ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΩΝ, ΣΛΑΒΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΤΟΛΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Σπουδές στις Γλώσσες και τον Πολιτισμό
των Χωρών της Ν.Α. Ευρώπης»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης: Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών»

Σταύρος Ν. Γωνίδας

Επόπτρια
Μαρία Πλατσίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Επιβλέποντες Καθηγητές

Κωνσταντίνος Νιχωρίτης, Καθηγητής
Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Χωρών

Σταύρος Καμαρούδης, Αναπληρωτής Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2014

Στη μνήμη της μητέρας μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες 4

Περίληψη 6

Πρόλογος 7

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδική αγωγή 10

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 13

Κοινωνική επάρκεια των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 18

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών 19

Ο ρόλος της οικογένειας 23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ειδική αγωγή και πολυπολιτισμικότητα 28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα Λακκιάς Θεσσαλονίκης: Μια περίπτωση ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 36

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Σκεπτικό, στόχοι και μέθοδος της παρούσας έρευνας 42

Μέθοδος 44

Συμμετέχοντες 44

Μέσα συλλογής δεδομένων 46

Διαδικασία 50

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Αποτελέσματα 52

Εκπαιδευτικοί 64

Γονείς 85

ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συζήτηση – Συμπεράσματα 81

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 95

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα πρόσωπα που συνέβαλαν σε αυτή και στάθηκαν δίπλα μου σε όλη αυτή την απαιτητική αλλά πολύ ενδιαφέρουσα διαδρομή. Καταρχήν, εκφράζω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στην κ. Μαρία Πλατσίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις εύστοχες συμβουλές της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αλλά και για την προθυμία της να με εποπτεύσει στην ερευνητική μου αυτή προσπάθεια. Θερμές ευχαριστίες μέσα από την καρδιά μου οφείλω στον Καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Νιχωρίτη για την πολύπλευρη και πολύτιμη στήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου. Ο Αναπληρωτής Καθηγητής κ. Σταύρος Καμαρούδης στάθηκε, επίσης, πολύτιμος αρωγός στην προσπάθειά μου αυτή και τον ευχαριστώ θερμά.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλους τους γονείς και τις εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα. Χωρίς τη δική τους συμμετοχή η ερευνητική αυτή εργασία αυτή δε θα μπορούσε να είχε ολοκληρωθεί. Ευχαριστίες οφείλονται, επίσης, στη διεύθυνση και στο σύλλογο όλων των εκπαιδευτικών της ΠΒΜΛ και, ιδιαιτέρως, στον διευθυντή κ. Αντώνιο Σταμούλη ο οποίος επέτρεψε τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και δημιούργησε ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την υλοποίησή της, καθώς και στις συναδέλφους Μαρία Ασκητά και Στέλλα Παυλικιανίδου οι οποίες βοήθησαν σημαντικά στην επικοινωνία με τους γονείς. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, όλους τους συμφοιτητές και τις συμφοιτητριές μου και, ειδικότερα, τους Κώστα Παρδάλη και Ανδρέα Κωτσάκη, χωρίς την κατανόηση και τη βοήθεια των οποίων δε θα τα είχα καταφέρει στις δύσκολες στιγμές κατά τη

διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Σε πιο προσωπικό επίπεδο, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συζυγό μου Στέλλα και τους δύο γιους μου, Νίκο και Σωκράτη για την αγάπη και τη συμπαράστασή τους. Τέλος, ευχαριστώ τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου μου που όλα αυτά τα χρόνια μου έμαθαν μια άλλη όψη της ζωής…

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2014

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εστιάστηκε στο πεδίο της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας. Τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα από τη συνεξέταση των δύο αυτών διαστάσεων, ειδικής αγωγής και πολυπολιτισμικότητας, είναι πολύ περιορισμένα. Στο πλαίσιο της εργασίας, υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα στην Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα Λακκιάς Θεσσαλονίκης, μια μονάδα επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ανήκει στον ΟΑΕΔ. Οι κύριοι στόχοι της ήταν: (α) Η καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της διάστασης της αλληλεπίδρασης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/ριών, μέσω της καταγραφής της υποκειμενικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών/ριών. (β) Η καταγραφή τυχόν διαφορών στις εμπειρίες ελλήνων και αλλοδαπών γονέων ως προς ποικίλα ζητήματα που αφορούν στη ζωή με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πέντε εκπαιδευτικοί και δέκα γονείς (πέντε έλληνες και πέντε αλλοδαποί) κλήθηκαν να συμμετέχουν σε ημιδομημένη συνέντευξη η οποία διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας, σύμφωνα πάντα με τον λόγο των γονέων και των εκπαιδευτικών, είναι τα εξής: (α) Η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/ριών είναι αλληλοϋποστηρικτική, έχει στοιχεία που συναντάμε και στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών τυπικής επίτευξης, απουσιάζει ωστόσο το στοιχείο της ξενοφοβίας ως αποτέλεσμα της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης των μαθητών. (β) Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξαρτήτως καταγωγής μοιράζονται τις ίδιες αγωνίες, τα ίδια συναισθήματα και παρόμοιες δυσκολίες, ενώ αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων. Μικρές διαφορές στην καθημερινότητά τους μπορεί να προκύπτουν εξαιτίας κυρίως διαφορετικών οικονομικών πόρων, αδυναμία πρόσβασης σε πηγές και υποστηρικτικά δίκτυα και χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τη δυσκολία του παιδιού και τη λειτουργικότητα της οικογένειας. Τα αποτελέσματα συζητώνται στο πλαίσιο της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, διατυπώνονται ερμηνευτικές υποθέσεις και καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις γονέων, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινωνική αλληλεπίδραση, πολυπολιτισμικότητα.

Πρόλογος

Κύριο γνώρισμα του σύγχρονου σχολείου διεθνώς αποτελεί η διαφορετικότητα ως προς μια σειρά παραμέτρων. Η περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και η περίπτωση της πολυπολιτισμικότητας αναμφίβολα αποτελούν δύο πολύ σημαντικές διαστάσεις της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση στις οποίες έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ωστόσο, ο συνδυασμός των δύο αυτών παραμέτρων σε θεωρητικό αλλά και ερευνητικό επίπεδο είναι ακόμη εξαιρετικά περιορισμένος. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια περιγραφής και καλύτερης κατανόησης της συνύπαρξης Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διενεργήθηκε σε ένα σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης στο οποίο φοιτούν έφηβοι και νεαροί ενήλικες με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες και αποσκοπούσε στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο ως προς ποικίλες διαστάσεις της συμβίωσής τους όπ ως είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η σχέση των μαθητών/ριών με το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων τους σε σχέση με τη ιδιαιτερότητα του παιδιού τους.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος, η Εισαγωγή, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του πεδίου της ειδικής αγωγής και της συμβολής των εκπαιδευτικών, των γονέων και της στενής συνεργασίας μεταξύ τους στην προαγωγή των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών/ριών. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται να εξεταστεί η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά η Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα Λακκιάς, το ειδικό σχολείο δηλαδή του οποίου οι εκπαιδευτικοί

και γονείς μαθητών του έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα.Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται το σκεπτικό και οι στόχοι της έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται αναλυτικά η Μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας (συμμετέχοντες, εργαλεία συλλογής δεδομένων, διαδικασία) (Κεφάλαιο 5). Στο τρίτο μέρος περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας (Κεφάλαιο 6) τα οποία προέκυψαν κατόπιν θεματικής ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων. Τέλος, στη Γενική Συζήτηση (Κεφάλαιο 7) διατυπώνονται και συζητώνται τα ευρήματα της έρευνας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδική αγωγή

Ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες θεωρούνται τα άτομα τα οποία διαφέρουν σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζονται πρόσθετη ειδική εκπαιδευτική βοήθεια για να διευκολυνθούν στην αξιοποίηση του δυναμικού τους (Ormrod, 2000). Όπως φαίνεται και από τον ορισμό, η έμφαση πλέον δε βρίσκεται στα ελλείμματα και στις αδυναμίες των παιδιών με ιδιαιτερότητες, αλλά στις υποκείμενες ικανότητες και δυνατότητες που όλα τα παιδιά διαθέτουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και πρέπει να αξιοποιηθούν. Πρόκειται για μια ομάδα μαθητών/ριών που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια τόσο ως προς το είδος των ιδιαιτεροτήτων (σωματικών, συμπεριφορικών, γνωστικών) και, κατ' επέκταση, την απαιτούμενη και κατάλληλα σχεδιασμένη ειδική εκπαιδευτική βοήθεια, όσο και ως προς το βαθμό και τη σοβαρότητα των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια, παράγοντας ο οποίος, επίσης, επηρεάζει το είδος και τη διάρκεια της παρεχόμενης ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας. Γενικά, οι μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται ότι αυξάνουν ακόμη περισσότερο το εύρος και τη φύση των ατομικών διαφορών μέσα στην τάξη, οι οποίες έτσι κι αλλιώς είναι παρούσες σε κάθε σχολική τάξη (Elliot, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008).

Η κατανόηση της απόκλισης από την τυπική πορεία ανάπτυξης του παιδιού πάντα αποτελούσε πρόκληση για τους επιστήμονες. Κατά καιρούς, ανάλογα και με τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και τα κυρίαρχα θεωρητικά μοντέλα,

διατυπώνονταν διάφοροι ορισμοί για την έννοια της ‘απόκλισης’. Σύμφωνα με το *ιατρικό μοντέλο*, «η ‘διαφορετικότητα’ ορίζεται ως η σωματική, νοητική, αισθητηριακή ή ψυχολογική απόκλιση από το ‘φυσιολογικό’, που μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια, ατύχημα ή άλλους ιατρικούς λόγους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μη ιατρικές αιτίες, ενώ η παροχή βοήθειας στοχεύει στην αποκατάσταση και θεραπεία μέσω ιατρικών ή θεραπευτικών παρεμβάσεων». Αντίθετα, «το *κοινωνικό μοντέλο* υποστηρίζει ότι η αναπηρία είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα και επικεντρώνεται στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά εμπόδια που συναντούν τα άτομα με δυσκολίες στην προσπάθεια ένταξής τους στην κοινωνία, αναδεικνύοντας το ρόλο της κοινωνικής διάκρισης που υφίσταται σε βάρος τους σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως εκπαίδευση και εργασία» (Thomas & Woods, 2008. Χατζηχρήστου, 2011, σελ. 9-10).

Η μεγάλη ετερογένεια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί κρίσιμο χαρακτηριστικό τους το οποίο επηρεάζει τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους και τις θεραπευτικές παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτείνονται από τη νοητική καθυστέρηση μέχρι τη χαρισματικότητα με γνώμονα πάντα τη στήριξη των ατόμων αυτών για την αξιοποίηση του όποιου διαθέσιμου δυναμικού. Για λόγους καλύτερης μελέτης, οι επιστήμονες προχώρησαν στη διάκριση κατηγοριών, γενικών και ειδικών, παρά το γεγονός ότι η κατηγοριοποίηση αυτή υπήρξε θέμα έντονων διαφωνιών. Ειδικότερα, οι γενικές κατηγορίες αφορούν τους μαθητές/ήτριες με ειδικές γνωστικές ή ακαδημαϊκού τύπου δυσκολίες (π.χ., μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή υπερκινητικότητα, διαταραχές λόγου και ομιλίας), μαθητές/ήτριες με κοινωνικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ., συναισθηματικές διαταραχές, φάσμα αυτισμού), μαθητές/ήτριες με γενικευμένη υστέρηση στις γνωστικές και τις κοινωνικές

λειτουργίες (νοητική καθυστέρηση), μαθητές/ήτριες με σωματοκινητικές και αισθητηριακές βλάβες (φυσικές βλάβες, προβλήματα όρασης και ακοής, κτλ.) και μαθητές/ήτριες προχωρημένης γνωστικής ανάπτυξης (χαρισματικά παιδιά) (βλ. π.χ., Eggen & Kauchak, 1999. Elliot και συν., 2008. Ormrod, 2000. Πολυχρονοπούλου, 2001. Χατζηχρήστου, 2011).

Στην Ελλάδα, ο πιο πρόσφατος νόμος για την ειδική αγωγή (Νόμος 3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαιδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) προσδιορίζει το εύρος της ομάδας των ατόμων αυτών ως εξής: «Μαθητές οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα

προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα». Τις υπηρεσίες διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχουν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και οι δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες (Χατζηχρήστου, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει σημειωθεί μεγάλη επιστημονική πρόοδος στο πεδίο της ειδικής αγωγής η οποία σε συνδυασμό με τις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες οδήγησε και σε βασικές αλλαγές στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και συνεχή επιμόρφωσή τους, καθώς πρόκειται για κατηγορία με πολύ μεγάλο εύρος αποκλίσεων, οι μαθητές έχουν αυξημένες και ιδιαίτερες ανάγκες και χρειάζονται συνεχή στήριξη και κατάλληλα σχεδιασμένες παρεμβάσεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι πρόσφατα ο τρόπος στήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνει και τη στήριξη της οικογένειας στο πλαίσιο μιας πιο ολιστικής προσέγγισης με στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών στο άτομο με ειδικές ανάγκες τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των γονέων σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και βασίζεται στην καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας με κοινό γνώμονα την καλή προσαρμογή των μαθητών εντός και εκτός σχολείου.

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις ως προς την εκπαίδευση παιδιών και εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτάσσουν την ένταξή τους στα κανονικά σχολεία όπου φοιτούν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι προσεγγίσεις αυτές βασίζονται στην

ιδεολογία ‘Εκπαίδευση για όλους’ ή ‘Ένα σχολείο για όλους’ η οποία διακηρύχθηκε από την UNESCO το 1994 (Διακήρυξη της Salamanca). Σύμφωνα με τη διακήρυξη αυτή, κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τη σωματική, γνωστική, γλωσσική, κοινωνική ή συναισθηματική του κατάσταση, δικαιούται να φοιτά στη γενική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει στο έπακρο το ατομικό του δυναμικό, αλλά κυρίως να έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Σήμερα, κυρίαρχη στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η έννοια της *ένταξης* της οποίας η διάδοση άρχισε να διευρύνεται μέσα στη δεκαετία του ’90. Σύμφωνα με την έννοια της ένταξης, το άτομο με ειδικές ανάγκες θεωρείται πλήρες μέλος της σχολικής κοινότητας το οποίο συμμετέχει ισότιμα στη λειτουργία του σχολείου και απολαμβάνει του σεβασμού και της αποδοχής των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας. Πρόκειται, δηλαδή, για συνεκπαίδευση μαθητων/ριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, η οποία υιοθετείται από τις περισσότερες δυτικές χώρες πλέον συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010. Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α, 2004β. Πολυχρονοπούλου, 2001. Τζουριάδου, 1995, 2011. Χατζηχρήστου, 2011).

Παρά την ευρεία αποδοχή της παιδαγωγικής της ένταξης διεθνώς και την τάση περιορισμού των ειδικών σχολείων, υπάρχουν μεγάλα περιθώρια διεύρυνσης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και πολλά ακόμη προβλήματα τα οποία πρέπει να αντιμετωπισθούν. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, πέρα από την ελλιπή χρηματοδότηση και την ανεπαρκή ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα θέματα της ένταξης και της συνεκπαίδευσης (Αβραμίδης Διαλεκτάκη, 2010), κατά καιρούς διατυπώνονται ενστάσεις οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως προς τρεις άξονες: (α) Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες σε ξεχωριστό πλαίσιο και όχι στο κανονικό σχολείο επιτρέπει σε μεγαλύτερο βαθμό την αξιοποίηση του δυναμικού των ατόμων αυτών, (β) η παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο δεν επιτρέπει την πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού των μαθητών τυπικής επίτευξης σε μια εποχή, μάλιστα, που η υψηλή επίδοση και η σχολική επιτυχία έχουν πολύ μεγάλη αξία και (γ) η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικό σχολείο δεν εξασφαλίζει την πραγματική ένταξή τους και μπορεί να έχουν εμπειρίες κοινωνικού αποκλεισμού, ειδικά στις περιπτώσεις που η παιδαγωγική της ένταξης δεν υιοθετείται από τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι (Farrell, 2004. Jupp, 1992).

Ένα μείζον ζήτημα, ωστόσο, παραμένει η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικά μετά την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, με στόχο την όσο το δυνατό πιο επιτυχή μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία. Η αναγκαιότητα οργανωμένων υπηρεσιών επαγγελματικής κατάρτισης για τα άτομα με αναπηρίες αποτελεί δείκτη της κοινωνικής πολιτικής αλλά και του πολιτισμού μιας χώρας, η οποία προσπαθεί να καλύψει -στο μέτρο του εφικτού- τις επαγγελματικές και κοινωνικές αγωνίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες αλλά και των οικογενειών τους. Όπως στην περίπτωση των νέων ατόμων χωρίς αναπηρίες, έτσι και στην περίπτωση των νέων ατόμων με αναπηρίες οι εργασιακές και επαγγελματικές αγωνίες είναι πάρα πολύ σημαντικές. Για τα άτομα με αναπηρίες, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι οι αγωνίες αυτές δεν είναι απλώς αγωνίες που συνδέονται με την αποκατάσταση, είναι αγωνίες ζωής για οικονομικούς αλλά και κοινωνικούς και συναισθηματικούς λόγους. Στην Ελλάδα, εκτός από το ΥΠΕΠΘ το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να φοιτήσουν στα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ, πρώην ΤΕΕ),

σε ειδικές επαγγελματικές σχολές ή σε ειδικά τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα σε κανονικά σχολεία καθώς και σε ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια (Ν.1566\85), το Υπουργείο Εργασίας έχει, επίσης, οργανώσει κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης ειδικά για άτομα με αναπηρίες, κυρίως μέσω του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) ή σε συνεργασία με τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ). Παράλληλα, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων παιδιών με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν οργανώσει εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης αναγνωρίζοντας αυτήν ακριβώς την ανάγκη (π.χ., Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Παιδιών με Σύνδρομο Down Θεσσαλονίκης).

Ειδικά, για τον ΟΑΕΔ, θα πρέπει να σημειωθεί ότι έχει επιδείξει ιδιαίτερη μέριμνα για την επαγγελματική κατάρτιση και την απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Έχοντας συγκροτήσει ένα εθνικό σχέδιο δράσης με στόχο την ενίσχυση και ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, προχώρησε στη οργάνωση προγραμμάτων στήριξης του επαγγελματικού προσανατολισμού, της κατάρτισης και της απασχόλησής τους στην αγορά εργασίας. Ειδικότερα, οργάνωσε προγράμματα (α) κατάρτισης, (β) επιχορήγησης εργοδοτών που απασχολούν άτομα με ειδικές ανάγκες, (γ) επιχορήγησης νέων ελεύθερων επαγγελματιών που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες, και (δ) επιχορήγησης νέων ελεύθερων επαγγελματιών για εργονομική διευθέτηση του χώρου εργασίας ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, στη λογική αυτή της στήριξης της επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες έκανε δεκτή τη δωρεά της Πρότυπης Βιοτεχνικής Μονάδας στη Λακκιά Θεσσαλονίκης (ΠΒΜΛ) από τη Δρ. Ευτυχία Νανάκου, η οποία αποτέλεσε και την πρώτη μονάδα επαγγελματικής κατάρτισης με ευρωπαϊκές προδιαγραφές στην Ελλάδα. Η Πρότυπη αυτή

Βιοτεχνική Μονάδα έχει ως σκοπό της τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική κατάρτιση εφήβων και νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ας σημειωθεί προκαταβολικά ότι η έρευνα στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας εκπονήθηκε στη συγκεκριμένη μονάδα. Σήμερα, ο ΟΕΑΔ διαθέτει δύο Εκπαιδευτικές Μονάδες Κατάρτισης για άτομα με ειδικές ανάγκες, την ΠΒΜΛ και άλλη μία που λειτουργεί στην Αθήνα (Γαλάτσι), ενώ αναπτύσσει εταιρικές σχέσεις με φορείς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα με στόχο την προώθηση ολοκληρωμένων δράσεων κοινωνικής παρέμβασης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας ή των αναπηριών ενός ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το αν τελικά το άτομο αυτό θα φοιτήσει σε τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα σε κανονικά σχολεία ή σε ειδικές δομές παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, η κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποσκοπεί στην απόκτηση ειδικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες θα εξασφαλίζουν ένταξη στην αγορά εργασίας και, κατ' επέκταση, ελπίδες και πιθανότητες για μια επαγγελματική ζωή αλλά και, γενικότερα, για μια καλύτερη ζωή για τα άτομα με αναπηρίες. Για να επιτευχθεί αυτό, ωστόσο, η πολιτεία οφείλει να διατηρεί και να προσαρμόζει στα εκάστοτε νέα δεδομένα της αγοράς εργασίας τις διαθέσιμες δομές επαγγελματικής κατάρτισης για τα άτομα με ιδιαιτερότητες, να παρακολουθεί τις νέες ειδικότητες και να τις προσφέρει προσαρμοσμένες στις δυνατότητες και στις ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, να προσφέρει υπηρεσίες υποστήριξης στα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και στις οικογένειές τους με στόχο την ένταξη στην αγορά εργασίας και την ενδυνάμωση της αυτονομίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση, επιδεικνύοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επαγγελματική κατάρτιση και

απασχόληση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει στηρίξει όλες τις ευρωπαϊκές χώρες με την υλοποίηση κοινοτικών προγραμμάτων στοχευμένων σε τέτοιες δράσεις, τα οποία αποσκοπούσαν στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της αυτόνομης διαβίωσης των ατόμων με ιδιαιτερότητες και τον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού (π.χ., προγράμματα HELIOSI, II, III, HORIZON, LEONARDO, ΕΠΕΑΕΚ).

