



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: « ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ »

Διπλωματική εργασία:

“Η άσκηση της γονεϊκής συνηγορίας:

ο υπερασπιστικός ρόλος των γονέων

στη διαγνωσμένη ανάγκη του μαθητή με Δυσλεξία,

υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης”

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΦΡΑΓΚΙΣΚΑ ΚΟΤΡΕΤΣΟΥ, Α.Μ.:141105

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΑΚΗ

ΑΘΗΝΑ, 2018

Τίτλος: Η άσκηση της γονεϊκής συνηγορίας

Υπότιτλος: Ο υπερασπιστικός ρόλος των γονέων στη διαγνωσμένη ανάγκη του μαθητή με Δυσλεξία, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης

Περιγραφή: Διπλωματική εργασία, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ειδικής Αγωγής» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέξεις κλειδιά: συνηγορία, ένταξη, διαφορετικότητα, διάκριση, ενταξιακή εκπαίδευση, αυτοϋπεράσπιση

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Φραγκίσκα Κοτρέτσου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη

Ημερομηνία κατάθεσης: 2/4/2018

Γλώσσα Κειμένου: ελληνικά

“Η συνηγορία καταρρίπτει τα εμπόδια
και προετοιμάζει τα παιδιά
να γίνουν ανεξάρτητα”
(Sherrett,2005)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να εκφράσω ένα ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτρια *Γιούλη Παπαδιαμαντάκη*. Η καθοδήγησή της ήταν σημαντική, παρέχοντας συμβουλές σε κάθε στάδιο του ερευνητικού εγχειρήματος ως το τέλος της επιστημονικής συγγραφής του κειμένου.

Επίσης, επιθυμώ να ευχαριστήσω την καθηγήτρια *Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου* για την παροχή υλικού στο πρώτο στάδιο αναζήτησης βιβλιογραφικών πηγών σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα.

Τέλος, οφείλω θερμές ευχαριστίες στους συμμετέχοντες γονείς στην έρευνα, για τη διάθεση του χρόνου τους και την κατάθεση των απόψεών τους μέσα από την εμπειρία τους.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ε.Ε.Α.: (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών)

Κ.Δ.Α.Υ.: (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες)

Ε.Δ.Ε.Α. :(Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης)

Ι.Π.Δ. :(Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα άλλων Υπουργείων)

Π.Ο.Υ.: (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας)

Μ.Υ.Π.: (Μονάδα Υποστήριξης και Παρακολούθησης)

ΥΠΕΘ: (Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT.....	11
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
1. Η ΣΥΝΗΓΟΡΙΑ - Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΝΗΓΟΡΙΑ	17
1.1.α. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και επισημάνσεις	17
1.1.β. Η επίδραση της συνηγορίας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στον ρόλο των γονέων	20
1.1.γ. Παράγοντες αναγκαιότητας και διαμόρφωσης της γονεϊκής συνηγορίας.....	22
1.1.δ. Μορφές διαχείρισης της γονεϊκής συνηγορίας	24
1.2. Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΝΗΓΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	26
1.2.α. Η γονεϊκή συνηγορία υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης	26
1.2.β. Ερμηνευτική προσέγγιση της ένταξης-Η ενταξιακή εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα	27
1.2.γ. Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση: Το ιατρικό, το ατομικό και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας.....	29
1.2.δ. Το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής	32
1.2.ε. Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
2.2.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	41
2.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	42
2.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	43
2.4.1. Προσδιορισμός ερευνητικού θέματος	43
2.4.2. Ερευνητικό εργαλείο: Συνέντευξη-Ημιδομημένη συνέντευξη	43
2.4.3. Ηθικά ζητήματα	44
2.4.4. Δείγμα	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ.....	
3.1.ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΗΓΟΡΙΑΣ.....	49
3.1.α. Η συνηγορία ως καθήκον και υποχρέωση	49
3.1.β. Η συνηγορία ως μέσο άσκησης πίεσης	50
3.1.γ. Η συνηγορία ως μια ευκαιρία ισότιμης συνεργασίας	51
3.1.δ. Η συνηγορία ως τρόπος διαχείρισης της διαγνωστικής ταμπέλας	52

3.1.ε. Η συνηγορία αποτελεί έργο-μέλημα του σχολείου	54
3.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΗΓΟΡΗΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.....	55
3.2.α. Ο βαθμός και το είδος της διάγνωσης	56
3.2.β. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης	57
3.2.γ. Ο βαθμός αφοσίωσης, επίγνωσης και διάθεσης του γονέα	58
3.3.ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΦΟΡΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	59
(σχολική κοινότητα, ειδικοί διαγνωστικών κέντρων)	
3.3.α.1. Συνθήκες αναγνώρισης	60
3.3.α.2. Συνθήκες αδιαφορίας	61
3.3.α.3. Συνθήκες υπεροχής	61
3.3.α.4. Συνθήκες καθοδήγησης	62
3.3.α.5. Συνθήκες αδράνειας	64
3.3.α.6. Συνθήκες διευκόλυνσης	65
3.3.β. Οι οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες των γονέων	66
3.3.β.1. Γονείς με υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο	66
3.3.β.2. Γονείς με μέτριο οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο	68
3.3.β.3. Γονείς με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο	69
3.3.β.4. Γονέας διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης	70
4.4.α. Μορφές διαχείρισης γονεϊκής συνηγορίας	71
4.4.α.1. Η διαισθητική ή διορατική γονεϊκή συνηγορία	71
4.4.α.2. Η συνηγορία βασισμένη στην εξειδικευμένη γνώση για την Ε.Ε.Α. του μαθητή	72
4.4.α.3. Η στρατηγική συνηγορία	73
4.4.α.4. Η συνηγορία ως μέσο αλλαγής	74
4.4.α.5. Η συνηγορία ως μέσο αποδοχής	76
4.4.β. Τρόποι άσκησης γονεϊκής συνηγορίας:	77
4.4.β.1. Πρόσβαση στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες	77
4.4.β.2. Επικοινωνία με υπηρεσίες εκπαίδευσης και υποστήριξης	77
4.4.β.3. Αξιοποίηση της ιδιωτικής φοίτησης, διδασκαλίας και υποστήριξης	78
4.4.β.4. Γνώση για τον νόμο που διέπει την Ειδική Αγωγή	80
4.4.β.5. Η αυτοϋπεράσπιση του μαθητή	80
4.4.β.6. Η αλληλοϋποστήριξη των μελών της οικογένειας	82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	84
4.2. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	90
4.3. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	97

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη έχει ως κεντρικό άξονα τον βιωματικό λόγο των γονέων και στόχο να διερευνήσει τον υπερασπιστικό τους ρόλο, σε συνάρτηση με το οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο. Ειδικότερα, εστιάζει στη διερεύνηση και στην ανάλυση της έννοιας της συνηγορίας, η οποία νοείται ως η προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών από τους γονείς τους. Εν προκειμένω, η γονεϊκή συνηγορία εξετάζεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία αποπειράται να διασφαλιστεί ισότιμη συμμετοχή και μεταχείριση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Παράλληλα, θέτει πιθανούς προβληματισμούς και προτάσεις που προκύπτουν από την ερευνα. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε δείγμα δεκαεννέα (19) γονέων, τα παιδιά των οποίων ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών με “Δυσλεξία” σύμφωνα με την εκδοθείσα γνωμάτευση από θεσμικό φορέα αξιολόγησης, σε από μία από τις τέσσερις Περιφέρειες του Νομού Αττικής, στα πλαίσια του νόμου που διέπει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ν. 3699/2008).

