργατών μέσα από τη διαφορετικότητα των σχέσεων που έχει ο εκπαιδευτικός με το παιδί, ο ειδικός με το παιδί και ο γονέας με το παιδί του, αναδεικνύονται μια σειρά από ρόλους που μπορεί να έχει ο γονέας κατά την εκπαιδευτική πράξη. Μερικοί από αυτούς μπορεί να είναι υποστηρικτές, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές των παιδιών τους, βοηθοί δασκάλου, εθελοντές, συνέταιροι στο σχεδιασμό της πολιτικής και συνεργάτες (Τσιμπιδάκη, 2008).

Οι ειδικοί, επίσης, που ασχολούνταν με το «ανάπηρο παιδί» φαίνεται να μην χρησιμοποιούσαν την εμπειρία και τη γνώση των γονέων ως μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών στην ανάπτυξη υποστηρικτικών προγραμμάτων, ενώ η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την εκπαίδευση του παιδιού τους δεν λάμβανε την ίδια βαρύτητα με εκείνη των «ειδικών» (Zoniou-Sideri, & Nteropoulou- Nterou, 2007). Ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι η στάση του εκπαιδευτικού είναι αυτή που κυρίως θα καθορίσει το είδος και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται ή αποφεύγουν να συνεργάζονται σε σταθερή βάση με γονείς ή να συμβουλεύονται ειδικούς. Διστάζουν να μιλήσουν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν εντός της σχολικής τάξης, νομίζοντας ότι θα κριθούν ως ανεπαρκείς ή ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να ανταποκριθούν στις σύνθετες κοινωνικές εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών τους (Kourkoytas, & Giovazolias, 2015).

4. Μεθοδολογία και δείγμα

Η μεθοδολογία είναι ένα εργαλείο σκέψης που οδηγεί τον ερευνητή στον τρόπο που μπορεί να θέσει τα ερευνητικά του ερωτήματα, στις επιλογές που θα ακολουθήσει ανάλογα με τις τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, καθώς και με την μετέπειτα ανάλυση και ερμηνεία τους (Ισάρη & Πούρκος, 2015). Η εν λόγω έρευνα ανήκει στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών και έχει ως στόχο να αναδείξει τον θεσμό της Παράλληλης στήριξης μέσα από τη ματιά του γονέα παιδιού με ε.ε.α, με τα βιώματα του, τις προσδοκίες του και τα άγχη του. Επίσης, στοχεύει στο να ξεδιπλωθούν ιστορίες και στιγμές, έτσι όπως έχουν βιωθεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον στις παρούσες κοινωνικό οικονομικές συνθήκες. Στόχος δεν είναι η αξιολόγηση και η ανάδειξη των προβληματικών καταστάσεων, αλλά μέσα από αυτές να αναδειχθούν οι αγωνίες και οι βαθύτερες σκέψεις που οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Τα πως και γιατί, η περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η καταγραφή και η ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων απαντώνται καλύτερα μέσω της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003).

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένα ερευνητικό κενό στην μελέτη του υπό διερεύνηση θέματος. Αν και έχουν υπάρξει αρκετές εργασίες σε επίπεδο μεταπτυχιακών εργασιών, που μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το θεσμό της παράλληλης στήριξης, αντίστοιχες εργασίες βρέθηκε ότι υπάρχουν μόλις δυο σε μεταπτυχιακό επίπεδο που καταγράφουν τις απόψεις των γονέων και τις εμπειρίες τους από το θεσμό της Παράλληλης στήριξης.

Σύμφωνα με τον Eisner (1991), ο ερευνητής στην ποιοτική μέθοδο, διεξάγει τις συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, παρατηρεί, ερμηνεύει φαινόμενα, εργάζεται στο πεδίο που μελετά και είναι πάντοτε ενεργός. Παράλληλα, καταγράφει γεγονότα και αντιμετωπίζει τον ίδιο του τον εαυτό, προσπαθεί και αναλαμβάνει να συνδυάσει στοιχεία και γεγονότα, ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από τα όσα παρατηρεί (Παρακευοπούλου- Κόλλια, 2008). Για όλους

τους παραπάνω λόγους η ποιοτική έρευνα θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η συνέντευξη.