Κοινωνική επάρκεια ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η κοινωνική επάρκεια των παιδιών και των εφήβων θεωρείται γενικά μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνική αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ ατόμων χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και μεταξύ των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί οι οποίοι έχουν ως πυρήνα τους τις θετικές σχέσεις με τους άλλους και την αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση. Γενικά, ως κοινωνική επάρκεια ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να επιδεικνύει συμπεριφορές και χαρακτηριστικά τα οποία έχουν σχέση με την αποδοχή από τους συνομηλίκους και την κατάλληλη συμπεριφορά σε κοινωνικές περιστάσεις (Schneider, 1993). Περιλαμβάνει τις θετικές σχέσεις με τους άλλους, την ακριβή και ανάλογη με την ηλικία κοινωνική γνώση, την απουσία δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών και τις αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες (Vaughn & Haager, 1994). Ειδικότερα, θεωρείται ως μια κατασκευή που αποτελείται από δύο συστατικά που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (α) τις κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους συνομηλίκους και άλλα άτομα, και (β) τις αυτο-αντιλήψεις κοινωνικής ικανότητας. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στον εννοιολογικό προσδιορισμό της κοινωνικής επάρκειας συμπεριλαμβάνεται και η έννοια της της θετική έκβασης σε μια συνθήκη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η

οποία υπονοεί την κατάλληλη εκδήλωση συμπεριφοράς ή και την εκτέλεση ενός έργου η οποία οδήγησε σε θετικά κοινωνικά αποτελέσματα (Gresham, 1986).

Ειδικά για την περίπτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται ιδιαίτερα κρίσιμες, καθώς η διαδικασία της μάθησης είναι μια κατεξοχήν κοινωνική διαδικασία, αλλά και γιατί οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι εξαιρετικά σημαντικές, οι δεύτερες σημαντικές μετά τις σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας. Άλλωστε, συχνά είναι οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παραπομπή μαθητών/ριών σε υπηρεσίες αξιολόγησης. Η βιβλιογραφία υποδεικνύει υψηλά ποσοστά μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φτωχή κοινωνική επάρκεια. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αναφορές εκπαιδευτικών, περίπου 80% των μαθητών αυτών έχουν περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις, επιδεικνύουν δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στις προσωπικές τους σχέσεις και απορρίπτονται ή αγνοούνται από τους συνομηλίκους τους (Kavale & Forness, 1996). Τα προβλήματα αυτά είναι συνήθως αποτέλεσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινωνική αντίληψη, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση, την αναπαράσταση και την απόδοση νοήματος στις κοινωνικές νύξεις, οι οποίες πολλές φορές είναι άτυπες και εγείρουν ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες, και, κατ' επέκταση, στην επιλογή της κατάλληλης αντίδρασης (Dodge, 1986. Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986). Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι γνωστικού τύπου δυσκολίες που παρουσιάζει η μεγάλη πλειοψηφία μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρά τις διαφορές που μπορεί να έχουν τα παιδιά αυτά ανάλογα με το είδος της ιδιατερότητάς τους, επηρεάζουν και τον κοινωνικό τομέα λειτουργικότητας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Όπως σε κάθε σχολικό πλαίσιο, έτσι και στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιήσουν την εφαρμογή της όποιας πολιτικής ένταξης των μαθητών/ριών με ειδικές ανάγκες (Avramidis & Norwich, 2002). Οι εξειδικευμένες γνώσεις αλλά και οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες επηρεάζουν καθοριστικά τις διδακτικές πρακτικές τόσο στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου όπου φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου.

Η έρευνα των δύο τελευταίων δεκαετιών στο χώρο της ειδικής αγωγής έχει δείξει ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτική της ένταξης, βιώνουν υψηλό άγχος για την αποτελεσματικότητά τους ως προς την επιτυχή αντιμετώπιση των διαφορετικών περιπτώσεων ιδιαιτεροτήτων με τα περιστατικά των διαταραχών συμπεριφοράς να εγείρουν το μεγαλύτερο άγχος λόγω, προφανώς, των δυσκολιών που προκαλούνται στο κλίμα της τάξης (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000. βλ. και Χατζηχρήστου, 2011). Επιπλέον, η περιορισμένη διαθεσιμότητα υποστηρικτικών υπηρεσιών και συνεργατών διάφορων ειδικότήτων (π.χ., ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, κτλ.) δημιουργούν αυξημένες δυσκολίες και αισθήματα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. Η ένταξη μπορεί να είναι επιτυχής και να εκπληρώνει τους στόχους της μόνον εφόσον οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση, κατανόηση και επιθυμία να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικού περιβάλλοντος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι έχουν μεγάλη ευθύνη στο έργο της επιτυχούς ένταξης και γι’ αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν διάφορα ερωτήματα όπως τα ακόλουθα:

«- Πώς μπορώ να βοηθήσω όλους τους μαθητές να γίνουν μέρος της κοινότητας της τάξης;

- Ποιες ακριβώς είναι οι υποχρεώσεις μου στη διαδικασία της ένταξης;

- Πόσοι μαθητές με αναπηρία μπορεί να είναι στην τάξη μου;

- Θα έχω βοήθεια όταν θα φτιάχνω το πρόγραμμα για τους μαθητές αυτούς;

- Θα υπάρχει βοηθητικό προσωπικό και, αν ναι, ποιες θα είναι οι αρομοδιότητές του;

- Θα μου φτάνει ο χρόνος για να προχωρώ την ύλη;

- Πώς μπορώ να μάθω περισσότερα για τις ειδικές ανάγκες;

- Πώς μπορώ να βοηθήσω καλύτερα τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να εκπληρώσουν τους στόχους τους;» (Elliot και συν., 2000/2008, σελ. 252).

Οι έρευνες που μελετούν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες που είναι ενταγμένοι στις κανονικές τάξεις και των μαθητών που παρακολουθούν τάξεις ειδικής αγωγής υποδεικνύουν «μια μικρή έως μέτρια επωφελή επίδραση της ένταξης στην ακαδημαϊκή και κοινωνική έκβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες» (Baker, Wang, &Walberg, 1994, σελ. 33), υποστηρίζουν ότι είναι προτιμότερο να μη διαχωρίζονται οι μαθητές, αλλά επισημαίνουν ότι η φύση και ο βαθμός της αναπηρίας θα πρέπει να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη λήψη απόφασης (Baker και συν., 1994). Ειδικότερα, προτείνεται μια σειρά κατευθυντήριων γραμμών που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους, όπως, για παράδειγμα, το να μπορούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να κάνουν τουλάχιστον κάποιες εργασίες στο επίπεδο της τάξης τους χωρίς υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, να μπορούν να μένουν προσηλωμένοι σε μια δραστηριότητα της τάξης χωρίς βοήθεια, να μπορούν να λειτουργούν κοινωνικά στην κανονική τάξη και να επωφελούνται από τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους, και να μπορούν να προσαρμόζονται στις δραστηριότητες της τάξης (Elliot και συν., 2000/2008).

Στην Ελλάδα φαίνεται ότι οι δυσκολίες πλήρους ένταξης των μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ακόμη μεγάλες, παρά τις μεγάλες προόδους που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συνδέονται με την υλικοτεχνική υποδομή, την απουσία διεπιστημονικής ομάδας στήριξης των μαθητών/ριών και των γονέων τους αλλά και των συμμαθητών κυρίως ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους, με θέματα εξειδικευμένης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και με το μεγάλο εύρος ιδιαιτεροτήτων που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να υποδεχθούν στο κανονικό σχολείο. Επιπλέον, το ελληνικό σχολείο είναι τόσο πολύ προσανατολισμένο στην απόκτηση γνώσεων και τη σχολική επιτυχία μέσω της υψηλής σχολικής επίδοσης και της επιτυχίας στο Πανεπιστήμιο αγνοώντας τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών, πολύ περισσότερο αγνοώντας τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες και οδηγώντας τους συχνά στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό (Μπάρμπας, 2007). Κατά συνέπεια, απέχουμε αρκετά ακόμη από ένα σχολείο που θα προάγει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και το δικαίωμα του κάθε μαθητή να απολαμβάνει στο σχολείο του ένα κλίμα ευχαρίστησης, χαράς και ικανοποίησης, θα μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα, να ενεργεί και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και να αναπτύσσει την προσωπικότητά του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004. Μπιτζαράκης, 2008. Σούλης 2002). Μάλιστα, οι ίδιοι οι γονείς συχνά διαπιστώνουν όλες αυτές τις δυσκολίες και, ενώ θα επιθυμούσαν το παιδί τους να φοιτά σε κανονικό σχολείο, τελικά επιλέγουν ειδικό σχολείο για τη φοίτησή του (Αντζακλή, 2003. Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Επιπλέον, ακόμη και όταν ο μαθητής ή η μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση σε κανονικό σχολείο, παραμένει ανοιχτό το θέμα της επαγγελματικής του κατάρτισης. Και στην περίπτωση των

σχολείων ή εργαστηρίων επαγγελματικής κατάρτισης, το θέμα της ευαισθητοποίησης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και των πεποιθήσεων και των στάσεών τους απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένει ιδιαίτερα σημαντικό τόσο στο επίπεδο της διδακτικής των επαγγελματικών δεξιοτήτων όσο και στο επίπεδο της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των εφήβων και νεαρών ενηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από όσο, τουλάχιστον, γνωρίζουμε, σχετικές έρευνες για την επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν υπάρχουν.

Ο ρόλος της οικογένειας

Γενικά, η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού είναι αναμφισβήτητη και έχει αναγνωριστεί ήδη από τα χρόνια της αρχαιότητας. Η επιστήμη της ψυχολογίας έχει προσφέρει πάρα πολλά στη γνώση μας για τις επιδράσεις της οικογένειας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού (π.χ., Borkowski, Landesman Ramey, & Power, 2002. Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007. Spera, 2005).

Η περίπτωση της οικογένειας με παιδί με ιδιαιτερότητες αποτελεί μια ειδική περίπτωση που έχει απασχολήσει τους ειδικούς. Η έρευνα για την οικογένεια και, ειδικότερα, για τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει εστιαστεί σε ποικίλα επίπεδα όπως οι αρχικές συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων, η δυναμική της οικογένειας με την παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες και με άλλα ή χωρίς άλλα παιδιά, οι ανάγκες των γονέων για στήριξη, η σχέση τους με τους ειδικούς, οι προσδοκίες και οι αγωνίες τους για το μέλλον του παιδιού τους (βλ., π.χ., Χατζηχρήστου, 2011).

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν τις γενικότερες αντιδράσεις, συναισθηματικές και συμπεριφοράς, των γονέων. Τέτοιοι παράγοντες είναι το είδος της ιδιαιτερότητας και ο βαθμός σοβαρότητάς της, τα αίτια του προβλήματος (είτε είναι γνωστά είτε τα υποθέτουν οι γονείς), η προσωπικότητα και οι σχέσεις μεταξύ των γονέων, η ύπαρξη άλλων παιδιών υγιών, η αντιμετώπιση του κοινωνικού περίγυρου και οι πηγές στήριξης της οικογένειας (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005. Χατζηχρήστου, 2011). Για παράδειγμα, διαφορετικά αντιδρούν οι γονείς στην περίπτωση των σωματοκινητικών αναπηριών από ό,τι στην περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης, όσο πιο σοβαρό είναι το πρόβλημα του παιδιού τόσο πιο δύσκολο είναι για τους γονείς και να το αποδεχθούν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες του, η κληρονομική αιτιολογία δημιουργεί αυξημένες ενοχές στους γονείς σε σχέση με κάποια άλλη αιτιολογία και, τέλος, μια καλή σχέση σεβασμού, κατανόησης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των συζύγων, η παρουσία υγιών παιδιών στην οικογένεια και η στήριξη του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου αποτελούν ευνοϊκούς παράγοντες για τους γονείς ως προς τη διαχείριση της παρουσίας ενός παιδιού με ιδιαιτερότητες στην οικογένεια.

Με την ανακοίνωση της δυσκολίας του παιδιού, οι γονείς μπορεί να εκδηλώσουν διάφορες συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες μπορεί να ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό. Μετά το αρχικό σοκ αντιδράσεις άρνησης, συναισθήματα οργής και θλίψης, απαισιοδοξία και αίσθημα ανικανότητας να ανταπεξέλθουν στις ‘ανυπέρβλητες’ δυσκολίες, αλλά και ντροπή, ενοχή και πένθος μπορεί να εκδηλωθούν από τους γονείς (Case, 2000. Kerr & McIntosh, 2000). Γενικά, οι γονείς βιώνουν πολλές συναισθηματικές εναλλαγές μέχρι να καταλήξουν στην προσαρμογή και την αναδιοργάνωση η οποία θα τους επιτρέψει να αποδεχθούν την κατάσταση και να ανταποκριθούν καλύτερα στις αυξημένες ανάγκες του παιδιού τους (Case, 2000).

Το χρόνιο βάρος της φροντίδας του παιδιού, ειδικά σε αντίξοες συνθήκες όπως μειωμένοι οικονομικοί πόροι, ύπαρξη μόνον ενός γονέα, φτωχές ή κακές συζυγικές σχέσεις, απουσία υποστήριξης από το ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον και ο στιγματισμός της οικογένειας εξαιτίας του παιδιού και της 'μειονεξίας' του δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση των γονέων. Αντίθετα, οι οικογένειες με μεγαλύτερη συνοχή, αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των συζύγων, δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων και μεγαλύτερη και από περισσότερες πηγές αντιλαμβανόμενη στήριξη διευκολύνουν την προσαρμογή των γονέων στις νέες συνθήκες (Αντζακλή, 2003).

Μια πολύ βασική ανάγκη των γονέων είναι η ανάγκη της ενημέρωσης για τη δυσκολία του παιδιού τους. Η ενημέρωση αυτή εκτείνεται από την απόλυτη αλήθεια για την κατάσταση του παιδιού και την ειλικρίνεια από την πλευρά των ειδικών απέναντί τους, τις εξειδικευμένες πληροφορίες για το είδος της δυσκολίας, τους διαθέσιμους πόρους βάσει της υπάρχουσας νομοθεσίας, τις ενώσεις γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες όπως του δικού τους παιδιού μέχρι και τις συγκεκριμένες πρακτικές συμβουλές για τη συμπεριφορά των ίδιων προς το παιδί και την αντιμετώπιση της δυσκολίας του. Όπως κάθε γονιός, έτσι και οι γονείς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες εμπλέκονται στη φροντίδα του παιδιού τους αλλά και στην εκπαίδευσή του, τις περισσότερες φορές σε μεγαλύτερο βαθμό καθώς συχνά οι γονείς δυσκολεύονται να βρουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για το παιδί τους. Για το λόγο αυτό, χρειάζονται στοχευμένη καθοδήγηση από τους ειδικούς και μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης έτσι ώστε να νιώθουν οι ίδιοι ότι μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στη ζωή του παιδιού τους. Πολλές φορές, μάλιστα, όταν υπάρχουν και άλλα παιδιά στην οικογένεια χωρίς ιδιαιτερότητες, οι γονείς χρειάζονται καθοδήγηση και σε σχέση με τη συμπεριφορά τους προς αυτά, καθώς και τα παιδιά

αυτά έχουν τη ανάγκη του γονέα και δεν πρέπει να νιώθουν ότι περιέρχονται σε δεύτερη μοίρα στην οικογένεια λόγω της παρουσίας του αδερφού ή της αδερφής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Male, 1998. Olson & Platt, 2004. Χατζηχρήστου, 2011).

Εκτός από τη στήριξη που οι γονείς μπορούν να εκλάβουν από τους ειδικούς επαγγελματίες στο χώρο της υγείας και της εκπαίδευσης, σημαντική είναι η στήριξη από τους εκπαιδευτικούς του παιδιού είτε σε κανονικό είτε σε ειδικό σχολείο. Η στήριξη αυτή πρέπει να προέλθει από μια καλή σχέση συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού, οι οποίοι με γνώμονα το καλό του παιδιού μοιράζονται γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, πληροφορίες γύρω από το παιδί και καλλιεργούν μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού του ενός προς τον άλλον. Ο εκπαιδευτικός έχει επιπλέον την ευθύνη της προετοιμασίας της τάξης υποδοχής του παιδιού αλλά και τη στήριξη των αδελφών του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτά φοιτούν στο ίδιο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2011).

Η στήριξη που νιώθουν οι γονείς από το δικό τους άμεσο αλλά και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι, επίσης, πολύ σημαντική. Το να γνωρίζουν οι γονείς ότι οι ίδιοι και τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους είναι αποδεκτοί και δεν αποκλείονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο και ότι το παιδί τους με την αναπηρία δεν αποτελεί αιτία στιγματισμού της οικογένειας διευκολύνει την προσαρμογή και τη λειτουργικότητα της οικογένειας. Η συναισθηματική στήριξη αλλά και η στήριξη ως προς διάφορα πρακτικά ζητήματα (π.χ., διαθεσιμότητα για φροντίδα του παιδιού κάποια ώρα που οι γονείς πρέπει να λείπουν) των συγγενών και των φίλων ανακουφίζει τους γονείς, οι οποίοι πολλές φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις υπηρεσίες παροχής στήριξης και φροντίδας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, μια ιδιαίτερη πηγή στήριξης των γονέων παιδιών με αναπηρία αποτελούν οι γονείς παιδιών που έχουν αντίστοιχες δυσκολίες. Ανεξαρτήτως των συγκεκριμένων δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, οι γονείς τους μοιράζονται κοινές αγωνίες, φόβους και ανησυχίες, κυρίως για το μέλλον των παιδιών τους όταν οι ίδιοι θα έχουν φύγει από τη ζωή (Case, 2000). Η επαφή αυτή μεταξύ γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι πολύ σημαντική, διότι οι γονείς μοιράζονται τα προβλήματα, τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους, μαθαίνουν από τους άλλους γονείς, νιώθουν οι ίδιοι πιο αποτελεσματικοί όταν διαπιστώνουν ότι οι δικές τους πρακτικές εφαρμόζονται και από άλλους γονείς, νιώθουν ότι αλληλοκατανοούνται περισσότερο και, γενικά, αναπτύσσουν το ανακουφιστικό αίσθημα ότι δεν είναι μόνοι τους (Kerr & McIntosh, 2000. Χατζηχρήστου, 2011). Με πρωτοβουλία των γονέων που έχουν παιδιά με παρόμοια προβλήματα δημιουργούνται και τα διάφορα κέντρα απασχόλησης παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία αποτελούν πολλές φορές μια σημαντική λύση τόσο για την ψυχαγωγία των ατόμων αυτών όσο και για την επαγγελματική τους απασχόληση.

Κλείνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί η μεγάλη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είτε πρόκειται για το πλαίσιο κανονικού γενικού σχολείου είτε για το πλαίσιο ειδικού σχολείου, γονείς και εκπαιδευτικοί σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και αναγνώρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και οι δύο πλευρές στο σπίτι και στο σχολείο, αντίστοιχα, καλούνται να διαμορφώσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την προαγωγή της μάθησης αλλά και της ψυχικής ευεξίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως άλλωστε οφείλει να γίνεται και στην περίπτωση των μαθητών χωρίς δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ειδική Αγωγή και Πολυπολιτισμικότητα

Η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στο πεδίο της ειδικής αγωγής αποτελεί ένα θέμα το οποίο πολύ λίγο, δυστυχώς, έχει απασχολήσει την επιστημονική αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα σε επίπεδο σχεδιασμού στοχευμένων εκπαιδευτικών πολιτικών για μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Ενώ τις τελευταίες δεκαετίες και το πεδίο της ειδικής αγωγής και το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών αλλά και των πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων και είναι ιδιαίτερα δημοφιλή ως ανεξάρτητα πεδία έρευνας και δράσης, ο συνδυασμός των δύο πεδίων είναι περιορισμένος (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009). Μόλις πρόσφατα καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ένα αυξημένο επιστημονικό ενδιαφέρον, κυρίως στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και πολύ λιγότερο στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης.

Αυτή η στροφή του ενδιαφέροντος μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες η μετανάστευση ομάδων ή πληθυσμών ειδικά προς την Ευρώπη αλλά και άλλες ηπείρους έχει αυξηθεί πολύ, τόσο για οικονομικούς όσο και για πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους. Η ταυτότητα του ευρωπαϊκού πληθυσμού έχει αλλάξει καθώς η ευρωπαϊκή κοινωνία σταδιακά γίνεται πιο πολυπολιτισμική. Η σύνθεση αυτή του πληθυσμού, φυσικά, αντανακλάται και στο σχολικό πληθυσμό συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Τα σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής υποδέχονται μαθητές και μαθήτριες διαφορετικής εθνικής προέλευσης, οι οποίοι είτε γεννήθηκαν σε χώρες διαφορετικές από τη χώρα διαμονής είτε γεννήθηκαν στη χώρα διαμονής αλλά οι γονείς τους γεννήθηκαν σε άλλη χώρα. Οι μαθητές αυτοί συνήθως έχουν διαφορετική κουλτούρα και κάποιες φορές μιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτή της χώρας υποδοχής στην οποία, ωστόσο, πηγαίνουν σχολείο και αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους που κατάγονται κατεξοχήν από τη χώρα προέλευσης (βλ., π.χ., Κοιλιάρη, 2005. Νικολάου, 2000. Σκούρτου, 2011. Τσοκαλίδου & Χατζησαββίδης, 2008) .

Λόγω της έντονης κινητικότητας πληθυσμών διεθνώς και στην Ευρώπη ειδικότερα, σημαντικοί ευρωπαϊκοί και διεθνείς οργανισμοί ενθαρρύνουν τις εθνικές αρχές να υποστηρίζουν και να παρέχουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης . Για παράδειγμα, ήδη πριν από 20 χρόνια η UNESCO (1994) είχε υποστηρίξει αυτή την υποχρέωση του σχολείου να προσφέρει τις υπηρεσίες του στο σύνολο των παιδιών. Συγκεκριμένα, στη σχετική διακήρυξη (διακήρυξη της Salamanca) αναφέρεται: «τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητητα από τη φυσική, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάσταση. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παιδιά που μειονεκτούν αλλά και τα χαρισματικά, τα παιδιά των δρόμων και αυτά που εργάζονται, εκείνα που ανήκουν σε απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, παιδιά που προέρχονται από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες και τα παιδιά από άλλες ευάλωτες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (σελ. 6). Το 2008 ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών οργάνωσε συνέδριο για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και υποστηρίζει ότι τα άτομα με αναπηρία θα έχουν ίσα δικαιώματα με τους υπολοίπους, στην αναγνώριση και τη στήριξη της

συγκεκριμένης πολιτιστικής και γλωσσικής τους ταυτότητας (Άρθρο 30, 2008). Το Συμβούλιο της Ευρώπης στο Σχέδιο Δράσης 2006–2015 επισημαίνει, επίσης, ότι «οι άνθρωποι με αναπηρίες από μειονοτικές ομάδες, μετανάστες και πρόσφυγες με αναπηρίες μπορεί να αντιμετωπίσουν πολλαπλές δυσκολίες λόγω των διακρίσεων ή της έλλειψης εξοικείωσης των δημόσιων υπηρεσιών. Τα κράτη-μέλη οφείλουν να διασφαλίσουν ότι η υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία λαμβάνει υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τις συγκεκριμένες ανάγκες μιας τέτοιας μειονοτικήςομάδας» (Παράρτημα 4.6, σελ. 32).