Η έρευνα βασίστηκε στη θεματική ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, αξιοποιώντας τον τύπο της ημιδομημένης συνέντευξης. Προσδιορίστηκε η έννοια της συνηγορίας εκ μέρους των γονέων, καθορίστηκαν οι παράγοντες και αναλύθηκαν οι συνθήκες που διαμορφώνουν τον ρόλο και τη δράση τους.

Η άποψη που προβάλλεται ως κυρίαρχη είναι ότι αναγνωρίζεται η ιδέα της συνηγορίας ως βασική αξία, θεωρώντας ότι είναι μέρος των γονεϊκών υποχρεώσεων. Ένα ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι η συνηγορία λειτουργεί ως μέσο πίεσης στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα και ως τρόπος διαχείρισης της διαγνωστικής ταμπέλας. Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό υποστηρίζει ότι η συνηγορία είναι έργο αποκλειστικά της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, από την εμπειρία ενός μόνο γονέα, η άσκηση συνηγορίας αποτελεί μια ευκαιρία για ισότιμη συνεργασία με τους φορείς εκπαίδευσης, σεβόμενοι τη μαθησιακή δυσκολία που φέρει ο μαθητής.

Το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να ενισχύει τον σκοπό της υπερασπιστικής τους δράσης, δεν αποτελεί όμως βασικό σημείο εκκίνησης. Η άσκηση συνηγορίας καθορίζεται από τον βαθμό επίγνωσης του ρόλου τους, το είδος της διάγνωσης και κυρίως από τις συνθήκες συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Το σύνολο του δείγματος περιγράφει στοιχεία αντιπαλότητας ως προς τη μη αναγνώριση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων του μαθητή με βάση τη διάγνωση και στοιχεία διάκρισης στον τρόπο διδασκαλίας. Εντοπίζουν πρακτικές που πηγάζουν από την κλινική-ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας, η οποία έρχεται σε σύγκρουση με τον αγώνα τους, που φαίνεται να ενισχύει την ιδέα της ένταξης στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, καταγράφεται ποικιλομορφία ως προς τη μορφή και τους τρόπους άσκησης συνηγορίας, ώστε να εξασφαλιστεί η υποστήριξη σε πολλά επίπεδα. Στο σύνολο οι γονείς δίνουν έμφαση στην αυτοϋπεράσπιση του μαθητή και στην αλληλοϋποστήριξη των μελών της οικογένειας. Φαίνεται να

παραμένουν σε εγρήγορση, απαιτώντας ενημέρωση, ώστε να ενισχυθεί ο αγώνας τους για φοίτηση των παιδιών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς αποκλεισμό.

Λέξεις κλειδιά: συνηγορία, ένταξη, διαφορετικότητα, διάκριση, ενταξιακή εκπαίδευση, αυτοϋπεράσπιση.

ABSTRACT

This paper focuses on parents' experiential impact, in order to explore their advocative role in relation to their economic and educational level. In particular, it focuses on investigating and analyzing the concept of advocacy, which is meant to be the protection of children's rights from their parents. In this paper, parental advocacy is being considered in the context of the educational process, in which it attempts to ensure equal participation and treatment of all pupils, without exception. Alongside, it sets the potential concerns and proposals that result from this research. A qualitative study was carried out on a sample of nineteen (19) parents whose children were diagnosed with dyslexia by an institutional assessment body, in one of the four Regions of the Municipality of Attica, according to the Legislation on Special Needs Education and Training (Law 3699/2008).

The research was based on the thematic analysis of the interview content, utilizing the type of semi-structured interview. The concept of parental advocacy was established, along with the factors, furthermore, the conditions that form the parental role and action were analyzed.

The prominent view establishes that parental advocacy is a basic value, as a part of parental obligations. Some of the parents questioned, consider parental advocacy as a means of exercising pressure to the provided educational system and a way of administrating the diagnosis. On the other hand, a minor percentage supports that it is exclusively a school community project.

However, the experience of even one individual parent verify that the exercise of parental advocacy is a unique opportunity for equal cooperation with education providers, in accordance with the learning difficulties that the student faces.

Parents' educational and economical status seems to strengthen their defensive role, without being the basic starting point. The exercise of parental advocacy is determined by the degree of parents' awareness of their role, the type of the diagnosis and most of all, by the cooperative conditions with the educators. The entire sample interviewed reports elements of hostility, related to the non-recognition of student's educational rights based on the diagnosis, and elements of discrimination in teaching modes. Even more, it focuses on practices related to the clinical-medicine approach of disability, conflicting to their struggle, which seems to enforce the idea of inclusion in the learning process.

Finally, the diversity in the form and ways of exercising parental advocacy is recorded, so as to ensure multiple support. On the whole, parents focus on the student's self-defense and the family members' mutual support. It seems that they stay alert, demanding constant update, in order to support their struggle for schools with no exclusion for the children with special educational needs.

Key Words: Parental Advocacy, Integration, Diversity, Discrimination, Inclusive Education, Self-defense

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έρευνα πραγματεύεται τον όρο της *συνηγορίας* με την έννοια της προάσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών εκ μέρους των γονέων τους (Sherrett, 2005). Προσδιορίζοντας τον όρο *συνηγορία* στην εκπαίδευση, λέγεται ότι αποτελεί βασική στρατηγική για την ενεργητική προώθηση ενός σκοπού (Wright, 1998).

Η άσκηση γονεϊκής *συνηγορίας* αποβλέπει στην ενίσχυση του ρόλου των γονέων στα πλαίσια της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο στόχο την αποδυνάμωση της αίσθησης της ατομικής υπόθεσης και του βιώματος της προσωπικής τραγωδίας (Φτιάκα, 2008). Κατά συνέπεια, η *συνηγορία* λειτουργεί ως ένα μοντέλο συνεργασίας ίσων ευκαιριών και μπορεί να οδηγήσει σε άσκηση επιρροής και διασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών (Dale, 2000).

Τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία οι απόψεις και η εμπειρία των γονέων θεωρούνται σημαντικά στοιχεία για να κατανοηθεί ο χώρος της ειδικής αγωγής και της αναπηρίας.

Οι διαδικασίες που ακολουθούν οι γονείς για να διεκδικήσουν τα δικαιώματα των παιδιών τους στην εκπαίδευση απαιτούν χρόνο, πληροφόρηση και οικονομική επιβάρυνση. Παρόλο που αναγνωρίζεται η συνεργασία τους με το σχολείο, φαίνεται ότι τελικά δεν είναι επαρκής ή δεν έχει διάρκεια.

Η συμμετοχή τους δεν θεωρείται στόχος που πρέπει να επιτευχθεί, καθώς επικρατεί η άποψη ότι η δυσκολία του μαθητή αποτελεί ατομικό ζήτημα και απαιτεί μόνο ατομικές διεκδικήσεις, εστιάζοντας στην ιατρική-κλινική προσέγγιση της αναπηρίας. Από τη μια μεριά, τα στελέχη της εκπαίδευσης τονίζουν την προσωπική τραγωδία των γονέων και θεωρούν *“ότι το κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο διεκδικούν και διαπραγματεύονται λύσεις για την εκπαίδευση του παιδιού τους”* (Φτιάκα, 2008, σελ. 203). Από την άλλη μεριά, αναφέρεται ότι δεν είναι προσωπική υπόθεση του γονέα η δυσκολία που φέρει ο μαθητής με διάγνωση αλλά και των φορέων εκπαίδευσης, ως μέρος του κοινωνικού ιστού, στα πλαίσια της κοινωνικής προσέγγισης της αναπηρίας. Από τις προαναφερθείσες παραδοχές προβάλλεται η ανάγκη για ενεργή συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία υποστήριξης, πριν και μετά την εκπαιδευτική αξιολόγηση, καθώς υποστηρίζεται ότι ο βαθμός ανάμειξής τους στην αξιολόγηση αποτελεί βασικό σημείο διαπραγμάτευσης και διαμορφώνει ενταξιακές πρακτικές (Dale, 2000).

