



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Απόψεις των γονέων για το ρόλο της παράλληλης στήριξης στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Όνομα φοιτητή
Καρκασίνας Μιχαήλ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:
Καρακατσάνη Δέσποινα: Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα
Νικολακάκη Μαρία: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα: Επίκουρη Καθηγήτρια

Κόρινθος, 2018

Περίληψη

Ο στόχος αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούν σε γενικά σχολεία με παράλληλη στήριξη, σχετικά με τις διαδικασίες που ακολουθούν πριν και κατά την διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, σχετικά με την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, και τις προσδοκίες που έχουν από αυτούς και από τη φοίτηση του παιδιού τους στο γενικό σχολείο και τις απόψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα. Πραγματοποιήθηκαν 12 ημιδομημένες συνεντεύξεις με γονείς παιδιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως προέκυψε από τις πληροφορίες των γονέων, οι περισσότεροι δεν χρειάστηκε να διεκδικήσουν την παράλληλη στήριξη για το παιδί τους, από το ΚΕΔΔΥ. Η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αλλά και τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ήταν αρκετά συχνή και περιελάμβανε ανταλλαγή πληροφοριών για την πορεία του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. Οι προσδοκίες των γονέων από το γενικό σχολείο ήταν να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν τα παιδιά τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι γονείς δήλωσαν ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης και επεσήμαναν ότι είναι αναγκαίο να εφαρμόζεται το πρόγραμμα από την αρχή της σχολικής περιόδου.

ABSTRACT

The aim of this research is to explore the views of the parents of children with learning disabilities who attend general schools with support, on the procedures followed before and during the implementation of the program regarding their communication with teachers and the expectations they have and the attendance of their child in the general school and their views on the program. Twelve semi-structured interviews were conducted with parents of primary and secondary school children with learning disabilities. As it turned out from parents' information, most did not have to claim the support for their child from KEDDY. Their communication with school teachers and the parallel support teacher was fairly frequent and included an exchange of information on the progress of the child at school and at home. Parents' expectations from the primary school were to socialize and integrate their children into the school environment. Parents expressed satisfaction with the parallel support program and pointed out the need to implement the program from the beginning of the school year.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	5
Σκοπός και Ερωτήματα της Έρευνας.....	8

Κεφάλαιο 1^ο

Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1 Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες.....	9
1.2 Μαθησιακές Δυσκολίες: Έννοια και ορισμοί.....	10
1.3 Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών.....	15
1.4 Διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.....	17
1.5 Κέντρα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών.....	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση

2.1 Ο όρος Συνεκπαίδευση και εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	27
2.2 Ιστορική Αναδρομή.....	29
2.3 Η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης.....	31
2.4 Οφέλη και προϋποθέσεις της Συνεκπαίδευσης.....	32
2.5 Διεθνείς αναφορές στη Συνεκπαίδευση.....	34
2.6 Η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα.....	35
2.7 Η Παράλληλη Στήριξη και το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα.....	37
2.8 Το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	40
2.9 Δυσκολίες στην εφαρμογή της προγράμματος παράλληλης στήριξης.....	42
2.10 Συνεργασία σχολείου οικογένειας.....	45
2.10.1 Η επικοινωνία με το σχολείο.....	46
2.10.2 Εμπόδια στην επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο.....	47
2.11 Σχετικές έρευνες στην χώρα μας και διεθνώς.....	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η Έρευνα

3.1	Μεθοδολογία της έρευνας.....	51
3.2	Σχεδιασμός της έρευνας.....	53
3.3	Η συνέντευξη.....	54
3.4	Ανάλυση δεδομένων.....	55
3.5	Ζητήματα δεοντολογίας στην έρευνα.....	56
3.6	Δείγμα.....	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Αποτελέσματα

4.1	Ενέργειες των γονέων για παράλληλη στήριξη αναφορικά με το ΚΕΔΔΥ... 59
4.2	Προσδοκίες των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και το γενικό σχολείο.....60
4.3	Συνεργασία γονέων με εκπαιδευτικούς.....61
4.4	Αξιολόγηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης.....62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Συμπεράσματα – Συζήτηση

5.1	Συμπεράσματα.....	64
5.2	Περιορισμοί της έρευνας.....	66
5.3	Προτάσεις.....	66

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	67
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	73
-----------------------	-----------

Εισαγωγή

Μέχρι προσφάτως παρατηρούνταν μια εκπαιδευτική ανισότητα εις βάρος των παιδιών που παρουσίαζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς δεν μπορούσαν να φοιτήσουν σε γενικά πλαίσια εκπαίδευσης παρά μόνο σε ειδικές σχολικές μονάδες.

Τελευταία, σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η τάση στην ειδική αγωγή είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Eurodice/Eurostart, 1999/2000 Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Αυτό συμβαίνει γιατί αρχίζει να εδραιώνεται η άποψη ότι οι μαθητές ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ή των δυσκολιών τους καλούνται να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε ένα κοινό σχολείο για όλους (Γενά, 2002). Η Πολυχρονοπούλου (2003), ως κύρια χαρακτηριστικά της συνεκπαίδευσης, αναφέρει τη συνύπαρξη των παιδιών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στα ίδια σχολεία και στις τάξεις μαζί με τους συνομηλίκους τους, συμμετέχοντας στη εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη του στόχου της συνεκπαίδευσης αποτελούν οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι καλούνται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της φροντίδας του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Η συζήτηση μέσα στη κοινότητα του σχολείου, σε συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών, μπορεί να κάνει πραγματικότητα την ίση εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Vlachou, 1997, Putnam, 1998, Thousand & Villa, 1999).

Η συνεκπαίδευση στη χώρα μας πέρασε από τα εξής στάδια: α) της χωριστής εκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, β) της μερικής φοίτησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική τάξη και της ταυτόχρονης παρακολούθησης τμήματος ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας, γ) της πλήρους φοίτησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική τάξη με την συνύπαρξη όμως δύο εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας και δ) της πλήρους φοίτησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική τάξη με ταυτόχρονη υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης από περιοδεύοντα εκπαιδευτικό (Μιχαηλίδης, 2009).

Η συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών, έναν γενικής και ένα ειδικής αγωγής, σε κοινή αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί μια εκσυγχρονισμένη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιτρέπει στο εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Αυτή η μέθοδος συνδιδασκαλίας προωθήθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την ψήφιση του Νόμου 2817/2000 και με την ονομασία παράλληλη στήριξη.

Σε αυτή την εργασία εξετάζεται η εφαρμογή του προγράμματος παράλληλης στήριξης στη χώρα μας, ως μία μορφή συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με τις εμπειρίες των γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία φοιτούν σε γενικά σχολεία με παράλληλη στήριξη. Αφορμή για τη συγκεκριμένη μελέτη υπήρξε η διερεύνηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, κατά την οποία εντοπίστηκαν έρευνες που μελετούσαν κυρίως τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος. Έτσι, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθούν και οι απόψεις των γονέων για το θέμα, όντας οι ίδιοι ο βασικός πυρήνας μάθησης και κοινωνικοψυχικής ανάπτυξης των παιδιών. Οπότε, η καταγραφή των βιωμάτων των γονέων, μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο, αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών με σκοπό την αναπροσαρμογή του τρόπου εφαρμογής της παράλληλης στήριξης.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες. Παρουσιάζονται διάφοροι ορισμοί του όρου και της ιστορικής εξέλιξής του. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών και ο τρόπος με τον οποίο διαγιγνώσκονται και αντιμετωπίζονται.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση των ορισμών και των θεωριών της συνεκπαίδευσης και αναφέρονται οι προϋποθέσεις και τα οφέλη εφαρμογής της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι μορφές συνεκπαίδευσης στην χώρα μας και αποτυπώνεται ο τρόπος εφαρμογής της δια μέσου του προγράμματος της παράλληλης στήριξης, αναφέροντας την ισχύουσα νομοθεσία και την πραγματικότητα στα Ελληνικά σχολεία. Επίσης, γίνεται αναφορά στην επικοινωνία και τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Το κεφάλαιο τελειώνει παρουσιάζοντας σχετικές έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα αλλά και στο διεθνή χώρο.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση της έρευνας, στα πλαίσια της οποίας έγινε η μελέτη, αναφέροντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Παρουσιάζεται λεπτομερώς ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, συμπεριλαμβανομένου του σχεδίου της ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και καταγραφή του δείγματος.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, καταγράφονται τα ερευνητικά αποτελέσματα, βάση των κατηγοριών που έχουν ταξινομηθεί και τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να μελετήσει τον τρόπο, που οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία φοιτούν στο γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη, βιώνουν την εφαρμογή του προγράμματος. Διερευνώνται οι ενέργειες και οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την απόκτηση της παράλληλης στήριξης, οι τρόποι συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και η άποψή τους για τις δυσκολίες και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Για να μπορέσει αυτό να πραγματοποιηθεί, η συνέντευξη είναι ανοιχτή, ημι-δομημένη, αφήνοντας πιθανό το περιθώριο τροποποιήσεων στις ερωτήσεις, ώστε να γίνει δυνατή η καλύτερη άντληση σχετικών πληροφοριών.

Πιο αναλυτικά τα διερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα παρακάτω:

1. Κατά πόσο οι γονείς κάνουν ενέργειες για να αποκτήσει το παιδί τους παράλληλη στήριξη;
2. Κατά πόσο οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων από τη γενική εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς;
3. Πώς αξιολογούν οι γονείς το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης;

Κεφάλαιο 1^ο

Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1 Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες

Η έννοια «μαθησιακές δυσκολίες καθιερώθηκε στο διεθνή επιστημονικό χώρο μόλις πριν από μερικές δεκαετίες και συγκεκριμένα γύρω στο 1960. Η σχετικώς πρόσφατη αυτή αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών ήταν το αποτέλεσμα μια σειράς προσπαθειών για τον προσδιορισμό και την αντιμετώπιση προβλημάτων όπως η νοητική καθυστέρηση, η παράλυση του εγκεφάλου, οι γλωσσικές δυσλειτουργίες και ο αυτισμός. Βέβαια, η μη αναγνώριση συγκεκριμένων κατηγοριών μαθησιακών δυσκολιών μέχρι το 1970 στέρησε σε πολλά άτομα τη δυνατότητα συστηματικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών τους, καθώς οι περισσότεροι δίσταζαν να ενταχθούν στα υπάρχοντα προγράμματα αντιμετώπισης θέλοντας να αποφύγουν την αναγκαστική κατάταξή τους σε λιγότερο ή περισσότερο «νοητικά καθυστερημένα» άτομα. Έπρεπε να αποσυνδεθούν οι μαθησιακές δυσκολίες από την νοητική καθυστέρηση, για να διαλυθούν οι ενδοιασμοί και οι προκαταλήψεις των γονέων, προκειμένου ο τομέας των μαθησιακών δυσκολιών να γνωρίσει ευρύτερη αποδοχή και ανάπτυξη. Όμως η κατάσταση αυτή, με τις συνεχείς αμφισβητήσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των παιδιών καθώς και οι διαφωνίες των ειδικών σε θέματα ορισμών, διαγνωστικών κριτηρίων, μεθόδων διδασκαλίας, τρόπων αξιολόγησης και εκπαιδευτικής πολιτικής, είχε ως αποτέλεσμα την ελλιπή αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και συνεπώς την αύξηση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά, η διαρκής εγρήγορση οδήγησε στην ανάπτυξη αυτού του κλάδου και στην εξέλιξή του από αντικείμενο μελέτης της ιατρικής και της νευρολογίας, σε ένα διεπιστημονικό χώρο συνεργασίας της Ιατρικής, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Η ανάπτυξη του νέου αυτού επιστημονικού χώρου συνεχίζεται ενώ οι τρέχουσες αλλαγές σε πρακτικές μεθόδους και θεωρίες, σε συνδυασμό με εντατική και συστηματική εργασία, αναμένεται να επιφέρουν πολλά θετικά αποτελέσματα. (Πόρποδας Κ., 1998)

1.2 Μαθησιακές δυσκολίες: έννοια και ορισμοί

Η σχολική επιτυχία είναι η βασικότερη επιδίωξη του μαθητή, από τη στιγμή που εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον. Η προσδοκώμενη αυτή επιτυχία προσδιορίζει τόσο την ικανότητά του να διεκπεραιώνει τα καθήκοντα που του ανατίθενται, όσο και τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής από τους συνομήλικούς του. Ο συνειρμός «προσπάθεια – επιτυχία – αποδοχή» που δημιουργείται στον μαθητή, του τονώνει το αίσθημα αξιοσύνης, του προσφέρει συναισθηματική σταθερότητα προκειμένου να αντιμετωπίσει πιθανές αποτυχίες του, τον προσανατολίζει προς την επιτυχία και τον γεμίζει με εμπιστοσύνη στον εαυτό του και τις διαπροσωπικές σχέσεις του (Κρόκου, 2007).

Δε συμβαίνει το ίδιο με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτός ο όρος είναι γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις δυσκολίες μάθησης, χωρίς να εξετάζει τις αιτίες. Για τις μαθησιακές δυσκολίες, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί, χωρίς όμως να έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας.

Οι ορισμοί προσαρμόστηκαν στις θεωρίες και το πλαίσιο αυτών που τις διατύπωσαν και έτσι έχουμε πληθώρα ορισμών. Οι Surran & Rizzo (1979) αναφερόμενοι στη διαφορετικότητα των ορισμών σημειώνουν ότι αυτό οφείλεται στις διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των εμπλεκόμενων ερευνητών και κυρίως στη σκοπιά από την οποία αντιμετωπίζουν το θέμα, δηλαδή, την παιδαγωγική, την ιατρική ή τη ψυχολογική. Επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εμφανιστούν με πολλούς τρόπους, είναι δύσκολο να τις διαγνώσουμε, να ανακαλύψουμε τις αιτίες τους ή να τις θεραπεύσουμε (National Institute of Mental Health, 1999). Τα τελευταία χρόνια ακολουθείται η τακτική του συγκερασμού των παλαιότερων ορισμών, επειδή γίνεται ευρέως αποδεκτό το γεγονός της πολυπλοκότητας των αιτίων των μαθησιακών δυσκολιών αφενός και των μορφών εμφάνισής τους αφετέρου.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Hinshelwood S. όρισε σαν δυσκολίες στη μάθηση τις δυσκολίες στην ανάγνωση παιδιών με φυσιολογική όραση, για να διαχωριστεί από τον Morgan P., που την ίδια εποχή όρισε τις δυσκολίες σε ανάγνωση και γραφή ως λεκτική τύφλωση.

Ο Myklebust το 1968, αναφερόμενος στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, κάνει διαχωρισμό από τις διάφορες εγκεφαλοπάθειες και, εφόσον τα παιδιά έχουν καλή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, ικανοποιητική ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, χρησιμοποιεί τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες», χωρίς να αποκλείει το ενδεχόμενο της συνύπαρξης πολλαπλών αναπηριών. Λίγο αργότερα ο Bannatyne επικεντρώνει το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και ορίζει σαν μαθησιακές δυσκολίες ανεπάρκειες που εκδηλώνονται στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης, με εμφανή παρεμπόδιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο Samuel Kirk το 1972 ορίζει σαν μαθησιακές δυσκολίες τις διαταραχές που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου και δεν οφείλονται σε βαριές αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Σύμφωνα με τον Kirk τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες (Αθανασιάδη, Ε. 2001).

Παρόμοιες θέσεις συναντούμε και στους Das, J.P. et. al. (1975), οι οποίοι αποσυνδέουν τις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες από τις μαθησιακές δυσκολίες και υποστηρίζουν ότι μπορεί να συνυπάρχουν, αλλά δεν είναι απαραίτητη αυτή η συνύπαρξη. Από τον Vellutino F. R. (1978 και 1975) οι μαθησιακές δυσκολίες ορίστηκαν σαν αντιληπτική ανεπάρκεια των παιδιών για συγκεκριμένες αντιληπτικές διεργασίες.