Η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης έχει δεχθεί από τη δεκαετία του ’90 και μετά μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών, πολλοί από τους οποίους εγκαταστάθηκαν μόνιμα στη χώρα. Σήμερα, μάλιστα, υπάρχει η δεύτερη γενιά μεταναστών η οποία ζει και εργάζεται στη χώρα, ενώ παράλληλα το μεταναστευτικό ρεύμα εξακολουθεί να είναι μεγάλο, αν και λόγω των γενικότερων πολιτικών και κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών αλλά και της οικονομικής κατάστασης της χώρας έχει αλλάξει ποιοτικά χαρακτηριστικά, καθώς η πλειοψηφία των μεταναστών φτάνει στη χώρα μας με στόχο να φύγει στην Ευρώπη και όχι να μείνει στην Ελλάδα, χωρίς φυσικά να το επιτυγχάνει πάντα. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα καλείται να υποστηρίξει την ένταξη των μεταναστών μαθητών στην κοινωνία μας και να καλύψειτις ανάγκες τους. Το εγχείρημα αυτό δεν είναι εύκολο, αποτελεί πραγματική πρόκληση για το ελληνικό σχολείο, αλλά και για κάθε σχολείο της Ευρώπης που καλείται να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους ζητήματα (Νικολάου, 2000. Τσοκαλίδου, 2012). Συγκεκριμένα, στην *Πράσινη Χάρτα* για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τη Μετανάστευση (2008) επισημαίνεται: «η παρουσία ενός σημαντικού αριθμού παιδιών μεταναστών έχει σημαντικές επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα σχολεία οφείλουν να προσαρμοστούν στην παρουσία τους και να ενσωματώσουν τις

συγκεκριμένες ανάγκες τους στους παραδοσιακούς στόχους της παροχής υψηλής ποιότητας και δίκαιης εκπαίδευσης … Τα σχολεία πρέπει να διαδραματίσουν ηγετικό ρόλο στη δημιουργία μιας κοινωνίας ενσωμάτωσης, καθώς αποτελούν την κύρια ευκαιρία για τους νέους ανθρώπους, μετανάστες ή γηγενείς, να γνωρίσουν και να σεβαστούν ο ένας τον άλλο… Η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα ίσως αποτελεί πολύτιμη πηγή για τα σχολεία» (σελ. 3). Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όχι μόνον αναγνωρίζει την αναγκαιότητα προσαρμογής του σχολείου στα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά θεωρεί θετική και πολύτιμη την πολυπολιτισμική διάσταση στο σχολείο. Όλα τα παραπάνω, προφανώς, πρέπει να ισχύουν και στο επίπεδο των ειδικών σχολείων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, πρέπει να παρέχεται υψηλής ποιότητας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ώστε να διευκολύνεται η απασχόληση και η αυτόνομη διαβίωση των νέων ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Ωστόσο, είναι ευρέως γνωστό ότι τα ερευνητικά δεδομένα για την πολυπολιτισμικότητα στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι εξαιρετικά περιορισμένα, αν όχι ανύπαρκτα. Αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους που σχετίζονται τόσο με εννοιολογικά και θεωρητικά όσο και με πρακτικά ζητήματα που αφορούν την έννοια της μετανάστευσης και της διαπολιτισμικότητας σε διαφορετικές χώρες και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Επιπλέον, ζητήματα που συνδέονται με τα συστήματα καταγραφής των μεταναστών, τις σχετικές πηγές πληροφόρησης και τις νομικές προβλέψεις ως προς την κρατική πρόνοια σε διαφορετικές χώρες δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την έγκυρη και αξιόπιστη διερεύνηση του θέματος (Poulain, Perrin, & Singleton, 2006). Οι διιστάμενες και συχνά αντιφατικές απόψεις των ειδικών για ζητήματα που έχουν σχέση με συγκεκριμένες πρακτικές που θα διευκόλυναν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο της χώρας υποδοχής

(γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης) και θα βελτίωναν την ποιότητα της εκπαίδευσής τους, επίσης, δημιουργούν προβλήματα στην αξιόπιστη μελέτη του θέματος. Για παράδειγμα, οι απόψεις διίστανται ως προς το θέμα της γλώσσας του μαθητή στο σχολείο (μητρική ή η γλώσσα της χώρας υποδοχής) ή ως προς το θέμα του βαθμού εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την κουλτούρα και τη γλώσσα της χώρας προέλευσης των μεταναστών μαθητών (ίδιο εθνικό υπόβαθρο με το μαθητή ή διαφορετικό) (Leman, 1991. SIOS, 2004. Verkuyten & Brug, 2003).

Τα όποια διαθέσιμα δεδομένα από τις ευρωπαϊκές χώρες έχουν δημοσιευθεί καταλήγουν στα εξής συμπεράσματα:

(α) Ενώ η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών απασχολεί πλέον τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της ειδικής αγωγής, κατεξοχήν η προσοχή δίνεται μεμονωμένα είτε στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε στην εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, ενώ οι έρευνες που συνεξετάζουν τις δύο διαστάσεις (ειδική αγωγή και πολυπολιτισμικότητα) είναι ελάχιστες. Αυτό διακρίνεται καθαρά σε ό,τι αφορά στις πηγές στήριξης των μαθητών/ριών αυτών, οι οποίες εστιάζονται μονομερώς είτε στις ειδικές ανάγκες των μαθητών/ριών είτε στο μεταναστευτικό τους υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, από τη μια, τα προγράμματα που προτείνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών για να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, συνήθως δε λαμβάνουν υπόψη τους τυχόν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να έχουν τα παιδιά αυτά, ενώ, από την άλλη, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/ριών συνήθως δε λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών, παρά τις μεγάλες προσπάθειες των

τελευταίων χρόνων για πολιτισμικά ελεύθερες δοκιμασίες αξιολόγησης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009).

(β) Γενικά, υπάρχει υπερεκπροσώπηση των μαθητών/ριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ειδική αγωγή, καθώς καταγράφεται διεθνώς μια προκατάληψη σε βάρος των μεταναστών στους ποικίλους φορείς ειδικής εκπαίδευσης (OECD, 2007). Η προκατάληψη αυτή μπορεί να δημιουργείται και στο πλαίσιο της ίδιας της τάξης ενός γενικού σχολείου, καθώς συχνά εφαρμόζονται μη κατάλληλες διδακτικές πρακτικές οι οποίες δυσχεραίνουν αντί να διευκολύνουν τους/τις μαθητές/ήτριες από οικογένειες μεταναστών και οδηγούν σε λανθασμένες εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, στην ταλαιπωρία των μαθητών/ριών αυτών και των οικογενειών τους (Losen & Orfield, 2002). Οι δυσκολίες αυτές είναι ακόμη μεγαλύτερες στην περίπωση των μαθητών/ριών με νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τις περισσότερες φορές απουσιάζει η πρώιμη παρέμβαση στη χώρα προέλευσης και τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών αυτών είναι πιο έντονα (Leman, 1991. Lindsay, Pather, & Strand, 2006· Werning, Löser, & Urban, 2008).

(γ) Φαίνεται, επίσης, ότι τα παιδιά μεταναστών ή εθνικών μειονοτήτων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνήθως ζουν σε χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου συνθήκες, πολλά δε από αυτά σε συνθήκες φτώχειας. Μάλιστα, μπορεί να είναι αυτές οι συνθήκες φτώχειας υπαίτιες για τα προβλήματα στην ανάπτυξη των παιδιών αυτών λόγω της μεγάλης στέρησης. Ωστόσο, οι Werning, Löser και Urban (2008) επισημαίνουν ότι πρόκειται για έναν πολυ-συστημικό αποκλεισμό των μεταναστών μαθητών/ριών με ειδικές ανάγκες, καθώς ο αποκλεισμός των οικογενειών από την υπηκοότητα και η περιορισμένη πρόσβαση στην αγορά εργασίας και τις προοπτικές

οικονομικής ευημερίας συσχετίζονται με ισχυρούς περιορισμούς στο δυναμικό των παιδιών για σχολική επιτυχία.

(δ) Αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας και στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειιδκότερα, φαίνεται ότι οι οικογένειες των παιδιών αυτών δεν κάνουν χρήση ή κάνουν πολύ περιορισμένη χρήση των παρεχόμενων υπηρεσιών στήριξης των παιδιών τους και των ίδιων. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι συνήθως η οικογένεια του μαθητή δε μιλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, δεν κατανοεί ικανοποιητικά το σύστημα και τις υπηρεσίες που προσφέρονται σε αυτόν τον πληθυσμό ή δεν είναι εξοικειωμένο με τέτοιου είδους υπηρεσίες στη χώρα προέλευσης με αποτέλεσμα να μην αναζητά ή να μην αξιοποιεί τις σχετικές υπηρεσίες στη χώρα υποδοχής. Γι' αυτό αποτελεί σημαντική προτεραιότητα η πληροφόρηση των αλλοδαπών οικογενειών για τις υπηρεσίες στήριξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες, αλλά και των ίδιων των γονέων και την πρόσβασή τους σε αυτές. Επιπλέον, και η οικογένεια θα πρέπει να πληροφορεί το σχολείο για το παιδί και να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους. Γενικά, η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να ενθαρρύνεται από το σχολείο και τους επαγγελματίες που εργάζονται σε αυτό (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κτλ.). Ένα κλίμα θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και οικογένειας που να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό των εμπλεκόμενων μερών και την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας με στόχο τον περιορισμό των πιθανοτήτων κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης τόσο των αλλοδαπών μαθητών/ριών όσο και των οικογενειών τους πρέπει να καλλιεργείται με συνέπεια. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αντίληψη αυτή για τον κρίσιμο ρόλο της οικογένειας στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνάδει με τις σύγχρονες απόψεις για τη γονεϊκότητα,

τη συμβολή των γονέων στη σχολική επίτευξη των παιδιών και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (π.χ., Adams & Christenson, 2000. Eccles, 2007. Fan & Chen, 2001. Hill & Tyson, 2009. Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006).

(ε) Τέλος, στο πλαίσιο της αποτελεσματικής διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αλλοδαπών μαθητών/ριών είτε στο ειδικό είτε στο γενικό σχολείο επισημαίνεται ιδιαίτερα η καλή εκπαίδευση και η διά βίου επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών στην εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών αυτών. Η εκπαίδευση αυτή οφείλει να περιλαμβάνει προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, ποιοτική εκπαίδευση, υπηρεσίες αξιολόγησης και υποστηρικτικές δομές για το μεγάλο φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ευαισθητοποίηση στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα Λακκιάς Θεσσαλονίκης: Μια περίπτωση ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα Λακκιάς Θεσσαλονίκης (ΠΒΜΛ) ιδρύθηκε στη Λακκιά το 1975 από τη Δρ. Ευτυχία Νανάκου, πολύ γνωστή επιστήμονα στο χώρο της ειδικής αγωγής, καθώς μαζί με το σύζυγό της αφιέρωσαν όλη τους τη ζωή και την περιουσία στην υπηρεσία των παιδιών, των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων με νοητική καθυστέρηση (Εικόνα 1). Μεταξύ των διάφορων σχολείων και κέντρων ειδικής εκπαίδευσης που ίδρυσε το ζεύγος Νανάκου, δημιούργησαν και την ΠΒΜΛ ως μονάδα επαγγελματικής κατάρτισης στην οποία οι μαθητευόμενοι θα είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν βασικές επαγγελματικές δεξιότητες με στόχο την αύξηση των πιθανοτήτων απασχόλησης ως βοηθοί χειρονακτικών επαγγελμάτων (π.χ., ξυλουργός, κηπουρός, ράπτης-μοδίστρα, κτλ.) και, ταυτόχρονα, την κοινωνικοποίησή τους και την αυτονομία τους. Το 1985 η Μονάδα εντάχθηκε με συμβόλαιο δωρεάς στον ΟΑΕΔ (Εικόνα 2).

Εικόνα 1. Η κ. Ευτυχία Νανάκου σε εκδήλωση βράβευσης για το έργο και την προσφορά της (Φιλόπτωχος Αδερφότης Ανδρών Θεσσαλονίκης, 20.01.2012)

Εικόνα 2. Η Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα Λακκιάς

Η Μονάδα αποτελεί ένα πρότυπο πλαίσιο επαγγελματικής κατάρτισης εφήβων και νεαρών ενηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβανομένης της νοητικής καθυστέρησης, των αναπτυξιακών διαταραχών, των αισθητηριακών βλαβών αλλά και πολλαπλών αναπηριών. Στη Μονάδα λειτουργεί συμβουλευτική υπηρεσία (Συμβουλευτικός Σταθμός) η οποία στελεχώνεται από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές και ειδικό βοηθητικό νοσηλευτικό προσωπικό. Στο έργο του συμβουλευτικού σταθμού συμπεριλαμβάνονται υπηρεσίες διάγνωσης και αξιολόγησης των υποψήφιων μαθητών/ριών, συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, σύνδεση της μονάδας και των οικογενειών με την κοινότητα, σύνδεση αποφοίτων με την αγορά εργασίας, αγωγή υγείας, παροχή πρώτων βοηθειών, χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής σε συνεννόηση με τους γονείς, συνοδεία σε νοσοκομεία. Μέσω όλων των παραπάνω δράσεων ο Συμβουλευτικός Σταθμός αποσκοπεί στην κοινωνική ένταξη, στην ψυχολογική ενδυνάμωση και στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και των μαθητριών. Η συμβουλευτική γονέων και η γενικότερη συνεργασία με τους γονείς αποτελεί μια πολύ σημαντική διάσταση του έργου του σταθμού, αλλά και της Μονάδας γενικότερα. Συγκεκριμένα, εξυπηρετούν το σκοπό της συνεχούς διερεύνησης των αναγκών και των δυσκολιών των μαθητών αλλά και την επίτευξη των κοινών στόχων σχολείου και οικογένειας, κυρίως όσον αφορά στην προετοιμασία ένταξης των μαθητών και των μαθητριών στον επαγγελματικό και κοινωνικό στίβο και στη σταδιακή αυτονομία τους από την οικογένεια.

Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας της Μονάδας, ο οποίος ωστόσο θεωρείται ξεπερασμένος, οι καταρτιζόμενοι κατατάσσονται κατόπιν διάγνωσης στις κατηγορίες των εκπαιδεύσιμων (υψηλής λειτουργικότητας) και των ασκήσιμων

(χαμηλής λειτουργικότητας). Ως υψηλής λειτουργικότητας κατατάσσονται οι μαθητές και οι μαθήτριες με ικανοποιητικές επαγγελματικές δεξιότητες, η φοίτησή τους διαρκεί 3-4 χρόνια και στόχος της κατάρτισης είναι η ένταξη στην ελεύθερη αγορά εργασίας μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων του ΟΑΕΔ. Η επαγγελματική τους κατάρτιση περιλαμβάνει τις εξής ειδικότητες: (α) γεωτεχνική (κηπουρική), (β) ξυλουργική, (γ) κοπτική-ραπτική, (δ) πληροφορική. Ως χαμηλής λειτουργικότητας κατατάσσονται μαθητές και μαθήτριες με μέτριες επαγγελματικές δεξιότητες, η φοίτησή τους διαρκεί 4-6 χρόνια και στόχος της κατάρτισης είναι η ένταξη σε προστατευόμενα πλαίσια εργασίας. Οι μαθητές/ήτριες χαμηλής λειτουργικότητας ακολουθούν εκπαίδευση σε θέματα γενικής παιδείας και ειδικής αγωγής, διδάσκονται Η/Υ, μαθήματα οικοτεχνίας και έχουν πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης σε εργαστήρια γεωτεχνικής, ξυλουργικής, κοπτικής-ραπτικής, υφαντικής και ταπητουργίας. Μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών τους, λειτουργούν για τους ασκήσιμους κέντρα εργασίας σε τμήματα γεωτεχνικής, ξυλουργικής, υφαντικής και ταπητουργίας. Οι ασκήσιμοι μπορούν να φοιτήσουν στην ΠΒΜΛ μέχρι και 12 χρόνια με στόχο την απόκτηση βασικών επαγγελματικών δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να τους επιτρέψουν να ασκούν το επάγγελμα του/της βοηθού στα παραπάνω επαγγέλματα. Ταυτόχρονα, ενδυναμώνεται η κοινωνικοποίηση και η αυτονομία τους, ενώ ασκούνται συστηματικά στην αυτο-εξυπηρέτηση τουλάχιστον ως προς τις βασικές τους ανάγκες. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους αποφοίτους της ΠΒΜ Λακκιάς λειτουργεί πρόγραμμα έκδοσης κάρτας ανεργίας σε συνεργασία με την κοινωνική υπηρεσία του ΟΑΕΔ. Στόχος της δράσης αυτής είναι η διασύνδεση της Μονάδας ως πλαισίου κατάρτισης με το επαγγελματικό περιβάλλον και την αγορά εργασίας (Εικόνες 3, 4, 5, 6).

Εικόνα 3. Ειδικότητα Γεωτεχνικής Ι (Κηπουρική)

Εικόνα 4. Ειδικότητα Γεωτεχνικής (Μάζεμα Ελιάς)

Εικόνα 5. Ειδικότητα Ξυλουργικής

Εικόνα 6. Ειδικότητα Κοπτικής - Ραπτικής

Η βασική εκπαίδευση στη Μονάδα πλαισιώνεται από παράλληλες δράσεις ψυχαγωγικής, πολιτιστικής και αθλητικής φύσης, οι οποίες οργανώνονται από τις αντίστοιχες ομάδες μαθητευόμενων όπως η θεατρική ομάδα, η χορωδία, η συντακτική ομάδα της σχολικής εφημερίδας καθώς και ποικίλες αθλητικές ομάδες οι οποίες, μάλιστα, έχουν σημειώσει και υψηλές επιδόσεις σε σπουδαίες διοργανώσεις όπως οι Special Olympics (Εικόνες 7, 8, 9, 10).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ΠΒΜ λειτουργεί στην ίδια έκταση με την Επαγγελματική Σχολή του Κέντρου Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του ΟΑΕΔ στη Λακκιά για μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς ωστόσο να μοιράζονται τους ίδιους χώρους ούτε το ίδιο προσωπικό. Οι μαθητευόμενοι της ΠΒΜ και της Επαγγελματικής Σχολής μοιράζονται το ίδιο

προαύλιο, γεγονός το οποίο επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ενδυναμώνοντας έτσι τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της Μονάδας προς όφελος των μαθητών και των μαθητριών της, αλλά και εξοικειώνοντας τους μαθητές της Επαγγελματικής Σχολής με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Εικόνα 7. Θεατρική Ομάδα

Εικόνα 8. Χορωδία

Εικόνα 9. Αθλητική Ομάδα σε βράβευση

Εικόνα 10. Συμμετοχή της ΠΒΜΛ στους Special Olympics

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Σκεπτικό, στόχοι και μέθοδος της παρούσας έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε νωρίτερα, ενώ το θέμα της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική κοινότητα διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, η έρευνα στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ως προς την εθνοπολιτισμική προέλευση έχει αλλάξει στα σχολεία τυπικής επίτευξης και, κατ' αντιστοιχία, και στα σχολεία ειδικής αγωγής. Η μελέτη της καθημερινής πραγματικότητας Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για λόγους βασικής έρευνας όσο και για λόγους εφαρμοσμένης, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει, από τη μια, στην πληρέστερη κατανόηση των σχετικών θεμάτων και, από την άλλη, σε προτάσεις σχεδιασμού στοχευμένων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων παρέμβασης σε σχολεία ειδικής αγωγής.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια περιγραφής και καλύτερης κατανόησης της συνύπαρξης Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Λόγω των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/ριών, επιλέχθηκε η οπτική των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών/ριών για την καταγραφή της πραγματικότητας αυτής με τη χρήση ατομικής συνέντευξης. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα Λακκιάς (ΠΒΜΛ) Θεσσαλονίκης, της οποίας η περιγραφή προηγήθηκε στο Κεφάλαιο 3.

Ειδικότερα, η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπούσε στην καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της διάστασης της αλληλεπίδρασης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/ριών, μέσω της καταγραφής της υποκειμενικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών/ριών που φοιτούν στη μονάδα. Για την πληρέστερη διερεύνηση του θέματος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί και γονείς κλήθηκαν να μιλήσουν για μια σειρά επιπλέον ζητημάτων σχετικών με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και τις γνώσεις τους γι' αυτές, καθώς και τη σχέση των παιδιών με το σχολείο και το βαθμό ικανοποίησης από τις παρεχόμενες υπηρεσίες προς τους μαθητές και τις μαθήτριες. Έτσι, ένας συμπληρωματικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να καταγραφούν τυχόν διαφορές στις εμπειρίες ελλήνων και αλλοδαπών γονέων ως προς τα υπό εξέταση ζητήματα.

Μέθοδος

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, για τους στόχους της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με τη χρήση ατομικής συνέντευξης. Στις σελίδες που ακολουθούν περιγράφεται αναλυτικά η μέθοδος μέσω της περιγραφής του δείγματος, των μέσων συλλογής δεδομένων και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε.