4.1. Ερευνητικό Εργαλείο

Από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εισέλθει σε όσα το υποκείμενο του επιτρέπει να μάθει ότι διαδραματίζονται στο μυαλό του. Προβάλλει τις γνώσεις, τις πληροφορίες, τις αξίες και τις προκαταλήψεις, τον τρόπο που σκέφτεται, απόψεις και αντιλήψεις (Tuckman, 1972). Η συνέντευξη διαφέρει από μια απλή συζήτηση, γιατί αποτελεί κατεξοχήν βασικό εργαλείο της έρευνας και τρόπο συλλογής πληροφοριών σχετικών με τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των ανθρώπων που λαμβάνουν μέρος. Έπειτα, ο διάλογος εξελίσσεται μεταξύ δυο ξένων που δεν έχουν άλλη σχέση μεταξύ τους και τέλος κατευθύνεται κατά κύριο λόγο από τον ερευνητή (Παρακευοπούλου- Κόλλια, 2008).

Στην παρούσα μελέτη μας ενδιέφερε να αφήσουμε τους ερωτώμενους να αναπτύξουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους, τις σκέψεις τους, τις αντιλήψεις τους, παράγοντας όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό. Το είδος της συνέντευξης που κρίθηκε ως το καταλληλότερο ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία αν και χαρακτηρίζεται από την απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων, στηρίζεται σε θεματικές περιοχές πάνω στις οποίες αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ ερωτώμενου και ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008). Συνήθως, σχηματίζονται το πολύ 7 με 8 θεματικές, ενώ ανάλογα με την εμπειρία και την ευελιξία του ερευνητή μπορεί να αναδειχθούν και νέες θεματικές, οι οποίες δεν έχουν προκαθοριστεί (Mason, 2008, Robson, 2007).

4.1.1. Σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου

Ο οδηγός συνέντευξης που σχεδιάστηκε για την εν λόγω μελέτη περιελάμβανε δυο μέρη. Στο πρώτο υπήρχαν κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν δημογραφικού τύπου πληροφορίες. Στο δεύτερο μέρος αναπτύχθηκαν οι ερωτήσεις με βάση τις εξής θεματικές:

- α) Γονείς, διάγνωση και εκπαιδευτική αξιολόγηση, ειδική εκπαίδευση
- β) Συνεργασία σχολείου, συνεργασία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με γενικής αγωγής
- γ) Οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού
- δ) Ένταξη και αποδοχή .. τι προσδοκίες υπάρχουν
- ε) Προτάσεις και ελεύθερος σχολιασμός

Στόχος των ερωτήσεων ήταν

1. Να είναι εστιασμένες στα θέματα που κάλυπταν τα ερευνητικά ερωτήματα
2. Να είναι ανοικτές και ευέλικτες

3. Κατανοητές και με νόημα για εκείνους
4. Σχετικές με τις μέχρι τώρα εμπειρίες τους
5. Να διακρίνονται από ευαισθησία και σύμφωνες με τις αρχές δεοντολογίας
6. Να βοηθούν στην επικοινωνία
7. Να μην είναι κατευθυντικές ή εμμέσως καθοδηγητικές σε συγκεκριμένες απαντήσεις
8. Να μην προκαταβάλουν και να μην προσβάλουν
9. Να μην χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα

4.2. Δεοντολογία των συνεντεύξεων

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας και της επιλογής του δείγματος πραγματοποιήθηκαν δυο τηλεφωνικές επικοινωνίες. Στην πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία γνωστοποιήθηκε στους συμμετέχοντες ο σκοπός της έρευνας. Παράλληλα, οι γονείς ενημερώθηκαν ότι θα υπάρξει προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και δεν θα αποκαλύπτονται πληροφορίες προσδιοριστικές της ταυτότητας τους στην έρευνα.

4.3. Δείγμα της έρευνας

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας αρχικά χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας και έπειτα επιλέχθηκε η δειγματοληψία κριτηρίου. Στη συγκεκριμένη δειγματοληψία ο ερευνητής θέτει ένα κριτήριο που καθορίζεται από τους στόχους της έρευνας του και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία επιλέγει το δείγμα του (Ισάρη & Πούρκος, 2015). Το κριτήριο που θεωρήθηκε ότι θα εξυπηρετούσε τους σκοπούς της έρευνας ήταν το χρονικό διάστημα που το παιδί δεχόταν παρέμβαση από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής με Παράλληλη στήριξη -Συνεκπαίδευση. Επιπλέον, τέθηκε ένα ακόμη κριτήριο, το δείγμα να το αποτελούν γονείς των οποίων τα παιδιά προέρχονται και από τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια υποχρεωτική.