Από τις μαρτυρίες των γονέων στην παρούσα έρευνα προβάλλεται ο τρόπος που προσεγγίζουν οι φορείς της εκπαίδευσης τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι εμφανής η επιρροή της ιατρικής αντιμετώπισης της αναπηρίας, η οποία έρχεται σε σύγκρουση με τις απόψεις των γονέων για την εξέλιξη του παιδιού τους. Οι γονείς καλούνται να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα των μαθητών στη βάση του διαγνωστικού ελλείμματος. Ωστόσο, η οργάνωση των σχολικών δομών στηρίζεται στην εικόνα του διαφορετικού. Η επικρατούσα κατάσταση υποχρεώνει τους γονείς να παρέμβουν προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Η παρέμβασή τους στηρίζεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο οι ευθύνες μετατοπίζονται στην αδιαλλαξία και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Φτιάκα (2008) επισημαίνει ότι η εμπλοκή των γονέων σύμφωνα με τους Slee & Allan (2001), *“πρέπει να ιδωθεί ως απόπειρα απόδοσης της κοινωνικής δικαιοσύνης και προσπάθεια περιορισμού του αποκλεισμού”* (Φτιάκα, 2008, σελ. 212).

Ως εκ τούτου, η γονεϊκή συνηγορία συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό μοντέλο, αφού επιδιώκει να προσφέρει στα άτομα και εν προκειμένω στους μαθητές ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Αποτελεί προϋπόθεση ότι θα ακουστούν οι φωνές των γονέων στους επαγγελματίες εκπαίδευσης, οι οποίοι με τη σειρά τους καλούνται να εξερευνήσουν τη σημασία του γονεϊκού ρόλου σε σχέση με τις δυσκολίες του παιδιού (Φτιάκα, 2008).

Οι συνθήκες που επικρατούν στην εκπαιδευτική ζωή απεικονίζονται στον χώρο εργασίας της ερευνήτριας, στα πλαίσια της καθημερινής της συνδιαλλαγής με τους γονείς μαθητών, που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες καθώς και με τους εκπαιδευτικούς. Λόγω της επαγγελματικής της ιδιότητας ως Κοινωνική Λειτουργός, γίνεται δέκτης αυθεντικών μαρτυριών των γονέων, των οποίων ο αγώνας για ομαλή φοίτηση του παιδιού τους είναι επίμονος, δύσκολος και εξουθενωτικός. Προσπαθούν να συμβάλουν στην άρση των εμποδίων που καθιστούν τον μαθητή με διάγνωση παθητικό δέκτη καταστάσεων, υπερασπίζοντάς τα δικαιώματά του ποικιλοτρόπως.

Κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος της Ειδικής Αγωγής του ΤΕΑΠΗ, οι ανωτέρω σκέψεις αποτέλεσαν αφορμή για βαθύτερο προβληματισμό. Εμβαθύνοντας στα θεωρητικά μοντέλα της αναπηρίας οι προβληματισμοί σχηματοποιήθηκαν. Οι συνθήκες άσκησης συνηγορίας των γονέων αποτέλεσαν το έναυσμα για να διερευνηθεί με λεπτομέρεια το πώς προσδιορίζουν, διαμορφώνουν και διαχειρίζονται τον υπερασπιστικό τους ρόλο στη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού τους, σε σχέση με το οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο, και για να εξεταστεί το πώς οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στον μαθητή με Δυσλεξία. Παράλληλα, αν προωθούν την ενεργή συμμετοχή του ή τον καθιστούν παθητικό απέναντι στα δικαιώματα που του παρέχει ο νόμος με βάση τη διάγνωση. Τέλος, πεδίο ενδιαφέροντος αποτελεί η μορφή της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς και το κατά πόσο επιτυγχάνεται η προσπάθεια διασφάλισης κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Συνακόλουθα, στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, από το σύνολο των βιβλιογραφικών πηγών στις οποίες ανέτρεξε, η ερευνήτρια κατέληξε και θεώρησε ωφέλιμο να συμπεριλάβει στην εργασία της στοιχεία από συγκεκριμένη έρευνα, η οποία διεξήχθη με τη συμμετοχή οικογενειών με παιδιά που φοιτούν σε σχολική δομή που παρέχει ειδική εκπαίδευση σε μεγάλη κεντροδυτική περιοχή της Αμερικής. Αναδύθηκαν δεδομένα που αφορούν στην έννοια της συνηγορίας, στους παράγοντες που καθιστούν αναγκαία τη δράση των γονέων, καθώς επίσης στις διάφορες μορφές της

συνηγορίας και στους τρόπους διαχείρισής της. Η ανωτέρω έρευνα αποτέλεσε οδηγό στη διαμόρφωση του βασικού προβληματισμού, διαφωτίζοντας πτυχές του, με κεντρική ιδέα ότι ο γονέας αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και ότι η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς διαμορφώνει και το πολιτισμικό υπόβαθρο στους κόλπους της (Trainor, 2010).

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το *πρώτο κεφάλαιο* περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και δομείται σε δύο μέρη. Στο *πρώτο μέρος*, παρέχονται οι θεωρητικές εννοιολογικές βάσεις. Αρχικά, γίνεται ανάλυση του όρου *συνηγορία*, δίνοντας έμφαση στη *γονεϊκή* *συνηγορία*. Εν συνεχεία, σε σχέση με την ειδική αγωγή γίνεται αναφορά στην επίδραση της *συνηγορίας* στον ρόλο των γονέων, στην εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή με διάγνωση, καθώς επίσης και στους παράγοντες που καθορίζουν και διαμορφώνουν τη *συνηγορητική* τους δράση.

Στο *δεύτερο μέρος* του πρώτου κεφαλαίου, εξετάζεται η άσκηση της *γονεϊκής* *συνηγορίας* στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της *ενταξιακής* *εκπαίδευσης*. Αναλύεται ερμηνευτικά η έννοια της *ένταξης*, ενώ γίνεται λόγος για την *ενταξιακή* *εκπαίδευση* στην ελληνική πραγματικότητα. Παράλληλα, προσεγγίζεται η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση, κάνοντας αναφορά στην κατηγοριοποίηση των μαθητών, ως μια διαδικασία αποκλεισμού, μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις της *αναπηρίας*, του *ιατρικού*, *ατομικού* και *κοινωνικού* μοντέλου.

Ακολουθεί η ανάλυση του *νομικού-θεσμικού* *πλαισίου* που διέπει την ειδική αγωγή με αποδέκτες τους γονείς και το σχολείο. Παρατίθενται νόμοι που επέφεραν αλλαγές στον χαρακτήρα και την ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών στον ελλαδικό χώρο και έδωσαν τη δυνατότητα να εφαρμοστούν στρατηγικές που προάγουν την *ένταξη* των παιδιών με δυσκολίες. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου προβάλλονται έρευνες που σχετίζονται με την άσκηση της *γονεϊκής* *συνηγορίας* σε μαθητές με *αναπηρία* και εκπαιδευτικές ανάγκες. Καταγράφονται εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες δεν προωθούν την ομαλή φοίτηση και *ένταξη* των μαθητών με διάγνωση, γεγονός που αποτελεί βασική αιτία *υπεράσπισης* εκ μέρους των γονέων, ο ρόλος των οποίων φαίνεται να έχει *πολιτισμική* και *κοινωνική* αξία.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* περιλαμβάνει το *ερευνητικό μέρος* της εργασίας. Περιγράφει τον σκοπό της έρευνας, τα *ερευνητικά ερωτήματα* και τη *μεθοδολογία* που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο είδος της *μεθοδολογικής προσέγγισης*, τεκμηριώνοντας τους λόγους που η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρήθηκε πιο πρόσφορη. Ακολουθεί η περιγραφή του *μεθοδολογικού σχεδιασμού*. Αναλυτικότερα, επισημαίνεται πως προσδιορίστηκε το συγκεκριμένο *ερευνητικό θέμα*, με βάση την *επαγγελματική* και *εργασιακή* εμπειρία της ερευνήτριας.