Εκπαιδευτικό καθαρά ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες δίνουν οι Mason A. W. και Benton A. L. (1967), που τις ορίζουν ως αποτυχία του παιδιού να αποκτήσει μια σχολική δεξιότητα, παρόλο που οι μαθησιακοί παράγοντες είναι ικανοποιητικοί. Παρόμοιο ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες και ο Κυπριωτάκης Α. (1989) και τις ορίζει ως πτώση της επίδοσης ενός μαθητή κάτω από το επίπεδο του σταδίου εξέλιξής του.

Οι Rutter M. & Yule W. (1975), εξετάζοντας κυρίως τις αναγνωστικές δυσκολίες, τις διαχώρισαν σε δύο κατηγορίες, τη συγκεκριμένη αναγνωστική καθυστέρηση, η οποία ορίστηκε ως σημαντική ασυμφωνία ανάμεσα στα αναμενόμενα και στα παρατηρούμενα αναγνωστικά επιτεύγματα μαζί με την έλλειψη άλλων μαθησιακών προβλημάτων και τη γενική αναγνωστική καθυστέρηση, η οποία ορίστηκε ως έλλειψη ασυμφωνίας ανάμεσα στα αναμενόμενα και τα παρατηρούμενα αναγνωστικά επιτεύγματα εξαιτίας γενικών μαθησιακών προβλημάτων. Οι Ferguson B. και Μεγαλοοικονόμου Θ. (1987) αναφέρουν ότι από κλινική σκοπιά ο όρος μαθησιακή δυσκολία υποδεικνύει ότι, σε ορισμένους τουλάχιστον τομείς, η σχολική επίδοση του παιδιού δε φτάνει στα επίπεδα που προβλέπονται σύμφωνα με τους δείκτες των νοητικών του ικανοτήτων. Ευρύτερο ορισμό δίνει ο Mercet C. (1979) που ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως δυσκολίες σχολικής μάθησης, σαν αντιληπτικές, γλωσσικές ή κινητικές διαταραχές, σαν κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα και τέλος σαν αδυναμία μνήμης ή προσοχής.

Το National joint Committee on Learning Disabilities (1987), επισημοποιεί τον όρο μαθησιακές δυσκολίες, τις διαχωρίζει από πολλαπλές αναπηρίες και άλλες ανεπάρκειες, τις αιτιολογεί κυρίως με δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, αλλά τονίζεται και ο ρόλος του περιβάλλοντος μάθησης και τέλος τις καθορίζει σαν διαταραχές, που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών λόγου, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με το National Institute of Mental Health (1999) είναι μια δυσλειτουργία που επηρεάζει την ικανότητα των ανθρώπων είτε να ερμηνεύσουν αυτό που βλέπουν και ακούνε είτε να συνδέσουν πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Αυτοί οι περιορισμοί μπορεί να φανούν με πολλούς τρόπους, σαν συγκεκριμένες δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, στο συνδυασμό, τον αυτοέλεγχο ή την προσοχή. Τέτοιες δυσκολίες εκτείνονται και στη σχολική δουλειά και μπορούν να εμποδίσουν τη μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής ή των μαθηματικών. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι για ολόκληρη τη ζωή και σε πολλές περιπτώσεις επηρεάζουν πολλά κομμάτια της ζωής ενός ανθρώπου: το σχολείο ή τη δουλειά, τις καθημερινές «ρουτίνες», την οικογενειακή ζωή και μερικές φορές τις φιλίες και τις σχέσεις. Σε μερικούς ανθρώπους πολλές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι

εμφανείς. Άλλοι μπορεί να έχουν ένα, απομονωμένο μαθησιακό πρόβλημα, που έχει μικρή επιρροή σε άλλες περιοχές της ζωής τους.

Στις Η.Π.Α. σύμφωνα με τη νομοθεσία η μαθησιακή δυσκολία ορίζεται ως ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στην εξυπνάδα ενός ατόμου (IQ) και τις δεξιότητες που έχει το άτομο σε κάθε ηλικία. Αυτό σημαίνει πως ένα σοβαρά καθυστερημένο δεκάχρονο παιδί, που μιλάει όπως ένα εξάχρονο, πιθανόν να μην έχει γλωσσική ή λεκτική αναπηρία, δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες. Έχει γίνει γνώστης της γλώσσας μέχρι τα όρια της εξυπνάδας του. Από την άλλη, ένας μαθητής της πέμπτης που έχει IQ 100 και δεν μπορεί να γράψει μια απλή πρόταση, έχει πιθανότατα μαθησιακές δυσκολίες (National Institute of Mental Health, 1999). Η άμεση σύνδεση του δείκτη νοημοσύνης με τις μαθησιακές δυσκολίες εγείρει ερωτηματικά, που σχετίζονται με την αξιοπιστία του δείκτη νοημοσύνης, τους τρόπους υπολογισμού του, καθώς και την αυτόνομη σημαντικότητά του, χωρίς διασύνδεση με άλλους παράγοντες. Σύμφωνα με το National Institute of Mental Health οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ορίζονται ως αναπτυξιακές δυσκολίες στο λόγο και στη γλώσσα, προβλήματα που είναι συχνά οι πρώτες ενδείξεις, μαθησιακών δυσκολιών, με συμπτώματα στην έκφραση, την άρθρωση ή την αντίληψη. Μπορεί να ορίζονται, επίσης, ως καθυστερημένη ανάπτυξη σε γλωσσικές ή μαθηματικές ικανότητες, με συμπτώματα στο διάβασμα, το γράψιμο ή στη μαθηματική σκέψη. Μπορεί ακόμα, ανάλογα με την περίπτωση, να οριστούν ως κινητικές ή ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές, όταν υπάρχουν δυσκολίες στην απόκτηση γλωσσικών, ακαδημαϊκών και κινητικών προσόντων, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα μάθησης, αλλά δεν αποτελούν συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή. Σ' αυτή τη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται δυσκολίες συντονισμού, που οδηγούν σε φτωχή ποιότητα γραψίματος, καθώς και σε συγκεκριμένες δυσκολίες συλλαβισμού και μνήμης.

Η Κάτσιου – Ζαφρανά (1993) τονίζει τη σχέση μαθησιακών δυσκολιών και εγκεφάλου, που αναπτύσσεται μέσα σ' ένα στερημένο και αρνητικό περιβάλλον. Αναφερόμενη στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» γράφει πως ο όρος είναι πολύ ευρύς και περιλαμβάνει διάφορα προβλήματα, όπως βλάβη του εγκεφάλου, υπερκινητικότητα, ήπιες μορφές διανοητικής καθυστέρησης, δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, που οφείλονται σε λόγου συγκινησιακού, δυσκολίες γλώσσας, ήπιες μορφές κουφότητας, προβλήματα αντίληψης, κινητική αδεξιότητα, και, πάνω απ' όλα,

προβλήματα ανάγνωσης. Τονίζει ακόμα πως υπάρχει η τάση να ονομάζει κανείς κάθε είδους πρόβλημα του παιδιού σε σχέση με το σχολείο «μαθησιακό πρόβλημα». Ο Αλεξάνδρου Κ. (1995) ορίζει ως μαθησιακές δυσκολίες τις δυσκολίες του μαθητή να κατακτήσει μια καθορισμένη διδακτέα ύλη και να επιτύχει ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, πράγματα τα οποία επιτυγχάνουν τα άλλα παιδιά του αντιπροσωπευτικού πληθυσμού της ίδιας ηλικίας, στο ίδιο χρονικό διάστημα και με τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας.

Σε άρθρο των Νέλλα Η. και Νικολάου Γ. (1986) αναφέρεται πως «σχολικές δυσκολίες θεωρούμε κατά ένα μέρος μια συμπεριφορά που δεν αντιστοιχεί στις προσδοκίες των δασκάλων και των γονέων και κατά ένα μέρος μια εσωτερική κατάσταση ανάγκης του παιδιού μπροστά σε υποχρεώσεις, οι οποίες φαίνονται ότι δύσκολα θα εκπληρωθούν». Ανάλογη προσέγγιση συναντάμε και στον Chancerel J. L. (1987), που υποστηρίζει ότι η σχολική δυσκολία καθορίζεται σε σχέση με ένα χώρο σαφώς καθορισμένο, το σχολείο, με τους κανόνες, τις αξίες και τις λειτουργίες του και από την αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες απαιτήσεις. Οι σχολικοί κανόνες καθορίζουν τη σχολική δυσκολία οι οικογενειακοί κανόνες την οικογενειακή δυσκολία. Η Clay M. M. (1987) σε άρθρο της, με τίτλο «μαθαίνοντας να έχεις μαθησιακές δυσκολίες», αμφισβητεί την εγκυρότητα των μαθησιακών δυσκολιών ως κλινικό πρόβλημα και θεωρεί ότι όλες οι γνωστικές δυσχέρειες, που προκαλούν αναγνωστικές δυσκολίες, προέρχονται από αποτυχία να εκτιμήσουν ή να ελέγξουν τις πρώτες αναγνωστικές και γραφικές εμπειρίες ή από την εκπαιδευτική εμπειρία του αναγνώστη με προβλήματα.

Η Καλαντζή-Αζίζι Α. (1993) σημειώνει ότι, όταν μιλάμε για «δυσκολίες μάθησης» πρέπει να έχουμε υπόψη μας όλο το «σύστημα» σχολικο-μαθησιακή και ψυχοκοινωνικο-μαθησιακή συμπεριφορά, ένα σύστημα συνεχούς ροής και επανατροφοδότησης. Τόσο λοιπόν στον προληπτικό όσο και στον παρεμβατικό χώρο δεν μπορούμε να χωρίσουμε τα δύο «μέρη» του συστήματος «μαθησιακή συμπεριφορά». Επίσης δεν μπορούμε να αναλύουμε πια μόνο τη σχέση Συμπεριφοράς-Περιβάλλοντος μονοδρομικά, δηλαδή πώς και πόσο το περιβάλλον τροφοδοτεί η συμπτύσσεται στη διατήρηση της συμπεριφοράς, αλλά και πώς και πόσο η ίδια η συμπεριφορά πυροδοτεί τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος.

Ο Δράκος Γ. (1999) προτάσσει την παιδαγωγική διαδικασία και πράξη στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών και τις ορίζει ως μαθησιακό πρόβλημα, με μαθησιακό «έλλειμμα» ευρείας κλίμακας, βαρύ και μακροπρόθεσμης διάρκειας. Σ' αυτό συμπεριλαμβάνονται η μαθησιακή δυσλειτουργία και η μαθησιακή διαταραχή και ορίζει τέσσερα χαρακτηριστικά του προβλήματος (παρατηρείται στο σύστημα άτομο-περιβάλλον, πρέπει να αντιμετωπιστεί πολυπαραγοντικά, διεπιστημονικά και εξατομικευμένα, ταλανίζει άτομο και περιβάλλον για πολύ χρόνο και πρέπει να ορίζεται μέσω των συνεπειών του), (Σακκάς, 2002).

Συνοψίζοντας, η γενικότερη εικόνα του πεδίου του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών, είναι πως οι περισσότερες προσπάθειες βελτίωσής του στη σχετική βιβλιογραφία, καταλήγουν σχεδόν πάντα στη δημιουργία ορισμών «δι' αποκλεισμού». Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να σχετίζονται με αισθητηριακά προβλήματα (όπως ακοής και όρασης) ή με χαμηλή νοημοσύνη και δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα δυσμενών περιβαλλοντικών επιδράσεων. Θα πρέπει να διαχωριστούν από τους ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία, αν και συχνά όλοι αυτοί συνυπάρχουν και αλληλοεπηρεάζονται (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Εν κατακλείδι, αυτό που θα μπορούσαμε να σημειώσουμε για όλους τους ορισμούς είναι ότι τα κοινά τους στοιχεία αποτελούνται από την ασυμμετρία ή ανισομέρεια μεταξύ των ικανοτήτων των παιδιών καθώς και από τη διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και επίδοσης (Lerner, 2003).

1.3 Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: 1) Στις Γενικές Μαθησιακές και 2) Στις Ειδικές Μαθησιακές.

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δευτερογενείς – εξωγενείς – περιβαλλοντικής αιτιολογίας. Οφείλονται σε αρνητικούς ψυχο εκπαιδευτικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, σε έλλειψη προσπάθειας, σε χαμηλό IQ ή σε σημαντικές αισθητηριακές ή εγκεφαλικές βλάβες οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή (π.χ. αν δεν βλέπει, δεν θα μπορεί να διαβάσει κανονικά). Οι μαθητές με Γενική μαθησιακή δυσκολία υστερούν γενικά σε όλα τα μαθήματα και στα προφορικά και στα γραπτά, και στα θεωρητικά-φιλολογικά και στα πρακτικά.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πρωτογενείς – βιολογικής αιτιολογίας στις οποίες το παιδί το παιδί υστερεί μόνο σε ορισμένα είδη μαθημάτων. Προϋποθέτουν:

α) Κανονική ή ανώτερη ευφυΐα ή τουλάχιστον όχι χαμηλή,

β) Βιολογικο-νευρολογικά αίτια, που είναι κυρίως κληρονομικά. Δηλαδή, γεννιούνται με κάποια μαθησιακή δυσκολία, δεν προκαλείται από το περιβάλλον. Είδη ειδικής μαθησιακής δυσκολίας είναι η δυσλεξία, η δυσορθογραφία, η δυσγραφία και η δυσαριθμησία.

Η δυσλεξία και η δυσαριθμησία είναι οι συχνότερες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα Σύμφωνα με το DSM-IV (Διαγνωστικό Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας) έχουμε:

- Τη διαταραχή ανάγνωσης (δυσλεξία)
- Τη διαταραχή των μαθηματικών (δυσαριθμησία)
- Τη διαταραχή γραπτής έκφρασης (δυσορθογραφία) και
- Τις μαθησιακές δυσκολίες μη προσδιοριζόμενες αλλιώς

Ενώ, σύμφωνα με το ICD-10 (διαγνωστικό εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας) έχουμε:

- Την ειδική διαταραχή ανάγνωσης (Δυσλεξία)
- Την ειδική διαταραχή ορθογραφίας (Δυσορθογραφία)
- Την ειδική διαταραχή αριθμητικών ικανοτήτων (Δυσσαριθμησία) και
- Την μικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων

Οι μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία υστερούν μόνον σε ορισμένα μαθήματα, π.χ. είναι πολύ καλύτεροι στα πρακτικά μαθήματα και στα προφορικά, ενώ υστερούν σημαντικά στα θεωρητικά-φιλολογικά και στα γραπτά, γι' αυτό και εξετάζονται προφορικά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να οφείλονται ούτε σε τεμπελιά (ο τεμπέλης είναι τεμπέλης σε όλα), ούτε στις ίδιες αιτίες που προκαλούν τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (διότι αν οφειλόταν στις προαναφερθείσες αιτίες, τότε θα ήταν ίδιες με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες). (Μαριδάκη – Κασσωτάκη Α., 2011)

1.4 Διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τα πιθανά αίτια που τις προκαλούν όσο και ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται στην πράξη. Για αυτό το λόγο είναι πολύ δύσκολο να διατυπώσει κανείς λεπτομερείς τρόπους διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων που να έχουν γενική ισχύ σε όλες τις περιπτώσεις.

Κάθε κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί ιδιαίτερη μέθοδο και διαδικασία διάγνωσης και αντιμετώπισης. Αλλά ακόμη και στην περίπτωση των δυσκολιών που υπάγονται στην ίδια κατηγορία υπάρχουν διαφορές από άτομο σε άτομο.

Για τους λόγους αυτούς θα περιοριστούμε σε γενικές αρχές, που συνθέτουν ένα ευρύ πλαίσιο μέσα στο οποίο επιβάλλεται να γίνονται η διάγνωση και η αντιμετώπιση των δυσχερειών.

Αρχικά πρέπει να τονίσουμε ότι οι περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα εκείνες που δεν οφείλονται σε ανίατα οργανικά νοσήματα ή σε μη αναστρέψιμες αντιληπτικές ή άλλες αναπηρίες μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιτυχία. Μάλιστα, αρκετές από αυτές μπορούν να εξλειφθούν τελείως. Αυτό σημαίνει ότι η διαπίστωση ενός μαθησιακού προβλήματος δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με πανικό καθώς κάτι τέτοιο οδηγεί σε αρνητικές καταστάσεις και δεν βοηθά το άτομο να ξεπεράσει το πρόβλημά του.