Συμμετέχοντες/ουσες

Ως ποιοτική έρευνα εστιάστηκε σε ένα σχετικά μικρό δείγμα. Το σύνολο των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν είναι 15. Στην έρευνα συμμετείχαν 5 εκπαιδευτικοί και 10 γονείς εφήβων. Οι εκπαιδευτικοί ήταν όλες γυναίκες, οι δύο ηλικίας 41-50 ετών, οι δύο 31-40 και η μία 27 ετών. Αναλόγως της ηλικίας τους, η εμπειρία τους σε σχολεία ή φορείς ειδικής αγωγής κυμαινόταν από 1 μέχρι και 26 χρόνια. Όλες είχαν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή είτε ως αποτέλεσμα εξειδικευμένων σεμιναρίων μεγάλης διάρκειας (και οι 5) είτε ως κάτοχοι σχετικού μεταπτυχιακού διπλώματος (2).

Από τους γονείς, οι 9 ήταν μητέρες και ένας μόνον πατέρας, επιβεβαιώνοντας το σύνηθες εύρημα διεθνώς, σύμφωνα με το οποίο οι μητέρες είναι αυτές οι οποίες ασχολούνται περισσότερο από τους πατέρες με τη σχολική ζωή των παιδιών τους και, κατά συνέπεια, είναι αυτές οι οποίες και συμμετέχουν σε σχετικές έρευνες (Pleck, 1997. Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005). Ως προς την ηλικία των γονέων, μία μητέρα ήταν 31-40 ετών, 5 μητέρες ήταν 41-50, 3 μητέρες και ένας πατέρας ήταν πάνω από 51 ετών. Όλες οι μητέρες ήταν έγγαμες, ενώ ο πατέρας ήταν χήρος. Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, η πλειοψηφία των γονέων ήταν απόφοιτοι Λυκείου (N=7), δύο ήταν απόφοιτοι Δημοτικού και μία απόφοιτη 8ταξίου Δημοτικού εκτός

Ελλάδας. Η πλειοψηφία των μητέρων ασχολούνταν με τα οικιακά (N=6), δύο ήταν καθαρίστριες, μία ιδιωτική υπάλληλος και ο πατέρας συνταξιούχος. Από τους γονείς που πήραν μέρος στην έρευνα, 5 ήταν ελληνικής καταγωγής, 3 αλβανικής και 2 από την πρώην Σοβιετική Ένωση (1 από Ουρανία και 1 από τη Γεωργία). Τέλος, υπήρξε ίση κατανομή ως προς το φύλο των εφήβων των οποίων οι γονείς συμμετείχαν στην έρευνα (5 αγόρια και 5 κορίτσια). Ο Πίνακας 1 δίνει την ηλικία, το φύλο και τη διάγνωση των παιδιών των οποίων οι γονείς πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 1

Χώρα προέλευσης, φύλο, ηλικία και διάγνωση των μαθητών/ητριών
των οποίων οι γονείς πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Α/Α Μαθητών/ητριών	**Χώρα Προέλευσης**	**Φύλο**	**Ηλικία**	**Διάγνωση**
1	Ελλάδα	Αγόρι	17	Σύνδρομο Down – Βαριά νοητική καθυστέρηση
2	Ελλάδα	Αγόρι	17	Σύνδρομο Down – Μέτρια νοητική καθυστέρηση
3	Ελλάδα	Αγόρι	23	Σύνδρομο Rubinstein – Νοητική Καθυστέρηση – Διατραχές Συμπεριφοράς
4	Ελλάδα	Κορίτσι	21	Βαριά νοητική καθυστέρηση
5	Ελλάδα	Κορίτσι	27	Βαριά νοητική καθυστέρηση – Επιληψία
6	Αλβανία	Αγόρι	32	Μέτρια νοητική καθυστέρηση – Επιληψία – Κινητικά Προβλήματα
7	Αλβανία	Κορίτσι	23	Τετρασπαστικότητα - Νοητική καθυστέρηση
8	Αλβανία	Κορίτσι	24	Βαριά νοητική καθυστέρηση
9	Γεωργία	Αγόρι	18	Βαριά νοητική καθυστέρηση(αποτέλεσμα υποθυρεοειδισμού που διαγνώστηκε καθυστερημένα)
10	Ουκρανία	Κορίτσι	22	Σύνδρομο Down – Μέτρια νοητική καθυστέρηση

Μέσα συλλογής δεδομένων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συλλογή των δεδομένων της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης η οποία σχεδιάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει τα δεδομένα που έχει σχεδιάσει μέσω ενός διαλόγου, ο οποίος έχει συγκεκριμένους άξονες-ερωτήσεις αλλά μπορεί να τροποιηθεί στην πορεία ανάλογα με τις απαντήσεις του εκάστοτε συμμετέχοντα. Ο δομημένος χαρακτήρας σε συνδυασμό με την ευελιξία της μεθόδου, από τη μια, εξασφαλίζουν στον ερευνητή τη συλλογή των δεδομένων που ο ίδιος έχει αρχικά σχεδιάσει για τις ανάγκες της έρευνάς του και, από την άλλη, του επιτρέπουν να εμπλουτίσει τα δεδομένα του με πτυχές του υπό εξέταση θέματος οι οποίες ανακύπτουν κατά την ερευνητική διαδικασία (Willig, 2001). Ακολουθεί η παρουσίαση του οδηγού της συνέντευξης για εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια του οδηγού της συνέντευξης για γονείς.

Συνέντευξη με εκπαιδευτικούς

Η συνέντευξη για τις εκπαιδευτικούς αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο Μέρος Α' ζητούνταν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών (φύλο, ηλικία, επάγγελμα και σχέση εργασίας με το σχολείο, εκπαίδευση, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, χρόνια υπηρεσίας σε πλαίσια παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής). Το Μέρος Β' ήταν και το κύριο μέρος της συνέντευξης οι ερωτήσεις του οποίου οργανώθηκαν γύρω από δύο άξονες: (α) γνώσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και μαθητριών τους και (β) εμπειρία των εκπαιδευτικών στο σχολείο (αλληλεπίδραση με τα παιδιά, παρατήρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, δυσκολίες επικοινωνίας, δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των

μαθητών/ριών σε σχέση με την εθνικότητα και το φύλο, τρόποι επίλυσης των προβλημάτων, βαθμός ικανοποίησης από την εργασία). Ο Πίνακας 2 δίνει τις ερωτήσεις της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 2

Συνέντευξη με τις εκπαιδευτικούς: Μέρος Β'

Ε.Β1. Είστε ευχαριστημένη από την εργασία σας σε σχολείο με μαθητές και μαθήτριες με ειδικές ανάγκες;
Ε.Β2. Θέλατε να εργαστείτε σε σχολείο για παιδιά με ιδιαιτερότητες ή προέκυψε τυχαία;
Ε.Β3. Πόσο ενημερωμένος-η είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων που συναντάτε στο σχολείο αυτό; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;
Ε.Β4 Αν έρθει ένα νέο περιστατικό παιδιού στο σχολείο με μια ιδιαιτερότητα που δεν έχετε ξανασυναντήσει τι θα κάνετε;
Ε.Β5. Περιγράψτε μου μια μέρα με τους μαθητές και τις μαθήτριές σας (στην τάξη και στο προαύλιο του σχολείου)
Ε.Β6. Ποιες, κατά τη γνώμη σας είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή σας με τα παιδιά; …..Γιατί; ….. Πώς τις ξεπερνάτε;
Ε.Β7. Τι σας δίνει μεγαλύτερη ικανοποίηση και χαρά στη δουλειά σας στο σχολείο; … Γιατί;
Ε.Β8. Πώς βλέπετε την αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολείο; Κάνουν παρέα μεταξύ τους; .....Γενικά, θεωρείτε ότι περνάνε καλά στο σχολείο;
Ε.Β9. Εσείς έχετε διαπιστώσει κάποια προβλήματα μεταξύ μαθητών/ριών; …..Τι είδους;
Ε.Β10 Ήταν κυρίως με αγόρια ή με κορίτσια; ….. Με παιδιά ελληνικής καταγωγής ή με αλλοδαπούς (ή παιδιά από άλλες χώρες;) …. Συμβαίνουν συχνά τέτοια περιστατικά μεταξύ αυτών των παιδιών;
Ε.Β11. Έχετε διαπιστώσει κάποια προβλήματα τα οποία θεωρείτε ότι έχουν σχέση με την καταγωγή των παιδιών; … Γενικά, θεωρείτε ότι η συνύπαρξη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/ριών με ιδιαιτερότητες είναι πιο δύσκολη από ό,τι σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης;
Ε.Β12. Εσάς προσωπικά έπεσε στην αντίληψή σας κάποιο περιστατικό στο οποίο, κατά τη γνώμη σας, υπήρχε το στοιχείο της ξενοφοβίας;
Ε.Β13. Αντιμετωπίστηκαν τελικά τα προβλήματα αυτά; Με ποιον τρόπο; ….. Χρειάστηκε να μεσολαβήσετε εσείς; … Χρειάστηκε να ενημερωθούν και οι γονείς;
Ε.Β14. Γιατί νομίζετε ότι υπήρξαν τα προβλήματα αυτά; …. Τι θα έπρεπε να γίνεται για να αντιμετωπίζονται;
Καταληκτική ερώτηση. Ε.Β15. Πώς σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε, θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

Σημείωση: Τα αποσιωπητικά δηλώνουν την παύση του ερευνητή μεταξύ των ερωτήσεων (μεσολαβεί η απάντηση της εκπαιδευτικού).

Συνέντευξη με γονείς

Η συνέντευξη με τους γονείς αποτελούνταν από τέσσερα μέρη. Στο Μέρος Α' ζητούνταν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, τόπος κατοικίας κατά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής, τόπος σημερινής κατοικίας, οικογενειακή κατάσταση, εκπαίδευση και επάγγελμα του συμμετέχοντος και του συζύγου, φύλο, ηλικία, διάγνωση και ιστορικό εκπαίδευσης του παιδιού που φοιτά στο σχολείο). Το Μέρος Β' ('Το παιδί και το σχολείο') αποτελούνταν από ερωτήσεις εστιασμένες στη σχέση του παιδιού με το σχολείο, τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τυχόν προβλήματα με άλλα παιδιά σε σχέση με την εθνικότητα και το φύλο, και το βαθμό ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο. Στο Μέρος Γ' ('Το παιδί και η οικογένεια') οι γονείς κλήθηκαν να περιγράψουν τη ζωή του παιδιού με την οικογένεια μια καθημερινή μέρα και μια Κυριακή και να εκφράσουν τις προσδοκίες και τις ανησυχίες τους για το μέλλον του παιδιού. Τέλος, το Μέρος Δ' ήταν πιο προσωπικό και καλούνταν οι γονείς να μιλήσουν για την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους, τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις τους αλλά και τα συναισθήματά τους. Με άλλα λόγια, οι γονείς κλήθηκαν να μιλήσουν ως προς δύο γενικούς άξονες: (α) την εμπειρία τους για τη σχέση του παιδιού με το σχολείο και (β) την προσωπική τους εμπειρία με το παιδί τους. Ο Πίνακας 3 δίνει τις ερωτήσεις της συνέντευξης με τους γονείς.

Πίνακας 3

Συνέντευξη με τους γονείς: Μέρος Β’, Γ’, Δ’

ΜΕΡΟΣ Β: Το παιδί και το σχολείο
Γ.Β1. Πόσα χρόνια έρχεται το παιδί σας στο σχολείο;
Γ.Β2. Γιατί επιλέξατε το συγκεκριμένο σχολείο;
Γ.Β3. Είστε ευχαριστημένος/η από την εκπαίδευση του παιδιού σας στο σχολείο αυτό; Γιατί;
Γ.Β4. Υπάρχει κάτι που σας αρέσει περισσότερο στο σχολείο αυτό; …..Υπάρχει κάτι που δε σας αρέσει;
Γ.Β5. Τι νομίζετε ότι μαθαίνει ή κερδίζει το παιδί σας στο σχολείο; ……Φαίνεται αυτό στην καθημερινή του ζωή;
Γ.Β6. Από όσο γνωρίζετε, το παιδί σας θέλει να έρχεται στο σχολείο κάθε μέρα; …..Τι του αρέσει περισσότερο, τι δεν του αρέσει; …..Γενικά, θεωρείτε ότι περνάει καλά στο σχολείο;
Γ.Β7. Έχει φίλους εδώ στο σχολείο; Σας έχει μιλήσει γι’ αυτούς; …..Υπάρχουν κάποιοι με τους οποίους βρίσκεται και εκτός σχολείου;
Γ.Β8. Είχε ποτέ προβλήματα με κάποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές του/της; …..Τι είδους;
Γ.Β9. Ήταν κυρίως με αγόρια ή με κορίτσια; ….. Με παιδιά ελληνικής καταγωγής ή με αλλοδαπούς (ή παιδιά από άλλες χώρες;) …. Συμβαίνουν συχνά τέτοια περιστατικά μεταξύ αυτών των παιδιών;
Γ.Β10. Αντιμετωπίστηκαν τελικά τα προβλήματα αυτά; Με ποιον τρόπο; ….. Χρειάστηκε να μεσολαβήσετε εσείς;
Γ.Β11 Γιατί νομίζετε ότι υπήρξαν τα προβλήματα αυτά; …. Τι θα έπρεπε να γίνεται για να αντιμετωπίζονται;
Γ.Β12. Σας έχει μιλήσει για τους δασκάλους του εδώ στο σχολείο; …. Ποια μαθήματα του αρέσουν περισσότερο; ……. Έχει με κάποιους εκπαιδευτικούς καλύτερη σχέση;
ΜΕΡΟΣ Γ: Το παιδί και η οικογένεια
Γ.Γ1. Περιγράψτε μου μια καθημερινή μέρα της εβδομάδας, εσείς, η οικογένεια και το παιδί.
Γ.Γ2. Περιγράψτε μου μια Κυριακή, τι κάνετε συνήθως όταν το παιδί δεν έρχεται στο σχολείο;
Γ.Γ3. Πώς βλέπετε τη ζωή του παιδιού σας στο μέλλον; ……Υπάρχει κάτι που σας ανησυχεί;
ΜΕΡΟΣ Δ: Ο γονιός και η ιδιαιτερότητα του παιδιού
Γ.Δ1. Θα σας παρακαλούσα τώρα να γυρίσετε πίσω και να θυμηθείτε πώς ανακαλύψατε την ιδιαιτερότητα (τις δυσκολίες) του παιδιού σας.
(πότε αντιληφθήκατε ότι κάτι δεν πάει καλά, τι κάνατε, πού απευθυνθήκατε, ποιοι σας βοήθησαν, πώς ενημερωθήκατε για το πού έπρεπε να πάτε να δούνε το παιδί, ποιος τελικά έκανε τη διάγνωση, ήσασταν και οι δύο γονείς μαζί;….)
Γ.Δ2. Θα ήθελα τώρα να θυμηθείτε ποια ήταν η πρώτη σας σκέψη, η πρώτη σας αντίδραση.
Γ.Δ3. Πώς αντιμετώπισαν οι συγγενείς σας και γενικότερα ο κοινωνικός σας περίγυρος την κατάσταση του παιδιού σας; …. Εσάς;
Γ.Δ4. Γνωρίζατε κάποια πράγματα για τις δυσκολίες του παιδιού σας; …. Θελήσατε να μάθετε;
Γ.Δ5. Πιστεύετε ότι οι ειδικές ανάγκες του παιδιού σας επηρέασαν τη ζωή της οικογένειάς σας; ……Πώς;
Γ.Δ6. Πότε αρχίσατε να ψάχνετε για την ειδική εκπαίδευση του παιδιού σας; ….Σας πέρασε καθόλου από το μυαλό σας να μην το στείλετε καθόλου σχολείο; … Γιατί τελικά αλλάξατε γνώμη;
Καταληκτική ερώτηση. Γ.Δ7. Πώς σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε, θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

Σημείωση: Τα αποσιωπητικά δηλώνουν την παύση του ερευνητή μεταξύ των ερωτήσεων (μεσολαβεί η απάντηση του γονέα).

Διαδικασία

Η συνέντευξη ήταν ατομική και η διάρκειά της κυμαινόταν από 15-20 λεπτά για τις εκπαιδευτικούς και από 20-30 λεπτά για τους γονείς. Η συμμετοχή και των εκπαιδευτικών και των γονέων ήταν εθελοντική και τηρήθηκε ο κώδικας δεοντολογίας. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της παρούσας ερευνητικής εργασίας και διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο της διαδικασίας και τη χρήση όλων των στοιχείων αποκλειστικά για τους στόχους της έρευνας (Morrison, Manion & Cohen, 2008. Willig, 2001). Στις συνεντεύξεις με γονείς χρησιμοποιήθηκε ψηφιακό μαγνητόφωνο κατόπιν αδείας των συμμετεχόντων, ενώ τα δεδομένα των συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς σημειώνονταν στο σχετικό πρωτόκολλο έρευνας.Οι συνεντεύξεις των γονέων απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε άρνηση από κανέναν γονιό ούτε εκπαιδευτικό για τη συμμετοχή του/της στην έρευνα. Η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς και η πλειοψηφία των συνεντεύξεων με τους γονείς πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, ενώ τρεις από τις δέκα συνεντεύξεις με τους γονείς έγιναν τηλεφωνικά.

Όλα τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση περιεχομένου ανά ερώτηση με στόχο τον εντοπισμό των θεματικών κατηγοριών στις οποίες μπορούσε να αναλυθεί ο λόγος των εκπαιδευτικών και των γονέων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες οι οποίες έδιναν νόημα στην εμπειρία και τις πεποιθήσεις τους και επεξηγούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clark, 2006. Σακαλάκη, 2008). Στόχος ήταν η περιγραφή και η κατανόηση του λόγου των συμμετεχόντων και όχι η επιβεβαίωση ή η διάψευση ερευνητικών υποθέσεων (Morrisson και συν., 2008. Willig, 2001).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών και γονέων). Για κάθε ομάδα επιχειρείται η ανάδειξη της οπτικής της στα υπό εξέταση ζητήματα μέσω του προσδιορισμού των κατηγοριών και υποκατηγοριών στις οποίες οργανώνονται οι απαντήσεις των μελών της κάθε ομάδας. Θα προηγηθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς και θα ακολουθήσουν τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με τους γονείς.

Εκπαιδευτικοί

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η συνέντευξη με τις εκπαιδευτικούς είχε οργανωθεί ως προς δύο άξονες: (α) τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και μαθητριών τους και (β) την εμπειρία των εκπαιδευτικών στο σχολείο (αλληλεπίδραση με τα παιδιά, παρατήρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, δυσκολίες επικοινωνίας, δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/ριών σε σχέση με την εθνικότητα και το φύλο, τρόποι επίλυσης των προβλημάτων, βαθμός ικανοποίησης από την εργασία). Η διαδικασία της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών οδήγησε στη διαμόρφωση επιμέρους κατηγοριών ανά άξονα. Για την τεκμηρίωση των κατηγοριών αυτών, ακολουθεί ενδεικτική παρουσίαση αποσπασμάτων των αναφορών των

εκπαιδευτικών ανά ερώτηση του Μέρους Β' του οδηγού της συνέντευξης. Θα προηγηθεί ο άξονας των γνώσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και θα ακολουθήσει ο άξονας της εμπειρίας των εκπαιδευτικών κατά την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου.

Άξονας 1: Γνώσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και μαθητριών τους.

Ερώτηση Ε.Β2. Θέλατε να εργαστείτε σε σχολείο για παιδιά με ιδιαιτερότητες ή προέκυψε τυχαία;

Α1. Ήταν συνειδητοποιημένη επιλογή μου.

Α2. Ναι, ήταν επιδίωξή μου, δεν προέκυψε τυχαία.

Α3. Ναι, ήθελα να εργαστώ στο χώρο αυτό.

Ερώτηση Ε.Β3. Πόσο ενημερωμένος-η είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων που συναντάτε στο σχολείο αυτό; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;

Α1. Με σεμινάρια ειδικής αγωγής, σχετική βιβλιογραφία, μέσω της συνεργασίας με ειδικούς (παιδοψυχίατρο, παιδοψυχολόγο)

Α2. Θεωρώ πώς είμαι αρκετά ενημερωμένη. Η ενημέρωση πραγματοποιείται με σεμινάρια ειδικής αγωγής, βιβλία, ημερίδες.

Α3. Θεωρώ πώς είμαι αρκετά ενημερωμένη για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων. Ωστόσο, προσπαθώ να ενημερώνομαι συνεχώς ακόμη περισσότερο κυρίως από τη βιβλιογραφία αλλά και από έγκυρες πηγές μέσω διαδικτύου.

Ερώτηση Ε.Β4 Αν έρθει ένα νέο περιστατικό παιδιού στο σχολείο με μια ιδιαιτερότητα που δεν έχετε ξανασυναντήσει τι θα κάνετε;

Α1. Θα προσπαθήσω να συλλέξω όσες περισσότερες πληροφορίες μπορώ από το οικογενειακό περιβάλλον, θα ενημερωθώ από τους συναδέλφους και φυσικά θα ανατρέξω στη βιβλιογραφία, προκειμένου να αντιμετωπίσω το περιστατικό. Επίσης, θα προσπαθήσω να διερευνήσω τις δυνατότητες του συγκεκριμένου παιδιού και θα κινηθώ αναλόγως.

Α2. Θα το αντιμετωπίσω στην αρχή με βάση αυτά που γνωρίζω και αφού ενημερωθώ από το προσωπικό του συμβουλευτικού σταθμού του σχολείου, θα προσπαθήσω να αποκτήσω τις σχετικές γνώσεις γύρω από την ιδιαιτερότητά του.

Α3. Θα αναζητήσω πληροφορίες στη βιβλιογραφία και θα ζητήσω τη βοήθεια του ψυχολόγου του σχολείου για την αξιολόγηση του μαθητή έτσι ώστε να ενημερωθώ.