Για το σχολικό έτος 2016-2017 είχαν εγκριθεί από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης¹ (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) σε μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης-νήπια και επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο 16 παράλληλες στηρίξεις, σε μαθητές δημοτικού 60 παράλληλες και σε μαθητές γυμνασίου 5 παράλληλες στηρίξεις για όλο το νομό Αιτωλοακαρνανίας. Από αυτές αποφασίστηκε να επιλεγούν τρεις από την προσχολική, τέσσερις από μαθητές του δημοτικού με μέσο όρο 4 χρόνια υποστήριξης από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και 2 μαθητές που υποστηρίζονταν από παράλληλη στήριξη στο γυμνάσιο. Από αυτές τις περιπτώσεις επιλέχθηκαν εκείνες που κατοικούσαν στα δυο μεγαλύτερα αστικά κέντρα του νομού Αιτωλοακαρνανίας.

¹ Τα στοιχεία του υπό μελέτη δείγματος αντλήθηκαν από το οικείο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. χωρίς να υπάρχει πρόσβαση στα αρχεία της υπηρεσίας.

Δυο ήταν οι λόγοι αυτής της επιλογής. Πρώτον, γιατί στις δυο αυτές πόλεις είναι πλήρως αναπτυγμένο το δίκτυο σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ΣΜΕΑΕ όλων των βαθμίδων και δεύτερον, γιατί το συγκεκριμένο δείγμα μπορούσε να αποφέρει πλούσιο ερευνητικό υλικό. Τα στοιχεία του δείγματος που επιλέχθηκε για την έρευνα αποτυπώνονται στον πίνακα 1. Τον πίνακα 1 ακολουθεί ο πίνακας 2, ο οποίος περιλαμβάνει το προφίλ των μαθητών με ε.ε.α.

Πίνακας 1. Προφίλ γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα

A/A	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΑ
1	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	Μ. 36 Π. 40	1 ΑΓΟΡΙ
2	ΙΕΚ	ΛΥΚΕΙΟ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	Μ.39 Π.41	2 ΑΓΟΡΙΑ
3	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΔΙΚΑΣΤΙΚΟΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	Μ.47 Π. 53	1 ΚΟΡ.
4	ΛΥΚΕΙΟ	ΣΧΟΛΗ ΟΑΕΔ	ΣΥΜΒΑΣΙΟΥΧΟΣ	ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	Μ. 35 Π. 42	2 ΑΓΟΡΙΑ
5	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΙΔΙΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΑΓΡΟΤΗΣ	Μ.41 Π. 44	1 ΑΓΟΡΙ 1 ΚΟΡ.
6	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΓΙΑΤΡΟΣ	Μ. 45 Π.50	1 ΑΓΟΡΙ
7	ΛΥΚΕΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΟΙΚΙΑΚΑ	ΣΥΝΤΑΞΙΟΥΧΟΣ	Μ.44 Π. 60	1 ΑΓΟΡΙ 1 ΚΟΡ.
8	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	Μ. 48 Π.54	1 ΑΓΟΡΙ 1 ΚΟΡ.

Πίνακας 2. Προφίλ μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

A/A	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΣΕ ΤΟΝ ΙΟΥΝΙΟ 2017 ΠΟΥ ΕΓΙΝΕ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΤΑΞΗ ΤΟΝ ΣΕΠΤ. 2017	ΕΤΗ ΣΕ Π.Σ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ
1	ΑΓΟΡΙ	8	ΝΗΠΙΑ	Α΄	2	ΔΑΦ
2	ΑΓΟΡΙ	8	ΝΗΠΙΑ	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2	ΔΑΦ