Η επιτυχία της αντιμετώπισης των δυσκολιών εξαρτάται κυρίως από δύο παράγοντες: α) την έγκαιρη και έγκυρη διάγνωσή τους, και β) την εφαρμογή του κατάλληλου τρόπου αντιμετώπισης τους.

Μερικές από τις μαθησιακές δυσκολίες είναι εμφανείς και γι αυτό μπορούν να διαγνωστούν νωρίς. Αυτό όμως δεν ισχύει για κάποιες άλλες που ανακαλύπτονται κατά την περίοδο της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δείχνουν οι γονείς που είχαν άτομα με δυσκολίες μάθησης στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Επίσης, πολύ σημαντική θεωρείται και η παρατήρηση των εκπαιδευτικών και κυρίως των νηπιαγωγών και των δασκάλων των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Λόγω της κρισιμότητας αυτής της παρατήρησης είναι επιτακτική η ενημέρωση όλων όσοι ασκούν διδακτικό έργο σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών καθώς και η συνεχής

επιμόρφωσή τους.

Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση των προβλημάτων μάθησης είναι συνήθως συλλογικό έργο, στο οποίο εμπλέκονται επιστήμονες από διάφορες ειδικότητες (γιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί κτλ.) ενώ η βοήθεια των μελών της οικογένειας είναι αναγκαία.

Η διάγνωση πραγματοποιείται σε ειδικά ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Τέτοιου είδους ιδρύματα είναι τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ) σκοπός των οποίων είναι η διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη μαθητών και ειδικά αυτών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ανάμεσα σε αυτούς είναι και τα άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Για τη διάγνωση μιας μαθησιακής δυσκολίας απαραίτητα είναι τα παρακάτω:

1) Το λεπτομερές ιστορικό του ατόμου που παρουσιάζει τη δυσκολία, το οποίο περιλαμβάνει πληροφορίες για τη βιοϊτρική προϋστορία του, την πορεία της ανάπτυξής του, την μορφή του προβλήματος και το χρόνο ανάπτυξής του, την οικογένειά του και την ύπαρξη παρόμοιων δυσκολιών σε άτομα του περιβάλλοντός του, την εξέλιξη της δυσκολίας και άλλα τέτοια ζητήματα.

2) Ιατρική εξέταση για να δοθεί απάντηση στον αν υπάρχουν οργανικά αίτια (π.χ. δυσκολίες στην όραση, την ακοή, την κινητικότητα, το κεντρικό νευρικό σύστημα κτλ.) στα οποία οφείλεται κυρίως η δυσκολία.

3) Εξέταση με τα κατάλληλα ψυχομετρικά μέσα προκειμένου να διαγνωστεί το επίπεδο νοητικής ικανότητας του ατόμου και άλλων πτυχών της προσωπικότητάς του ή της ανάπτυξης των επιμέρους ικανοτήτων του (π.χ. μνημονικών ικανοτήτων, γλωσσικών ικανοτήτων, ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο κτλ.). Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται διάφορα διαγνωστικά εργαλεία, σταθμισμένα και μη, όπως το **WISC** (τεστ νοημοσύνης – σταθμισμένο), το **CELF** (τεστ φωνολογικής συνειδητότητας – σε διαδικασία στάθμισης) και το **Αθηνά** (Ελληνικό τεστ, Πανεπιστήμιο Αθηνών).

4) Άλλες συμπληρωματικές παρατηρήσεις ή πληροφορίες από εκπαιδευτικούς (π.χ. συμπεριφορά στο σχολείο) και γονείς (π.χ. συμπεριφορά στο σπίτι) που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη σαφέστερη περιγραφή της δυσκολίας και στον προγραμματισμό της αντιμετώπισής της. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη Α., 2011)

Η διαγνωστική εκτίμηση, για να είναι πλήρης, πρέπει να ακολουθείται από:

- Αναπλαισίωση – Αναδιατύπωση: μετά τη συνολική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του παιδιού διατυπώνεται με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές.

- Παρέμβαση – Αντιμετώπιση: η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά την κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) στην οποία θα πρέπει να φοιτήσει το παιδί, καθώς επίσης τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, παρέχει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου 3699/2008 περί ειδικής αγωγής, τα πλαίσια που μπορεί να φοιτήσει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ.

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. 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.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

1) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα για τους μαθητές ηπιότερης μορφής μαθησιακών δυσκολιών.

2) Εξειδικευμένο πρόγραμμα ή διευρυνμένου ωραρίου για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής μαθησιακών δυσκολιών.

δ) Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (Ειδικά Σχολεία) ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και των μαθησιακών δυσκολιών που απορρέουν από αυτή.

Για κάθε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης σχεδιάζεται από τη διεπιστημονική ομάδα του οικείου ΚΕΔΔΥ, συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ΕΑΕ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ και τον σύμβουλο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Στο σχεδιασμό του ΕΠΕ συμμετέχει και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή και το ΕΕΠ των ΣΜΕΑΕ, μετά από πρόσκληση του οικείου ΚΕΔΔΥ. (Ν.3699/2008)

1.5 Κέντρα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με μαθησιακές δυσκολίες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008:

Οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν ότι οι γνωματεύσεις ιδιωτικών φορέων δεν έχουν ισχύ για τα δημόσια σχολεία και σε κάθε περίπτωση αν κάποιος ιδιώτης λογοθεραπευτής διαγνώσει κάποια μαθησιακή δυσκολία είναι αναγκαίο να καταφύγουν σε ΚΕΔΔΥ, ΙΠΔ που θα προτείνουν στα σχολεία και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών.

Οι γονείς μπορούν να καταθέσουν αίτηση για παραπομπή στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., το οποίο στη συνέχεια ζητά από το σχολείο του μαθητή Περιγραφική Παιδαγωγική Έκθεση που αφορά στη μαθησιακή επίδοση και συμπεριφορά του. Η Περιγραφική Παιδαγωγική Έκθεση αποστέλλεται υπηρεσιακώς στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και είναι εξαιρετικά πολύτιμη για τη διαγνωστική διαδικασία, καθώς συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται

σε καθημερινή αλληλεπίδραση με το μαθητή και έχουν ολοκληρωμένη εικόνα των δεξιοτήτων και των αδυναμιών του.

Σε περίπτωση που το παιδί δεν έχει ακόμα εγγραφεί σε σχολείο, οι γονείς υποβάλλουν την αίτηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ μαζί με γνωματεύσεις ή ιατρικές εξετάσεις που έχουν από άλλους φορείς. Αίτηση για παραπομπή στα ΚΕΔΔΥ μπορούν να καταθέσουν και τα σχολεία όπου φοιτούν οι μαθητές, όταν δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Πριν την παραπομπή τους στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., είναι απαραίτητο να έχουν εξαντληθεί όλες οι διαδικασίες παρέμβασης από το σχολείο. Όσοι γονείς καταθέσουν τη σχετική αίτηση ειδοποιούνται από τα ΚΕΔΔΥ και ο μαθητής έρχεται στο ΚΕΔΔΥ συνοδευόμενος από τους γονείς.

Στα πλαίσια συνέντευξης που παραχωρούν στην κοινωνική λειτουργό δίνουν αναλυτικά στοιχεία για το κοινωνικό-αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού. Παράλληλα, στο μαθητή χορηγείται τεστ νοητικών ικανοτήτων από ψυχολόγο και αξιολογείται μαθησιακά από εκπαιδευτικό της βαθμίδας του, προκειμένου να καθοριστεί αρχικά το επίπεδο νοημοσύνης του παιδιού και να διαπιστωθούν το είδος και η ένταση των δυσκολιών του. Η γνωμάτευση, που αποτελεί εμπιστευτικό/απόρρητο έγγραφο, επιδίδεται στο σχολείο, αφού πρώτα έχουν ενημερωθεί οι γονείς για τις δυσκολίες του παιδιού, αλλά και για τις προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας, έχουν υπογράψει και έχουν παραλάβει το δικό τους αντίτυπο.

Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Στη διεπιστημονική ομάδα δύναται να συμμετέχει και εργοθεραπευτής ή μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ 31 κατά περίπτωση, κατόπιν εισήγησης του Προϊσταμένου του οικείου ΚΕΔΔΥ. Οι απόφοιτοι άνω των δεκαοκτώ (18) ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες, δεν εμπíπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ.

Τα ΚΕΔΔΥ έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

α) Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών.

β) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ), καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι.

γ) Την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ειδικής αγωγής εκπαίδευσης (ΕΑΕ), καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ΕΑΕ, τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, τους συμβούλους ΕΕΠ, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και με το ΕΕΠ που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ΕΑΕ.

δ) Την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ.

ε) Τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης.

στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης εισηγείται τους εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκοων, τυφλών, με χαμηλή όραση και αυτιστικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους της σχολικής αξιολόγησής τους εκτός εξετάσεων.

ζ) Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητάς τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στην Επαγγελματική Σχολή και τμημάτων ειδικοτήτων, τη στελέχωσή τους και την αύξηση ή μείωση των θέσεων.

η) Τη σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση την οποία πραγματοποιείται, ανά έτος, αξιολόγηση του έργου τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

θ) Τη σύνταξη εκθέσεων - προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ. Οι προτάσεις υποβάλλονται στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων, ο οποίος έχει και την ευθύνη υλοποίησής τους με τη συνεργασία των οικείων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.).

ι) Τη σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων - προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι

υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με μαθησιακές δυσκολίες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

ια) Την πρόταση για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης όπου απαιτείται.

Η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) λειτουργεί στα ειδικά σχολεία για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, μετά από σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδακτικού προσωπικού του σχολείου, και περιλαμβάνει τουλάχιστον έναν (1) ψυχολόγο, έναν (1) εκπαιδευτικό ΕΑΕ και έναν (1) κοινωνικό λειτουργό. Η Επιτροπή μπορεί να καλεί και πρόσωπα άλλων ειδικοτήτων, ανάλογα με τις προς αξιολόγηση περιπτώσεις και συνεργάζεται στενά με το σύλλογο διδακτικού προσωπικού, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ) και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό (ΕΒΠ) του σχολείου. Για τη συμμετοχή στις συνεδριάσεις της ανωτέρω ΕΔΕΑ, δεν καταβάλλεται αποζημίωση στα μέλη της.

Τα ΙΠΔ άλλων Υπουργείων συνιστούν αναγνωρισμένο διαγνωστικό και αξιολογικό φορέα στο πλαίσιο του παρόντος νόμου, στον οποίο συμμετέχει εκπαιδευτικός ΕΑΕ. Για τους μαθητές για τους οποίους υπάρχει ανάγκη εφαρμογής Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) με βάση την εισήγηση των ΙΠΔ, το πρόγραμμα αυτό εκπονείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Οικονομίας και Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, καθορίζονται τα κριτήρια, οι διαδικασίες και τα όργανα αξιολόγησης και επαναξιολόγησης όλων των ΙΠΔ που αναγνωρίζονται επίσημα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βάσει αυτής της απόφασης προσδιορίζονται οι συνθήκες λειτουργίας τους, η στελέχωσή τους και ο αριθμός τους. Η αξιολόγηση των ΙΠΔ γίνεται κάθε πέντε ημερολογιακά έτη από τα Υπουργεία Εσωτερικών, Οικονομίας και Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Σχετικά με τη διαδικασία διάγνωσης:

1. Οι αισθητηριακές διαταραχές της όρασης και της ακοής, τα κινητικά ή άλλα σωματικά προβλήματα, καθώς και τα σοβαρά ή χρόνια προβλήματα υγείας, πιστοποι-

ούνται με ιατρική γνωμάτευση από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή, η οποία αναφέρει το ποσοστό αναπηρίας και τη χρονική διάρκεια ισχύος της γνωμάτευσης. Η ίδια υπηρεσία καθορίζει το είδος των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι. Οι μαθητές με διαταραχές όρασης ή ακοής μπορούν να απευθύνονται αντίστοιχα στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες που λειτουργούν στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) ή στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (ΕΙΚ), για τη χορήγηση γνωματεύσεως.

2. Για τον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών και το σχεδιασμό του ΕΠΕ των μαθητών με διαταραχές όρασης ή ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια νοσήματα, ψυχικές διαταραχές, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, καθώς και όσων άλλων λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή, η οποία είναι δυνατόν να επηρεάσει τη μαθησιακή τους ικανότητα, απαιτείται η συνεργασία του ΚΕΔΔΥ με τις άλλες ιατρικές υπηρεσίες για να προτείνουν τις αναγκαίες εργονομικές διευθετήσεις με στόχο την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή τους στους χώρους της εκπαίδευσης. Σε περίπτωση που η διαγνωστική ομάδα έχει σαφείς ενδείξεις παιδικής κακοποίησης, απαιτείται συνεργασία του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ με ιατρικές υπηρεσίες, με κοινωνικές και ψυχολογικές υπηρεσίες και με τις αρμόδιες δικαστικές αρχές.

3. Για τη διαμόρφωση του ΕΠΕ διατυπώνει τις απόψεις του και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προσκαλείται για το σκοπό αυτόν από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες ή φορείς. Η άποψη του γονέα ή κηδεμόνα δεν είναι δεσμευτική.

4. Όταν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕΔΔΥ και των ΠΔ για τον ίδιο μαθητή, οι γονείς έχουν δικαίωμα προσφυγής σε πενταμελή Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ, που συγκροτείται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. Η Επιτροπή αυτή αποτελείται από: έναν σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ της αντίστοιχης βαθμίδας ως συντονιστή, έναν σχολικό σύμβουλο γενικής εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας (για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ειδικότητας Φιλολόγων), έναν ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ 23, έναν λογοθεραπευτή του κλάδου ΠΕ 21 ή ΠΕ 26 και έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ για μαθητές προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά περίπτωση. Η οικογένεια του μαθητή μπορεί να επιλέξει και έναν εμπειρογνώμονα, ο οποίος γνωμοδοτεί ενώπιον της πενταμελούς ΕΔΕΑ χωρίς δικαίωμα

ψήφου με αμοιβή που καταβάλλεται από το Δημόσιο και είναι ίση με την αμοιβή του εκάστοτε μέλους της πενταμελούς δευτεροβάθμιας ΕΔΕΑ, όπως αυτή ορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία. Η απόφαση της δευτεροβάθμιας ΕΔΕΑ είναι οριστική. Στην περίπτωση που υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕΔΔΥ και των ΠΔ για τον ίδιο μαθητή και οι γονείς δεν προσφύγουν στην πενταμελή Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ, υπερισχύει η γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ.

5. Οι σχολικές μονάδες και οι επιτροπές εξετάσεων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις εισηγήσεις και τις προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις αξιολογικές εκθέσεις, που συντάσσουν οι αρμόδιες υπηρεσίες. Τα ΚΕΔΔΥ, ανάλογα με το είδος και το βαθμό των μαθησιακών δυσκολιών, προσδιορίζουν το χρόνο επαναξιολόγησης, ο οποίος αναγράφεται στην εκδοθείσα γνωμάτευση. Όταν η αξιολόγηση αφορά σε μαθητές που φοιτούν στα Λύκεια, οι εισηγήσεις ισχύουν μέχρι την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι Λυκείου με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες που επιθυμούν να λάβουν μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση των οποίων οι γνωματεύσεις έχουν λήξει, επαναξιολογούνται από τα οικεία ΚΕΔΔΥ.

6. Στις επιτροπές που συγκροτούνται για την εξέταση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τις εισαγωγικές πανελλαδικές εξετάσεις, σύμφωνα με το εδάφιο α' της παραγράφου 3 του άρθρου 27 του π.δ. 60/2006 (ΦΕΚ 65 Α'), παρίσταται ο Σύμβουλος ΕΑΕ ή ο Προϊστάμενος του οικείου ΚΕΔΔΥ ή οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε αυτό, για την παροχή διευκρινίσεων ή επεξηγήσεων σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όταν τους ζητηθούν από την αρμόδια επιτροπή (Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199/Α').

Κεφάλαιο 2^ο

Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση

2.1 Ο όρος συνεκπαίδευση και εννοιολογικές προσεγγίσεις

Υπάρχουν αρκετές έννοιες, που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο και προσδιορίζονται με τους όρους «Pedagogy of Integration», που στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται ως «Παιδαγωγική της Ένταξης», «Inclusive Education», όρος που μεταφράζεται στα ελληνικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση και ο όρος «Inclusion» που μεταφράζεται ως «συνεκπαίδευση».