Όπως προκύπτει από τα αποσπάσματα, ως προς τον άξονα των γνώσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και των μαθητριών τους προέκυψε μία γενική κατηγορία, εκείνη της ενημερωμένης εκπαιδευτικού σε θέματα ειδικής αγωγής, η οποία προσπαθεί να επιμορφώνεται σε θέματα της ειδικότητάς της, ανατρέχει στη σχετική βιβλιογραφία συχνά, απευθύνεται σε άλλους ειδικούς στο σχολείο (π.χ., ψυχολόγο, παιδοψυχίατρο) και συμμετέχει στις διεπιστημονικές συνεδριάσεις του επιστημονικού προσωπικού του σχολείου προκειμένου να είναι αποτελεσματική στο έργο της. Αξίζει, επιπλέον, να αναφερθεί ότι όλες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι επιδίωξαν να εργαστούν σε σχολείο ειδικής αγωγής και είχαν παρακολουθήσει εντατικά επιμορφωτικά σεμινάρια πολλών ωρών ή ήταν κάτοχοι σχετικού μεταπτυχιακού διπλώματος προκειμένου να αποκτήσουν εξειδικευμένη εκπαίδευση.

Άξονας 2: Εμπειρία των εκπαιδευτικών στο σχολείο (αλληλεπίδραση με τα παιδιά, παρατήρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών)

Ως προς την εμπειρία των εκπαιδευτικών στο σχολείο, οι αναφορές τους οργανώθηκαν σε δύο γενικές θεματικές κατηγορίες με επιμέρους υποκατηγορίες η καθεμία: (α) την αλληλεπίδραση των ίδιων με τους μαθητές και τις μαθήτριες και (β) την αλληλεπίδραση μεταξύ των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων που άπτονται της εθνικότητας και του φύλου.

(α) <u>Αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες</u>

Ε.Β5. Περιγράψτε μου μια μέρα με τους μαθητές και τις μαθήτριές σας (στην τάξη και στο προαύλιο του σχολείου)

Α1. Μέσα στην τάξη δουλεύουμε σε ομάδα, όσο γίνεται, για να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών για διάφορα θέματα, κάνουμε γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά και ομαδικά παιχνίδια. Στην αυλή τους αρέσει η μπάλα και παίζουμε ομαδικά παιχνίδια όπως τα μήλα.

Α2. Αρχικά, συζητάμε ό,τι νέο έχουν να πούνε οι μαθητές. Τους δίνεται χρόνος να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν. Έπειτα περνάμε στις προγραμματισμένες δραστηριότητες ή σε μια δραστηριότητα που θα προκύψει αυθόρμητα από τους μαθητές. Ωστόσο, αλληλεπίδραση υπάρχει και στα διαλείμματα στο προαύλιο του σχολείου. Οι μαθητές θα με ενημερώσουν για κάτι, θα μου ζητήσουν κάτι, κτλ.

Α3. Ξεκινούμε τις δύο πρώτες ώρες με γλωσσικά μαθήματα, στη συνέχεια απλά μαθηματικά και νομισματικές συναλλαγές. Στη συνέχεια, προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και διαχείριση κρίσεων, ψυχαγωγικές δραστηριότητες κτλ.

Ε.Β6. Ποιες, κατά τη γνώμη σας είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή σας με τα παιδιά; …..Γιατί; ….. Πώς τις ξεπερνάτε;

Α1. Η οριοθέτησή τους. Γιατί ο αυτιστικός μαθητής δημιουργεί πολλά προβλήματα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Τα ξεπερνάμε με τη διδασκαλία συμπεριφορικού προγράμματος, τη διδασκαλία μέσα από κοινωνικές ιστορίες και την οργάνωση ομαδικών παιχνιδιών.

Α2. Μικρές αντιζηλίες μεταξύ τους γιατί θέλουν να είναι μοναδικοί, να προσέχω μόνον εκείνους και να τραβούν το ενδιαφέρον και την προσοχή μου. Οι μαθητές με αυτό το πρόβλημα γίνονται βοηθοί μου και είναι όλοι ευχαριστημένοι.

Α3. Έως τώρα δεν έχω αντιμετωπίσει ιδιαίτερες δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή μου με τους μαθητές. Ωστόσο, αν θα έπρεπε να αναφέρω κάποια, θα ήταν η αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων κάποιων μαθητών, κυρίως στις οργανωμένες δραστηριότητες που οδηγούν σε απόκλιση από το στόχο. Προσπαθώ, όμως, να ξεπερνάω τέτοιες δυσκολίες μέσα από το διάλογο.

Ε.Β7. Τι σας δίνει μεγαλύτερη ικανοποίηση και χαρά στη δουλειά σας στο σχολείο; … Γιατί;

Α1. Η μεγαλύτερη ικανοποίηση για εμένα είναι ότι κατάφερα να κάνω αυτό που έχω σπουδάσει και που πάντα ήθελα. Ιδιαίτερη χαρά παίρνω από την αγάπη των μαθητών μου και από τα 'επιτεύγματά' τους, γιατί έτσι νιώθω πώς ίσως καταφέρνω κάτι σημαντικό.

Α2. Η βελτίωση των μαθητών σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης. Διότι έτσι θα έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής και σε ένα βαθμό θα μπορέσουν να αυτοπροσδιοριστούν.

Α3. Τα παιδιά και η εξέλιξή τους και η αποδοχή της αγάπης τους. Αυτό είναι ό,τι αξίζει…

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στην αυλή του σχολείου. Και στα δύο πλαίσια μπορεί να λαμβάνει χώρα είτε με τη μορφή οργανωμένων δραστηριοτήτων είτε αυθόρμητων δράσεων που μπορεί να προκύψουν κατεξοχήν από τα ίδια τα παιδιά. Ως προς την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, αυτή προκύπτει κυρίως μέσω της προόδου των μαθητών και της έκφρασης αγάπης προς το πρόσωπό τους εκ μέρους των μαθητών. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει διαγραμματικά τις κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων στις οποίες μπορούν να οργανωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ως προς την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους.

Πίνακας 4

Οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών - μαθητών	**Θεματικές κατηγορίες**	**Υποκατηγορίες**
Χώρος αλληλεπίδρασης	Η αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη	- διδασκαλία (γλώσσα και μαθηματικά με έμφαση στην καθημερινή αλληλεπίδραση και αυτοεξυπηρέτηση των μαθητών, π.χ., χρηματικές συναλλαγές), εικαστικά - εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και κανόνων συμπεριφοράς μέσω ομαδικών παιχνιδιών - διαχείριση του περιβάλλοντος της τάξης (συμπεριφορά μαθητών, ζητήματα πειθαρχίας, διαχείριση κρίσεων)
	Η αλληλεπίδραση στο προαύλιο	- ελεύθερο παιχνίδι (π.χ., μπάλα) - οργανωμένες ψυχαγωγικές δραστηριότητες - προσωπική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς
Δυσκολίες & Προβλήματα	Είδος δυσκολιών	- οριοθέτηση συμπεριφοράς, έλεγχος παρορμήσεων, διεκδίκηση της αποκλειστικής προσοχής της/του εκπαιδευτικού
	Τρόποι αντιμετώπισης	- διδασκαλία (συμπεριφορικές τεχνικές) - ομαδικά παιχνίδια - χρήση διαλόγου - εξατομικευμένες τεχνικές ως αποτέλεσμα της εμπειρίας της εκπαιδευτικού
Πηγές Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών	Σε σχέση με τους μαθητές	- η πρόοδος και τα επιτεύγματα των μαθητών - η χαρά των μαθητών όταν έρχονται στο σχολείο - οι εκδηλώσεις αγάπης των παιδιών προς το πρόσωπο της/του εκπαιδευτικού
	Σε σχέση με τον εαυτό	- συναισθήματα προσωπικής προσφοράς - εργασία σύμφωνη με σπουδές και επιδιώξεις

(β) <u>Αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και μαθητριών</u>

Ερώτηση Ε.Β8. Πώς βλέπετε την αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολείο; Κάνουν παρέα μεταξύ τους; .....Γενικά, θεωρείτε ότι περνάνε καλά στο σχολείο;

Α1. Τα παιδιά κάνουν παρέα μεταξύ τους και υπάρχει αλληλεπίδραση ικανοποιητική, βοηθάει το ένα το άλλο και νοιάζεται επίσης. Νομίζω ότι περνούν καλά στο σχολείο και αυτό φαίνεται γιατί έρχονται με ευχαρίστηση και είναι χαρούμενα.

Α2. Τα παιδιά έχουν εξαιρετικές σχέσεις. Είναι υποστηρικτικά μεταξύ τους και περνάνε ευχάριστα τη μέρα τους. Τόσο ευχάριστα ώστε στενοχωριούνται τις ημέρες που δεν έρχονται στο σχολείο.

Α3. Τα παιδιά στο σχολείο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Κάποια παιδιά έχουν συγκεκριμένα άτομα για φίλους και είναι συνήθως μαζί τους. Κάποιοι άλλοι μαθητές απλώς συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, δείχνοντας όμως ευχαρίστηση γι' αυτό. Ακόμα και αν κάποιοι μαθητές συναντηθούν τυχαία στους διαδρόμους του σχολείου, έχω παρατηρήσει ότι θα αλληλεπιδράσουν με κάποιο τρόπο. Γενικά, θεωρώ ότι οι περισσότεροι μαθητές περνούν καλά στο σχολείο.

Ερώτηση Ε.Β9. Εσείς έχετε διαπιστώσει κάποια προβλήματα μεταξύ μαθητών/ριών; …..Τι είδους;

Α1. Υπάρχουν κάποια προβλήματα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών λόγω της εφηβείας τους, π.χ., προβλήματα σχέσεων.

Α2. Συνήθως είναι προβλήματα που αφορούν τις συναισθηματικές τους σχέσεις και προκύπτουν από την κακή διαχείρισή τους. Εκεί χρειάζονται υποστήριξη για να ξεμπλέξουν τα 'ερωτικά' τους μπλεξίματα. Συνήθως είναι διαρκώς ερωτευμένοι και μπερδεμένοι…

Α3. Στο μικρό χρονικό διάστημα που βρίσκομαι στο σχολείο δεν έχω παρατηρήσει κάποια σημαντικά ή ιδιαίτερα προβλήματα μεταξύ μαθητών. Ίσως, ως πρόβλημα θα μπορούσα να αναφέρω την επιθετικότητα κάποιων μαθητών προς κάποιους άλλους και την αδυναμία ελέγχου

των παρορμήσεων που πολλές φορές οδηγεί σε διαμάχη μεταξύ μαθητών. Ωστόσο, θεωρώ τα προβλήματα αυτά παροδικά.

Ερώτηση Ε.Β10. Ήταν κυρίως με αγόρια ή με κορίτσια; ….. Με παιδιά ελληνικής καταγωγής ή με αλλοδαπούς (ή παιδιά από άλλες χώρες;) …. Συμβαίνουν συχνά τέτοια περιστατικά μεταξύ αυτών των παιδιών;

Α1. Τα περιστατικά που έχω παρατηρήσει προκύπτουν, συνήθως, μεταξύ των αγοριών, αλλά και από αγόρια προς κορίτσια. Δεν έχω παρατηρήσει περιστατικά τα οποία να σχετίζονται με την καταγωγή των μαθητών.

Α2. Είναι συνήθως μεταξύ των 2 φύλων και δεν έχουν ρατσιστικό περιεχόμενο.

Α3. Δεν είχαμε προβλήματα ρατσιστικής φύσης. Τα παιδιά του ειδικού σχολείου που εργάζομαι δεν έχουν τέτοιας φύσης προβλήματα. Τα παιδιά δεν ξεχωρίζουν σε έλληνες και αλλοδαπούς.

Ερώτηση Ε.Β11. Έχετε διαπιστώσει κάποια προβλήματα τα οποία θεωρείτε ότι έχουν σχέση με την καταγωγή των παιδιών; … Γενικά, θεωρείτε ότι η συνύπαρξη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/ριών με ιδιαιτερότητες είναι πιο δύσκολη από ό,τι σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης;

Α1. Δεν είναι δύσκολη. Υπάρχει κατανόηση από τους μαθητές και συνυπάρχουν αρμονικά.

Α2. Προσωπικά δεν έχω διαπιστώσει προβλήματα τέτοιου είδους στο σχολείο. Δε θεωρώ ότι η συνύπαρξη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών με ιδιαιτερότητες είναι πιο δύσκολη. Θεωρώ πώς σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης τα προβλήματα που προκύπτουν αναφορικά με αυτό το ζήτημα είναι περισσότερα και πιο δύσκολα.

Α3. Όχι, αυτό το πρόβλημα δεν υπάρχει σε μαθητές μα χαμηλό νοητικό δυναμικό.

Ερώτηση Ε.Β12. Εσάς προσωπικά έπεσε στην αντίληψή σας κάποιο περιστατικό στο οποίο, κατά τη γνώμη σας, υπήρχε το στοιχείο της ξενοφοβίας;

Α1. Όχι, γενικά στο σχολείο δεν αντιμετωπίζουμε προβλήματα ρατσισμού.

Α2. Όχι, προσωπικά δεν έπεσε στην αντίληψή μου κάποιο περιστατικό ξενοφοβίας.

Α3. Δεν έχω αντιληφθεί κάποιο στοιχείο ξενοφοβίας. Αν συμβεί, μόνο σε παιδιά απλαισίωτα από το οικογενειακό περιβάλλον και τάσεις παραβατικότητας.

Ερώτηση Ε.Β13. Αντιμετωπίστηκαν τελικά τα προβλήματα αυτά; Με ποιον τρόπο; ….. Χρειάστηκε να μεσολαβήσετε εσείς; … Χρειάστηκε να ενημερωθούν και οι γονείς;

Α1. Δεν έχω αντιληφθεί τέτοιο πρόβλημα για να χρειαστεί αντιμετώπιση.

Α2. Δεν έχω καταλάβει κάποιο τέτοιο πρόβλημα. Τα προβλήματα είναι κυρίως στην κατοχή αντικειμένων, πραγμάτων. Αλλά η καταγωγή δεν παίζει κάποιον ιδιαίτερο ρόλο.

Α3. Αν συμβεί, με χειρισμούς, συμβουλευτική υποστήριξη και ενίσχυση από τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου.

Ερώτηση Ε.Β14. Γιατί νομίζετε ότι υπήρξαν τα προβλήματα αυτά; …. Τι θα έπρεπε να γίνεται για να αντιμετωπίζονται;

Α1. Δεν έχω αντιληφθεί τέτοιο πρόβλημα.

Α2. Όχι, δεν έχω καταλάβει τέτοιο πρόβλημα.

Α3. Εξαρτώνται αποκλειστικά από την αδυναμία του οικογενειακού τους περιβάλλοντος να πλαισιωθούν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποσπάσματα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην ύπαρξη εκτεταμένων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών του σχολείου. Παραδέχονται, ωστόσο, ότι, όπως συμβαίνει και στους μαθητές

τυπικής επίτευξης, υπάρχουν παρέες μεταξύ συγκεκριμένων μαθητών, αλλά και μαθητές οι οποίοι έχουν πιο φτωχές κοινωνικές σχέσεις και μειωμένη επικοινωνία με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η σύνθεση της εκάστοτε παρέας μεταξύ μαθητών/ριών έχει σχέση με το γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους ως υποστηρικτικές με το χαρακτηριστικό του προσωπικού ενδιαφέροντος. Τα προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις σχετίζονται κυρίως με τη σχέση με το άλλο φύλο και την αδυναμία διαχείρισης των συναισθηματικών και ερωτικών τους σχέσεων. Τα προβλήματα αυτά εκδηλώνονται τόσο μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, όσο και μεταξύ αγοριών εξαιτίας των προτιμήσεών τους για τα κορίτσια. Είναι εντυπωσιακό, ωστόσο, ότι καμία από τις εκπαιδευτικούς δεν αναφέρει προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών για λόγους καταγωγής και εθνικότητας. Απεναντίας, είναι πολύ κατηγορηματικές για την απουσία τέτοιων προβλημάτων αλλά και, γενικότερα, συμπεριφορών ρατσισμού και ξενοφοβίας, οι περισσότερες (πλην μίας εκπαιδευτικού) διατυπώνουν την άποψη ότι μάλλον τα θέματα της διαφορετικότητας λόγω εθνοπολιτισμικής προέλευσης είναι πιο εύκολα σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής από ό,τι σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης, καθώς τέτοιου είδους ζητήματα δε φαίνεται να ανακύπτουν μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τουλάχιστον του συγκεκριμένου σχολείου. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει διαγραμματικά τις κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων στις οποίες μπορούν να οργανωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ως προς την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών.

Πίνακας 5

Οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες της αλληλεπίδρασης των μαθητών και των μαθητριών μεταξύ τους.

Αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και μαθητριών	**Θεματικές κατηγορίες**	**Υποκατηγορίες**
Κοινωνικές σχέσεις	Φύση των σχέσεων	- γενικά, εκτεταμένες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ όλων - παρουσία και συγκεκριμένων παρεών (κυρίως μεταξύ παιδιών αντίστοιχου γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου) - παρουσία και μαθητών περισσότερο κοινωνικά παθητικών, οι οποίοι ωστόσο έχουν κάποιας μορφής επικοινωνία
	Ποιότητα των σχέσεων	- γενικά, θετικές υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ τους - ύπαρξη κάποιων παροδικών αντιζηλιών μεταξύ τους
Δυσκολίες & Προβλήματα	Είδος δυσκολιών	- συναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με το άλλο φύλο, αδυναμία διαχείρισης των ερωτικών τους σχέσεων - προβλήματα σε σχέση με την κατοχή αντικειμένων
	Τρόποι αντιμετώπισης	- διεπιστημονική ομάδα του σχολείου - συμβουλευτική υποστήριξη
Συνύπαρξη ελλήνων – αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο	Ποιότητα αλληλεπίδρασης	- αρμονική συνύπαρξη, απουσία διαπροσωπικών προβλημάτων λόγω εθνοπολιτισμικής προέλευσης - απουσία ενδείξεων ξενοφοβίας-
	Αιτιολογία	- απουσία συμπεριφορών ρατσισμού λόγω του χαμηλού νοητικού δυναμικού των μαθητών - όταν υπάρχουν, ευθύνη της οικογένειας

Γονείς

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η συνέντευξη με τους γονείς, πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία των ίδιων και των παιδιών (Μέρος Α), είχε οργανωθεί ως προς δύο γενικούς άξονες: (α) τις απόψεις των γονέων για τη σχέση του παιδιού τους με το σχολείο συμπεριλαμβανομένων ερωτήσεων εστιασμένων στη σχέση του παιδιού με το σχολείο, τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τυχόν προβλήματα με άλλα παιδιά σε σχέση με την εθνικότητα και το φύλο, αλλά και το βαθμό ικανοποίησης των ίδιων των γονέων από το σχολείο (Μέρος Β), (β) την εμπειρία των ίδιων με το παιδί τους συμπεριλαμβανομένων περιγραφικών στοιχείων τη ζωής του παιδιού στην οικογένεια, των προσδοκιών και ανησυχιών τους για το μέλλον του παιδιού, αλλά και των γνώσεων και των συναισθημάτων τους ως γονέων παιδιού με ιδιαιτερότητα (Μέρος Γ, Μέρος Δ).

Όπως και με τα δεδομένα των εκπαιδευτικών, η διαδικασία της ανάλυσης των απαντήσεων των γονέων οδήγησε στη διαμόρφωση επιμέρους κατηγοριών ανά άξονα. Για την τεκμηρίωση των κατηγοριών αυτών, ακολουθεί ενδεικτική παρουσίαση αποσπασμάτων των αναφορών των γονέων ανά ερώτηση της συνέντευξης. Θα προηγηθεί ο άξονας της εμπειρίας του γονέα για τη σχέση του παιδιού με το σχολείο και θα ακολουθήσει ο άξονας με τις προσωπικές εμπειρίες του γονέα με το παιδί.

Άξονας 1: Απόψεις των γονέων για τη σχέση του παιδιού τους με το σχολείο.

Ερώτηση Γ.Β6. Από όσο γνωρίζετε, το παιδί σας θέλει να έρχεται στο σχολείο κάθε μέρα; …. Τι του αρέσει περισσότερο, τι δεν του αρέσει;… Γενικά, θεωρείτε ότι περνάει καλά στο σχολείο;

Α1. Ναι, περνάει καλά! Της αρέσει, η κοπτική-ραπτική, η μαγειρική, η μουσική. (μητέρα μαθήτριας 24 ετών, Αλβανία)

Α2. Πάρα πολύ, όλα της αρέσουν! Δεν της αρέσει μόνον που κάποιοι συμμαθητές της δαγκώνουν πράγματα, μολύβια, γόμες, κτλ. Ναι, περνάει πολύ καλά! (μητέρα μαθήτριας 21 ετών, Ελλάδα)

Α3. Ναι, θέλει να έρχεται για τους φίλους της, για τις δασκάλες της και επειδή μαθαίνει πολλά. (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία)

Α4. Θέλει να πηγαίνει, της αρέσει πολύ να κάνει μάθημα, αυτό που δεν της αρέσει είναι να την παρενοχλούν κάποιοι συμμαθητές. Γενικά, περνάει όμορφα στο σχολείο. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α5. Ναι, θέλει να έρχεται, γιατί βλέπει τους φίλους της και κλείνει ραντεβού για να συναντηθούν και εκτός σχολείου. (πατέρας αγοριού 23 ετών, Ελλάδα)

Γ.Β7. Έχει φίλους εδώ στο σχολείο; Σας έχει μιλήσει γι' αυτούς; …..Υπάρχουν κάποιοι με τους οποίους βρίσκεται και εκτός σχολείου;

Α1. Ναι, έχει φίλους και μου μιλάει γι' αυτούς. Πηγαίνει για καφέ έξω και βρίσκονται στο σωματείο η ' Ζωή'. (πατέρας αγοριού 23 ετών, Ελλάδα)

Α2. Ναι, έχει φίλους στο σχολείο, εκτός σχολείου δε βγαίνει. (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία).