3	ΚΟΡΙΤΣΙ	8	Α΄	Β΄	2	ΔΑΦ
4	ΑΓΟΡΙ	13	Ε΄	ΣΤ΄	5	ΔΑΦ
5	ΑΓΟΡΙ	11	Δ	Ε΄	5	PRADER WILLI
6	ΑΓΟΡΙ	13	ΣΤ΄	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	5	ΔΑΦ
7	ΑΓΟΡΙ	15	ΕΙΔΙΚΟ ΕΠΑΓ.ΓΥΜΝ.	Β΄ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	4	ΔΑΦ
8	ΑΓΟΡΙ	14	Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Β΄ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	1	ΔΑΦ

4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2017 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2018. Πραγματοποιήθηκαν οχτώ συνεντεύξεις με τις μητέρες των παιδιών με ε.ε.α. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με κινητό, αφού είχε προηγηθεί η λήψη της σύμφωνης γνώμης των συμμετεχόντων. Επίσης, μετά τη λήξη της κάθε συνάντησης διατηρούνταν σημειώσεις τύπου ημερολόγιο, όπου καταγράφονταν συμπεριφορές και εξωλεκτικά μηνύματα που δεν μπορούσαν να μαγνητοφωνηθούν. Κάθε συνάντηση διαρκούσε το μέγιστο μιάμιση ώρα.

4.5. Μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) αποτελεί μια μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο μπορεί να πάρει τις εξής μορφές: κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, φιλμ κτλ. Συνήθως η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται σε υλικό προερχόμενο από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση, κινηματογράφος, ραδιόφωνο), αλλά εφαρμόζεται και στην ανάλυση άλλων τύπων κειμένων και ποιοτικού υλικού γενικότερα, όπως προσωπικά έγγραφα και ντοκουμέντα, συνεντεύξεις, επιστολές, λογοτεχνικά κείμενα κτλ (Κυριαζή, 1999).

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων μέσω των ημι δομημένων συνεντεύξεων υπήρχε διαθέσιμος μεγάλος όγκος ακουστικού υλικού και μια σειρά σημειώσεων και πληροφοριών καταγεγραμμένων στο «ημερολόγιο της έρευνας». Σε επόμενο στάδιο έγιναν ενέργειες μετατροπής του ακουστικού υλικού σε γραπτό κείμενο, δηλαδή απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Έπειτα εξετάζοντας σειρά σε σειρά τα κείμενα αποδόθηκαν εννοιολογικοί προσδιορισμοί, δηλαδή κώδικες που εξέφραζαν ένα συγκεκριμένο νόημα. Η ενοποίηση των κωδικών ήταν το επόμενο βήμα που οδηγούσε στην ανάδειξη και στην αναζήτηση των θεμάτων και των υποθεμάτων.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Οι απόψεις των γονέων για την Παράλληλη στήριξη

Για κάποιους γονείς η εξέλιξη της ειδικής αγωγής ισοδυναμεί με την ύπαρξη του θεσμού της παράλληλης στήριξης και τη δυνατότητα του παιδιού τους να φοιτά στο γενικό σχολείο. Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση του κόσμου για διαταραχές και σύνδρομα που πριν δεν γνώριζε κανείς, όπως και η ύπαρξη θεραπειών σε κάθε πόλη αποτελεί ένδειξη ότι η ειδική αγωγή βρήκε έδαφος και αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια.

Η παράλληλη στήριξη ως εξέλιξη της ειδικής αγωγής
<i>ο κόσμος γνωρίζει ή έχει ακούσει για τον αυτισμό ...παντού υπάρχουν λογοθεραπευτές και ειδικοί παιδαγωγοί...ίσως περισσότεροι από όσοι χρειάζονται....η ενημέρωσηκαι το γεγονός ότι τα παιδιά μας πλέον φοιτούν στο γενικό σχολείο είναι η εξέλιξη της ειδικής αγωγής.(Μητέρα 1)</i>
<i>.... αν δεν υπήρχε η παράλληλη στήριξη ως θεσμός ή δεν θα τον δεχόντουσαν στο νηπιαγωγείο ή θα φοιτούσε από την αρχή στο ειδικό νηπιαγωγείο (Μητέρα 2)</i>
<i>.....η δυνατότητα της πρόσθετης εκπαιδευτικής υποστήριξης είναι η εξέλιξη της ειδικής αγωγής.. (μητέρα 3)</i>
<i>αν ο Θ. ήταν στο ειδικό σχολείο ποιους συμμαθητές θα καλούσεβλέπουμε τα παιδιά στην ΕΛΕΠΑΠ ...στεναχωριέται πολύ όταν τα βλέπει που δεν μιλάνε που δεν περπατάνε.....φυσικά και υπάρχουν προβλήματαπαιδιά που τον πειράζουν...τον κοροϊδεύουν ..εκείνος θυμώνει και θέλει να τα χτυπήσειδουλεύει με ψυχολόγο κάθε βδομάδα και με ειδικό παιδαγωγό και λογοθεραπευτή στην ΕΛΕΠΑΠ...τους συμβουλευόμαι και γω.....γνωστικά είναι πίσω αλλά δεν μας νοιάζει κάνει μεγάλη προσπάθεια (Μητέρα 4)</i>