Ο Σούλης (2002) ορίζει την παιδαγωγική της ένταξης ως «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, που αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της διαφορετικότητας, 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 κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτικό γίγνεσθαι». Η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) αποδίδει τον όρο «Inclusive Education» στην ελληνική γλώσσα ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη 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 παρόλο που θεωρείται ενιαία και κοινή φιλοσοφική θεώρηση η οποία μπορεί να εκφραστεί σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτικό πεδίο, αναφέρεται με όρους διαφορετικούς παγκοσμίως, προκαλώντας έτσι σύγχυση σχετικά με την ορολογία. Χρησιμοποιούνται λοιπόν ποικίλοι όροι, για παράδειγμα στην Αμερική αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης αναφέρεται ως ενσωμάτωση (mainstreaming), στη Μεγάλη Βρετανία ως ένταξη (integration), ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται και οι δυο όροι. Σημειώνεται, ότι δεν επηρεάζει η ορολογία την ποιότητα και την ποσότητα της εκπαίδευσης, αλλά οι πρακτικές και η φιλοσοφία που εκφράζονται και επιλέγονται στις επιμέρους καταστάσεις.

Ο Χαρούπιας (2003), αναφέρει και διαχωρίζει, τους όρους «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση». Ως «ένταξη», θεωρείται η τοποθέτηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά σχολεία, με σκοπό να αποφευχθεί ο διαφορετικός τρόπος εκπαίδευσής τους, χωρίς, όμως, να υπάρχουν ανάλογες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η ένταξη διαφέρει από τη συνεκπαίδευση στο ότι η πρώτη υποδηλώνει τη συνύπαρξη στο γενικό σχολείο παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, ενώ η συνεκπαίδευση δηλώνει την διασφάλιση ίσων ευκαιριών παροχής υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Η ένταξη δεν οδηγεί υποχρεωτικά στη συνεκπαίδευση. Η συνεκπαίδευση όμως προϋποθέτει την ύπαρξη της ένταξης. Προσπάθεια ένταξης μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί η αποδοχή τοποθέτησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα δημόσια αλλά και στα ιδιωτικά σχολεία της χώρας μας. Άλλωστε στα γενικά σχολεία βρίσκεται και το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αυτών, χωρίς όμως να υπάρχει ουσιαστική μέριμνα για την κάλυψη των αναγκών τους. Σύμφωνα με έρευνες αλλά και με την καθημερινή πρακτική είναι διαπιστωμένο, ότι η ένταξη, όταν δεν συνοδεύεται από συστηματική και σχεδιασμένη υποστήριξη και αυτό το γεγονός μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε διαχωρισμό.

Ο όρος «ενσωμάτωση» αναφέρεται στη δέσμευση της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρει στην τάξη και να εκπαιδεύσει παιδιά με ειδικές ανάγκες, σκοπεύοντας στη μη διαφοροποίησή τους από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Το σύστημα δεν αλλάζει και προβλέπεται η παροχή υπηρεσιών υποστήριξης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που τους επιτρέπουν να φοιτούν στο γενικό σχολείο και παράλληλα να εξασφαλίζουν τη μη παρεμπόδιση της φοίτησης των συμμαθητών τους. Οι παροχές γίνονται σε ένα κλίμα συνεργασίας, που υποστηρίζεται από την έλλειψη ανταγωνισμού, την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας, την επένδυση στις ικανότητες των προσώπων και την μείωση των αδυναμιών τους. Ωστόσο, παρά τη βελτίωση των υπηρεσιών που συνεπάγεται μια πολιτική ενσωμάτωσης, οι οργανώσεις αναπήρων τον θεωρούν ως διαχωριστικό όρο, επειδή παραπέμπει σε υποτακτική σχέση αναφορικά με κάποια ομάδα ανώτερη και σε επιλογές που δηλώνουν την άρνηση της διαφορετικότητας.

Ο όρος «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην τοποθέτηση μαθητών με δυσκολίες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό να εξασφαλιστούν ίδιες ευκαιρίες. Συχνά, όμως, γίνεται επιλεκτική τοποθέτηση. Στις προδιαγραφές της συνεκπαίδευσης ανήκει η υποστήριξη του παιδιού με δυσκολίες. Αιτιολογία της υιοθέτησης της ίσης υποστήριξης

θεωρείται η αποδοχή της έννοιας των ίσων ευκαιριών ως βασική αρχή. Η συνεκπαίδευση χαρακτηρίζεται από προθέσεις που δεν μπορούν να ευδοθούν με δεδομένες τις ατομικές διαφορές και το γενικότερο ανταγωνιστικό κλίμα που η Πολιτεία επέλεξε και εφαρμόζει με την πρόσφατη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορες αντιλήψεις γύρω από τον όρο «συνεκπαίδευση». Κάποιοι συγγραφείς χρησιμοποιούν διαφορετικά τον όρο «inclusion». Αποδίδουν στον όρο «inclusion» την έννοια της ενσωμάτωσης ή της ένταξης. Οι αντιπαραθέσεις γίνονται πιο έντονες όταν εμπλέκονται φορείς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικοί, γονείς και η κάθε ομάδα νοσηματοδοτεί τη συνεκπαίδευση με βάση τη δική της οπτική γωνία (Rogers, 1993). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο όρος «συνεκπαίδευση» διαχωρίζεται από τον όρο «ένταξη» στο ότι η διαδικασία της ένταξης οδηγεί στην προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο, ενώ στη συνεκπαίδευση, το αναλυτικό πρόγραμμα και η κουλτούρα του σχολείου είναι τόσο εύελικτα ώστε μπορούν να συμπεριλάβουν παιδιά ασχέτως από την έκταση των μαθησιακών δυσκολιών τους (Mackey & McQueen, 1998).

Σε αυτήν την εργασία προτιμήθηκε ο όρος συνεκπαίδευση, επειδή αφορά στις προσπάθειες που αποσκοπούν στην φοίτηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, σε κοινό σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003), δηλώνοντας το δικαίωμα του παιδιού να αποτελεί ενεργό μέλος της κοινότητας του σχολείου, να συμμετέχει ισάξια σε όλες τις ευκαιρίες μάθησης του σχολείου, να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και να έχει πλήρη πρόσβαση στο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο οφείλει να διαμορφώνεται με τρόπο, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες καθενός παιδιού (Farrell, 2004). Ένας ακόμα λόγος είναι ότι η παράλληλη στήριξης, αναφέρεται και ως συνεκπαίδευση στον τελευταίο νόμο (Εφημερίδα της, 2008).

2.2 Ιστορική αναδρομή της συνεκπαίδευσης

Μια σειρά πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών συνθέτουν μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα για το σχολείο το οποίο όντας κύριος χώρος παροχής εκπαίδευσης έχει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου πολιτισμικού και κοινωνικού χώρου. Υπό αμφισβήτηση τίθεται η ειδική εκπαίδευση, που

κατάφερε να συντηρήσει ένα σύστημα εκπαίδευσης που στιγματίζει και καταπιέζει πολλά παιδιά για τα οποία δημιουργήθηκε να υπηρετήσει, μη λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο που περιέχει την αποτυχία των παιδιών (Kugelmass, 2004). Σύμφωνα με την Tomlinson (στο Dyson, 2000), η ειδική εκπαίδευση είναι ο προστάτης των «ευάλωτων» παιδιών και παράγει μια κυριαρχία, όπου οι ειδικοί εκπαιδευτικοί επιστήμονες (γιατροί, ψυχολόγοι δάσκαλοι, κ.ά) μπορούν να ασκούν την ειδικότητά τους προκειμένου να διατηρήσουν την υπάρχουσα κατάσταση. Θεωρεί ότι οι ψυχογενετικές ιδιότητες των προσωπικών χαρακτηριστικών των παιδιών έχουν αντικατασταθεί από οικονομικές ανισότητες και κοινωνικές πολιτικές της εξουσίας και γι αυτό θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στον μηχανισμό που περιέχει και δυναμώνει αυτές τις ανισότητες (Tomilnson, 1989).

Η πορεία προς την υιοθέτηση πολιτικών συνεκπαίδευσης, ξεκινάει τη δεκαετία του 1980. Το 1990 γίνονται ριζοσπαστικές αλλαγές παγκοσμίως, οι οποίες οφείλονται στην κινητικότητα και την πίεση των οργανώσεων των αναπήρων, για ανθρώπινα δικαιώματα, για την εκπαίδευση και την ζωή τους. Η συνεκπαίδευση εντάσσεται στη 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 για την εξασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως προσωπικών διαφορών και κάλεσε όλα τα κράτη να προχωρήσουν σε εκείνες τις ενέργειες οι οποίες θα εξασφαλίσουν την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ειδικές ανάγκες, πλέον, δεν ορίζονται με βάση τη αναπηρία (Sehrbrock, 2004). Η σύγχρονη τάση της ειδικής αγωγής είναι να κατοχυρώνει το δικαίωμα, όλων των παιδιών, στην εκπαίδευση και να ιδρύει σχολεία που θα συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, θα καταλαβαίνουν τη διαφορετικότητά τους, θα υποβοηθούν τη μάθησή τους και θα ανταποκρίνονται στις προσωπικές τους ανάγκες. Η ανταπόκριση των σχολείων στη πρόκληση αυτή, στην παροχή διαφορετικών τρόπων μάθησης και ανάπτυξης διαφοροποιημένων προγραμμάτων, προϋποθέτει πρωτίστως τη δυνατότητα να προσαρμοστεί και να αλλάξει το ίδιο το σχολείο.

Η προώθηση της συνεκπαίδευσης αποτελεί πια, μία από τις κύριες δράσεις της UNESCO (2003), η οποία υιοθετεί την αρχή ότι «τα σχολεία πρέπει να συμπεριλάβουν

όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως από τις κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές, πνευματικές, και άλλες συνθήκες». Σαν αιτιολόγηση αυτής της αλλαγής, θεωρείται ότι τα σχολεία συνεκπαίδευσης μπορούν να αλλάξουν τη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα εκπαιδεύοντας όλα τα παιδιά μαζί. Είναι η βάση για μια δίκαιη και αντικειμενική κοινωνία που ενθαρρύνει τους ανθρώπους να ζήσουν όλοι μαζί (UNESCO, 2004).

Η συνεκπαίδευση δεν είναι μεταρρύθμιση της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά θέτει υπό διαπραγμάτευση την οργάνωση των σχολικών μονάδων, ως προς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και ως προς την αξιολόγηση, τους τρόπους διδασκαλίας, και την παιδαγωγική προσέγγιση (Slee, 2004). Όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2004), χρειάζεται αλλαγή των δομών του συστήματος εκπαίδευσης και η δημιουργία ενός συστήματος εκπαίδευσης, που να περιέχει εκπαιδευτικά οφέλη για όλο το μαθητικό πληθυσμό.

2.3 Η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Ramsey (2004:147) η συνεκπαίδευση προϋποθέτει «ευελιξία δημιουργικότητα, ελπίδα και αποφασιστικότητα». Ένα σχολείο συνεκπαίδευσης είναι αντίθετο με την αφομοίωση, όπου οι μαθητές ανεξαρτήτως από την ταυτότητα, το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, το φύλο και την αναπηρία τους, πρέπει να ταιριάζουν σε ένα σταθερό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνεκπαίδευση αφαιρεί εμπόδια μάθησης και συμμετοχής, που μπορεί να υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον. Οι Booth et al. (2003b) παρουσιάζουν τη συνεκπαίδευση ως μια διαρκή διαδικασία. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι αυτό δεν έχει σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές του σχολείου, αλλά με τις πολιτικές και τις κουλτούρες των θεσμών εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής (IECP, 2003), προκύπτει ότι η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στην τάξη, αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα στις τάξεις της Ευρώπης και ότι τα συμπεριφορικά προβλήματα, όπως και τα συναισθηματικά αλλά και τα κοινωνικά, αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση για τη συνεκπαίδευση. Στην ίδια μελέτη φαίνεται ότι αυτό το οποίο είναι καλό για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, είναι καλό για όλους τους μαθητές.

Ο Bailey (1998:179, στο Norwisch,2000), αναφέρει σαν συνεκπαίδευση «το να είσαι σε ένα γενικό σχολείο, να παρακολουθούν όλοι οι μαθητές το ίδιο πρόγραμμα, στην ίδια αίθουσα, την ίδια ώρα και με τρόπο που δεν κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ότι διαφέρουν από τους άλλους. Ο Dyson (2000), υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλές εκδοχές της συνεκπαίδευσης. Έχει ως αναφαίρετο κομμάτι την ισότητα, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την κοινωνική δικαιοσύνη (Barton, 2004). Μία από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις ώστε όλα τα παιδιά να έχουν την ποιοτική εκπαίδευση που τους αναλογεί είναι η κατάργηση των διακρίσεων και η αποδοχή ότι κάθε παιδί είναι κατάλληλο να λάβει εκπαίδευση και ότι τα παιδιά με οποιεσδήποτε δυσκολίες δεν είναι «κατώτερο είδος» (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Σύμφωνα με τους Mastropieri & Struggs (2001:266), οι αρχές της συνεκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών για τοποθέτηση και παρακολούθηση μαθημάτων σε γενικό σχολείο.
- Μείωση της απομόνωσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε συνδυασμό με τη συμμετοχής τους στις σχολικές δραστηριότητες.
- Ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής με κέντρο το μαθητή, που μπορεί να παρέχει μόρφωση σε όλα τα παιδιά, μέσα από την ίση μεταχείριση, την ισότητα ευκαιριών και την συμμετοχή όλων των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες.
- Προώθηση της κουλτούρας της διαφορετικότητας έτσι ώστε το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά του σχολείου.
- Βελτίωση των συνθηκών μάθησης και της υλικοτεχνικής υποδομής τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.
- Αποδοχή της άποψης ότι η πρακτικής της συνεκπαίδευσης δημιουργεί προϋποθέσεις για τη κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

2.4 Οφέλη και προϋποθέσεις της συνεκπαίδευσης

Ύστερα από έρευνα σε χίλια δημοτικά σχολεία, στα οποία είχε αρχίσει να εφαρμόζεται η νέα εκπαιδευτική πρακτική, οι Lipsky και Gartner (1997), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, για να μπορούμε να μιλάμε για αποτελεσματική συνεκπαίδευση, πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Ανέφεραν ότι σημαντικός παράγοντας που

διαμορφώνει τη συνεκπαίδευση είναι ο διευθυντής. Ο διευθυντής που διαθέτει στόχους, φιλοδοξίες και οράματα με στόχο να βελτιώσει την εκπαίδευση όλων των παιδιών, μπορεί να συμβάλει στη σωστή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η καλή συνεργασία ανάμεσα στο ειδικό και στο γενικό εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί οδηγήσει στην σωστότερη μάθηση των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο, καθώς θα λαμβάνονται και από τους δύο οι αποφάσεις για την εξέλιξη της διδασκαλίας και θα παρέχεται βοήθεια στα παιδιά, όποτε αυτά τη χρειάζονται. Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην σωστή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι η ανάμειξη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι γονείς πλέον συμμετέχουν και οι ίδιοι στις αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, έτσι ο ρόλος τους είναι πιο ενεργητικός. Τέλος, επισημαίνουν ότι η συνεκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται σε ικανοποιητικούς 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).

Όπως αναφέρει η Ζώνιου – Σιδέρη (2000), βασική προϋπόθεση της συνεκπαίδευσης αποτελεί η εφαρμογή ενός προγράμματος έγκαιρης αναγνώρισης και αξιολόγησης των νηπίων και των παιδιών με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, στα σχολεία είναι σημαντικό να διασφαλίζονται υποστηρικτικές υπηρεσίες σχεδιασμού και υλοποίησης ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία αναγνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του κάθε μαθητή. Αναγκαία θεωρείται και η διασφάλιση των απαραίτητων παιδαγωγικών βοηθημάτων και διδακτικών καινοτομιών, καθώς και της προσβασιμότητας στις εγκαταστάσεις (Ζώνιου – Σιδέρη 2000: 32). Επιπλέον, η πολιτεία πρέπει να εξασφαλίζει τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση-ειδίκευση του επιστημονικού προσωπικού (Farrel 2001, Flem & Keller, 2000).