Α3. Έχει φίλους που μου τους αναφέρει. Εκτός σχολείου δε βρίσκονται. (μητέρα μαθητή 32 ετών, Αλβανία)

Α4. Έχει αναφέρει κάποια ονόματα από το σχολείο. Συναντιέται με κάποιους στο σωματείο 'Ζωή'. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Α5. Δε μιλάει, αλλά όταν του αναφέρω κάποια ονόματα χαμογελά. Ναι, βρίσκεται με κάποιους έξω σε κάποιες δραστηριότητες. (μητέρα μαθητή, 17 ετών, Ελλάδα)

Γ.Β8. Είχε ποτέ προβλήματα με κάποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές του/της; …..Τι είδους;

Α1. Όχι, ποτέ δεν είχε προβλήματα. (μητέρα μαθητή 32 ετών, Αλβανία)

Α2. Όχι, ποτέ. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Α3. Είχε πρόβλημα με ένα συμμαθητή του που διεκδικούσαν την ίδια κοπέλα για φίλη τους. (πατέρας αγοριού 23 ετών, Ελλάδα)

Α4. Με μία συμμαθήτρια που νόμιζε ότι θα της κλέψει το φίλο. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α5. Παλιά μάλωνε με κάποιο παιδί, όχι τώρα. (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία)

Γ.Β9. Τα όποια προβλήματα υπήρχαν, ήταν κυρίως με αγόρια ή με κορίτσια; ….. Με παιδιά ελληνικής καταγωγής ή με αλλοδαπούς (ή παιδιά από άλλες χώρες;) …. Συμβαίνουν συχνά τέτοια περιστατικά μεταξύ αυτών των παιδιών;

Α1. Όχι, δεν είχε καυγάδες. (μητέρα μαθητή, 17 ετών, Ελλάδα)

Α2. Με αγόρια από το άλλο σχολείο και με ένα κορίτσι που νόμιζε ότι θα της κλέψει το φίλο (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α3. Με αγόρια και όχι διαφορετικής εθνικότητας. Όχι, δεν έχω αντιληφθεί να συμβαίνουν τέτοια περιστατικά. (πατέρας αγοριού 23 ετών, Ελλάδα)

Α4. Με συμμαθητή της ελληνικής καταγωγής, τον οποίο κοροϊδεύει. Δεν μπορεί να συγκρατηθεί η Π. Καμιά φορά συμβαίνουν… (μητέρα μαθήτριας 22 ετών, Ουκρανία)

Α5. Παλιά, μάλωνε με κάποιο αγόρι, ελληνόπουλο, για διάφορους λόγους (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία).

Γ.Β10. Αντιμετωπίστηκαν τελικά τα προβλήματα αυτά; Με ποιον τρόπο; ….. Χρειάστηκε να μεσολαβήσετε εσείς;

Α1. Όχι, δε χρειάστηκε να μεσολαβήσω γιατί αντιμετωπίστηκε το θέμα από τους ειδικούς. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α2. Δεν έχω μεσολαβήσει, δε χρειάστηκε. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α3. Δε χρειάστηκε ποτέ να μεσολαβήσω για κάτι. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Α4. Με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Με την παρέμβαση των καθηγητών κυρίως, χρειάστηκε και η δική μας μεσολάβηση. (μητέρα μαθήτριας 21 ετών, Ελλάδα)

Α5. Ναι, μίλησαν οι γονείς στο παιδί που δημιουργούσε το πρόβλημα, μίλησαν και με το σχολείο και λύθηκε το θέμα. (μητέρα μαθήτριας 24 ετών, Ελλάδα)

Γ.Β11 Γιατί νομίζετε ότι υπήρξαν τα προβλήματα αυτά; …. Τι θα έπρεπε να γίνεται για να αντιμετωπίζονται;

Α1. Δε νομίζω ότι υπάρχουν σοβαρά προβλήματα ανάμεσα σε αυτά τα παιδιά. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α2. Τα παιδιά αυτά δε δημιουργούν προβλήματα. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Α3. Δε νομίζω ότι υπάρχουν σοβαροί καβγάδες ανάμεσα στα παιδιά αυτά. (μητέρα μαθητή 32 ετών, Αλβανία)

Α4. Δεν ξέρω να απαντήσω, τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν. Πρέπει τα προβλήματα να αντιμετωπίζονται από το σχολείο. (μητέρα μαθήτριας 21 ετών, Ελλάδα)

Α5. Λόγω ζήλειας των συμμαθητών, λόγω των ερωτικών κυρίως. Καλό θα ήταν το σχολείο να τα αντιμετωπίζει και να ενημερώνει τους γονείς για κάτι παράξενο, αν συμβαίνει. (μητέρα μαθήτριας 24 ετών, Αλβανία)

Γ.Β12. Σας έχει μιλήσει για τους δασκάλους του εδώ στο σχολείο; …. Ποια μαθήματα του αρέσουν περισσότερο; ……. Έχει με κάποιους εκπαιδευτικούς καλύτερη σχέση;

Α1. Μιλάει κυρίως για τη δασκάλα που έχει τις περισσότερες ώρες γιατί δένεται με το άτομο αυτό. Της αρέσει περισσότερο η μουσική και το διάλειμμα. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α2. Για τη δασκάλα της μιλάει. Της αρέσουν τα ρούχα και οι κατασκευές. Για το λόγο αυτό αγαπάει και τη δασκάλα της, γιατί της κάνει κατασκευές. (μητέρα μαθήτριας 22 ετών, Ουκρανία)

Α3. Τις δασκάλες αγαπάει πολύ, τη συνοδό, την ψυχολόγο, την κοινωνική λειτουργό. Όλους τους αγαπάει και έχει μαζί τους πολύ καλή σχέση. (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία)

Α4. Του αρέσει να ασχολείται με τα ξύλα και αναφέρει τους δασκάλους του εκεί. (μητέρα μαθητή 32 ετών, Αλβανία)

Α5. Από όλους είναι ευχαριστημένη, εκτός από μια κυρία. Η μουσική της αρέσει περισσότερο. (μητέρα μαθήτριας 24 ετών, Αλβανία)

Γ.Β3. Είστε ευχαριστημένος/η από την εκπαίδευση του παιδιού σας στο σχολείο αυτό; Γιατί;

Α1. Ναι, είμαι ευχαριστημένη γιατί απασχολείται με πολλά αντικείμενα (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α2. Το παιδί είναι ευχαριστημένο, κάνει πολλά πράγματα, δουλεύει (μητέρα μαθητή 18 ετών, Ουκρανία)

Α3. Ναι, γιατί έχει κάνει φίλους, έχει παρέες (πατέρας μαθητή 23 ετών, Ελλάδα)

Α4. Ναι, πάρα πολύ ευχαριστημένη, γιατί βγαίνει από το σπίτι και παίρνει χαρά. (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία)

Α5. Είμαι, δεν έχω παράπονο. Επειδή ανοίξατε τα χέρια σας και με βοηθήσατε. (μητέρα μαθήτριας 22 ετών, ουκρανικής καταγωγής)

Ερώτηση Γ.Β5. Τι νομίζετε ότι μαθαίνει ή κερδίζει το παιδί σας στο σχολείο; …. Φαίνεται αυτό στην καθημερινή του ζωή;

Α1. Μαθαίνει τέχνες, κάνει χειροτεχνίες. (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία)

Α2. Μαθαίνει πολλά αντικείμενα, ραπτική, κηπουρική, και αρκετά από αυτά τα κάνει και στο σπίτι, π.χ., να ράβει. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α3. Έχει εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, έχει πολλές ασχολίες. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α4. Έχω δει θετική αλλαγή, ήταν πιο ζωηρή παλιότερα. (μητέρα μαθήτριας 22 ετών, Ουκρανία)

Α5. Αναβαθμίζεται η ποιότητα της ζωής του. (μητέρα μαθήτριας 21 ετών, Ελλάδα)

Γ.Β4. Υπάρχει κάτι που σας αρέσει περισσότερο στο σχολείο αυτό; …..Υπάρχει κάτι που δε σας αρέσει;

Α1. Μαθαίνει πράγματα, δεν έχω πρόβλημα. (μητέρα μαθήτριας 22 ετών, Ουκρανία)

Α2. Μου αρέσει το γεγονός ότι κοινωνικοποιήθηκε, σ' αυτά τα παιδιά αυτό είναι το σημαντικότερο. (πατέρας μαθητή 23 ετών, Ελλάδα)

Α3. Μου αρέσει ότι είναι όμορφος χώρος στην εξοχή και έχει πολλά εργαστήρια. Δε μου αρέσει το γεγονός ότι είναι μακριά. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα).

Α4. Ναι, μου αρέσει που είναι ένας όμορφος χώρος με πολλά εργαστήρια. Η απόσταση από την πόλη είναι, βέβαια, πρόβλημα. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α5. Έχει φίλους και αγαπάει τις δασκάλες του. Όχι, δεν πιστεύω ότι υπάρχει κάτι αρνητικό. (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία)

Η ανάλυση των παραπάνω αποσπασμάτων ως προς την εμπειρία των γονέων για τη σχέση του παιδιού τους με το σχολείο οδήγησε στη διαμόρφωση τριών επιμέρους κατηγοριών: (α) ικανοποίηση του παιδιού από το σχολείο, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη των γονέων, (β) κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών και τυχόν

προβλήματα και (γ) ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο του παιδιού τους. Γενικά, οι γονείς των μαθητών και των μαθητριών του σχολείου πιστεύουν πώς τα παιδιά τους περνούν πολύ καλά στο σχολείο και είναι ευχαριστημένα, κάτι που – σύμφωνα με τους γονείς- φαίνεται από το γεγονός ότι τα παιδιά επιθυμούν να έρχονται με προθυμία κάθε μέρα στο σχολείο και ας πρέπει να ξυπνάνε νωρίς, αλλά και από τις αναφορές των ίδιων των παιδιών (τουλάχιστον αυτών που μπρούν να επικοινωνούν λεκτικά) σε δραστηριότητες που τους αρέσουν και σε πρόσωπα που συμπαθούν ιδιαίτερα. Η ικανοποίηση αυτή των παιδιών αντλείται κυρίως από τρεις πηγές: τους φίλους, τους/τις εκπαιδευτικούς και τις δραστηριότητες με τις οποίες απασχολούνται στο σχολείο. Οι φίλοι μπορεί να είναι του ίδιου φύλου, έμφαση όμως δίνεται και στις ερωτικές σχέσεις των μαθητών και μαθητριών. Για τους/τις εκπαιδευτικούς και το προσωπικό, μπορεί να είναι είτε παιδαγωγοί είτε δάσκαλοι/δασκάλες εργαστηρίων στα οποία τα παιδιά διδάσκονται ποικίλες δραστηριότητες ή τέχνες. Συχνά η προτίμηση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συνοδεύεται και από προτίμηση στο αντικείμενο/δραστηριότητα που διδάσκει ο/η συγκεκριμένος εκπαιδευτικός αλλά αναφέρεται και το αντίστροφο.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική διάσταση της ζωής των μαθητών/ριών, κάτι που το αναγνωρίζουν και οι ίδιοι οι γονείς βασισμένοι και στη δική τους εμπειρία αλλά και στην εμπειρία των ίδιων των παιδιών όπως αυτή καταγράφεται από τους ίδιους. Φαίνεται, μάλιστα, ότι για κάποια παιδιά, αλλά και για κάποιους γονείς, όχι απλώς αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών τους, αλλά πιθανότατα αποτελεί και πρωταρχικό τους στόχο, πιο σημαντικό ακόμη και από τους μαθησιακούς στόχους του σχολείου. Τα όποια προβλήματα ανακύπτουν κατά καιρούς, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των γονέων, είναι εξαιρετικά περιορισμένα

και κυρίαρχος λόγος των αντιδικιών αυτών μοιάζει να είναι η αδυναμία διαχείρισης των σχέσεων με το άλλο φύλο και, γενικότερα, των ερωτικών τους θεμάτων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο ρόλος του φύλου και των ερωτικών σχέσεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκδήλωση κάποιων συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών στο χώρο του σχολείου, έστω και περιστασιακών. Είναι εντυπωσιακό, ωστόσο, ότι από το λόγο των γονέων απουσιάζουν αναφορές σε περιστατικά μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/ριών λόγω ξενοφοβίας ή ρατσισμού, ή αυτά που υπάρχουν είναι εξαιρετικά περιορισμένα. Σε κάθε περίπτωση, δεν υπήρξαν συνεπείς αναφορές των γονέων στον παράγοντα της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Στην πλειοψηφία τους, τα λίγα αυτά προβλήματα επιλύθηκαν στο πλαίσιο του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς, ενώ σε λίγες περιπτώσεις χρειάστηκε η διαμεσολάβηση των γονέων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμη και στις περιπτώσεις των γονέων που αναφέρθηκαν σε κάποιο περιστατικό, οι ίδιοι πάντα σημείωναν ότι επρόκειτο για κάτι περιστασιακό, χωρίς συνέχεια και περαιτέρω μεγέθυνση. Μάλιστα, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων καταθέτει και την προσωπική της άποψη περί της αδυναμίας των παιδιών τους να αντιληφθούν ποικίλα πράγματα κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους λόγω του χαμηλού νοητικού τους δυναμικού. Ο παράγοντας αυτός αποτελεί, κατά τη γνώμη τους, κυρίως προστατευτικό παράγοντα για τη μειωμένη συχνότητα συγκρούσεων μεταξύ τους συμπεριλαμβανομένων και των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικής καταγωγής.

Τέλος, ως προς την ικανοποίηση των ίδιων των γονέων από το σχολείο, οι γονείς στο σύνολό τους δηλώνουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι. Οι πηγές της ικανοποίησης των γονέων είναι: Εκμάθηση δεξιοτήτων συχνά χρήσιμων για τη ζωή, βελτίωση γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου (στο πλαίσιο του εφικτού, φυσικά),

ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης με άλλους, και αναβαθμισμένη ποιότητα ζωής των παιδιών. Παρατηρείται, δηλαδή, ένα εύρος παραγόντων, γνωστικών, κοινωνικών και ψυχολογικών, οι οποίοι αναφέρονται από τους γονείς ως πηγές της ικανοποίησής τους από τις παρεχόμενες υπηρεσίες, τυπικές και άτυπες, στο πλαίσιο του σχολείου. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών γονέων ως προς τις αναφορές τους για τα παραπάνω θέματα. Αν θα μπορούσε να αναφερθεί κάτι, είναι η αναφορά από δύο γονείς μη ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι μίλησαν συναισθηματικά και εκφράστηκαν πολύ θετικά για τη δυνατότητα που δόθηκε στο παιδί τους να φοιτήσει σε ένα σχολείο όπως η ΠΒΜΛ εδώ στην Ελλάδα, ενώ στην πατρίδα τους δεν είχαν τέτοια δυνατότητα. Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει διαγραμματικά τις κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων στις οποίες μπορούν να οργανωθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των γονέων ως προς τη σχέση των παιδιών τους με το σχολείο.

Πίνακας 6

Οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες των απόψεων και των εμπειριών των γονέων για τη σχέση του παιδιού τους με το σχολείο.

Απόψεις γονέων για τη σχέση του παιδιού τους με το σχολείο	**Θεματικές κατηγορίες**	**Υποκατηγορίες**
Ικανοποίηση του παιδιού από το σχολείο	Πηγές ικανοποίησης	- φίλοι (φιλίες και ερωτικές σχέσεις) - εκπαιδευτικοί/προσωπικό - δραστηριότητες
	Βαθμός ικανοποίησης	- μεγάλος - πολύ μεγάλος
Κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών και τυχόν προβλήματα	Πρόσωπα	- ίδιου ή διαφορετικού φύλου - Καταγωγή (ελληνική – μη ελληνική)
	Ποιότητα	- γενικά, καλή η σχέση μεταξύ των μαθητών/ριών / πολύ ωφέλιμη - Εμφάνιση περιστασιακών προβλημάτων /
	Αιτιολογία των περιορισμένων προβλημάτων αλλά και της περιορισμένης συχνότητας εκδήλωσής τους	- αδυναμία διαχείρισης ερωτικών σχέσεων - μειωμένο νοητικό δυναμικό
	Τρόποι αντιμετώπισης	- από το προσωπικό του σχολείου - καθοδήγηση από το σπίτι - παρέμβαση γονέα στο σχολείο / συνεργασία σχολείου – οικογένειας
Ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο του παιδιού τους	Πηγές ικανοποίησης γονέων	- εκμάθηση δεξιοτήτων, συχνά χρήσιμων για τη ζωή - βελτίωση γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου του παιδιού - κοινωνικές σχέσεις - αναβάθμιση ποιότητας ζωής των παιδιών
	Βαθμός ικανοποίησης	- μεγάλος, κυρίως λόγω της ικανοποίησης των παιδιών - μεγάλος για λόγους που αφορούν τους ίδιους (ψυχολογικοί λόγοι, πρακτικοί λόγοι)

Άξονας 2: Εμπειρία των γονέων με το παιδί τους

Γ.Γ1. Περιγράψτε μου μια καθημερινή μέρα της εβδομάδας, εσείς, η οικογένεια και το παιδί.

Α1. Ξυπνάει, τρώει, πάει σχολείο, πάει το απόγευμα εργοθεραπεία,λογοθεραπεία, βόλτα σε σούπερ-μάρκετ και στο πάρκο. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α2. Ξυπνάει, πηγαίνει σχολείο, γυρίζει, τρώει, πηγαίνει στο σωματείο 'Ζωή' όπου απασχολείται και, αν έχει ραντεβού για καφέ, πηγαίνει με φίλους. (πατέρας μαθητή 23 ετών, Ελλάδα)

Α3. Ξυπνάει, τρώει, πάει σχολείο, μετά γυρνάει, τρώει, φεύγει με τη μαμά στο σχολείο που καθαρίζει η μαμά. Μετά πηγαίνει στο σωματείο 'Ζωή', το βράδυ γυρνάει, κοιμάται. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Α4. Ξυπνάει για το σχολείο, ετοιμάζεται, πλένει τα δόντια της (με βοήθεια), παίρνει το λεωφορείο, πηγαίνει σχολείο, έρχεται στις 3.15, την παίρνουμε, φαγητό, τηλεόραση, βλέπει τους συγγενείς, βγαίνουμε βόλτα. (μητέρα μαθήτριας 24 ετών, Αλβανία)

Α5. Όταν γυρνάει από το σχολείο κοιμάται και μετά βγάζει τα βιβλία, τα χαρτιάτης και τα μαζεύει, τα κάνει στίβες. Δεν μπορεί να περπατήσει, γι' αυτό δεν πάμε βόλτα. (μητέρα μαθήτριας 22 ετών, Ουκρανία)

Γ.Γ2. Περιγράψτε μου μια Κυριακή, τι κάνετε συνήθως όταν το παιδί δεν έρχεται στο σχολείο;

Α1. Σηκώνεται, πάμε συνήθως εκκλησία και μετά για μπουγάτσα. Ύστερα, θα παίξει στον υπολογιστή, μπορεί να ακούσει μουσική καιθα φάμε μεσημεριανό. Ακολουθεί ξεκούραση, καφές, συζήτηση μεταξύ μας και πάλι μουσική. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α2. Μπορούμε να πάμε στο χωριό, μπορεί να πάμε μια εκδρομούλα ή να φάμε έξω όλοι μαζί, μετά ξεκουράζεται και μετά πάμε στο πάρκο, μετά σπίτι, ξεκούραση και ύπνο. (μητέρα μαθήτριας 21 ετών, Ελλάδα)

Α3. Βγαίνει βόλτα με εθελοντές κάθε δεύτερη Κυριακή. Αλλιώς, ξεκουράζεται στο σπίτι και πάει επίσκεψη στη γιαγιά ή στο θείο. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Α4. Είναι κλεισμένος στο σπίτι, δε θέλει να βγει. (μητέρα μαθητή 32 ετών, Αλβανία)

Α5. Την Κυριακή ξυπνάει πιο αργά, πηγαίνει όπου θέλει βόλτα ή σινεμά ή για καφέ. (πατέρας μαθητή 23 ετών, Ελλάδα)

Γ.Γ3. Πώς βλέπετε τη ζωή του παιδιού σας στο μέλλον; ……Υπάρχει κάτι που σας ανησυχεί;

Α1. Ανησυχώ, γιατί όταν εμείς οι γονείς θα φύγουμε από τη ζωή θα ήθελα να της φερθούν καλά τα αδέρφια της. Έχουμε ήδη εξασφαλίσει κάποια περιουσιακά στοιχεία για την Ξ. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α2. Ανησυχώ ακόμη και στον ύπνο μου για το μέλλον του… Σκέφτομαι όταν πεθάνουμε να βρούμε ένα ίδρυμα να τον βάλουμε για να ζήσει εκεί. (μητέρα μαθητή 32 ετών, Αλβανία)

Α3. Ανησυχώ αν θα τον προσέξει η αδερφή του στο μέλλον, όταν οι γονείς θα έχουν χαθεί. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α4. Υπάρχουν δυσκολίες. Δεν μπορεί να κάνει μπάνιο μόνη της, να αλλάξει τα ρούχα της, να κυκλοφορήσει μόνη της,να κάνει συναλλαγές… όλα αυτά με ανησυχούν και το μόνο που παρακαλώ είναι να φύγω μαζί με την Ρ. (μητέρα μαθήτριας 21 ετών, Ελλάδα)

Α5. Θα ήθελα να έκανα ένα δεύτερο παιδί για να μη μείνει μόνος ο Ο. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Γ.Δ1. Θα σας παρακαλούσα τώρα να γυρίσετε πίσω και να θυμηθείτε πώς ανακαλύψατε την ιδιαιτερότητα (τις δυσκολίες) του παιδιού σας.