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για το *μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο* που χρησιμοποιήθηκε, την *ημιδομημένη συνέντευξη*, παραθέτοντας τα στάδια που εφαρμόστηκαν για την εκπόνηση της

ερευνητικής μελέτης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη λεπτομερή περιγραφή του δείγματος της έρευνας, προβάλλοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στοιχεία του κάθε γονέα ξεχωριστά (φύλο, εργασιακή, οικονομική και μορφωτική κατάσταση), καθώς και ζητήματα προσβασιμότητας και δεοντολογίας.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* επιχειρείται μια προσπάθεια ανάλυσης και παρουσίασης των ευρημάτων του πραγματολογικού υλικού, τα οποία έχουν κατηγοριοποιηθεί με βάση τους θεματικούς άξονες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η επιλογή να προσαρμοστούν τα ευρήματα στους θεματικούς άξονες έγινε ώστε να είναι πιο κατανοητές οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων στον αναγνώστη.

Τέλος, στο *τέταρτο κεφάλαιο* γίνεται η παράθεση των συγκεντρωτικών συμπερασμάτων, όπως προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, και εντοπίζονται τα βασικά ευρήματα και αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, ενώ επισημαίνονται τα κριτήρια επιλογής του δείγματος. Το κεφάλαιο καταλήγει με την καταγραφή ερωτημάτων που αναδύθηκαν και αποτέλεσαν την αφορμή για προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Η *συνηγορία* – Η *γονεϊκή συνεγορία*

1.1.α. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και επισημάνσεις

Ο όρος *συνηγορία* δηλώνεται ως η πλήρης και ενεργός υποστήριξη και εκπροσώπηση ενός ατόμου, ομάδας ή ιδέας. Στην απλούστερη ερμηνεία της, *συνηγορία* σημαίνει να μιλάς εκ μέρους κάποιου ή κάποιων. Ακόμα, σημαίνει να υποστηρίζει κανείς μια υπόθεση, να επηρεάζει αποφάσεις, να ξεπερνά τις εικασίες, να παρέχει καλύτερες υπηρεσίες, να φέρεται ισότιμα, να προστατεύεται από την κακοποίηση, καθώς και να αναδιανέμει την ισορροπία δυνάμεων και να αποκτά ειδικές γνώσεις σε ό, τι αφορά στα δικαιώματα. Σημειώνεται δε ότι η *συνηγορία* ως έννοια έχει τις ρίζες της στην κατανόηση των άνισων σχέσεων μεταξύ αυτών που παρέχουν υπηρεσίες και αυτών που αποδέχονται τις υπηρεσίες. Η *συνηγορία* αποτελεί ένα από τα είδη *συνηγορητικών* δράσεων και εντάσσεται σε μια από τις έντεκα δράσεις που απαρτίζουν την πολιτική για την ψυχική υγεία, λόγω του οφέλους που προσκομίζει στους χρήστες των υπηρεσιών και των οικογενειών τους. Τα υπόλοιπα είδη των *συνηγορητικών* δραστηριοτήτων αφορούν στην αποδοχή, την ευαισθητοποίηση του προβλήματος, στη διάχυση των πληροφοριών, στην επιμόρφωση, στην κατάρτιση και στην αλληλοβοήθεια. Η δράση της *συνηγορίας* επικεντρώνεται στη βοήθεια των ανθρώπων να εκφράσουν αυτό που θέλουν, στην προάσπιση των δικαιωμάτων τους, στην εκπροσώπηση των συμφερόντων τους και στην εξασφάλιση των υπηρεσιών που έχουν ανάγκη (Μαλακόζη-Καδόγλου, 2012).

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, η *συνηγορία* ξεκίνησε ως κίνημα πριν από 40 χρόνια, με σκοπό να αρθεί η προκατάληψη ενάντια στα άτομα με ψυχικές διαταραχές και να βελτιωθούν οι παρεχόμενες προς αυτά υπηρεσίες. Το γεγονός της αναγνώρισης ότι τα άτομα με ψυχικές διαταραχές πλήττονταν από σοβαρές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους συνέβαλε στην ανάπτυξη του κινήματος. Η δημιουργία οργανώσεων *συνηγορίας* προέρχεται κυρίως από τα μέλη του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος των ατόμων με ψυχική διαταραχή. Στην Ελλάδα, η *συνηγορία* στηρίζεται σε θεσμικό επίπεδο σε μια σειρά νόμων και κειμένων. Σύμφωνα με την έκθεση της Μ.Υ.Π. (2004), προκύπτει ότι η Ελλάδα διαθέτει ένα επαρκές νομοθετικό πλαίσιο που εγγυάται τα δικαιώματα των ατόμων με ψυχικές διαταραχές, ενώ πρέπει να ανανεώνεται σύμφωνα με τις κοινωνικές εξελίξεις και να λαμβάνονται μέτρα διορθωτικού χαρακτήρα όταν απαιτείται (Π.Ο.Υ., 2004).

Ωστόσο, η *συνηγορία* στην ψυχική υγεία δεν λειτουργεί ως μια απομονωμένη και εξειδικευμένη δράση. Τα αποτελέσματά της πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως ευρύτερα θέματα, όπως η κοινωνική ανάπτυξη, το κίνημα της αναπηρίας και η καταπολέμηση της φτώχειας. Το γεγονός ότι εμπεριέχεται

σε πολλά πρόσφατα πολιτικά έγγραφα, υποδηλώνει ότι μπορεί να διαδραματίσει στρατηγικό ρόλο σε βασικούς τομείς της δημόσιας ζωής, όπως στην ενεργητική προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων και στην υποστήριξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Συνεπώς, η συνηγορία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού ανάπτυξης και ενδυνάμωσης, που θέτει στο επίκεντρο τις οικογένειες των ατόμων που χρήζουν βοήθειας (Μαλακόζη-Καδόγλου, 2012).

Αναφορικά με την επίδραση της συνηγορίας στα θέματα αναπηρίας, καταγράφεται ότι η συνηγορία ως έννοια αναπτύχθηκε παράλληλα με την αυξανόμενη συμμετοχή των ατόμων με νοητική αναπηρία στην έρευνα, αφού τους επιτρέπει να μιλούν για οτιδήποτε είναι σημαντικό για αυτούς, ελέγχοντας οι ίδιοι τη ζωή τους (Charman, 2012).

Φαίνεται όμως ότι υπάρχει σύγχυση του όρου, πράγμα που δημιουργεί εμπόδιο στην εφαρμογή του. Οι ανωτέρω προσπάθειες υποσκάπτονται, δυστυχώς, από την έλλειψη αυτοπεποίθησης των ατόμων με αναπηρία, από τον φόβο τους μην τιμωρηθούν, από την απουσία ενδιαφέροντος της κοινωνίας, από την επικράτηση των συμφερόντων μεταξύ των οικογενειών και των υπηρεσιών καθώς και από την έλλειψη πραγματικών επιλογών (Armstrong, 2004).