Η δημιουργία του σχολείου για όλους, φαίνεται να έχει πλεονεκτήματα και οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και την κοινωνία. Οι μαθητές αναπτύσσουν σωστές συμπεριφορές, αφού κατανοούν και σέβονται τους άλλους. Εκτός από τις θετικές συμπεριφορές, τα παιδιά, μέσα από την συνύπαρξη, αποκτούν και κοινωνικές δεξιότητες (Karagiannis et al. 1996). Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παρέχει τη δυνατότητα στους συνομήλικους να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους. Η παρουσία μαθητών

με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο ενισχύει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους. Επιπροσθέτως, τα παιδιά που δεν έχουν ειδικές ανάγκες αλληλεπιδρούν με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αναπτύσσουν κοινωνική ευαισθησία και παρέχουν βοήθεια προς αυτά τα παιδιά.

Το πιο σημαντικό όφελος της συνεκπαίδευσης αφορά την κοινωνική αξία της ισότητας. Είναι ξεκάθαρο ότι η περιθωριοποίηση δεν είναι ισότιμη εκπαίδευση. Η χρήση ετικετών εις βάρος κάποιων παιδιών οδηγεί στον στιγματισμό τους σαν παιδιά ειδικής κατηγορίας και ότι πρέπει να κερδίσουν το δικαίωμα τους να συμμετέχουν στο γενικό σχολείο. Όταν όλα τα παιδιά συμμετέχουν στα γενικά σχολεία, τότε θα προβάλλεται η ισότητα και θα προωθείται ως κοινωνική αξία (Karagiannis, etc., 1996).

2.5 Διεθνείς αναφορές στη συνεκπαίδευση

Αρκετοί ερευνητές αναφέρουν ότι μέσα από τη συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο, ενισχύεται η γνωστική, η κοινωνική και η ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Salend & Garrick Duhaney, 1999). Σε έρευνα των D' Alonzo, Giordano και Vanleeuwen (1997), αναφέρεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για μάθηση στη γενική τάξη. Αυτό συνέβαινε γιατί είχαν πιο πολλά ερεθίσματα και εμπειρίες, τις οποίες δεν ήταν δυνατό να αποκτήσουν στην ειδική τάξη.

Σύμφωνα με τους West, Kochhar και Taymans (2000) η συνεκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες την αίσθηση ότι μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις εργασίες τους. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι η συνεκπαίδευση λόγω της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται, τους βοηθάει να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους. Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε από το Εθνικό Κέντρο Στατιστικής της Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, τα οποία έδειξαν ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποφοιτούν από τα Λύκεια της χώρας λόγω της συνεκπαίδευσης (United States Department of Education: National Center for Education Statistics, 2002).

Οι Bannister et al (1998), αναφέρουν ότι το σχολείο που θέλει να λειτουργήσει σύμφωνα με τη συνεκπαίδευση, θα πρέπει να μεγιστοποιήσει τις ικανότητες του μαθητή, να έχει καλή συνεργασία με το οικογενειακό του περιβάλλον και να παρέχει υψηλές

υπηρεσίες στο παιδί και αλλά και στα άτομα που το φροντίζουν εκτός της σχολικής μονάδας. Ο Κυπριωτάκης (2007), αναφέρει ότι είναι αναγκαίο να υποστηριχτεί το παιδί και η οικογένειά του πριν να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση. Αναφέρει ότι για γίνει εφικτή η συνεκπαίδευση δεν αρκεί μόνο να συμμετέχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο με τα άλλα παιδιά. Χρειάζεται, η στήριξη και η αποδοχή τους από την οικογένειά τους. Γι αυτό θα πρέπει μόλις γεννιέται το παιδί να υποστηρίζονται κατάλληλα οι γονείς, ώστε να μπορέσει, αρχικά, να ενσωματωθεί το παιδί μέσα στην οικογένεια. Στη συνέχεια η συνεκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί σχολεία.

2.6 Η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα

Με το άρθρο 16 του Συντάγματος το 1974, το ελληνικό κράτος κατοχυρώνει τα δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού και έτσι αρχίζει να ακολουθεί τη τάση που επικρατεί στον ευρωπαϊκό χώρο. Για πρώτη φορά το 1981 η πολιτεία αναλαμβάνει, με την ψήφιση του νόμου 1143, την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Είναι ο πρώτος νόμος για την ειδική αγωγή, γι' αυτό θεωρήθηκε κατάκτηση για το χώρο. Βασικές αρχές του νόμου ήταν η αναγνώριση των ίσων ευκαιριών για όλους, η επαγγελματική και η κοινωνική αποκατάσταση και η σχολική ενσωμάτωση (Τζουριάδου, 1995). Με αυτό το νόμο περιορίζονταν τα ειδικά σχολεία και ιδρύονταν οι ειδικές τάξεις, οι οποίες μπορούσαν να λειτουργήσουν ως τάξεις, πλήρους φοίτησης για μαθητές με νοητική υστέρηση ή μερικής φοίτησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο ο νόμος αυτός κατηγορήθηκε ότι ενίσχυε την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε «φυσιολογικά» και μη άτομα», και τα οδηγούσε με αυτό τον τρόπο στην περιθωριοποίηση (Στασινός, 1991).

Στη συνέχεια ψηφίστηκε ο νόμος 1566/1985, με τον οποίο η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο πλαίσιο της γενικής. Δεν έγινε όμως ο απαραίτητος σχεδιασμός μιας κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής για ενημέρωση της κοινής γνώμης, δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων, εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση και κατάλληλη διαμόρφωση σχολικών χώρων. Γι αυτό, την περίοδο από το 1985-1989 παρατηρείται μεγάλη ανάπτυξη των ειδικών τάξεων η οποία έγινε χωρίς τον κατάλληλο επιστημονικό σχεδιασμό και συστηματικό τρόπο. Στις ειδικές τάξεις φιλοξενούνται για κάποιες ώρες, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει τμήματα μαθητών με

διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικές δυσκολίες όπου γίνεται εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που μέχρι τότε φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία, εντάχθηκαν στις ειδικές τάξεις των γενικών σχολείων. Αντίστοιχα παρατηρήθηκε μια αυξανόμενη ροή μαθητών από τη γενική εκπαίδευση στην ειδική. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής ήταν να γεμίσουν οι ειδικές τάξεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με διαφορετικές ειδικές ανάγκες, με μειονότητες κλπ. (Τζουριάδου, 1995).

Το 2000 με το νόμο 2817 καταργούνται οι τάξεις πλήρους φοίτησης και παραμένουν τα τμήματα μερικής φοίτησης, τα οποία μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης, ενώ συγχρόνως δημιουργούνται νέες δομές, όπως η κατ' οίκον διδασκαλία και η παράλληλη στήριξη. Παρόλο που αυτό το νομοσχέδιο εμπεριέχει 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.

Το 2008 ψηφίστηκε ο νόμος 3699 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: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 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».

2.7 Η Παράλληλη στήριξη και το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Την τελευταία δεκαετία, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτά σε γενικά σχολεία (Δ/ση Ειδικής Αγωγής, 2007). Αυτό σχετίζεται με την ψήφιση των δύο τελευταίων νόμων, που προαναφέρθηκαν, τον 2817/2000 και τον 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Ειδικότερα, στον πρόσφατο και ισχύοντα νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) (3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α', άρθρο 6) δίνεται η δυνατότητα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε τάξεις γενικών σχολείων, λαμβάνοντας υποστηρικτικές υπηρεσίες από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με το είδος και τη σοβαρότητα της διάγνωσης των παιδιών. Αυτός ο τρόπος παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τα παιδιά με αναπηρίες, είναι ένας τύπος του μοντέλου της συνδιδασκαλίας (co-teaching), που στην Ελλάδα ονομάζεται «Παράλληλη Στήριξη» (Parallel Support).

Στην παράλληλη στήριξη συμμετέχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν κρίνεται ότι είναι η καταλληλότερη τοποθέτηση για αυτά βάσει της γνωμάτευσης του Κέντρου Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Επίσης συμμετέχουν στην Π.Σ. μαθητές, όταν στην περιοχή όπου ζει η οικογένεια του παιδιού, δεν υπάρχει άλλη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) όπως

ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης κ.ά. Πάντως σε κάθε περίπτωση, για να μπορεί να συμμετέχει κάποιος μαθητής σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, θα πρέπει να έχει γραπτή γνωμάτευσή από το οικείο ΚΕΔΔΥ, το οποίο καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης που θα δέχεται το παιδί. Αν στο σχολείο φοίτησης το παιδιού λειτουργεί τμήμα ένταξης, τότε το ΚΕΔΔΥ θα πρέπει να αιτιολογήσει τους λόγους για τους οποίους δεν προτείνεται η φοίτηση του παιδιού στο τμήμα ένταξης αλλά η συμμετοχή του στην παράλληλη στήριξη. Η αίτηση των γονέων για παροχή της παράλληλης στήριξης στο παιδί τους συνοδευόμενη με τη σχετική γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ υποβάλλεται στο διευθυντή του σχολείου, η οποία μέσω των διευθύνσεων εκπαίδευσης κοινοποιείται στο υπουργείο παιδείας (Ν.3699/2008).

Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Π.Σ. παρέχονται μόνο από εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Παιδείας. Στην περίπτωση που δεν αρκεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, για να καλύψουν τις ανάγκες της Π.Σ., τότε με βάση την παρακάτω τροπολογία (Άρθρο 26 «Λοιπές διατάξεις» & 9^α Ν. 3879/2010) μπορούν να προσληφθούν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων (π.χ. δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης-ΠΕ70, φιλόλογοι, μαθηματικοί κ.ά.), με την προϋπόθεση ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής. Ειδικότερα και σύμφωνα με την πιο πρόσφατη εγκύκλιο για την Π.Σ. με αριθμό 117746/27-8-2013, που αφορά την «Πρόσκληση υποψηφίων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για ένταξη στους Ενιαίους Πίνακες αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών ΕΑΕ διδακτικού έτους 2013-2014» επισημαίνεται ότι μπορούν να εργαστούν στην παράλληλη στήριξη και στις άλλες δομές της ειδικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί που έχουν τις εξής προϋποθέσεις:

- Είναι πτυχιούχοι των ΤΕΦΑΑ με ειδίκευση την ειδική αγωγή.
- Είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων στην ειδική αγωγή ή έχουν τίτλο διετούς μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή των «Διδασκαλείων».
- Έχουν πιστοποιητικό επιτυχούς παρακολούθησης σεμιναρίων ειδικής αγωγής 400 ωρών που αποκτήθηκε πριν από τις 31-8-2010. Σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός απόκτησε το πιστοποιητικό μετά από αυτή την ημερομηνία, δεν έχει δικαίωμα υποβολής αίτησης υποψηφίου, για να εργαστεί στην ειδική αγωγή.
- Είναι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, που έχουν όμως εκπαιδευτική

προϋπηρεσία 10 μηνών σε δομές της ειδικής αγωγής.

➤ Είναι γενικά εκπαιδευτικοί, που οι ίδιοι τους ή τα παιδιά τους έχουν αναπηρία σε ποσοστό άνω του 67%.

➤ Όσον αφορά την εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εξειδίκευση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Αντίστοιχα, για τα παιδιά με προβλήματα όρασης πρέπει να έχουν εξειδίκευση στη γραφή Braille.

Στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, με πρόταση της οικογένειας και με σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων μπορεί να υπάρχει στην τάξη και ειδικός βοηθός. Επίσης ειδικό βοηθητικό προσωπικό διατίθεται από την κεντρική διοίκηση και σε παιδιά που δεν αυτοεξυπηρετούνται. Για κάθε νέα σχολική χρονιά χρειάζεται και καινούρια πράξη έγκρισης για παροχή της Π.Σ. και μόνο στην περίπτωση του αυτισμού μπορεί να ανανεωθεί και για δεύτερη χρονιά εφόσον είναι σε ισχύ η γνωμάτευση από το οικείο ΚΕΔΔΥ (Ν.3699/2008).

Επιπλέον, εκτός της δημόσιας παράλληλης στήριξης υπάρχει και η δυνατότητα ιδιωτικής. Αυτό συμβαίνει κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα λόγω του μεγάλου αριθμού των περιπτώσεων παιδιών που χρήζουν παράλληλης στήριξης και του αντιστρόφως ανάλογου αριθμού εκπαιδευτικών που προσλαμβάνει το υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Οι ιδιώτες εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται από τους γονείς, επί πληρωμή, προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί τους με τον ίδιο τρόπο που θα βοηθούσε και ένας δημόσιος εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Αυτό σημαίνει ότι ιδιωτική παράλληλη στήριξη μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους γονείς που έχουν την κατάλληλη οικονομική δυνατότητα.

Παράλληλα, αυτό, υποδεικνύει την ύπαρξη μιας κοινωνικής ανισότητας καθώς τα παιδιά οικογενειών που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρέχουν στο παιδί τους ιδιωτική παράλληλη στήριξη, με την οποία θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στο επίπεδο της τάξης, μένουν δίχως υποστήριξη, βιώνοντας δραματικές συνθήκες ως τα «κακά παιδιά» που εμποδίζουν την εξέλιξη και την πρόοδο της τάξης και αποτελούν απειλή για τους συμμαθητές τους και για την κοινωνία του σχολείου. Έτσι, παραμένουν ανήμπορα να ακολουθήσουν μηχανισμούς υγιούς ενσωμάτωσης και διαχείρισης μιας αυτονόητης αυτονομίας που θα πρέπει να χτίζει τον δικό τους μαθησιακό κόσμο.

Η νομοθεσία για την ιδιωτική παράλληλη στήριξη είναι η εξής:
Σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ 18 του άρθρου 28, του ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193Α) η υποστήριξη του μαθητή μπορεί να υλοποιείται και από ιδιώτη εκπαιδευτικό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την έγκριση της Στήριξης των μαθητών από ιδιώτη εκπαιδευτικό είναι:

- 1) Γνωμάτευση και πρόταση παροχής παράλληλης στήριξης από το οικείο ΚΕΔΔΥ, δηλαδή το ΚΕΔΔΥ της περιοχής του σχολείου φοίτησης του μαθητή (άρθρο 6 παρ. 1 εδαφ. Β΄ του ν.3699/2008 «...την παράλληλη στήριξη εισηγείται το οικείο ΚΕΔΔΥ...).
- 2) Αίτηση του γονέα ή κηδεμόνα προς τη Διεύθυνση του Σχολείου.
- 3) Βιογραφικό και ποινικό μητρώο του προτεινόμενου από την οικογένεια του μαθητή για την υλοποίηση της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης.
- 4) Οποιοδήποτε δικαιολογητικό κρίνει ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου εγγραφής ,τα οποία θα καταγραφούν σε πρακτικό.
- 5) Σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή του Σχολείου φοίτησης και του Συλλόγου Διδασκόντων.

Σύμφωνα με το παραπάνω άρθρο δεν τίθεται προθεσμία για την έγκριση της υποστήριξης από ιδιώτη εκπαιδευτικό και ο Διευθυντής του Σχολείου θα πρέπει να γνωστοποιεί την ύπαρξή του στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης που υπάγεται το σχολείο φοίτησης του μαθητή.

2.8 Το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης σύμφωνα με τον νόμο 2817 του 2007 έχουν τα εξής καθήκοντα:

- Ενημερώνονται από τον διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη ύστερα από σχετική πρόταση του ΚΕΔΔΥ ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.
- Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ και τον σχολικό

σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίησή του συνεργάζονται με τον διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή.

- Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.), στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.
- Συνεργάζονται με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΕΔΔΥ στις περιπτώσεις μαθητών, που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα.
- Συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και το υποβάλλουν σε τρία αντίτυπα, στον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του.
- Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται Παράλληλη Στήριξη, ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης.
- Καταρτίζουν το πρόγραμμα Παράλληλης Στήριξης σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και το ΚΕΔΔΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του (ΦΕΚ 449/2007).