Α1. Στα δύο έτη μας έδωσαν διάγνωση. Υπήρχε δυσκολία να βρεθεί καλός γιατρός στη Γεωργία τότε, γιατί υπήρχε μετανάστευση των επιστημόνων από τη Γεωργία. Έμαθα μόνη μου τη

διάγνωση στη Μόσχα όπου είχα πάει με το παιδί. Με βοήθησαν οι συγγενείς του άντρα μου. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Α2. Περίπου στο χρόνο. Άργησε να περπατήσει η Ρ. Πήγα στο Ιπποκράτειο σε παιδονευρολόγο και έγιναν όλες οι απαραίτητες εξετάσεις. Εκεί μας είπαν ότι ήταν 15 μηνών και η πραγματική του ηλικία 11 μηνών. Πήραμε τη διάγνωση για νοητική υστέρηση, κλάψαμε, το βάλαμε στο κεφάλι μας, πήγαμε στον αναπτυξιολόγο. Έκανε εργοθεραπεία και επειδή ήταν πολύ μικρή, η αγωγή ήταν παιδικός σταθμός με πολλά ερεθίσματα. (μητέρα μαθήτριας 21 ετών, Ελλάδα)

Α3. Το πρόβλημα του παιδιού το καταλάβαμε από την πρώτη στιγμή, ωστόσο πέρασαν 2,5 χρόνια για να κάνουμε καρυότυπο και να βεβαιωθούμε για το σύνδρομο. Οι γιατροί που μας το ανακοίνωσαν δεν ήξεραν τι να μας πούνε, μέχρι πού θα φτάσει το παιδί. Οι δικοί μας άνθρωποι δεν μπορούσαν να μας βοηθήσουν γιατί δε γνώριζαν το πώς (μητέρα μαθητή 23 ετών, Ελλάδα)

Α4. Όταν γεννήθηκε μπήκε σε θερμοκοιτίδα γιατί ήταν 1,5 κιλό. Εκεί προέκυψε ενδονοσοκομειακή λοίμωξη και μολύνθηκαν όλα τα παιδιά. Ο γιατρός μας ανακοίνωσε ότι της άφησε κάποιο πρόβλημα, αλλά δε γνωρίζουμε την έκτασή του. Μου ήρθε να τον σκοτώσω. Μας συμπαραστάθηκαν όλοι οι συγγενείς και ο λόγος που κάναμε μεγάλη οικογένεια ήταν για να φροντίσουν όλοι την Θ. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α5. Από 1,5 χρονών έπαθε πυρετικούς σπασμούς, είχε καθυστέρηση λόγου και κίνησης. Στο νοσοκομείο ήταν χάλια, δεν ήξεραν να μας βοηθήσουν καθόλου. Όταν ήρθαμε στην Ελλάδα, ήταν ήδη αργά… (μητέρα μαθητή, 32 ετών, Αλβανία)

Γ.Δ2. Θα ήθελα τώρα να θυμηθείτε ποια ήταν η πρώτη σας σκέψη, η πρώτη σας αντίδραση.

Α1. Οι πρώτες μας σκέψεις με τον πατέρα του Μ. ήταν πώς συνέβη αυτό… Ήμουν μόλις 27 ετών και μου φαινόταν απίθανο. Έψαξα πολύ πώς συνέβη αυτό. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α2. Ήθελα να πεθάνω, νόμιζα ότι η ζωή μου τελείωσε… Κρατήθηκα στη ζωή λόγω των άλλων μου παιδιών. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α3.Η πρώτη μας σκέψη ήταν η ελπίδα ότι θα γίνει καλά. Πιστεύαμε ότι θα σπουδάσει, θα γίνει μητέρα, θα παντρευτεί… (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία)

Α4. Η πρώτη μου σκέψη ήταν πόσο χρόνο ζωής έχει… (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α5. Τι να σκεφτώ… πώς να το κάνω καλά… Μια ζωή προσπάθεια να το κάνω καλά, αγωνία μεγάλη… (μητέρα μαθητή, 32 ετών, Αλβανία)

Γ.Δ3. Πώς αντιμετώπισαν οι συγγενείς σας και γενικότερα ο κοινωνικός σας περίγυρος την κατάσταση του παιδιού σας; …. Εσάς;

Α1. Μας αγαπούσαν και μας υποστήριξαν πολύ οι οικογένειές μας. (μητέρα μαθητή, 32 ετών, Αλβανία)

Α2. Μου συμπαραστάθηκε η μητέρα μου, η οποία ανέστησε την Ξ. όταν την πήραμε από το ίδρυμα. Τη βοήθησε να περπατήσει και να μιλήσει γιατί όταν ήρθε από το ίδρυμα ήταν σαν ένα ζώο. (μητέρα μαθήτριας 22 ετών, Ουκρανία / Σημείωση: Το παιδί είχε μπει υποχρεωτικά σε ίδρυμα λόγω ανήλικης μητέρας)

Α3. Μας βοήθησαν ελάχιστα αλλά δε μας απέρριψαν. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α4. Κανείς δεν μπορεί να σε βοηθήσει, γιατί κανείς δεν αντιμετωπίζει αυτό που εσύ αντιμετωπίζεις. (πατέρας μαθητή 23 ετών, Ελλάδα)

Α5. Μας βοήθησαν και μας στήριξαν και ψυχολογικά. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Γ.Δ4. Γνωρίζατε κάποια πράγματα για τις δυσκολίες του παιδιού σας; …. Θελήσατε να μάθετε;

Α1. Όχι, στην αρχή κανείς δεν μπορούσε να μας εξηγήσει. Σιγά σιγά αρχίσαμε να ανακαλύπτουμε τα όρια του παιδιού και τις δυνατότητές του. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α2. Όχι. Όλα εξελίχθηκαν μόνα τους, περνώντας τα χρόνια μαθαίνεις… (μητέρα μαθήτριας 21 ετών, Ελλάδα)

Α3. Δεν είχαμε ιδέα, μετά ενημερωθήκαμε και προσπαθήσαμε να τις αντιμετωπίσουμε, προσπαθούμε να ζούμε με αυτές. (μητέρα μαθήτριας 24 ετών, Αλβανία)

Α4. Όχι, δε γνωρίζαμε τίποτε, πάντα ελπίζαμε να το ξεπεράσει… (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία)

Α5. Όχι, όταν πληροφορήθηκα για τον υποθυρεοειδισμό του παιδιού, θέλησα να μάθω. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Γ.Δ6. Πότε αρχίσατε να ψάχνετε για την ειδική εκπαίδευση του παιδιού σας; ….Σας πέρασε καθόλου από το μυαλό σας να μην το στείλετε καθόλου σχολείο; … Γιατί τελικά αλλάξατε γνώμη;

Α1. Στα 8 του χρόνια που πήγε πρώτη φορά στο 1^{ο} Ειδικό Δημοτικό. Σκεφτόμουν ότι το σχολείο θα το βοηθήσει το παιδί να κοινωνικοποιηθεί. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Γεωργία)

Α2. Από 2,5 ετών ψάξαμε. ΕΛΕΠΑΠ, λογοθεραπεια, εργοθεραπεία και μετά ειδικό δημοτικό. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α3. Από τον παιδικό σταθμό, στο κανονικό δημοτικό (σε τμήμα ένταξης). Ποτέ δε σκέφτηκα να μην πάει το παιδί σχολείο. (μητέρα μαθήτριας 21 ετών, Ελλάδα)

Α4. Όταν ήρθαμε στην Ελλάδα ήταν 12 χρονών και ρώτησα για να το πάω σε σχολείο. Ύστερα από αρκετά χρόνια, όταν πήραμε άδεια παραμονής, το έφερα στη Λακιά. (μητέρα μαθητή 32 ετών, Αλβανία)

Α5. Αμέσως πήγε στο Δημοτικό και νηπιαγωγείο γιατί στην Αλβανία δεν υπήρχε κάτι καλύτερο. (μητέρα μαθήτριας 23 ετών, Αλβανία)

Γ.Δ5. Πιστεύετε ότι οι ειδικές ανάγκες του παιδιού σας επηρέασαν τη ζωή της οικογένειάς σας; ……Πώς;

Α1. Ναι, την επηρέασαν γιατί γίναμε όλοι ωριμότεροι… και εγώ και η κόρη μου εξαιτίας του προβλήματος. (μητέρα μαθητή 17 ετών, Ελλάδα)

Α2. Μας επηρέασαν τη ζωή μας… Ένωσε πολύ την οικογένεια, γίναμε πολύ δεμένοι και ψάχνουμε τρόπους να πλαισιώσουμε την Ξ. (μητέρα μαθήτριας 27 ετών, Ελλάδα)

Α3. Φυσικά! Είμαι δεμένη μαζί του για μια ζωή… Ο μπαμπάς του δεν μπορεί να το κάνει αυτό, γιατί δεν τον ακούει, ενώ εμένα με ακούει. (μητέρα μαθητή 18 ετών, Ελλάδα)

Α4. Βέβαια, ακόμη και οι παππούδες του πέθαναν με τον καημό αυτό… (μητέρα μαθητή 32 ετών, Αλβανία)

Α5. Ναι, την επηρέασαν. Αυτή μας ζει από το επίδομά της. Είναι καλό παιδί… (μητέρα μαθήτριας 22 ετών, Ουκρανία)

Η ανάλυση των παραπάνω αποσπασμάτων οδήγησε στη διαμόρφωση δύο επιμέρους κατηγοριών ως προς την εμπειρία των γονέων με το δικό τους παιδί συμπεριλαμβανομένων περιγραφικών στοιχείων τη ζωής του παιδιού στην οικογένεια, των προσδοκιών και ανησυχιών τους για το μέλλον του παιδιού, αλλά και των γνώσεων και των συναισθημάτων τους ως γονέων παιδιού με ιδιαιτερότητα. Συγκεκριμένα, οι γονείς κλήθηκαν να μιλήσουν για (α) την παρουσία του παιδιού στην οικογένεια και (β) για την προσωπική τους εμπειρία με την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους από τη στιγμή της γέννησης μέχρι και τη στιγμή της συνέντευξης. Ως προς την πρώτη θεματική κατηγορία, γενικά, οι γονείς των μαθητών και των μαθητριών του σχολείου περιγράφουν τη ζωή του παιδιού στην οικογένεια και εκφράζουν την αγωνία τους για το μέλλον τους, κυρίως όταν οι ίδιοι θα έχουν φύγει από τη ζωή. Ειδικότερα, οι γονείς μιλούν αρκετά για τη διαχείριση της

καθημερινότητας του παιδιού τους στο σπίτι (για παράδειγμα, τι κάνουν πριν και μετά το σχολείο ή πώς περνά η μέρα τις Κυριακές και τις αργίες που δεν πάνε σχολείο), αναφέρονται στην ψυχαγωγία του (έξοδοι με φίλους για καφέ, συνήθως σε σωματεία ειδικά διαμορφωμένα για άτομα με ειδικές ανάγκες όπως, για παράδειγμα, το σωματείο 'η Ζωή' το οποίο αρκετοί γονείς αναφέρουν ως ένα χώρο που τα παιδιά τους θέλουν να πηγαίνουν, επισκέψεις σε συγγενικά πρόσωπα ή στο χωριό, εάν υπάρχει φυσικά χωριό, εκκλησία, εστιατόρια, απασχόληση στο σπίτι κτλ.), αλλά και στην πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη που πολλά από τα παιδιά αυτά χρειάζονται πέρα από το σχολείο. Για παράδειγμα, αρκετοί γονείς του δείγματος αναφέρονται στις συνεδρίες λογοθεραπείας ή/και εργοθεραπείας που πηγαίνουν τα παιδιά τους κάποια απογεύματα την εβδομάδα ως αποτέλεσμα της δικής τους, φυσικά, προαίρεσης και επιθυμίας να προσφέρουν στο παιδί τους ό,τι περισσότερο μπορούν που θα βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του παιδιού αλλά και της οικογένειας. Σχετικά με τις αγωνίες τους για το μέλλον του παιδιού, οι γονείς αναφέρουν ότι η τύχη του παιδιού μετά το θάνατο τους αποτελεί ένα πολύ σημαντικό θέμα που τους απασχολεί συνεχώς. Ειδική αναφορά κάνουν οι γονείς στο ρόλο των αδερφών, εφόσον αυτοί υπάρχουν, τους οποίους θεωρούν ότι θα αναλάβουν τη φροντίδα του αδερφού τους με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, συχνά διατυπώνουν επιφυλάξεις περί αυτού, ενώ κάποιοι άλλοι που δεν έχουν άλλα υγιή παιδιά το δηλώνουν αυτό ως μια ανυπέρβλητη δυσκολία που τους οδηγεί σε άλλες πιο απρόσωπες λύσεις. Για το λόγο αυτό κάποιοι από αυτούς λαμβάνουν εκ των προτέρων κάποια μέτρα τα οποία θεωρούν ότι μπορεί να προστατεύσουν το παιδί με τις ειδικές ανάγκες από την εγκατάλειψη. Συνήθως, τα μέτρα αυτά αφορούν οικονομικά κίνητρα ή περιουσιακά στοιχεία τα οποία θα μπορούν να εξασφαλίσουν στο παιδί μια αξιοπρεπή διαβίωση μετά το θάνατο των γονέων.

Στη δεύτερη θεματική κατηγορία που αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εκλαμβάνουν την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους, ο λόγος των γονέων μπορούν να διακριθούν ως προς τις ψυχολογικές διεργασίες στις οποίες αναφέρονται. Συγκεκριμένα, οι γονείς κάνουν αναφορά σε γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες αλλά και στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Οι αναφορές των γονέων σε γνωστικές διεργασίες έχουν να κάνουν με την αποδοχή της ιδιαιτερότητας του παιδιού τους και τις μεγάλες δυσκολίες τους μέχρι την τελική αποδοχή της κατάστασης, οι οποίες μάλιστα κάποιες φορές μπορεί να οδηγούσαν και σε χρόνια άρνηση της ιδιαιτερότητας συνυφασμένη με χρόνια ελπίδα ίασης. Οι αναφορές τους σε συναισθηματικές διεργασίες έχουν να κάνουν με τα συναισθήματα που βίωσαν στο παρελθόν όταν πληροφορήθηκαν ή αντιλήφθηκαν την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους αλλά και τα συναισθήματα που βιώνουν τώρα ύστερα από τα χρόνια που έχουν περάσει. Συναισθήματα όπως μεγάλη, ανείπωτη θλίψη, απελπισία και απόγνωση που οδηγούσαν στην προσωπική αποσταθεροποίηση αλλά και την αποδιοργάνωση της οικογένειας είναι συχνά στις αναφορές σχεδόν όλων των γονέων. Στην πορεία, ωστόσο, μετά την αποδοχή της κατάστασης και χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είχαν πολύ μεγάλες συναισθηματικές μεταπτώσεις, οι γονείς καθίστανται ικανοί να αναγνωρίζουν τις όποιες θετικές αλλαγές μπορεί να συνδέονταν με τη ζωή της οικογένειας. Ενδεικτικά, αναφέρουν κάποιοι γονείς ότι έγιναν πιο ώριμοι στην αντιμετώπιση της ζωής, δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους τα μέλη της οικογένειας, ενώ κάποιοι γονείς, έστω και λίγοι, κάνουν αναφορές σε θετικές αλλαγές που ίδιοι θεωρούν ότι διαπιστώνουν στον ίδιο τους τον εαυτό και την προσωπικότητά τους. Είναι συγκινητική η αναφορά μιας μητέρας η οποία λέει ‘έχοντας ένα παιδί με ειδικές ανάγκες γίνεσαι πιο καλός γονέας’ (μητέρα αγοριού 17 χρόνων). Τέλος, οι γονείς αναφέρονται στη μεγάλη σπουδαιότητα της στήριξης από

τον κοινωνικό περίγυρο τόσο σε πρακτικό, κυρίως όμως σε συναισθηματικό επίπεδο. Το να νιώθουν ότι τους καταλαβαίνουν οι άλλοι, στο μέτρο του δυνατού φυσικά, και ότι δεν τους αποκλείουν από τον κοινωνικό τους περίγυρο, το να μπορούν να βασιστούν σε κάποιον όταν συμβεί κάτι, αλλά και το να γνωρίζουν ότι υπάρχει κάποιος εκτός οικογενείας που μπορεί να τους ακούσει σε δύσκολες στιγμές αποτελεί πολύ σημαντική πηγή στήριξης και ανακούφισης για τους γονείς. Είναι ενδιαφέρον ότι οι γονείς που θεωρούν ότι δεν είχαν τη στήριξη του ευρύτερου κοινωνικού τους δικτύου αναφέρονται στα οφέλη που δεν ήταν σε θέση να έχουν και στο ακόμη μεγαλύτερο δικό τους βάρος. Ωστόσο, κάποιοι γονείς αναφέρονται σε μειωμένη στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον κυρίως λόγω άγνοιας και όχι απροθυμίας ή στιγματισμού. Άλλωστε, οι περισσότεροι γονείς που μίλησαν ήταν γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου και θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος ότι αντίστοιχου επιπέδου ήταν και ο άμεσος κοινωνικός τους περίγυρος, υπόθεση η οποία θα μπορούσε να ερμηνεύσει την άγνοια και την αδυναμία του να στηρίξει την οικογένεια με παιδί με ειδικές ανάγκες. Αυτό φαίνεται να ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό για τους αλλοδαπούς γονείς, οι οποίοι συχνά αναφέρουν ότι δεν υπήρχε κανείς να τους βοηθήσει αλλά και κανείς που να ξέρει να τους ενημερώσει με ακρίβεια για τις δυσκολίες του παιδιού τους και τις εξειδικευμένες ανάγκες του.

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει διαγραμματικά τις κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων στις οποίες μπορούν να οργανωθούν οι απαντήσεις των γονέων ως προς τις προσωπικές τους εμπειρίες με το δικό τους παιδί.

Πίνακας 7

Οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες της εμπειρίας των γονέων με το παιδί τους.

Εμπειρία γονέων με το παιδί τους	**Θεματικές κατηγορίες**	**Υποκατηγορίες**
Το παιδί στην οικογένεια	Η ζωή της οικογένειας με το παιδί	- διαχείριση καθημερινότητας (πριν και μετά το σχολείο / Κυριακές, αργίες) - ψυχαγωγία του παιδιού - επιπρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, κτλ)
	Αγωνία των γονέων για το μέλλον του παιδιού	- τύχη του παιδιού μετά το θάνατο των γονέων - ρόλος αδερφών (εάν υπάρχουν) - λήψη μέτρων προστασίας του παιδιού από τους γονείς εκ των προτέρων με στόχο τη διασφάλιση της τύχης του παιδιού μετά το θάνατο των γονέων
Ιδιαιτερότητα του παιδιού και γονείς	Γνωστικές διεργασίες	- αποδοχή της ιδιαιτερότητας, δυσκολίες - χρόνια άρνηση της ιδιαιτερότητας συνυφασμένη με χρόνια ελπίδα ίασης
	Συναισθηματικές διεργασίες	- στην αρχή, κατά τη διάγνωση (μεγάλη θλίψη, απελπισία, απόγνωση, αποσταθεροποίηση) - στην πορεία, αναγνώριση θετικών αλλαγών στη ζωή των γονέων (ωριμότητα, σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας, θετικές αλλαγές σε επίπεδο προσωπικότητας)
	Αντιλαμβανόμενη στήριξη από άλλους	- οφέλη της στήριξης από άλλους σε συναισθηματικό κυρίως επίπεδο - πρακτικά οφέλη αλλά και έλλειψη οφελών στις περιπτώσεις απουσίας της στήριξης - μειωμένη στήριξη από το περιβάλλον λόγω άγνοιας του περιβάλλοντος

ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε δύο κύριους στόχους:

(α) Να κατανοήσει καλύτερα την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της διάστασης της αλληλεπίδρασης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/ριών, μέσω της καταγραφής της υποκειμενικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών/ριών.

(β) Να καταγράψει τυχόν διαφορές στις εμπειρίες ελλήνων και αλλοδαπών γονέων ως προς ποικίλα ζητήματα που αφορούν στη ζωή με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Για τη διερεύνηση των δύο παραπάνω στόχων, επιλέχθηκε η Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα Λακκιάς, μια μονάδα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η οποία υπάγεται στον ΟΑΕΔ. Για την πληρέστερη διερεύνηση του θέματος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί και γονείς μαθητών/ριών της μονάδας κλήθηκαν να μιλήσουν για μια σειρά επιπλέον ζητημάτων σχετικών με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και τις γνώσεις τους γι' αυτές, καθώς και για τη σχέση των παιδιών με το σχολείο και το βαθμό της ικανοποίησής τους από τις παρεχόμενες υπηρεσίες προς τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου και οδήγησαν σε μια σειρά διαπιστώσεων ως προς τους δύο παραπάνω

στόχους αλλά και άλλα στοιχεία τα οποία συμπληρώνουν τη γενικότερη εικόνα του θέματος.

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, τα ερευνητικά δεδομένα από τη συνεξέταση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της πολυπολιτισμικότητας είναι εξαιρετικά περιορισμένα. Για το λόγο αυτό τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τουλάχιστον σε ένα μεγάλο βαθμό, αποτελούν πρωτογενές υλικό για το οποίο δεν υπάρχει προηγούμενη γνώση με την οποία μπορεί να συγκριθεί. Κατά συνέπεια, ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων δεν μπορεί να είναι στη βάση αρχικών υποθέσεων προς επιβεβαίωση ή διάψευση.

Όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την ύπαρξη εκτεταμένων κοινωνικών δικτύων στο πλαίσιο του σχολείου, τα οποία ενέχουν τα χαρακτηριστικά της παρέας, όπως και στην περίπτωση των παιδιών τυπικής επίτευξης. Άλλα παιδιά είναι μέλη πολυμελών παρεών, άλλα έχουν πιο φτωχές κοινωνικές σχέσεις, λιγότερους φίλους και μειωμένη επικοινωνία με τους άλλους. Αυτό ισχύει και για τους έλληνες και για τους αλλοδαπούς μαθητές. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καταγράφονται κοινά πρότυπα συμπεριφοράς μεταξύ παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών τυπικής επίτευξης. Ωστόσο, τα κριτήρια συγκρότησης μιας παρέας μεταξύ μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν σχέση κυρίως με το γνωστικό και το γλωσσικό τους επίπεδο, με αποτέλεσμα παιδιά αντίστοιχου επιπέδου να αλληλεπιδρούν περισσότερο μεταξύ τους. Μάλιστα, οι σχέσεις των παιδιών αναφέρεται ότι είναι πολύ υποστηρικτικές, νοιάζονται ο ένας για τον άλλο και υποστηρίζονται όταν συμβαίνει κάτι. Προβλήματα εμφανίζονται κατεξοχήν ως προς τη σχέση με το άλλο φύλο και την αδυναμία διαχείρισης των συναισθηματικών και ερωτικών τους σχέσεων. Τα

προβλήματα αυτά μπορεί να λάβουν χώρα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, μεταξύ αγοριών αλλά και μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/ριών χωρίς, ωστόσο, να είναι η διάσταση της εθνικής προέλευσης η αιτία ή έστω ένας σημαντικός παράγοντας που εμπλέκεται στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.