Η φοίτηση στο ειδικό σχολείο για κάποιους γονείς είναι η ένδειξη ότι δεν επιτεύχθηκε στο βαθμό που θα επιθυμούσαν η ένταξη του παιδιού τους, η οποία λογίζεται ως αδυναμία του συστήματος να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του. Επισημαίνουν και οι ίδιοι τις αδυναμίες του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος να υποδεχτεί όλες τις αναπηρίες καθώς η ύπαρξη μονάχα του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής δεν αρκεί και απαιτούνται δομικές αλλαγές σε όλο το οικοδόμημα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν την αλλαγή των στάσεων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και των σχολικών ψυχολόγων σε ενταξιακές πρακτικές, την αλλαγή του προγράμματος σπουδών, την ύπαρξη συνεργασίας και την κατάργηση των ειδικών σχολείων.

<i>.....μόνο ο ειδικός παιδαγωγός δεν είναι αρκετός για να μπορέσουν να φοιτήσουν όλα τα παιδιά στο γενικό σχολείο (Μητέρα 2)</i>
<i>...δεν είμαι σίγουρη αν αρκεί μόνο η παράλληλη ...φέτος είναι να πάμε πάλι στο ΚΕΔΔΥ για επαναξιολόγηση ...θα δούμε τι θα μας πουν.. δεν σκέφτηκα ποτέ ότι ο Γ. θα πήγαινε σε ειδικό</i>

<p>σχολείο...εκεί πάνε πολύ βαριές περιπτώσεις...ούτε τώρα φυσικά(μητέρα 5)</p>
<p>είναι άσχημο να δουλεύουν στην ειδική εκπαίδευση επιστήμονες που δεν γνωρίζουν τι σημαίνει συνεκπαίδευση ...αυτό όμως συμβαίνει γιατί οι υπηρεσίες είναι στελεχωμένες με αναπληρωτές, χωρίς επιμόρφωση και κεντρική φιλοσοφία</p>
<p>...η εξέλιξη της ειδικής αγωγής είναι να μην υπάρχει ειδική αγωγή αλλά μόνο εκπαίδευση. (μητέρα 6)»</p>
<p>.. πρέπει να αλλάξει το σχολείο για να μπορέσει να υπάρξει ένταξη.... πως μπορούν να ανταπεξέλθουν αυτά τα παιδιά με τόσο όγκο πληροφοριών και με καθηγητές που ενδιαφέρονται μονάχα για την ύλη και όχι για τις συμπεριφορές και τις αγωνίες των παιδιών... .ξέρετε πόσα προβλήματα υπάρχουν στα σχολεία... .οι δυσκολίες του παιδιού μου είναι πταίσματαπότε θα μπουν κοινωνικοί επιστήμονες και σχολικοί ψυχολόγοι στα σχολεία... πότε θα καταρτιστούν οι καθηγητές και θα αποκτήσουν παιδαγωγική επάρκεια..... πότε το πρόγραμμα σπουδών θα γίνει ουσιαστικό για όλα τα παιδιάτότε κάτι θα έχει γίνει (μητέρα 8)</p>
<p>Από την άλλη η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων του αποτελεί ένδειξη επιτυχημένης ένταξης. Στις περισσότερες έρευνες που αναφέρθηκαν νωρίτερα το ζητούμενο και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα των γονέων παιδιών με ε.ε.α από τη συνεκπαίδευση τους είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της συναναστροφής τους με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η ενδόμυχη αυτή προσδοκία που εύστοχα καλλιεργείται και από τους ιδιώτες θεραπευτές των παιδιών με ε.ε.α αποτελεί μια από τις θετικές μεταβλητές υπέρ της συνεκπαίδευσης. Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι οι περισσότεροι γονείς για πολλά χρόνια συνεργάζονται με ομάδες ιδιωτών θεραπευτών, οι οποίοι στα πλαίσια της γενίκευσης των δεξιοτήτων συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α.</p>
<p>....Να ξέρεις ότι τα παιδιά τον λάτρευαν και ας ήταν κάποιες φορές επιθετικός μαζί τουςοι γονείς επειδή με ήξεραν δεν είπαν κάτι αρνητικό, τουλάχιστον μπροστά μου...(μητέρα 2)</p>
<p>.....η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι μια γλυκύτατη κοπέλα που πραγματικά τη βοηθά στη σχέση της με τα υπόλοιπα παιδιά, μαζί με τη δασκάλα της τάξης της οργανώνουν δράσεις που συμμετέχουν όλα τα παιδιά.....φέτος είναι μια καλή χρονία και βλέπω μεγάλη βελτίωση.....δεν είναι μόνη της έχει κοντά της έναν άνθρωπο που την προσέχει (μητέρα 3)</p>
<p>εγώ επέμενα να τον βοηθά στα διαλλείματα με τα άλλα παιδιά ...να μην κάθεται μόνος ...εκείνη μου έλεγε ότι το διάλλειμα είναι για να ξεκουράζεται και είναι υπεύθυνη για το Θ. μόνο για ότι γίνεται μέσα στην τάξη....οι άλλες του οργανώνανε παιχνίδια στο διάλλειμα και συμμετείχαν πολλά παιδιά ..έτσι το παιδί θεωρώ ότι το αποδέχονταν και το θεωρούσαν φίλο τους (μητέρα 5)</p>
<p>.....ο Γ. θα ζήσει μέσα στην κοινωνία μας πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες τόσο εκείνος όπως και οι συμμαθητές του απέναντι τουδεν πιστεύω ότι στιγματίζεται ...(μητέρα 7)</p>