Πέρα από τα καθήκοντα αυτά, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης έρχεται στην τάξη του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, ως δεύτερος εκπαιδευτικός του τμήματος με τα εξής καθήκοντα:

Βοηθά στην προσέλευση και αποχώρηση του παιδιού από το σχολείο. Μέσα στην αίθουσα φροντίζει ώστε ο μαθητής να βρίσκεται στο κατάλληλο βιβλίο ή σελίδα, καθώς και να είναι συγκεντρωμένος στην εργασία του. Όταν χρειάζεται, διαφοροποιεί την εργασία του μαθητή με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης στο σχεδιασμό της διδασκαλίας εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό της σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Όσον αφορά τις θέσεις των δύο εκπαιδευτικών και τις κινήσεις τους στην αίθουσα, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν θα πρέπει κάθεται αποκλειστικά δίπλα στο παιδί. Το ιδανικό θα ήταν να παρέχει υποστηρικτική διδασκαλία κυρίως στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά συγχρόνως να περιφέρεται στην τάξη και να βοηθά

και άλλα παιδιά που έχουν ανάγκη.

Όπως ορίζει η νομοθεσία και το πρόγραμμα χρηματοδότησης ΕΣΠΑ (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Ανάπτυξης) το οποίο στηρίζει οικονομικά το πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία και με μαθησιακές δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης οφείλει να συμπληρώνει καθημερινά το τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς του μαθητή. Στο τετράδιο επικοινωνίας επισημαίνονται τα θετικά και αρνητικά σημεία της σχολικής ζωής προς ενημέρωση των γονέων. Στα διαλείμματα αλλά και στις εκδρομές ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει δραστηριότητες με τη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης, με στόχο την εμπλοκή και κοινωνικοποίηση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές.

Απώτερος σκοπός της παράλληλης στήριξης είναι η αυτονόμηση του μαθητή, δηλαδή να μπορεί να σταθεί μόνος του μέσα στο σχολείο, στις εκδρομές, στα διαλείμματα και στις εκδηλώσεις.

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βοηθά και άλλους μαθητές μέσα στη τάξη. Επίσης βοηθά και συμβουλεύει τον δάσκαλο της τάξης στην προσπάθεια του να εντάξει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998· Rose, 2004).

Ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης δεν παρακολουθεί απλά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, αλλά συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό και στη διαφοροποίησή της. Συνεργάζεται με τον δάσκαλο της τάξης και μαζί οργανώνουν το μάθημα και αξιολογούν την εκπαιδευτική διαδικασία και την επίτευξη των στόχων, που έχουν τεθεί (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). (από διπλωματική keramari)

2.9 Δυσκολίες στην εφαρμογή της προγράμματος παράλληλης στήριξης

Είναι γεγονός πως δεν υπάρχουν αρκετές ερευνητικές αναφορές για την πορεία του προγράμματος της παράλληλης στήριξης στη χώρα μας. Σημαντικό όμως είναι να αναφερθεί το πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη σχετικά με την εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος. Ο Συνήγορος του Πολίτη στη διάρκεια των τελευταίων ετών έχει εξετάσει ένα μεγάλο αριθμό υποθέσεων με θέμα την εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο, βάσει των προβλέψεων του ν.2817/00 και, πρόσφατα, του ν.3699/08. Οι γονείς

αυτών των μαθητών, συντάσσουν αναφορές με θέμα είτε την απόρριψη από το ΥΠΕΠΘ αιτημάτων για παράλληλη στήριξη στους μαθητές είτε την ελλιπή εφαρμογή του.

Ο Συνήγορος του Πολίτη στο πόρισμά του, αναφέρει ότι σε πολλές περιπτώσεις οι ενδιαφερόμενοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παραμένουν σε κατάσταση αναμονής και εκκρεμότητας, που μπορεί να παραταθεί και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αυτό το γεγονός 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, καθώς το αίτημα θεωρείται ότι βρίσκεται «σε εκκρεμότητα» και δεν έχει απορριφθεί επίσημα. Ακόμη και όταν η παράλληλη στήριξη υλοποιείται, συχνά παρατηρούνται προβλήματα που υπονομεύουν τον σκοπό του θεσμού. Αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις όπου η παράλληλη στήριξη:

- 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.

- 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.

- 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).

- 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 καθαυτής 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. (<https://www.synigoros.gr>)

2.10 Συνεργασία σχολείου οικογένειας

Βασικό χαρακτηριστικό του σχολείου αποτελεί το ότι είναι ανοιχτό ιδεολογικά και κοινωνικά, επιτρέπει δηλαδή, στους γονείς να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να οριστούν βασικοί κανόνες διαπαιδαγώγησης και να επιτευχθεί συμφωνία γύρω από διάφορα θέματα εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό, στην πρώτη τάξη όπου το παιδί παίρνει τους βασικούς προσανατολισμούς και πρέπει να συνηθίσει στη σχολική ζωή, γονείς και σχολείο να συνεργάζονται αλλιώς ενδέχεται να υπάρξουν άσχημες συνέπειες για το παιδί. Είναι βασικό να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σ αυτούς τους δύο φορείς για τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες, μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης. Αυτό είναι σημαντικό γιατί το παιδί επηρεάζεται από τους γονείς του λόγω του δυνατού συναισθηματικού δεσμού τους. Έτσι, αν οι γονείς δεν έχουν καλή σχέση με το σχολείο αυτό μπορεί να οδηγήσει και το παιδί να στραφεί εναντίον του. Όταν υπάρχει καλή συνεργασία, οι γονείς αποκτούν οικειότητα με το σχολείο, το πρόγραμμα της τάξης, τους κανονισμούς του, κ.τ.λ. Αυτό οδηγεί τους γονείς να έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και αυτό μετέπειτα το μεταδίδουν στα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν καλύτερη στάση απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικά στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες, η καλή συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο είναι εξαιρετικά σημαντική. Η οικογένεια είναι βασικός φορέας κοινωνικοποίησης και χρειάζεται την βοήθεια του σχολείου προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτό το δύσκολο έργο της, ειδικά μάλιστα όταν η παρουσία ειδικών επιστημόνων, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι είναι περιορισμένη.

2.10.1 Η επικοινωνία με το σχολείο

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα εξέλιξή του. Μέχρι να πάει σχολείο, το παιδί έχει σε μια 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 ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο. Συχνά το σχολικό περιβάλλον αναδεικνύει μια δυσκολία, και καθορίζει τις διαστάσεις της, γιατί από ατομικό ή οικογενειακό θέμα, το αναγάγει σε κοινωνικό. Για να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά αυτές οι δυσκολίες πρέπει όλοι όσοι εμπλέκονται με το παιδί να συνεργαστούν μεταξύ τους.

Συγχρόνως, οι εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται για την ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, οδηγούν τους γονείς να αναζητήσουν πρακτικές και μεθόδους τις οποίες θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί τους. Σημαντικό είναι, λοιπόν, να μην τους αποκλείουν οι εκπαιδευτικοί από την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί αυτό λειτουργεί αντίθετα στις αρχές και στους στόχους της συνεκπαίδευσης.

Οι Hornby & Stakes (2000), προτείνουν ένα αποτελεσματικό μοντέλο συνεργασίας, στο οποίο 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 πολύ σημαντική,

ανεξάρτητα από το ποσοστό της ενεργής συμμετοχής της οικογένειας» (Tilstone & συνεργάτες, 2000).

Η συνεργασία αυτή είναι πιο σημαντική στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Παρόλα αυτά, οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη συνεργασία, δηλαδή, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εκπροσωπούν διαφορετικά κομμάτια της κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι, είναι πολύ πιθανή μια δυσλειτουργική αλληλεπίδραση ανάμεσα τους.

2.10.2 Εμπόδια στην επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο

Παρά τη συμφωνία γονέων και εκπαιδευτικών σε θεωρητικό επίπεδο, παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες στην υλοποίηση ισορροπημένης συνεργασίας (Bastiani & Wolfendale, 2000). Στην ειδική αγωγή η συμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί λόγο συγκρούσεων, οδηγεί στην αποξένωση, στην έλλειψη κατανόησης και μειωμένης ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της οικογένειας (Phtiaka, 2001). Επιπλέον, δυσκολίες μπορεί να υπάρξουν επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπείς γνώσεις σχετικά με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, και, σύμφωνα με τους Gorman (2004) και Καλαντζή-Αζίζη (1999), επειδή οι γονείς νιώθουν ότι δεν συμμετέχουν την εκπαίδευση των παιδιών τους μιας και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες τους.

Σύμφωνα με τον Στασινό (1991), ακόμα ένας λόγος που εμποδίζεται η ανάπτυξη της επικοινωνίας και η δημιουργία πλαισίου ασφαλείας και εμπιστοσύνης, είναι η δυσαρέσκεια που επικρατεί και στις δύο πλευρές, αναφορικά με τις συνθήκες που επικρατούν στην χώρα μας, στο χώρο της ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με προβλήματα και δυσκολίες μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον που είναι αφιλόξενο για τους ίδιους, αλλά κυρίως για τα παιδιά, και αυτό δυσκολεύει πολύ το έργο τους (Στασινός, 1991).

Θα πρέπει λοιπόν να υιοθετηθεί μια λογική η οποία θα συνδέει, την οικογένεια με το σχολείο και όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτό, με σκοπό την ανατροπή της υπάρχουσας πραγματικότητας και τη δημιουργία μιας καλής συνεργασίας προς όφελος του παιδιού. Σύμφωνα με τον Beveridge (2005), για να υιοθετηθεί αυτή η λογική,

πρέπει να συνεργάζονται όλοι όσοι εμπλέκονται με τη ψυχική, γνωστική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Η λογική αυτή οδηγεί στην αναβάθμιση του ρόλου των γονέων, οι οποίοι καλούνται να υποστηρίξουν και να συναποφασίσουν το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης.

Λογικό είναι, τα εμπόδια να πηγάζουν από όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή το σχολείο, την οικογένεια, το ειδικό επιστημονικό προσωπικό καθώς και τους επαγγελματίες ειδικής αγωγής, που ασχολούνται με το παιδί εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Οι Γεωργίου (2000) και Τσιμπιδάκη (2007), αναφέρουν ότι η οικογένεια μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα για τους παρακάτω λόγους:

- Έλλειψη εμπειρίας των γονέων σε θέματα συνεργασίας με τους ειδικούς.
- Έλλειψη εμπιστοσύνης στους ειδικούς.
- Προσωπικές αρνητικές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον.
- Απροθυμία 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.

- Πολλαπλές ανάγκες των γονέων που έρχονται σε δεύτερη μοίρα ή αγνοούνται.

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

- Έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας σε διαδικασίες συνεργασίας με τους γονείς.

- Έλλειψη διαλόγου.

- Έλλειψη κατάρτισης σε θέματα συνεργασίας.

- Έλλειψη αντιμετώπισης της αδυναμίας που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί να συμφιλιωθούν με την έννοια των γονιών ως βοηθοί - συνεργάτες 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 των γονέων.

Προς την επίλυση αυτών των προβλημάτων οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδεχτούν ότι συνεργασία οικογένειας - σχολείου δεν έχει μόνο πληροφοριακό χαρακτήρα και ότι δεν υπάρχει λόγος να διατηρήσουν μια απόσταση ασφαλείας από τους γονείς. Από την άλλη μεριά οι γονείς πρέπει 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 παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, επειδή η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών είναι λειτουργία του σχολείου αλλά συγχρόνως και της οικογένειας (Κουφάκη-Πρέπη, 1997). Αντίθετα από παλαιότερες αντιλήψεις σήμερα, συνεχώς περισσότεροι συμφωνούν ότι είναι αναγκαία η δημιουργία μιας στενής συνεργασίας οικογένειας - σχολείου και ενθαρρύνουν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η καλή συνεργασία, λοιπόν, των δύο βασικότερων φορέων διαπαιδαγώγησης οδηγεί στην επίτευξη των στόχων και γι αυτό οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς χρειάζονται τη στήριξη ο ένας του άλλου.

2.11 Σχετικές έρευνες στην χώρα μας και διεθνώς

Η αναζήτηση σχετικών ερευνών στη χώρα μας δεν απέδωσε καρπούς, καθώς οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται στις στάσεις, τις αντιλήψεις και στις τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης.

Στο διεθνή χώρο, οι Swick και Hooks (2005), σε έρευνά τους περιγράφουν τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις των γονέων των παιδιών με αναπηρία, αναφορικά με την τοποθέτησή τους σε γενικό σχολείο. Οι περισσότεροι 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.

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 μαθησιακές δυσκολίες προσδοκούν ότι η συνεκπαίδευση θα βοηθήσει στην ομαλή ενσωμάτωση του παιδιού τους μέσα σε μια ομάδα ισότιμων. Δείχνουν να ανησυχούν ότι οι δάσκαλοι της γενικής τάξης δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση και δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η Έρευνα

3.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να παρουσιάσει τις απόψεις των γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούν στο γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι ίδιοι την εφαρμογή του προγράμματος παράλληλης στήριξης.

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί μία ενέργεια κατά την οποία ο ερευνητής καλείται να επιλέξει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στην έρευνα (Wellington, 2000). Η επιλογή και υλοποίηση αυτών των μεθόδων αποτελεί δύσκολη και σημαντική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας θα πρέπει να μελετήσει εις βάθος, για να καταφέρει να συλλέξει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να οδηγηθεί σε σωστά συμπεράσματα.

Στην κοινωνική έρευνα, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε δύο τύπους έρευνας, την ποσοτική και την ποιοτική. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα ή συμπληρωματικά σε ποσοτική. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν συνιστά το αντίθετο των ποσοτικών μεθόδων. Ειδικότερα, με τον όρο ποιοτική μέθοδος έρευνας εννοείται ένα σύνολο ερμηνευτικών και διερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε διάφορες επιστήμες προκειμένου να περιγραφεί, να αποκωδικοποιηθεί, να μεταφραστεί και να αποδοθεί κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο (Creswell, 2011, Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Βασικό λοιπόν, χαρακτηριστικό της ποιοτικής μεθόδου είναι το γεγονός ότι μπορεί να ερμηνεύσει, να διαφωτίσει και να εξηγήσει τους λόγους και τις αιτίες εμφάνισης συμπεριφορών και γενικά φαινομένων. Στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών από την άλλη μεριά, το κύριο χαρακτηριστικό στην ποσοτική μέθοδο είναι το γεγονός ότι μετρά το μέγεθος των επιδράσεων που διέπουν ένα φαινόμενο αλλά και το μέγεθος του ίδιου του φαινομένου (Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Θα πρέπει να σημειωθεί ακόμα ότι η ποιοτική έρευνα δεν χρησιμοποιεί ιδιαίτερα μεγάλα δείγματα υποκειμένων αλλά μελετά μικρό αριθμό ερωτώμενων. Η χρήση μεγάλων δειγμάτων αφορά στις ποσοτικές έρευνες και αποσκοπεί στην εξαγωγή

στατιστικών δεικτών από την ανάλυση ερωτήσεων από δομημένο ερωτηματολόγιο προκειμένου να μετρηθεί το πόσοι έχουν μία συγκεκριμένη άποψη. Αντίθετα στην ποιοτική έρευνα δύναται να ερευνηθούν μικρά σύνολα ερωτώμενων προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις τους και να εξηγηθούν οι απόψεις αυτές. Ωστόσο, δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι η ποιοτική έρευνα εμπεριέχει το χαρακτηριστικό της υποκειμενικότητας. Αυτό μπορεί να εντοπιστεί τόσο στις απαντήσεις των ερωτώμενων οι οποίοι δίνουν τη δική τους άποψη για την πραγματικότητα όσο και στην αντιμετώπιση του ερευνητή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005; Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο καθώς, σύμφωνα με τα παραπάνω 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.