Οι παραπάνω αναφορές ενισχύονται και από αντίστοιχες αναφορές των γονέων των παιδιών. Είναι εντυπωσιακό το πόσο σύμφωνες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διάσταση της διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης δεν αναδεικνύεται ως παράγοντας τριβών ούτε από τους γονείς ενδυναμώνοντας την άποψη ότι συμπεριφορές ξενοφοβίας και ρατσισμού μάλλον είναι απούσες από το συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι ερωτικές σχέσεις και, σε πολύ μικρότερο βαθμό, η κατοχή κάποιων αντικειμένων φαίνεται να είναι οι κύριες αιτίες των όποιων περιστασιακών συγκρούσεων οι οποίες όμως επιλύονται γρήγορα, κάποιες φορές με την παρέμβαση του προσωπικού και πολύ λιγότερες με τη διαμεσολάβηση των γονέων.

Οι ερμηνευτικές υποθέσεις των εκπαιδευτικών αλλά και αρκετών γονέων για την απουσία προβλημάτων που έχουν σχέση με διαφορετικότητα λόγω εθνοπολιτισμικής προέλευσης εστιάζονται στο χαμηλό νοητικό δυναμικό των παιδιών. Είναι μια προφανής ερμηνεία, η οποία ωστόσο δεν υποστηρίζεται ερευνητικά λόγω της απουσίας σχετικών μελετών. Για να στηρίξει κάποιος την ερμηνευτική αυτή υπόθεση, θα μπορούσε, ωστόσο, να αναφερθεί στις στερεοτυπικές αντιλήψεις οι οποίες βρίσκονται συνήθως πίσω από φαινόμενα ετικετοποίησης και εχθρότητας που εμφανίζονται σχετικά συχνά στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Banks, 2008. Temple, 2001). Οι στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις προς πρόσωπα και ομάδες βασίζονται στις πρώιμες γνωστικές διαδικασίες της κατηγοριοποίησης και της

ταξινόμησης και αναπτύσσονται από πολύ νωρίς στα παιδιά τυπικής επίτευξης (Bergen, 2001. Bernstein, Zimmerman, Werner-Wilson, & Vosburg, 2000). Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα σημαντικά ελλείμματα των παιδιών με γνωστικές ανεπάρκειες, μεταξύ άλλων, δεν επιτρέπουν την οργάνωση πληροφοριών με όρους ενδο-ομάδας και εξω-ομάδας που θα οδηγούσαν στην υιοθέτηση στερεοτύπων σχετικών με την εθνοπολιτισμική προέλευση (Χατζηχρήστου, 2011). Αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τονίζουν πολύ τις διαφορετικές αξίες και τους διαφορετικούς κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ της ενδο-ομάδας και της εξω-ομάδας, μπορούν να προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ των μελών τους και να οδηγούν σε συμπεριφορές περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται με την εκδήλωση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και απειλούν την ψυχική υγεία παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Κολαϊτης, 2005. Παπαστυλιανού, 2000). Επιπλέον, για λόγους γνωστικών ελλειμμάτων και η ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας ως μιας κοινωνικής κατασκευής φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δύσκολη στα παιδιά με σοβαρής μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Η αδυναμία αναγνώρισης και υιοθέτησης των δικών τους πολιτισμικών και εθνικών αξιών εκ μέρους των παιδιών με σοβαρά γνωστικά ελλείμματα αποτρέπει και την υιοθέτηση μιας αμυντικής στάσης την οποία συνήθως υιοθετούν τα άτομα της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας απέναντι στην ‘απειλή της διαφορετικότητας’ (Bennett, 1993. Bernstein και συν., 2000). Τελικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδεχομένως, να νιώθουν πιο πολλά κοινά μεταξύ τους λόγω της αναπηρίας τους. Η εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα φαίνεται να μη δημιουργεί ‘δικούς μας’ και ΄ξένους’, δεν απασχολεί τα παιδιά και από ό,τι φαίνεται ούτε τους γονείς τους. Η αναπηρία και οι δυσκολίες των παιδιών τους ενώνουν και δεν τους χωρίζουν.

Ως προς τον δεύτερο στόχο της παρούσας έρευνας που αφορά τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών και την προσωπική τους εμπειρία με το παιδί τους, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι σε γενικές γραμμές δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών γονέων. Και οι δύο ομάδες γονέων μοιράζονται λίγο πολύ μια 'κοινή' καθημερινή πραγματικότητα, η οποία ωστόσο έχει ποιοτικές διαφορές. Οι διαφορές αυτές, φυσικά, συνδέονται με το είδος και το βαθμό σοβαρότητας της ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού, αλλά και τη διαθεσιμότητα, τη γνώση και τη διάθεση των γονέων να ασχοληθούν με το παιδί τους με λιγότερο ή περισσότερο στοχευμένες δραστηριότητες. Η ηλικία και η προσωπικότητα του παιδιού, καθώς και η ηλικία, ο βαθμός ενημέρωσης και οι εξειδικευμένες γνώσεις των γονέων αλλά και η οικονομική τους κατάσταση φαίνεται, επίσης, να επηρεάζουν την καθημερινή ζωή της οικογένειας. Ο παράγοντας της εθνοπολιτισμικής προέλευσης πολύ λίγο φαίνεται να διαφοροποιεί τη ζωή και την προσωπική εμπειρία των γονέων. Όταν εμφανίζονται κάποιες διαφορές μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών γονέων, αυτές οφείλονται κυρίως στους λιγότερους οικονομικούς πόρους που οι μετανάστες γονείς συνήθως απολαμβάνουν ακόμη και σε σχέση με τους έλληνες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ή στη μειωμένη πρόσβασή τους σε εξειδικευμένες υπηρεσίες στη χώρα υποδοχής και, κατά συνέπεια, στις λιγότερες γνώσεις τους για την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους. Οι πηγές στήριξης φαίνεται, επίσης, να είναι πιο περιορισμένες για τους αλλοδαπούς γονείς, καθώς συχνά όλο το οικογενειακό τους δίκτυο μπορεί να μη ζει στην ίδια χώρα υποδοχής. Για παράδειγμα, μόνο δύο έλληνες γονείς αναφέρθηκαν σε επιπλέον εκπαιδευτική στήριξη του παιδιού τους με τη μορφή λογοθεραπείας και μαθημάτων κολύμβησης, ενώ μια μητέρα από τη Γεωργία παίρνει το παιδί μαζί της στην απογευματινή της εργασία (καθαρίστρια σε σχολείο).

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να μιλήσουμε για σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος, ειδικά αν λάβουμε υπόψη μας και το μικρό αριθμό των συμμετεχόντων γονέων. Άλλοι τρεις έλληνες γονείς δεν αναφέρθηκαν σε πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη και, ενδεχομένως, να υπάρχουν και έλληνες γονείς με φτωχό δίκτυο υποστήριξης και πολύ περιορισμένους πόρους οι οποίοι να είναι αναγκασμένοι να παίρνουν τα παιδιά μαζί τους στη δουλειά. Πρόκειται, απλώς, για μια τάση που αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, η οποία θα πρέπει να επιβεβαιωθεί σε επόμενες σχετικές έρευνες.

Οι ομοιότητες μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών γονέων είναι ακόμη περισσότερες και μεγαλύτερες όταν καλούνται να μιλήσουν για τις αντιδράσεις τους και τα συναισθήματά τους με την ανακοίνωση της δυσκολίας του παιδιού, για το πώς βλέπουν το μέλλον του παιδιού τους αλλά και για το πώς η δυσκολία του παιδιού επηρέασε τη ζωή της οικογένειας. Οι αναφορές όλων των γονέων γύρω από τα ζητήματα αυτά είναι παρόμοιες. Το δύσκολο 'ταξίδι' τους μέχρι την αποδοχή της κατάστασης του παιδιού, η άρνηση, οι ελπίδες ίασης και το γκρέμισμά τους με το χρόνο, τα συναισθήματα θλίψης και απόγνωσης, οι συναισθηματικές μεταπτώσεις, η αποσταθεροποίηση της οικογένειας, οι πρακτικές δυσκολίες και η σπουδαιότητα του υποστηρικτικού δικτύου ή της απουσίας του, η μεγάλη αγωνία για το μέλλον του παιδιού ιδίως μετά το θάνατο των γονέων αναδεικνύονται στο λόγο όλων των γονέων ανεξαρτήτως εθνοπολιτισμικής προέλευσης (π.χ., Case, 2000. Dettmer και συν., 2005. Kerr & McIntosh, 2000. Patterson, 1991. Pogollof, 2004. Χατζηχρήστου, 2011).

Επιπλέον, και οι όποιες αναφορές σε θετικές αλλαγές θα ήταν παρακινδυνευμένο να συνδεθούν με την προέλευση των γονέων. Καταρχήν, θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι λιγότεροι οι γονείς οι οποίοι αναγνωρίζουν θετικές

αλλαγές στη ζωή της οικογένειας ή των ίδιων με τη γέννηση του παιδιού με ιδιαιτερότητες. Οι αλλαγές αυτές έχουν σχέση με την αυξημένη ωριμότητα των μελών της οικογένειας, τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ τους αλλά και αλλαγές στην προσωπικότητα των ίδιων και την ταυτότητά τους ως γονέων. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά μιας μητέρας η οποία λέει ότι έγινε καλύτερος γονιός εξαιτίας του παιδιού της με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, η αναγνώριση των θετικών αλλαγών φαίνεται να έχει σχέση με άλλους παράγοντες και πολύ λιγότερο με την εθνοπολιτισμική προέλευση των γονέων. Ειδικότερα, ο βαθμός αποδοχής της κατάστασης και του μη αναστρέψιμου, η σοβαρότητα της δυσκολίας, η συνοχή και η καλή λειτουργικότητα της οικογένειας, η παρουσία άλλων παιδιών στην οικογένεια, η οργάνωση της ζωής του παιδιού με τις ειδικές ανάγκες (σχολείο, ψυχαγωγία, κτλ.) και η ύπαρξη υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου αποτελούν παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις απόψεις και τα συναισθήματα των γονέων για την πορεία της ζωής τους με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες (Γενά, 2006. Hodapp, 2005. Μπαλαμώτης & Γενά, 2007. Shultz, Bruce, Carey, Schultz, Smyrnios, & Carey, 1993. Χατζηχρήστου, 2011).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη συνέντευξη συλλέχθηκαν δεδομένα και για ένα άλλο σχετικό θέμα, πέρα από τους δύο κύριους στόχους της έρευνας. Πρόκειται για το βαθμό ικανοποίησης γονέων και εκπαιδευτικών από το σχολείο, θέμα το οποίο θα συζητηθεί σύντομα αμέσως παρακάτω και διαφωτίζει συμπληρωματικά τα κύρια ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Όπως αναδείχθηκε από την ανάλυση των αναφορών γονέων και εκπαιδευτικών, ο βαθμός ικανοποίησής τους είναι ιδιαίτερα υψηλός, για διαφορετικούς λόγους, φυσικά. Οι μεν γονείς θεωρούν ότι και τα ίδια τα παιδιά τους είναι ευχαριστημένα από το συγκεκριμένο σχολείο, καθώς επιθυμούν να πάνε κάθε

μέρα. Επιπλέον, η ικανοποίηση αυτή πηγάζει και από δικούς τους λόγους, ψυχολογικούς και πρακτικούς, καθώς θεωρούν ότι το παιδί τους μαθαίνει και αποκτά γνώσεις και δεξιότητες που τις χρειάζεται στη ζωή του, βελτιώνει το γλωσσικό και το γνωστικό του επίπεδο με αποτέλεσμα βελτιωμένη επικοινωνία και καλύτερες κοινωνικές σχέσεις και, γενικότερα αναβαθμίζεται η ποιότητα της ζωής του παιδιού τους και ολόκληρης της οικογένειας. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι για μια σειρά από λόγους, εκ των οποίων άλλοι έχουν σχέση με τους ίδιους και άλλοι με τους μαθητές. Τα συναισθήματα προσωπικής προσφοράς προς τα παιδιά και τις οικογένειές τους, αλλά και η δυνατότητα απασχόλησης σε χώρο που τους επιτρέπει να ακολουθήσουν το όνειρό τους για το οποίο σπούδασαν και επιμορφώθηκαν αποτελούν τις κύριες πηγές ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά, κυρίως σε επίπεδο οριοθέτησης της συμπεριφοράς τους, ελέγχου των παρορμήσεών τους και διεκδίκησης της αποκλειστικής προσοχής τους. Στην προκειμένη περίπτωση και οι πέντε γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν επαγγελματική προτίμηση στην ειδική αγωγή και για το λόγο αυτό είτε είχαν εξειδικευμένες σπουδές είτε επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό το προφίλ εκπαιδευτικών βοηθάει στην παροχή εξειδικευμένων και υψηλού επιπέδου υπηρεσιών προς τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τους γονείς τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα οδήγησε σε ενδιαφέροντα ευρήματα σε ένα πεδίο που τα διαθέσιμα δεδομένα είναι περιορισμένα. Ωστόσο, διακρίνεται από κάποιους περιορισμούς οι οποίοι αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

Καταρχήν, θα πρέπει να επισημανθεί ότι πρόκειται για μια ποιοτική περιγραφική έρευνα και όχι για μια έρευνα που επιχειρεί να οδηγήσει σε σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Ωστόσο, η περιγραφή του υπό εξέταση θέματος έχει τη δική της αξία, καθώς τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα για το συγκεκριμένο θέμα είναι ελάχιστα έως ανύπαρκτα, γεγονός που καθιστά την παρούσα περιγραφική έρευνα ιδιαιτέρως χρήσιμη. Επιπλέον, αν και η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε δύο πηγές πληροφόρησης, εκπαιδευτικούς και γονείς, ως ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα από ένα συγκεκριμένο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης, χαρακτηριστικό το οποίο δυσχεραίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που πήραν μέρος στην έρευνα είναι αυτοί που θέλησαν να πάρουν μέρος και, επομένως, καταγράφηκαν μόνον οι δικές τους απόψεις και όχι πιθανότατα εκείνων που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και οι οποίες μπορεί να ήταν διαφορετικές. Αυτό, βέβαια, αποτελεί ένα γενικότερο περιορισμό των ερευνών αυτο-αναφοράς όπως η παρούσα έρευνα. Επιπλέον, η πλειοψηφία των γονέων ήταν χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και η δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης σχετικά με τις ανάγκες του παιδιού τους ήταν μειωμένες. Τέλος, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικό του σχολείου, γεγονός το οποίο διαμόρφωσε ένα συγκεκριμένο μικροπλαίσιο της συνέντευξης. Από τη μια, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί γνωρίζονταν μεταξύ τους και με τον ερευνητή και, από την άλλη, οι γονείς επίσης γνώριζαν τον ερευνητή και καλούνταν να μιλήσουν για το σχολείο του παιδιού τους και το βαθμό ικανοποίησής τους από αυτό. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών και των γονέων για τα υπό εξέταση ερωτήματα προέκυψαν μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, δόθηκαν σε

ένα μέλος του ίδιου του πλαισίου και μπορεί να αντανακλούν μια οπτική η οποία δε θα εκφραζόταν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά διακρίνουν την πλειοψηφία των ποιοτικών ερευνών. Ανάλογα με τη μεθοδολογική προσέγγιση που κάποιος ακολουθεί, μπορεί να τα χαρακτηρίσει περιορισμούς ή αδυναμίες σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και να τα θεωρήσει βάση για μελλοντική έρευνα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αισιοδοξούμε ότι θέτουν τη βάση για μεγαλύτερης έκτασης ερευνητικές προσπάθειες στο πεδίο της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβραμίδης, Η., & Διαλεκτάκη, Κ. (2010). Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ. Έκδ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σελ. 211-229). Αθήνα: Πεδίο.

Adams, K., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38,* 477–497.

Αντζακλή, Ε. (2000). Συμβουλευτική και ψυχοκοινωνική στήριξη γονέων: ένα πρόγραμμα για γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σελ. 201-212). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντζακλή, Ε. (2003). *Οικογένεια με παιδί με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17,* 129-147.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers; attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20,* 191-211.

Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership, 52,* 33-35.

Banks, J. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. m. Palge (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural.

Bergen, J. T. (2001).The development of prejudice in children. *Education, 122,* 154-162.

Bernstein, J., Zimmerman, S. T., Werner-Wilson, J. R., &Vosburg, J. (2000). Preschool children's classification skills and a multicultural education intervention to promote acceptance of ethnic diversity. *Journal of Research in Childhood Education, 14,* 181-192.

Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3,* 77-101.

Borkowski, J. G., Landesman Ramey, S., & Power, M. B. (2002) (Eds.). *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Case, S. (2000). Refocusing on the parent: what are the social issues of concern for parents of disabled children? *Disability and Society, 15,* 271-292.

Γενά, Α. (2006). Οικογένεια και παιδί με αυτισμό: Οι αντιδράσεις και η προσαρμογή των γονέων. Στο Α. Γενά, Ε. Καλογεροπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Α. Νικολάου, Σ. Νότας, Β. Παπαγεωργίου (Επιμ. Έκδ.), *Το φάσμα του αυτισμού: Συνεργασία - σύγκλιση οικογένειας και επαγγελματιών* (σελ. 45-88). ΥΠΕΠΘ, Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs.* Boston, MA: Pearson Education.

Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-126). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*, Serial No. 213.

Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing of achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 665–691). New York, NY: The Guilford Press.

Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology: Windows on classrooms* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Elliot, S. N., Kratochwill, T., R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Επιμέλεια: Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Gutenberg.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). *Πολυ-πολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή: Συνοπτική Έκθεση.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13,* 1–22.

Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International,* 5-19.

Gresham, F. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15,* 3–15.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45,* 740–763.

Hodapp, R. M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία: Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Επιστ. Επιμέλεια: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jupp, K. (1992). *Everyone belongs.* London, UK: Souvenir Press.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29,* 226-237.

Kerr, S., & McIntosh, J. B. (2000). Coping when a child has a disability: Exploring the impact of parent-to-parent support. *Child-Care, Health and Development, 26,* 309-323.

Κολαϊτης, Γ. (2005). Ψυχοκοινωνική υγεία παιδιών παλινοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση Ελλήνων Ποντίων προσφύγων. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ. Έκδ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 195-214). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιο-γλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Leman, J. (1991). The education of immigrant children in Belgium. *Anthropology and Education Quarterly, 22,* 140-153.

Lindsay, G., Pather, S., & Strand, S. (2006). *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation.* Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757.

Losen, D. J., & Orfield, G. (Eds.) (2002). *Racial inequity in special education.* Harvard: Harvard Education Press.

Male, D. B. (1998). Parents' views about special provision for their child with severe or profound and multiple learning difficulties. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 11,* 129-145.

Μπαλαμώτης, Γ., & Γενά, Α. (2007). Οι ανάγκες των γονέων παιδιών με αυτισμό και το άγχος που βιώνουν: Στοιχεία από μια πανελλήνια έρευνα. Στα Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή: *Η ειδική Αγωγή στην κοινωνία της γνώσης* (σελ. 429-439). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις 'Προμηθεύς'.

Μπίμπου-Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2006) (Επιμ. Έκδ.). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπιτζαράκης, Π. (2008). Μια προσπάθεια για τη συνύπαρξη: ένταξη στην οικογένεια, στη γειτονιά, στην πόλη των μαθητών του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης. *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία: Επιστημονική Περιοδική Έκθεση για Θέματα Υγείας και Κοινωνικού Αποκλεισμύ, 7,* 69-95.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

OECD (2007). Groups at risk: The special case of migrants and minorities. In OECD (Ed.), *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Olson, J. L., & Platt, J. C. (2004). *Teaching children and adolescents with special needs* (4thed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Ormrod, J. E. (2000). *Educational Psychology: Developing Learners* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Παπαστυλιανού, Α. (2000). Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στρες σε Αγγλόφωνους, Πόντιους και Βορειοηπειρώτες μαθητές στην Ελλάδα. *Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία,* 2, 112-132.

Patterson, J. M. (1991). Family resilience to the challenge of a child's disability. *Pediatric Annals, 20,* 491-500.

Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of father in child development* (pp. 66–103). New York, NY: Wiley.

Pogollof, S. M. (2004). 20 ways to facilitate positive relationships between parents and professionals. *Intervention in School and Clinic, 40,* 116-119.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση.* Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Pomerantz, E., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259–278). New York, NY: Guilford.

Pomerantz, E., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77,* 373–410.

Poulain, M., Perrin, N., & Singelton, A. (Eds.) (2006). *Towards harmonised European statistics on international migration.* Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve.

Σακαλάκη, Μ. (2008). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ. Έκδ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις, Τόμος Α'* (σελ. 473-490). Αθήνα: Πεδίο.

Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture.* Oxford: Pergamon Press.

Shultz, C., Bruce, E., Carey, L., Schultz, N., Smyrnios, K., & Carey, C. (1993). Psychoeducational support for parents of children with intellectual disability: An outcome study. *International Journal of Disability, Development and Education, 40,* 205-216.

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden (2004). *We are all unique, and yet more alike than we imagine: A book about disability, ethnicity, reception and treatment.* Sweden: SIOS.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17,* 125-146.

Temple, A. M. (2001). Creating awareness of the relationship between racial and ethnic stereotypes and health. *The Journal of School Health, 71*, 42-43.

Thomas, D.,& Woods, H. (2008). *Νοητική καθυστέρηση: Θεωρία και Πράξη*. Επιμέλεια: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου. Αθήνα Τόπος.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις 'Προμηθεύς'.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις 'Προμηθεύς'.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής, 3,* 37-50.

Τσοκαλίδου, Ρ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2008). *Κοινωνιογλωσσολογικές αναζητήσεις: Ερευνητικά δεδομένα.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paper presented at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly, 17*, 253-266.

Verkuyten, M., & Brug, P. (2003). Educational performance and psychological disengagement among ethnic minority and Dutch adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 164,* 189–200.

Werning, R., Löser, J. M., & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity. An analysis of minority groups in German schools. *The Journal of Special Education, 42,* 47–54.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventure in theory and method.* Buckingham: Open University Press.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). Σχολείο και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Χ. Γ. Χατζηχρήστου (Επιμ. Έκδ.), *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Προγράμματα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.