Τέλος κάποιιοι γονείς θεώρησαν ότι η συνεκπαίδευση του παιδιού τους δημιουργήσει πολλαπλασιαστικά οφέλη στη σχολική κοινότητα, όπως ευαισθητοποίηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη σταδιακή μετατροπή των αντιλήψεων για τα παιδιά με ε.ε.α. Επίσης, ο ειδικός παιδαγωγός είναι ένας επιπλέον πόρος που για τα περισσότερα σχολεία εξαιτίας της έλλειψης διεπιστημονικότητας δημιουργεί γέφυρα συνεργασίας με τους γονείς παιδιών με ε.ε.α, οι οποίοι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Βάση αυτής διαμορφώνεται ο βαθμός δέσμευσης τους και εμπλοκής του στη σχολική ένταξη του παιδιού τους (Μανγορούλου & Panteliadu,2007).

Τα πολλαπλασιαστικά οφέλη του ειδικού παιδαγωγού στη σχολική κοινότητα

σκέφτηκα ότι ένας δεύτερος δάσκαλος μέσα στο τμήμα θα μπορούσε να βοηθήσει και άλλα παιδιάίσως με περισσότερα και σοβαρότερα προβλήματα... οι δυο νηπιαγωγοί δούλεψαν ομαδικά και πιστεύω ότι βοηθήσαν όλα τα παιδιά της τάξης.... (Μητέρα 1)

πιστεύω ότι εξαιτίας του Γ. πολλές δασκάλες του σχολείου ενημερώθηκαν και θέλησαν να μάθουν για τον αυτισμό ...δούλεψαν μαζί με τους δασκάλους ειδικής αγωγής που ήρθαν..... Δημιούργησαν υλικό και φρόντισαν για την κοινωνικοποίηση του.....όταν ήταν η Ε. με το καροτσάκι, το σχολείο αναγκάστηκε να βάλει ράμπεςμε το Γ. ...απέκτησε ανοχήτμήμα ένταξης και δασκάλες που ξέρουν από ειδική αγωγή...(μητέρα 4)