Συνακόλουθα, η συνηγορία αποτελεί μορφή υποστήριξης με πολυπρισματικό χαρακτήρα. Κατόπιν αυτού του χαρακτηριστικού στοιχείου, γίνεται αναφορά στην *Αυτοσυνηγορία*, βάσει της οποίας οι χρήστες των υπηρεσιών αλληλοϋποστηρίζονται για να νιώσουν δυνατοί. Ακολουθεί η *Συνηγορία του Πολίτη*, κατά την οποία ένας εθελοντής, ανεξάρτητος από το σύστημα υγείας, συνεργάζεται με ένα ευάλωτο άτομο για τη νομική του υπεράσπιση ή τον βοηθά στην αυτοϋπεράσπισή του. Μια άλλη μορφή συνηγορίας είναι αυτή της *Επίσημης συνηγορίας*, η οποία παρέχεται από έμμισθους συνηγόρους, κάτω από την ασπίδα ενός επίσημου οργανισμού συνηγορίας. Γίνεται επίσης αναφορά στη *Συλλογική Συνηγορία*, σύμφωνα με την οποία ομάδες εθελοντών-χρηστών των υπηρεσιών ενώνονται για να μιλήσουν για θέματα που τους απασχολούν.

Ειδικότερα, η *γονεϊκή συνηγορία* εμπεριέχει την αξιοποίηση των κοινωνικών, οικονομικών, και νομικών πόρων-πηγών, με σκοπό τη διασφάλιση των βασικών δικαιωμάτων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που σχετίζονται με το σπίτι, την κοινότητα και το σχολείο. Απώτερος στόχος είναι να κατακτηθούν δεξιότητες που θα βοηθήσουν το παιδί να διεκδικεί, να αυτενεργεί και να αποφασίζει. Ως σχετικός όρος, στο σημείο αυτό, αναφέρεται ο όρος της *αυτοϋπεράσπισης*, σύμφωνα με τον οποίο, κυρίως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται στο να μιλούν και να ενεργούν για τον εαυτό τους.

Επιπλέον, η *γονεϊκή συνηγορία* έχει και πολιτικό χαρακτήρα, λαμβάνοντας υπόψη πως οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ως κοινωνικοί συνήγοροι, στα πλαίσια θέσπισης νομοθετικών διατάξεων προς όφελος των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η άσκηση της γονεϊκής συνηγορίας, αποτελεί μια από τις κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες, σε συνδυασμό με την αξία

της ισότητας, των ατομικών δικαιωμάτων, καθώς επίσης και του δικαιώματος επιλογών και αποφάσεων εκ μέρους των γονέων (Wang et al., 2004).

Η Φτιάκα (2008) διασαφηνίζει τους όρους *υπεράσπιση*, *ενδυνάμωση* και *υποβοήθηση* υπογραμμίζοντας τη διαφορετική σκοπιμότητα που έχει η εφαρμογή της κάθε μεθόδου.

Συγκεκριμένα, η *υπεράσπιση* εφαρμόζεται όταν οι απόψεις των γονέων δεν λαμβάνονται υπόψη και τότε εκπροσωπούνται από άλλους, προχωρώντας σε επίσημη νομική διαμάχη. Καθίσταται αναγκαία συνθήκη όταν ο γονέας αδυνατεί να εκφραστεί είτε λόγω έλλειψης γλώσσας, αναλφαριθμητισμού ή νοητικής ανεπάρκειας, ή ακόμα όταν οι επαγγελματίες αρνηθούν να ακούσουν την άποψή του και δεν τον αναμείξουν σε κάποια διαδικασία. Στην υπεράσπιση συνήγορος είναι ο εκπροσωπών επαγγελματίας με συγκεκριμένες οδηγίες οργάνωσης μιας υπεράσπισης.

Η *ενδυνάμωση* είναι μια διαδικασία που βοηθά τους γονείς να διεκδικήσουν μια πιο ισχυρή και επιτυχημένη θέση στη δική τους ζωή και στις σχέσεις τους με τους άλλους. Εξαρτάται από το κατά πόσο οι επαγγελματίες λαμβάνουν υπόψη τους γονείς και τους στηρίζουν.

Ακολουθεί η *υποβοήθηση*, ως μια μέθοδος διευκόλυνσης του γονέα να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση και να γίνει πιο διεκδικητικός. Ουσιαστικά, είναι μια μέθοδος εξουσιοδότησης με πολλές μορφές στήριξης, όπως η ακρόαση των γονέων, η πληροφόρηση και συνεργασία με τους επαγγελματίες, η ανάπτυξη της συλλογικής τους δράσης και των ικανοτήτων διεκδίκησης και ανάληψης δράσεων (Φτιάκα, 2008).

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι παρόλο που βιβλιογραφικά δηλώνεται διαφοροποίηση μεταξύ της έννοιας *γονεϊκή συνηγορία* και *γονεϊκή συμμετοχή* στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην πράξη υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στους δύο όρους. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι ο μεν πρώτος όρος, *γονεϊκή συνηγορία*, προβάλλεται στο θεσμικό πλαίσιο ως μια *ειδική μορφή γονεϊκής συμμετοχής* και όχι ως μια προσπάθεια να διασφαλιστούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, συμβατές με τις ανάγκες των μαθητών. Ο δεύτερος όρος, *συμμετοχή γονέων*, χρησιμοποιείται ευρέως στον νόμο για να περιγράψει τον γονεϊκό ρόλο, ο οποίος με τη σειρά του περιλαμβάνει στοιχεία παθητικότητας και αντιπαλότητας (Trainor, 2010).

Ωστόσο, εγείρονται προβληματισμοί για το γεγονός ότι οι γονείς έχουν καταφέρει να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των παιδιών τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι “*όσο η δύναμη των γονέων αυξάνεται και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας από μέρους τους βελτιώνεται, το ερώτημα που τίθεται ολοένα και πιο επιτακτικά είναι προς ποια κατεύθυνση θα χρησιμοποιήσουν τη δύναμή τους στο μέλλον*” (Φτιάκα, 2008,σελ. 63).

1.1.β. Η επίδραση της συνηγορίας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στον ρόλο των γονέων

Η Dale (2000) αναφέρει ότι ιστορικά η συνηγορία στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Turnbull & Turnbull (1982), αποτελεί το κλειδί στην ανάληψη της γονεϊκής ευθύνης αλλά και της συμμετοχής στην προσπάθεια να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, χωρίς να αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι επιπρόσθετες ευθύνες αφορούν τόσο γονείς όσο και εκπαιδευτικούς και εστιάζουν στην υποστήριξη ενός μαθητή ή μίας ομάδας μαθητών με σκοπό να προσδιοριστούν οι ανάγκες, τα θέλω και οι δυνατότητές τους, σε ένα πλαίσιο συνεργασίας γονέα και εκπαιδευτικής κοινότητας με ανομοιογενή όμως στοιχεία για κάθε οικογένεια, γεγονός που διαμορφώνει και διαφορετική συνηγορητική δράση (Dale, 2000).

Η *γονεϊκή συνηγορία* στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται ότι δίνει την ευκαιρία στους ίδιους τους γονείς να εντοπίσουν εμπόδια. Το γεγονός αυτό τους υποχρεώνει όχι μόνο να επιθυμούν την άσκηση συνηγορίας αλλά και τη διατήρησή της. Για την ποιότητα του τρόπου ζωής των οικογενειών θα μιλήσει ο Poston (2003), θεωρώντας ότι λειτουργεί ως βασικό κίνητρο για την άσκηση συνηγορίας, όπου οι ανάγκες των γονέων συναντιούνται και τα μέλη της οικογένειας συλλειτουργούν και αλληλοϋποστηρίζονται (Poston et al., 2003).