Η συνέντευξη είναι ένας προφορικός τρόπος συλλογής δεδομένων στον οποίο εμπλέκονται τουλάχιστον δύο πρόσωπα. Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης η οποία πραγματοποιείται ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, ο συνεντευκτής προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για τις σκέψεις, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες του συνεντευξιζόμενου σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Στα παραπάνω θα πρέπει να σημειωθεί ακόμα ότι ο ερευνητής κατά τη διαδικασία της συνέντευξης μπορεί να συλλέξει πληροφορίες και για θέματα τα οποία σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τα αισθήματα ή ακόμα πληροφορίες οι οποίες σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία. Σε γενικές γραμμές, η συνέντευξη αποβλέπει στη συλλογή όλων όσων έχουν σχέση με το σκοπό της έρευνας και υπάρχουν στο μυαλό αυτού που ερωτάται (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Η συνέντευξη ως μέθοδος έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με το ερωτηματολόγιο. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο δίνονται γραπτά ενώ, στη συνέντευξη προφορικά. Η συνέντευξη μπορεί να αποτελεί το μέσο το οποίο βοηθά ώστε να εντοπιστούν κάποιες μεταβλητές οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης, συνιστά το κυρίως εργαλείο συλλογής δεδομένων μιας έρευνας αλλά και το συμπλήρωμα άλλων

ερευνών που έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα τα οποία χρειάζονται περισσότερη μελέτη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι συνεντεύξεις είναι τριών ειδών, η δομημένη, η ημι-δομημένη και η ελεύθερη. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου όπως και η δομημένη συνέντευξη. Αλλά παράλληλα, υποβάλλονται και μία σειρά από άλλες ερωτήσεις ανοικτού τύπου προκειμένου να υπάρξει πληρέστερη κατανόηση της απάντησης που δόθηκε στην κλειστή ερώτηση (Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Αναφορικά με την συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι υπάρχουν και μειονεκτήματα. Τα βασικά πλεονεκτήματα της συνέντευξης σχετίζονται με το γεγονός ότι είναι το καταλληλότερο όργανο έρευνας για μικρές ηλικίες, μπορεί να καλύψει άτομα που δεν μπορούν να διαβάσουν, αυξάνει την εγκυρότητα καθώς και το ποσοστό των απαντήσεων. Στα μειονεκτήματα συγκαταλέγεται το γεγονός ότι το μέτρο μέτρησης μπορεί να μην είναι κοινό, υπάρχει ο κίνδυνος αλλοίωσης του αποτελέσματος από τη χρήση πολλών συμμετεχόντων, υπάρχει ο κίνδυνος από την υποκειμενική κρίση του συνεντευκτή και από την τάση του ερευνητή για εξοικονόμηση χρόνου και τέλος, υπάρχει ο κίνδυνος που απορρέει από τη χρήση του μαγνητοφώνου (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

3.2 Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2017 και σε αυτή συμμετείχαν 12 γονείς, κυρίως μητέρες, παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, της Σπάρτης. Πρέπει να σημειωθεί ότι επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι 12 γονείς επειδή, πέραν του ότι αρκετοί αρνήθηκαν, πολλοί υποψήφιοι διέμεναν σε μεγάλη χιλιομετρική απόσταση από τη Σπάρτη και η προσβασιμότητα δεν ήταν εύκολη. Αξίζει να σημειωθεί ότι όντας ο ερευνητής εργαζόμενος στο ΚΕΔΔΥ Λακωνίας είχε πρόσβαση στα ονόματα και τους αριθμούς των γονέων, παρόλα αυτά ζητήθηκε η άδεια της προϊσταμένης.

Πριν από κάθε συνέντευξη προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τον συμμετέχοντα για να ενημερωθεί για το περιεχόμενο της έρευνας, την διαδικασία της συνέντευξης και την σημαντικότητα της συμμετοχής του. Επίσης όλοι οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την διατήρηση της ανωνυμίας τους. Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν σε χώρο και χρόνο που επιθυμούσε ο εκάστοτε συμμετέχων, κυρίως στις οικείες τους ώστε να αισθάνονται άνετα. Είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο περίπου 30 λεπτά και ηχογραφήθηκαν με τη χρήση κινητού τηλεφώνου. Μετά τη συλλογή του υλικού αυτού ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση της κάθε συνέντευξης και η ανάλυση των δεδομένων. Πρέπει να σημειωθεί, ότι αρκετοί ήταν επιφυλακτικοί σχετικά με την ηχογράφηση παρόλα αυτά δέχθηκαν όταν διαβεβαιώθηκαν, αρκετές φορές, για το απόρρητο της συνέντευξης.

3.3 Η συνέντευξη

Πριν την έναρξη της κύριας έρευνας δεν πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη, λόγω έλλειψης χρόνου, κάτι που σε άλλη περίπτωση θα είχε γίνει προκειμένου να δοκιμαστεί το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης και να διερευνηθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης κατανέμονται σε 5 άξονες ερευνητικού ενδιαφέροντος, ως εξής:

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

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

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.

Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και προσδοκίες: Αναλυτικές ερωτήσεις σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία που έχουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς του

σχολείου στους διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με τις προσδοκίες των γονέων.

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

3.4 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Αυτό το εργαλείο χρησιμοποιείται συχνά στις περιγραφικές μελέτες παρά το γεγονός ότι μπορεί να αποτελεί μέρος οποιασδήποτε μορφής έρευνας. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία σημαντική τεχνική αντικειμενικής και συστηματικής μελέτης και ανάλυσης του προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και του περιεχόμενου που διατίθεται από άλλα μέσα. Οι πιο συνηθισμένες χρήσεις για την ανάλυση περιεχομένου είναι να περιγράψει τη σημασία και τη σχετική συχνότητα συγκεκριμένων θεμάτων, να αξιολογήσει την προκατάληψη, τη μισαλλοδοξία ή την προπαγάνδα στο έντυπο υλικό, να μετρήσει το επίπεδο της δυσκολίας στο αναγνώσιμο υλικό και να αναλύσει τους τύπους των λαθών στη δουλειά των μαθητών (Κυριαζή, 2009· Verma, & Mallick, 2004).

Η ανάλυση περιεχομένου περιλαμβάνει τη μέτρηση εννοιών λέξεων ή συμβάντων σε γραπτά τεκμήρια και την παρουσίασή τους σε συνοπτική μορφή. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η τεχνική της ανάλυσης του περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας. Το πρωτογενές υλικό είναι συνήθως σε γραπτή μορφή αλλά η ηχογράφηση συνεντεύξεων, οι συζητήσεις και οτιδήποτε σχετίζεται με την επικοινωνία είναι διαθέσιμα για να χρησιμοποιηθούν και υπόκεινται σε ένα εύρος αντικειμενικών στόχων έρευνας. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική έρευνα διότι είναι σε θέση να δώσει έγκυρα αποτελέσματα σε διάφορα επίπεδα πολύπλοκες της χρήσης και στην πιο απλή του μορφή μπορεί να δώσει καταλόγους συχνότητας (Κυριαζή, 2009· Verma, & Mallick, 2004).

Τέλος, για να υλοποιηθεί η ανάλυση περιεχομένου θα πρέπει να προχωρήσει ο ερευνητής στα εξής βήματα: απόφαση για τη χρήση συγκεκριμένων κατηγοριών, επιλογή δείγματος, επιλογή της χρονικής περιόδου για την εφαρμογή της δειγματοληψίας,

απόφαση για το πλήθος των γεγονότων που θα παρατηρηθούν η συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων. Κατά της διαδικασία της ανάλυσης του περιεχομένου σημαντικά σημεία που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τη μεριά του ερευνητή είναι η επιλογή μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, η δημιουργία κατηγοριών, το σύστημα κωδικοποίησης και η δειγματοληψία. Σε ότι αφορά την κωδικοποίηση θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή πραγματοποιείται σε στάδια. Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής ξεκινάει με γενικές κατηγορίες και σταδιακά καθώς επεξεργάζεται τα δεδομένα εισάγει και νέες κατηγορίες κωδικοποίησης (Κυριαζή, 2009· Verma, & Mallick, 2004).

3.5 Ζητήματα δεοντολογίας στην έρευνα

Κατά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις θα πρέπει ο ερευνητής να λαμβάνει υπόψη ότι οι συνεντεύξεις είναι σημαντικό να υπάρχουν στην επιστημονική δεοντολογία. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής για να μπορέσει να κάνει την έρευνα θα πρέπει να ακολουθήσει κάποιους βασικούς κανόνες οι οποίοι σχετίζονται με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η συνέντευξη, τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται οι ερωτήσεις και γενικότερα με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

Θα πρέπει λοιπόν, ο ερευνητής να εξασφαλίζει ότι η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιείται με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων στο μέρος και την ώρα που τους βολεύει. Επίσης, σημαντικό είναι να προσδιορίζει με ακρίβεια το σκοπό της έρευνας. Είναι σημαντικό ακόμα να καθορίζει τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και να τηρεί το χρονοδιάγραμμα που έχει ορίσει. Πρέπει να επισημανθεί ακόμα ότι κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων θα πρέπει να διαμορφωθεί το κατάλληλο κλίμα ώστε να ερωτώμενος να μην προσπαθήσει να αναζητήσει σωστές απαντήσεις αλλά να ξεδιπλώσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και παράλληλα, να μην υποκινούνται οι απαντήσεις ούτε να είναι κατευθυνόμενες από τις ερωτήσεις του ερευνητή (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

Τα παραπάνω στοιχεία λαμβάνονται υπόψη στην παρούσα έρευνα προκειμένου να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματά της. Ειδικότερα, ζητήματα δεοντολογίας τα οποία ενισχύουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας και τα οποία έχουν ληφθεί υπόψη στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι η συγκατάθεση των γονέων που

συμμετέχουν σε αυτήν, η ενημέρωσή τους για το στόχο της έρευνας και την σημαντικότητα της συμμετοχής τους και ενημέρωση για τον εκτιμώμενο χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο επισημάνθηκε στους συμμετέχοντες είναι η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων προκειμένου να καταστεί σαφές και να αποφευχθεί η πρόκληση ηθικής βλάβης (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

3.6 Δείγμα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 15 γονείς και πιο συγκεκριμένα στις 9 περιπτώσεις στη συνέντευξη συμμετείχε η μητέρα και σε 3 συμμετείχαν και οι δύο γονείς. Στις 8 περιπτώσεις είχαν παιδί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στις 4 στη δευτεροβάθμια. Η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων επιτεύχθηκε με την σημείωση μόνο του αρχικού γράμματος των ονομάτων των γονέων. Έτσι, θα αναφέρονται στις συνεντεύξεις μόνο με το αρχικό γράμμα του ονόματος τους.

Παρατίθενται παρακάτω δύο πίνακες, με τα στοιχεία που προέκυψαν από τη συλλογή γενικών πληροφοριών. Ο πρώτος απεικονίζει το προφίλ των γονέων και ο δεύτερος το προφίλ των παιδιών.

Πίνακας 1, Προφίλ Γονέων

A/A	Μόρφωση Μητέρας	Μόρφωση Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Επάγγελμα Πατέρα
1	Λύκειο	Σχολή Οαεδ	Οικιακά	Ελεύθ. Επαγγελμ.
2	Λύκειο	Γυμνάσιο	Οικιακά	Ελεύθ. Επαγγελμ.
3	Πανεπιστήμιο	Λύκειο	Ιδ. Υπάλλ.	Δημ. Υπάλλ.
4	ΙΕΚ	Πανεπιστήμιο	Άνεργη	Δημ. Υπάλλ.
5	Λύκειο	ΤΕΙ	Οικιακά	Ιδ. Υπάλλ.
6	Γυμνάσιο	Δημοτικό	Αγρότισσα	Αγρότης
7	Λύκειο	Γυμνάσιο	Ιδ. Υπάλλ.	Αγρότης
8	Γυμνάσιο	Γυμνάσιο	Οικιακά	Οδηγός Ταξί
9	Πανεπιστήμιο	Λύκειο	Δημοτ. Υπάλλ.	Συμβ. ΟΑΕΔ
10	Δημοτικό	Δημοτικό	Οικιακά	Άνεργος
11	Λύκειο	Γυμνάσιο	Οικιακά	Αγρότης
12	Λύκειο	ΙΕΚ	Οικιακά	Ιδ. Υπάλλ.

Πίνακας 2, Προφίλ Παιδιών

A/A	Φύλο	Ηλικία	Τάξη	Έτη σε Π.Σ	Διάγνωση
1	Αγόρι	8	Δημοτ. Β	4	Asperger
2	Αγόρι	9	Δ Δημοτ.	2	ΔΕΠΥ
3	Αγόρι	14	Γ Γυμν.	3	Αυτισμός
4	Κορίτσι	10,5	Ε Δημοτ. Α	1	ΔΕΠΥ
5	Αγόρι	7	Δημοτ.	2	Αυτισμός
6	Αγόρι	9	Γ Δημοτ.	1	Αλφισμός
7	Αγόρι	12	Α Γυμν. ΣΤ	2	ΔΕΠΥ
8	Κορίτσι	11	Δημοτ.	2	Αυτισμός
9	Αγόρι	13	Β Γυμν.	4	Αυτισμός Νοητ.
10	Αγόρι	9	Γ Δημοτ.	1	Ανεπαρκεια
11	Κορίτσι	12	Α Γυμν.	1	Σύνδρομο Down
12	Κορίτσι	10	Δ Δημοτ.	1	Βαρηκοΐα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Αποτελέσματα

4.1 Ενέργειες των γονέων για παράλληλη στήριξη σχετικά με το ΚΕΔΔΥ

Οι περισσότεροι γονείς ήταν ενημερωμένοι για το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, και ότι το παιδί τους θα μπορούσε να ενταχθεί στο πρόγραμμα, κατά την επίσκεψή τους στο ΚΕΔΔΥ. Κάποιοι ισχυρίζονται ότι διεκδίκησαν την συμμετοχή του στο γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη και τη μη ένταξή του σε ειδικό σχολείο. Οι περισσότεροι όμως αναφέρουν ότι δεν χρειάστηκε να πιέσουν για να δοθεί γνωμάτευση που να αναφέρει ότι το παιδί πρέπει να φοιτήσει σε γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη. Από το γεγονός ότι δεν χρειάστηκε να πιέσουν για τη συμμετοχή του παιδιού τους στο πρόγραμμα προκύπτει επίσης, ότι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει το αν το παιδί θα ενταχθεί στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης. Ενδεικτικά αναφέρω κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

Μητέρα παιδιού κα Ε.:

«Το ΚΕΔΔΥ είπε ότι το παιδί πρέπει να πάει σε γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη λόγω του φάσματος του αυτισμού.»

Μητέρα παιδιού κα Μ.:

«Στο ΚΕΔΔΥ ανέφεραν ότι το παιδί χρειάζεται παράλληλη στήριξη και με ρώτησαν αν δέχομαι. Εγώ απάντησα, να γίνει ότι είναι καλύτερο για το παιδί.»

Μητέρα παιδιού κα Α.:

«Το ΚΕΔΔΥ είπε από την αρχή ότι το παιδί πρέπει να έχει παράλληλη στήριξη λόγω της γνωμάτευσης του παιδοψυχίατρου που αναφέρει ότι έχει ΔΕΠΥ.»

Μητέρα παιδιού κα Δ.:

«Στο ΚΕΔΔΥ μου είπαν ότι το παιδί πρέπει να πάει σε ειδικό σχολείο. Εγώ αρνήθηκα και τότε μου πρότειναν να πάει σε δημόσιο σχολείο αλλά με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.»

Μητέρα παιδιού κα Ι.:

«Εμείς ζητήσαμε παράλληλη στήριξη. Άλλωστε γι αυτό πήγαμε στο ΚΕΔΔΥ. Πέρυσι ήταν στο όριο να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο, εκεί έκλεινε το ΚΕΔΔΥ, εμείς όμως πιάσαμε να πάει σε κανονικό με παράλληλη στήριξη. Φέτος δεν δυσκολευτήκαμε να την πάρουμε.»

4.2 Προσδοκίες των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και το γενικό σχολείο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν από τους εκπαιδευτικούς και το γενικό σχολείο, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν το ρήμα «βοηθώ». Προσδοκούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε να λάβουν μια γενική μόρφωση και να μπορούν να σταθούν στην κοινωνία. Προσδοκούν επίσης, ότι θα βοηθήσουν τα παιδιά τους να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες απαντήσεις:

Μητέρα παιδιού κα Π.:

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

Μητέρα παιδιού κα Κ.

«Να βοηθήσουν το παιδί να ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο και να κοινωνικοποιηθεί. Δεν με νοιάζει αν θα πάρει καλούς βαθμούς.»