....είμαι υπέρ της συνεκπαίδευσης και πιστεύω ότι όλοι ωφελήθηκαν από αυτή τόσο ο Β. όσο και οι συμμαθητές του όπως και οι εκπαιδευτικοί που ασχολήθηκαν μαζί του....το σχολείο απέκτησε ευαισθησίες όπως και οι συμμαθητές του που τον βλέπουν και τον αγκαλιάζουν γιατί είναι ένα χαρούμενο παιδί με πολύ αγάπη.. (Μητέρα 6)

.....ο παιδαγωγός είναι αρκετά διακριτικός και βοηθάει και άλλα παιδιά που είναι μόνα τους γιατί είναι ο μόνος που τα δίνει σημασία και συζητάει μαζί τους στο διάλειμμα...(μητέρα7)

Η Γελαστοπούλου (2017), θέτει το ερώτημα κατά πόσο η παράλληλη στήριξη στιγματίζει το μαθητή και αν αποτελεί ενταξιακή πρακτική (Γελαστοπούλου, 2017)...για τους συγκεκριμένους γονείς το ερώτημα τίθεται αντίστροφα. Αν δεν υπήρχε τα παιδιά τους δεν θα ήταν περιθωριοποιημένα εντός του γενικού σχολείου, όπως πολλά άλλα που αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα και βρίσκονται αδιάγνωστα χωρίς καμιά φροντίδα στο χώρο του σχολείου; Οι γονείς νιώθουν ασφάλεια και επιθυμούν τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής που στέκεται δίπλα στο παιδί τους με αγάπη.

Η παράλληλη στήριξη αξιολογείται θετικά από τους γονείς ακόμη και με τις ανεπάρκειες της και από κανέναν δεν θεωρείται ότι στιγματίζει τα παιδιά

Σε αυτές τις ηλικίες βοηθάει και προσφέρει στο κομμάτι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα παιδιάδεν ένοιωσα να στιγματίζεται ούτε μια στιγμή (μητέρα 1)

.... αν δεν υπήρχε η παράλληλη στήριξη ως θεσμός ή δεν θα τον δεχόντουσαν στο νηπιαγωγείο ή θα φοιτούσε από την αρχή στο ειδικό νηπιαγωγείο(μητέρα 2)

η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι μια γλυκύτατη κοπέλα που πραγματικά τη βοηθά στη σχέση της με τα υπόλοιπα παιδιά, μαζί με τη δασκάλα της τάξης της οργανώνουν δράσεις που συμμετέχουν όλα τα παιδιά.....φέτος είναι μια καλή χρονιά και βλέπω μεγάλη βελτίωση.....δεν είναι μόνη της έχει κοντά της έναν άνθρωπο που την προσέχει ..(μητέρα3)

γνωστικά είναι πίσω αλλά δεν μας νοιάζει, κάνει μεγάλη προσπάθεια....ξέρετε πόσα παιδιά είναι που έχουν προβλήματα και είναι μόνα τους στο διάλειμμα ...τα έβλεπα όταν ερχόμουν τα πρώτα χρόνια συνέχειαείναι τυχερός που έχει δυο δασκάλες»(μητέρα 4)

6. Συμπεράσματα

Τα νομοθετικά κείμενα και οι πρακτικές των τελευταίων τριάντα ετών αποκαλύπτουν μια στροφή στην εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α, η οποία επεκτείνεται από την ενσωμάτωση στην παροχή αξιολογής εκπαίδευσης προς όφελος όλων των μαθητών. Η ανάπτυξη ενταξιακών σχολείων, στα οποία θα διασφαλίζεται η ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών αποτελεί κύριο στόχο των διεθνών οργανισμών. Αντίστοιχα, πολλοί ερευνητές πραγματεύονται την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα προάγουν την ένταξη και τη μάθηση και θα μειώνουν τον αποκλεισμό.

Στην παρούσα έρευνα η προβληματική στοιχειοθετείται στο κατά πόσον η παράλληλη στήριξη ως θεσμός μπορεί να θεωρηθεί ενταξιακός μέσα από το προσωπικό βίωμα των γονέων και τη δική τους στάση απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν θεωρείται μονάχα δικαίωμα αλλά και απαραίτητο στοιχείο για μια αποτελεσματική και αποδοτική παρέμβαση. Η νομοθεσία προβλέπει οι γονείς να λαμβάνουν μέρος στη διαγνωστική διαδικασία και στη λήψη των αποφάσεων, καθώς θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι στο να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σε μια ομάδα που προσπαθεί να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού τους (Hodge & Runswick- Cole, 2008).