Ωστόσο, ο Masner (2007) τονίζει ότι οι γονείς, σύμφωνα με τους Wright & Wright (1998), διακατέχονται από έντονα συναισθήματα και επίσης δεν έχουν τις γνώσεις για το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην προσπάθειά τους να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους, γι' αυτό και είναι δύσκολο να ασκήσουν συνηγορία (Masner, 2007).

Υποστηρίζεται ακόμα ότι υπάρχουν και γονείς που διακατέχονται από συναισθήματα υπεροχής και διαμορφώνουν ομάδες πίεσης και επομένως οδηγούνται σε μια μορφή πολιτικής υπεράσπισης απέναντι στις απαιτήσεις του σχολείου. Οι γονείς μπορεί να εντοπίσουν στοιχεία ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, έλλειψη πρωτοβουλίας εκ μέρους τους ή απουσία διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να μπορέσει να εκφράσει τις επιθυμίες του ο μαθητής. Στο σχολικό περιβάλλον επικρατεί περιορισμένος χρόνος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοϋπεράσπισης του παιδιού τους από εξειδικευμένο προσωπικό, ενώ δεν φαίνεται να υπάρχουν δεσμεύσεις για αξιοποίηση νέων εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Αν δεν δοθούν ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων υπεράσπισης οι μαθητές είναι πιο πιθανό να γίνουν παθητικοί δέκτες της σχολικής πραγματικότητας, νιώθοντας ανίσχυροι να κάνουν επιλογές. Η συνηγορία καθιστά τους γονείς, και συνεπώς και τους μαθητές, ικανούς να έχουν φωνή, να κάνουν τους δικούς τους σχεδιασμούς και να μεταφέρουν την αλλαγή σε κοινοτικό επίπεδο (Trainor, 2010).

Επιπρόσθετα, η άσκηση συνηγορίας επηρεάζει τους γονείς καθώς έχει *ενισχυτικό, διεκδικητικό* και *αγχογόνο* χαρακτήρα. Αρχικά, φαίνεται ότι ενισχύει την προσπάθειά τους να πιέσουν το υπάρχον σύστημα εκπαίδευσης για αλλαγή και συνάμα να βελτιώσουν την ποιότητα της σχολικής ζωής του μαθητή με διάγνωση. Η εκμάθηση, μάλιστα, δεξιοτήτων θεωρείται αναγκαία και επιτυγχάνεται με την κατανόηση των ειδικών αναγκών των παιδιών τους, την αναγνώριση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων τους και την αναζήτηση πηγών πληροφόρησης. Ακόμα, οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τεχνικές αναζήτησης βοήθειας, δρώντας μέσω τηλεφωνικών επαφών, επιστολών, ή διευρύνοντας την επικοινωνία μέσω της κοινωνικής δικτύωσης, επικοινωνώντας με τις αρχές καθώς και με τους επαγγελματίες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η κινητικότητα των γονέων συμβάλλει στο να αναγνωρίσουν τον ρόλο τους αλλά και τις δυνατότητες των παιδιών τους (Wang et al., 2004).

Σε δεύτερο επίπεδο, η άσκηση συνηγορίας αποτελεί για τους γονείς μια μακροχρόνια μάχη, μια μορφή διεκδίκησης και αντιπαλότητας. Δείχνουν να προτιμούν τις υπηρεσίες που περιορίζουν την ανάγκη για άσκηση υπερασπιστικών δράσεων από τη μεριά τους και αξιώνουν οι υπηρεσίες που προσφέρονται για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους να είναι αυτές που θα διεκδικήσουν το καλύτερο για τον μαθητή, χωρίς να χρειάζεται να ασκηθεί πίεση για αυτό. Επειδή όμως δεν φαίνεται να υπάρχει ανταπόκριση, οι γονείς θεωρούν τους ειδικούς εχθρούς της προσπάθειάς τους.

Σχετικά με τον ρόλο των ειδικών, μάλιστα, επισημαίνεται ότι αποτελεί καθήκον των επαγγελματιών να λειτουργήσουν αυτοί ως συνήγοροι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανακουφίζοντας και απαλλάσσοντας τους γονείς από το βάρος των ευθυνών που απορρέουν από την άσκηση της συνηγορίας (Mlawer, 1993).

Ο αγχογόνος χαρακτήρας της συνηγορίας αποτελεί ένα ακόμα στοιχείο που επηρεάζει τον τρόπο ζωής των μελών της οικογένειας. Οι γονείς θα μιλήσουν για σωματική και συναισθηματική εξουθένωση, βιώνοντας έντονο άγχος. Όταν το παιδί δεν λαμβάνει την κατάλληλη εκπαίδευση και δεν αποκτά δεξιότητες για την υπεράσπισή του, οι γονείς διακατέχονται από ανασφάλεια και έντονη ανησυχία, καθώς δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τη διαγνωσμένη δυσκολία του παιδιού τους. Διατυπώνεται, επιπρόσθετα, ότι οι γονείς από διαφορετικά στρώματα συχνά κατευθύνονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό αντί να το κατευθύνουν, αποκτώντας παθητική στάση, δίχως να μπορούν να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία εκπαιδευτικής υποστήριξης του παιδιού τους (Wang et al., 2004).

1.1.γ. Παράγοντες αναγκαιότητας και διαμόρφωσης της γονεϊκής συνηγορίας

Η θεωρία σε αυτή την υποενότητα θα στηριχθεί στην έρευνα που διεξήχθη με τη συμμετοχή είκοσι επτά (27) οικογενειών, με τριάντα έξι (36) παιδιά που φοιτούν σε σχολική δομή που παρέχει ειδική εκπαίδευση, σε μεγάλη κεντροδυτική περιοχή στην Αμερική. Οι οικογένειες χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες γονέων, με βάση τα κοινωνικοοικονομικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά, καθώς και το είδος αναπηρίας-δυσκολίας του παιδιού τους, το οποίο ήταν διαφορετικό ανά οικογένεια. Τα είδη που καταγράφονται αφορούν στους ακόλουθους τομείς: νοητική αναπηρία, οργανικής φύσης προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, αισθητηριακές διαταραχές (πρόβλημα ακοής) και προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αναδύθηκαν μορφές άσκησης συνηγορίας εκ μέρους των γονέων, για την εκπαιδευτική ανάγκη των μαθητών (Trainor, 2010).

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι παράγοντες διαμόρφωσης της γονεϊκής συνηγορίας έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που προσδιορίζονται από μια πραγματικότητα η οποία απεικονίζεται διαφορετικά, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν την έννοια της συνεργασίας με τη βοήθεια ή με την υποστήριξη από τους γονείς.

Ένας πρώτος παράγοντας αφορά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, έρευνες καταγράφουν τον προβληματισμό των γονέων για την εφαρμογή κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης με βάση τις διαγνωσμένες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους. Δηλώνουν, μάλιστα, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί παρά ως φορέας εκμάθησης γνωστικών δεξιοτήτων και όχι ως φορέας υποστήριξης των ειδικών μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους. Χαρακτηριστικά οι ερευνητές αναφέρονται στο σύνδρομο της απραξίας ή του μη πρακτέου. Το περιορισμένο ποιοτικά σύστημα εκπαίδευσης φαίνεται να είναι «τρωτό» στη δημιουργία βιωμάτων μάθησης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί σημείο εκκίνησης προκειμένου να υπερασπιστούν οι γονείς με συνηγορητικές δράσεις τις ανάγκες των παιδιών τους (Wang et al., 2004).