Μητέρα παιδιού κα Ε.:

«Να βοηθήσουν το παιδί να πάρει μια γενική μόρφωση και να αναπτύξει όσο μπορεί τα καλά στοιχεία του, τις δεξιότητές του για να μπορεί να σταθεί αργότερα επαγγελματικά.»

Μητέρα παιδιού κα Δ.:

«Εγώ αυτό που θέλω είναι να βοηθήσουν το παιδί να μπορεί να επικοινωνεί για να σταθεί αύριο στην κοινωνία και να είναι λειτουργικός στην καθημερινότητά του.»

Μητέρα παιδιού κα Ι.:

«Να αποκτήσει γερές βάσεις για να πετύχει στη ζωή του.»

Μητέρα παιδιού κα Α.:

«Εμείς αγωνιούσαμε για το αν το παιδί θα μπορέσει να ενταχθεί στο σχολείο, φοβόμασταν την αντίδραση των δασκάλων αλλά και των γονέων, αν θα μπορέσει να κάτσει μέσα στην τάξη ή θα κάνει φασαρία. Τελικά όλα πήγαν καλά και αυτό που θέλουμε είναι να βοηθήσουν το παιδί να γίνει κοινωνικά ανεξάρτητο.»

4.3 Συνεργασία γονέων με εκπαιδευτικούς

Οι περισσότεροι γονείς ανέφεραν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου γίνεται κάθε 15 ημέρες. Η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης είναι πιο συχνή, κάθε 3 ημέρες για τους πιο πολλούς. Η επικοινωνία γίνεται κυρίως στο χώρο του σχολείου. Οι γονείς παιδιών που έχουν παράλληλη στήριξη περισσότερα από 2 χρόνια, αναφέρουν ότι υπάρχει επικοινωνία, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει το παιδί κάθε χρόνο. Σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας, οι περισσότεροι γονείς ανέφεραν ότι γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την πορεία του παιδιού στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, προφορικά και με το τετράδιο επικοινωνίας. Σε μία περίπτωση η μητέρα ανέφερε ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν διατηρεί τετράδιο επικοινωνίας. Την ενημερώνει με χαρτάκια. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες απαντήσεις:

Μητέρα παιδιού κα Φ.:

«Επειδή καθημερινά την παίρνω εγώ από το σχολείο μου εξηγούν πως πήγε η μέρα. Επίσης, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μου σημειώνει στο τετράδιο επικοινωνίας τι έκανε το παιδί στην τάξη και τι πρέπει να διαβάσει για την επόμενη μέρα.»

Μητέρα παιδιού κα Ε.:

«Επικοινωνούμε μέσω του τετραδίου επικοινωνίας. Κρατάει σημειώσεις του μαθήματος για το παιδί, χρησιμοποιεί παραδείγματα για επεξήγηση και δίνει οδηγίες για το τι θα διαβάσει και τι ασκήσεις πρέπει να κάνει στο σπίτι. Με ενημερώνει ακόμα και για το τι έγινε στο σχολείο.»

Μητέρα παιδιού κα Δ.:

«Επικοινωνούμε τηλεφωνικά. Με ενημερώνει για το πώς κύλησε η μέρα του παιδιού, για τη συμπεριφορά του και για το τι πρέπει να διαβάσει.»

Μητέρα παιδιού κα Μ.:

«Με τη φετινή δασκάλα παράλληλης στήριξης υπάρχει πρόβλημα. Ενώ της έχω πάρει τετράδιο για επικοινωνία, εκείνη μου στέλνει χαρτάκια τα οποία πολλές φορές το παιδί τα πετάει.»

4.4 Αξιολόγηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης

Όλοι οι γονείς παρουσίασαν την παράλληλη στήριξη ως ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη. Οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρουν ότι λειτούργησε θετικά και βοηθητικά για το παιδί τους και οι ίδιοι είναι πολύ ευχαριστημένοι από τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος. Από τις απαντήσεις των γονέων και βάσει του πίνακα 1 (προφίλ γονέων) προκύπτει επίσης, ότι το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο δεν επηρεάζει την άποψή τους και την στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Αναφορικά με τη βελτίωση του προγράμματος οι περισσότεροι θεωρούν ως ιδιαίτερα σημαντικό να έρχεται ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Προτείνουν να μην αλλάζει ο εκπαιδευτικός κάθε χρόνο γιατί αυτό αποτελεί πρόβλημα για τα παιδιά. Επίσης κάποιοι προτείνουν να γίνεται καλύτερη ενημέρωση στους γονείς και στα παιδιά του ρόλου της παράλληλης στήριξης. Ενδεικτικά αναφέρω κάποιες απαντήσεις:

Μητέρα παιδιού κα Π.:

«Το παιδί μας το βοήθησε. Είναι πάρα πολύ καλό που υπάρχει και μακάρι να το συνεχίσουνε και να δώσουνε περισσότερες παράλληλες στηρίξεις. Θα θέλαμε όμως να ξεκινούσε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς.»

Μητέρα παιδιού κα Φ.:

«Θεωρώ πολύ θετικό το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Μακάρι να μη σταματήσει. Βοηθάει πάρα πολύ στην ένταξη των παιδιών. Είναι σημαντικό, όμως, να στέλνετε από την πρώτη μέρα γιατί η προσαρμογή είναι το βασικότερο.»

Μητέρα παιδιού κα Δ.:

«Το παιδί μου το έχει βοηθήσει πολύ, δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι.»

Μητέρα παιδιού κα Κ.:

«Είναι πολύ υποστηρικτικό το πρόγραμμα. Θα προτιμούσα να μην αλλάζει κάθε χρόνο ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα για το παιδί. Ενώ έχει γνωρίσει και έχει χτίσει μια σχέση με τον εκπαιδευτικό φεύγει και του χρόνου πάλι από την αρχή.»

Μητέρα παιδιού κα Ε.:

«Είναι καλό το πρόγραμμα, αλλά καλό θα ήταν να γίνεται καλύτερη ενημέρωση στους γονείς και στα παιδιά για ρόλο της παράλληλης στήριξης, έτσι ώστε να μην στιγματίζεται το παιδί. Και ίσως κάποιες ώρες να βοηθούσε και άλλα παιδιά για να δουν πώς είναι από την πλευρά του αδύναμου μαθητή.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Συμπεράσματα – Συζήτηση

5.1 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη έρευνα δίνει πληροφορίες αναφορικά με τις απόψεις των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για την εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης.

Από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι δεν χρειάστηκε να πιέσουν το ΚΕΔΔΥ και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης για τη συμμετοχή του παιδιού τους στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει σχετική αντικειμενικότητα στην παροχή παράλληλης στήριξης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από τους αρμόδιους φορείς στην Ελλάδα.

Αναφορικά με τις προσδοκίες των γονέων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, συμπεραίνεται ότι αυτό που περιμένουν είναι να βοηθήσουν τα παιδιά τους έχοντας όμως λάβει την ειδική εκπαίδευση που απαιτείται για την σωστότερη ανταπόκριση στα καθήκοντα τους. Αυτό δείχνει ότι οι γονείς θέλουν, να γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους, το τρόπο να διαχειρίζονται τις ιδιαιτερότητές του. Μπορεί εύκολα, λοιπόν, να καταλάβει κάποιος την ανησυχία που έχουν οι γονείς σχετικά με το πως αντιμετωπίζεται το παιδί τους στο σχολικό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς. Ο γονέας ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές σκέφτεται ότι το παιδί του θα αντιμετωπιστεί διαφορετικά από τους υπόλοιπους μαθητές, λόγω των δυσκολιών που παρουσιάζει. Παρόλο αυτά, οι περισσότεροι εμφανίζονται ευχαριστημένοι από τους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων από το γενικό σχολείο, φάνηκε ότι θεωρούν την κοινωνικοποίηση και την ένταξη του παιδιού τους στο περιβάλλον των «φυσιολογικών» παιδιών, μέσα στο οποίο θα λάβουν την αποδοχή και την κοινή επικοινωνία, πιο σημαντικούς στόχους από την εξέλιξη του μαθησιακά.

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι η συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης είναι αρκετά συχνή, περίπου τρεις φορές την εβδομάδα, και περιλαμβάνει την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την μαθησιακή πορεία αλλά και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. Αυτό το γεγονός

δείχνει την ανάγκη των γονέων να λαμβάνουν, δια μέσου της επικοινωνίας, συνεχώς θετικότερες πληροφορίες για την πορεία τους παιδιού τους στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο είναι διαφορετικό από το περιβάλλον του σπιτιού. Το περιβάλλον του σπιτιού είναι ένα περιβάλλον πιο προστατευμένο στο οποίο οι γονείς είναι πιο σίγουροι ότι το παιδί τους θα εξελιχθεί και θα μειώνονται σιγά σιγά οι δυσκολίες που παρουσιάζει. Το σχολικό περιβάλλον, όμως, είναι ένας χώρος στον οποίο οι ίδιοι δεν μπορούν να ελέγξουν αν το παιδί τους παρουσιάζει οποιαδήποτε βελτίωση, καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα να βρίσκονται δίπλα στο παιδί τους. Αυτή την ενημέρωση περιμένουν να τη λάβουν από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και έχουν την ανάγκη να είναι θετική. Με αυτό τον τρόπο όμως γίνονται υπερπροστατευτικοί προς το παιδί τους, και δεν του αφήνουν περιθώρια να αναπτύξει τις προσωπικές του δεξιότητες.

Επίσης, σε περιπτώσεις παιδιών που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης για πάνω από 2 χρόνια, οι γονείς αναφέρουν ότι η συχνή και καλή συνεργασία, εξαρτάται κυρίως από τον εκπαιδευτικό. Οι περισσότεροι από αυτούς ανέφεραν ότι τους έχει τύχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης με τον οποίο δεν συνεργάστηκαν καλά με συνέπεια το παιδί τους να μην λάβει σωστή βοήθεια.

Τέλος, οι γονείς, αξιολόγησαν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης λέγοντας ότι η εφαρμογή του λειτουργεί πολύ βοηθητικά για το παιδί τους, και ανέφεραν ότι χωρίς εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης το παιδί τους δεν θα μπορούσε να σταθεί στο περιβάλλον του γενικού σχολείου.

Επίσης, οι γονείς ανέφεραν ότι πολύ σημαντικό ρόλο, για την ένταξη του παιδιού τους στο σχολικό περιβάλλον, παίζει η έγκαιρη προσέλευση του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, δηλαδή να αναλαμβάνει το παιδί από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Από την έρευνα προέκυψε επίσης ότι, στην περιοχή που διεξήχθη, δεν παρατηρείται το φαινόμενο της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης. Αυτό συμβαίνει γιατί ο αριθμός των παιδιών που χρήζουν παράλληλης στήριξης δεν είναι πολύ μεγάλος με αποτέλεσμα οι περισσότερες περιπτώσεις να καλύπτονται από δημόσιο εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν μπορούν να γενικευθούν τα ευρήματά της στο γενικότερο πληθυσμό απ' όπου προήλθε το δείγμα, καθώς το μέγεθος του δείγματος είναι εξαιρετικά περιορισμένο για να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό.

Επίσης, ενώ αρχικά είχε σχεδιαστεί να διεξαχθεί η έρευνα σε γονείς από αρκετές περιοχές, η άρνηση των γονέων σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο οδήγησε στο περιορισμό της έρευνας σε μόνο ένα τόπο.

5.3 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα, μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις απόψεις των γονέων για τη παράλληλη στήριξη.

Η διεξαγωγή μιας πανελλαδικής έρευνας, της οποίας τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να γενικευτούν στο σύνολο των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με ασφάλεια, και η οποία θα χρησιμοποιούσε κάποιο σταθμισμένο εργαλείο για την διερεύνηση των απόψεών τους, θα μπορούσε να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες και να οδηγήσει το κράτος στην εφαρμογή κατάλληλων μεταρρυθμίσεων και τους εμπλεκόμενους στην υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών που θα διευκόλυναν την εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης και θα βοηθούσαν στην ομαλή ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο.

Χρήσιμο θα ήταν να ερευνηθούν οι σχέσεις των γονέων παιδιών με παράλληλη στήριξη με τους γονείς παιδιών που δεν παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία.

Ένα ακόμα αντικείμενο που θα μπορούσε να ερευνηθεί είναι η σχέση των ιδιωτών θεραπειών με τους γονείς και κατά πόσο συνεργάζονται με το σχολείο.

Επίσης, αντικείμενο μελλοντικής μελέτης θα μπορούσε να είναι η σύγκριση των εμπειριών των γονέων με παιδιά που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης που τα έχουν αναλάβει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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).
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2).
- Farrell, P. (2004). *School Psychologists: Making Inclusion a Reality for all*. *School Psychology International*, 25.
- Flem, A., Keller, C., 2000. Inclusion in Norway: a study of ideology in practice *European Journal of Special Needs Education*, 15(2).
- 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).
- Hornby, G & Stakes, R. (2000). *Meeting special needs in Mainstream Schools- A practical Guide of Teacher*, (2em Ed.). David Fulton Publishers.
- 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.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling, in S. Stainback & W. Stainback. *Inclusion. A guide for educators*, Baltimore: Brookes.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lipsky, D & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society, *Harvard Educational Review* 66 (4).
- Mastropieri, M & Struggs, T. (2001). Promoting inclusion in secondary schools, *Learning Disability Quarterly*, 24.
- 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.
- National Institute of Mental Health. (1999). *Learning Disabilities*, Neuwirth S., Arnold E., Xavier Castellanos F., Rumsey J., Henry M., Lyon R., Petersen J. & Silver L.
- 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).
- Phtika, H. (2001). Special Education and Home-School 'Partnership'. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6 (2), 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.
- 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).
- 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.
- 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.

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).

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.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή : Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα : Παπαζήση.

Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται*. Αθήνα: Καστανιώτη.

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

Δεληγιάννης, Ν. & Κολτσίδα, Π. (2005-2006). *Στερεότυπες Αντιλήψεις, Στάσεις και Προκαταλήψεις Απέναντι στην Αναπηρία- Θέματα Ειδικής Αγωγής*, Νοέμβριος-Ιανουάριος, 31.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας (2008). Νόμος 3699, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας (2007). Νόμος 2817, Καθήκοντα και Αρμοδιότητες εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat (1999/2000). *Αριθμοί- κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*.

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.

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζή-Αζίζη, Α. (1999). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κρόκου, Ζ. (2007). «*Μαθησιακές Δυσκολίες*», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές- Ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- 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
- Πόρποδας, Κ. (1998). *Εισαγωγή Στις Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- 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,(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.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.

Links

www.european-agency.org

<https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.stiriksi.37349>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης

A. Γενικές πληροφορίες

Επαγγέλματα γονέων

Επίπεδο μόρφωσης

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

Ηλικία του παιδιού και τάξη

B. Διάγνωση παιδιού

Ποιος σας παρέπεμψε στο ΚΕΔΔΥ;

Περιγράψτε τη διαδικασία αξιολόγησης και τη γνωμάτευση.

Ιστορικό παιδιού:

- Τι δυσκολίες αντιμετωπίζει το παιδί;
- Τι θεραπείες έχει κάνει;

Γ. Μετά τη διάγνωση

Το παιδί έχει πρώτη φορά παράλληλη στήριξη;

Ποιος σας ενημέρωσε για την παράλληλη στήριξη;

Σας προέτρεψε το ΚΕΔΔΥ για παράλληλη στήριξη ή ήταν δική σας απόφαση;

Έπρεπε να διεκδικήσετε τη παράλληλη στήριξη ή σας προσφέρθηκε ως επιλογή;

Δ. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς – Προσδοκίες

Πόσο συχνά έρχεστε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς;

Πως κατανοείτε το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης;

Συνεργάζεστε με το σχολείο;

Σας προτρέπουν να συνεισφέρετε; (π.χ. να τους δώσετε υλικό)

Διατηρείτε τετράδιο επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό τάξης ή τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης;

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;

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

Ε. Αξιολόγηση προγράμματος

Γενικά πως αξιολογείτε το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης;

Τι διαφορετικό θα προτείνατε να γίνει για να βελτιωθεί το πρόγραμμα;

Θα ζητήσετε του χρόνου παράλληλη στήριξη;