Οι περισσότεροι γονείς ως υπέρμαχοι της φοίτησης του παιδιού τους στην τάξη του γενικού σχολείου εκφράζουν την πικρία τους παραταύτα αποδέχονται τη λογική των προνομίων που οδηγεί στην πολυπλόκτη είσοδο. Δεχόμενοι πρώτα τη διάγνωση και την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, κατόπιν διεκδικούν τα ανάλογα προνόμια, όπως παράλληλη στήριξη, προφορική εξέταση, κ.α. Ορίζουν την ένταξη μέσα από το θεσμό της παράλληλης στήριξης και της τοποθέτησης του παιδιού τους στην τάξη του γενικού σχολείου αποδεχόμενοι το οποιοδήποτε προσωπικό και οικογενειακό κόστος. Ενδόμυχα προσδοκούν ότι η συνεκπαίδευση του παιδιού τους θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του και στη γενίκευση των γνώσεων που με πολύ κόπο και χρήμα κατακτά τα απογεύματα στα γραφεία των ιδιωτών θεραπευτών.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας η παράλληλη στήριξη από τους περισσότερους γονείς αξιολογείτε θετικά, όχι γιατί ικανοποιεί στο σύνολο τις προσδοκίες τους, αλλά γιατί τους δίνει την πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση και την ψευδαίσθηση της

ενσωμάτωσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ο μοναδικός τρόπος αποφυγής του ειδικού σχολείου. Πολλοί γονείς περιέγραψαν τα πολλαπλασιαστικά οφέλη της συνεκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα, αλλά και τις αδυναμίες ολόκληρου του σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβέλης (Επιμ.), Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο (σ.11-42). Αθήνα: ΙΕΠ.
- Γενά, Α. (2004). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ήπιες μαθησιακές και συναιθηματικές διαταραχές: Θεωρητικές και ιστορικές καταβολές, στάσεις και αξιολόγηση. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταράς (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία* (σσ. 107-146). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2008). Νόμος 3699, Τεύχος Πρώτο, 3499- 3503. Αθήνα: Από το Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουρκούτας, Η. Ε., & Cadlin, R. (2012). Οικογένειες παιδιών με μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και προαγωγή της κουλτούρας ένταξης στο σχολικό πλαίσιο: Ανασταλτικοί παράγοντες και παράγοντες ώθησης. Στο Κουρκούτας, Η. Ε., & R. Cadlin (Επιμ.). Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη, (σ. 17-54). Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2005). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: www.dyslexia-goneis.gr > site_application > start_download > pdf

- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευοπούλου -Κόλλια, Ε. Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. The journal for open and Distance Education and Educational Technology, V. 4 (No 1), 72-81.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Δάρδανος, Γ.- Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2008). Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: Προς μία σχέση συνεργασίας. *Ηριννα*, 97-113.
- Χαρούπιας, Α. (2012). Αλγόριθμος και ενέργειες διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών συνεκπαίδευσης- παράλληλης στήριξης μαθητή με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη. Στο Μ. Ηλιάκη (Επιμ.), *Εξειδικευμένη υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σ. 55-74) Αθήνα : Εκδόσεις IntrawayΕΠΕ.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Damianidou, E., & Ptiaka H. (2013) Disability and Home- School Relations In Cyprus : Hope and Deception. *International Journal about Parents in Education*, Vol 7, 123-133.
- Hodge, N., & Runswick- Cole (2008). Problematising parent-professional partnerships in education. *Disability & Society*, V. 23 (No. 6) 637-649.
- Kourkoutas, E. & Giovazolias, T. (2015) School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling model. *The European Journal of Counselling Psychology*, V. 3(No 2), 137–158.
- Mavropoulou, S. & Padeliaou, S. (2007). Reconstructing special educators’ knowledge about families with members in the autistic spectrum through befriending experiences. *International Journal about Parents in Education*, V. 1, 156-163.
- Tuckman, B. W., (1972). *Conducting Educational Research*. United States of America: Harcourt Brace College.
- Zoniou-Sideri, A., & Nteropoulou- Nterou, E. (2007). Experiences of disabled children’s families concerning school-family collaboration. *International Journal of Parents in Education*, Vol 1, 174-181.