Ένας άλλος παράγοντας διαμόρφωσης της γονεϊκής συνηγορίας είναι η συνεργατική σχέση οικογένειας και επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Μάλιστα, η σχέση μεταξύ γονέων και ειδικών συμβάλλει στην ενδυνάμωση του γονεϊκού τους ρόλου, τους κινητοποιεί και κατ' επέκταση βελτιώνει την ποιότητα της οικογενειακής ζωής τους. Θεωρείται ότι το έργο των ειδικών πρέπει να διαπνέεται από στοιχεία που αφορούν στις επικοινωνιακές δεξιότητες, βασισμένες στις αρχές της ισοτιμίας, με εμπιστοσύνη και σεβασμό (Dale, 2000).

Επισημαίνεται δε, στην περίπτωση της συνεργασίας των δύο δυνάμεων, δηλαδή γονέων και εκπαιδευτικών, ότι η αποτελεσματικότητα της άσκησης συνηγορίας εμφορείται από τον συνδυασμό

της γνώσης για τα δικαιώματα των γονέων αλλά και από τη γνώση για το είδος της αναπηρίας/μαθησιακής δυσκολίας. Επίσης και από την αλληλεπίδραση των μελών, τόσο σε ενδοοικογενειακό και σχολικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο παροχής υπηρεσιών από τους φορείς. Για παράδειγμα, ένα εμπόδιο στη συνεργασία γονέα με επαγγελματία είναι οι περιορισμένες προσπάθειες από τους επαγγελματίες να επιτρέψουν την εμπλοκή των γονέων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση του παιδιού τους, και συναφείς υπηρεσίες και επιλογές τοποθέτησης (Harry et al.,1995). Κατά συνέπεια, η άσκηση συνηγορίας μπορεί και πρέπει να αποκτήσει συνεργατικό χαρακτήρα ανάμεσα στους γονείς και τους επαγγελματίες (Friesen and Huff, 1990).

Επιπρόσθετα, ως διαμορφωτικός παράγοντας γονεϊκής συνηγορίας αναφέρεται και το είδος της αναπηρίας ή/και μαθησιακής δυσκολίας. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε γονείς με παιδιά με αυτισμό, αυτοί κινητοποιήθηκαν ακολουθώντας εξειδικευμένες στρατηγικές. Ο βαθμός αφοσίωσης, διάθεσης και επίγνωσης του ρόλου του γονέα σε σχέση με την ανάληψη ευθυνών λειτουργεί ως ένας ακόμα παράγοντας που διαμορφώνει συνηγορητικό ρόλο, καθώς διευκολύνει τους γονείς να έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες εκπαίδευσης (Trainor, 2010).

Εντοπίστηκαν γονείς με χαμηλό εισόδημα ή/και άλλης εθνικότητας-καταγωγής που προσπάθησαν να συνεργαστούν με το σχολείο. Γονείς με παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς που απόκτησαν γνώσεις κάνοντας εκτεταμένη χρήση υπηρεσιών και πηγών, γεγονός που αύξησε την επιθυμία τους για άσκηση συνηγορίας. Επίσης, εντοπίστηκαν γονείς με υψηλό εισόδημα, που αντελήφθησαν τη σημασία της εκπαίδευσης και την ανάγκη να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους, έχοντας προσδοκίες. Παρ' όλα αυτά, και οι γονείς με χαμηλό εισόδημα παρέχουν διευκολύνσεις για την εκπαίδευση των παιδιών τους, επιδιώκοντας να μάθουν πώς να διαπραγματεύονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Trainor,2010).

Όσον αφορά τους συσχετισμούς της οικογενειακής σύνθεσης, που περιλαμβάνουν την κοινωνική, οικονομική κατάσταση του κάθε γονέα και το είδος της διαγνωσμένης ανάγκης του μαθητή, δηλώνεται ότι στην οικονομική και κοινωνική θέση και κατάσταση της κάθε οικογένειας, αν και αυτή ποικίλει, μπορεί να υπάρξει σύγκλιση μεταξύ των γονέων στην ανάγκη για συνεχή ενημέρωση από τους ειδικούς, για κατανόηση μεταξύ τους αλλά και υποστήριξη από άλλους φορείς. Ουσιαστικά, η γονική αποδοχή συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή ως προς την ύπαρξη του παιδιού με διαγνωσμένη ανάγκη. Ωστόσο, ο χρόνος που αφιερώνουν, η σχέση που δημιουργούν οι γονείς με το παιδί τους, καθώς και η συχνότητα της επικοινωνίας τους με το σχολείο αποτελούν στοιχεία που καθορίζουν τον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Hango, 2007).

1.1.δ. Μορφές διαχείρισης της γονεϊκής συνηγορίας

Με βάση την προαναφερθείσα έρευνα της προηγούμενης υποενότητας, προκύπτουν στοιχεία που δίνουν φως στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς διαχειρίζονται τον συνηγορητικό τους ρόλο. Συναντάμε γονείς, με χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, που δυσκολεύονται να προσδιορίσουν και επομένως να κατανοήσουν τη συνηγορία τόσο σε εννοιολογικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Έτσι, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες - είτε πολιτισμικά είτε κοινωνικά - σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Δηλαδή, ούτε ηλεκτρονική πρόσβαση για ενημέρωση έχουν αλλά και δεν αναζητούν ή δεν επικοινωνούν με υπηρεσίες εκπαίδευσης και υποστήριξης. Αντίθετα, συναντάμε γονείς με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, που έχουν πρόσβαση σε θέματα ειδικής αγωγής, αναζητώντας μια πολυεπίπεδη μορφή εκπαίδευσης, είτε με την παροχή υπηρεσιών για υποστήριξη είτε με την ιδιωτική διδασκαλία. Αναδεικνύεται, μάλιστα, ότι όσο πιο πολύ εξειδικεύονται οι γονείς, τόσο πιο εύκολα αποκτούν την ικανότητα για άσκηση της συνηγορίας.

Επίσης, αλλοδαποί γονείς, όταν μοιράζονται τα βιώματά τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρονται σε στοιχεία διάκρισης και ρατσισμού. Εκφράζουν δισταγμό στην άσκηση συνηγορίας, αλλά και αβεβαιότητα για τη χρησιμότητα της απόκτησης της γνώσης για το είδος της διαγνωσμένης ανάγκης, και επομένως αδυναμία να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να αναλάβουν συνηγορητικές δράσεις. Ειδικότερα, καταγράφονται τέσσερις προσεγγίσεις γονεϊκής συνηγορίας, σύμφωνα με την έρευνα. Διαφορετικές ομάδες γονέων προσεγγίζουν διαφορετικά την άσκηση συνηγορίας, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα της έννοιας (Trainor, 2010).

Συγκεκριμένα, ως πρώτη μορφή άσκησης συνηγορίας αναφέρεται η διαισθητική ή διορατική συνηγορία, βάσει της κοινής λογικής. Η εν λόγω συνηγορία δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι γονείς - και μόνο αυτοί - γνωρίζουν το παιδί τους και επομένως μπορούν να προσεγγίσουν καλύτερα τις ανάγκες του. Η έρευνα έδειξε ότι οι γονείς χαμηλών οικονομικών στρωμάτων, με παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς, προσεγγίζουν οι ίδιοι τις ανάγκες των παιδιών τους, τις οποίες γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς κυρίως για τον τρόπο παρέμβασης. Ωστόσο, η διαισθητική συνηγορία δεν φαίνεται να αποτελεί ισχυρή προσέγγιση, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν όσο θα έπρεπε την πληροφορία που προέρχεται από τους γονείς.

Ως δεύτερη μορφή άσκησης συνηγορίας αναφέρεται η συνηγορία που στηρίζεται στην εξειδικευμένη γνώση για την ειδική αγωγή. Υπάρχουν γονείς που αποκτούν γνώση για την ειδική ανάγκη του παιδιού τους, η οποία προέρχεται από την επαφή τους με φορείς και εξειδικευμένους επιστήμονες, είτε ηλεκτρονικά είτε με φυσική παρουσία. Επίσης, οι γονείς με άποψη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους συχνά βρίσκονται σε αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς.

Αυτοί οι γονείς ανήκουν σε υψηλά κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα, δίνοντας έμφαση στις ειδικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει για τις ανάγκες του παιδιού τους, παρέχοντας βιωματικές προσεγγίσεις. Συγκριτικά με την πρώτη προσέγγιση, αυτή η μορφή συνηγορίας είναι περισσότερο πιθανή, γιατί στηρίζεται στις προσπάθειες των γονέων να αποκτήσουν γνώση, για να υποστηρίξουν καλύτερα και αποτελεσματικά την ειδική ανάγκη των παιδιών τους. Έτσι, είτε μέσω κοινωνικής δικτύωσης, είτε ερχόμενοι σε επαφή με τους ειδικούς, μοιράζονται τις εμπειρίες τους, παρά το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο. Φαίνεται ότι η γνώση περί αναπηρίας και ειδικών αναγκών συχνά συνδέει γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Κοινωνικές σχέσεις διαμορφώνονται μέσω της ομαδικής υποστήριξης και επιπλέον δημιουργούνται συμμαχίες, αποκτώντας πρόσβαση στην πληροφορία και ενημέρωση για τον τρόπο προσέγγισης αναφορικά με την ειδική ανάγκη του παιδιού τους (Trainor, 2010).

Ως τρίτη μορφή άσκησης συνηγορίας αναφέρεται η στρατηγική συνηγορία, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν γονείς που συνδυάζουν την προσωπική τους κατανόηση, αίσθηση και γνώση με τις ειδικές ανάγκες των παιδιών τους, ακολουθώντας μια μορφή στρατηγικής συνηγορίας. Φαίνεται να γνωρίζουν τις διαδικασίες, τις εκπαιδευτικές συνθήκες και τα δικαιώματα τους, ώστε να ασκήσουν συνηγορία. Οι γονείς που λειτουργούν σχεδιαστικά-στρατηγικά αντιλαμβάνονται τον ρόλο που οι ίδιοι θα μπορούσαν ενδεχομένως να παίξουν στη λήψη αποφάσεων για παραπομπή, αξιολόγηση, αποκατάσταση και ένταξη, αποδεχόμενοι τη σημασία του ρόλου τους και αναλαμβάνουν ευθύνες. Οι τεχνικές που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αξιολόγηση αποτελούν αλάνθαστη διαδικασία για τους ίδιους. Μάλιστα, εφαρμόζουν κανόνες επικοινωνίας τόσο με εκπαιδευτικούς όσο και με τη διοίκηση, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο η άσκηση συνηγορίας θα είναι αποτελεσματική. Καταγράφεται ακόμα και μια άλλη εκδοχή του στρατηγικού χαρακτήρα της συνηγορίας, δεδομένου ότι διαμορφώνει συνθήκες για νομική υπεράσπιση, κάνοντας προσιτή την επικοινωνία με τους θεσμικούς φορείς.

Ως τέταρτη μορφή άσκησης συνηγορίας αναφέρεται η συνηγορία που λειτουργεί ως μέσο αλλαγής. Οι γονείς ενδιαφέρονται για το επίπεδο της γνώσης τους σε θέματα ειδικής αγωγής και για την κοινωνική δικτύωση και κινητοποιούνται με απώτερο στόχο να επιφέρουν αλλαγή στο σύστημα εκπαίδευσης. Αποτελεί επιτακτική ανάγκη για αυτούς να κατανοήσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και να εξειδικεύσουν τις γνώσεις τους.

Επιπλέον, αυτός ο τύπος συνηγορίας απαιτεί χρόνο στην προσπάθεια να διαμορφωθούν σχέσεις μεταξύ γονέων, δασκάλων και υπηρεσιών. Οι γονείς, αυτοί που λειτουργούν ως διαμορφωτές αλλαγής, θεωρούνται προνομιούχοι, καθώς έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες πληροφόρησης, στις επαφές με τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς, καταβάλλοντας μέρος του εισοδήματός τους. Η αποστολή τους είναι να δημιουργήσουν συνθήκες και για άλλους γονείς με παιδιά με ειδικές

ανάγκες ή αναπηρία, στη βάση μια ισότιμης και δίκαιης εκπαίδευσης. Βεβαίως, δεν είναι σαφές πάντα η συνηγορία αυτής της μορφής, γιατί εξαρτάται από το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας (Trainor, 2010).

Ωστόσο, αναδεικνύεται και μια άλλη μορφή συνηγορίας, στην οποία οι γονείς δεν αποσκοπούν στην κοινωνική συνηγορητική δράση, πλην όμως έχουν αντιληφθεί ότι η άσκηση συνηγορίας ενισχύει την αξιοπιστία τους. Ισχυρίζονται δε ότι οι προσπάθειές τους γίνονται μόνο για να προσδιορίσουν τις ανάγκες, τις δυνατότητες και προτιμήσεις των παιδιών τους.

Γενικά, δηλώνεται ότι το να κατηγοριοποιήσει κανείς τον τρόπο που οι γονείς ασκούν συνηγορία με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η πολυπολιτισμική σύνθεση της κάθε οικογένειας, μέσα από την έρευνα, καταδεικνύει ότι κάθε δομή και μέλος της οικογένειας αποτελεί μια σύνθετη οντότητα. Σε κάθε περίπτωση, ο γονέας αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, δεδομένου ότι η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς διαμορφώνει και το πολιτισμικό υπόβαθρο στους κόλπους της (Trainor, 2010).

1.2. Η γονεϊκή συνηγορία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

1.2.α. Η γονεϊκή συνηγορία υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η Φτιάκα (2008) αναφέρει ότι στις μέρες μας υπάρχει σαφώς μεγαλύτερη αναγνώριση του γονεϊκού ρόλου στην εκπαίδευση, ο οποίος αποτελεί πεδίο ειδικού ενδιαφέροντος. Στην προσπάθειά τους να προασπιστούν και να διασφαλίσουν τα δικαιώματα των παιδιών τους οι γονείς θέτουν τις βάσεις για θεμελιώδεις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης. Η συγγραφέας τονίζει ότι η ανάμιξη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ξεκινά πριν φτάσουν στο επίπεδο της συνεργασίας. Έτσι, οι γονείς ασκούν επιρροή πριν καν αναλάβουν συνηγορητικό ρόλο και μπορούν να επηρεάσουν αποφάσεις σε διάφορους τομείς της παροχής εκπαίδευσης, όπως στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές, καθώς και στην επιλογή των παιδιών τους στην ανώτατη εκπαίδευση και εργασία πέρα της οικονομικής και της πρακτικής υποστήριξης που μπορεί να προσφέρουν (Φτιάκα, 2008).

Η κινητοποίηση των γονέων, στα πλαίσια της συνεργασίας με τους επαγγελματίες, καθορίζεται από το κατά πόσο οι στόχοι για την εξέλιξη του παιδιού με βάση τις ανάγκες του ταυτίζονται με τους σκοπούς, τις αξίες και τις φιλοδοξίες τους. Μάλιστα, σε σχέση με την κατανόηση του γονέα για τις ανάγκες του μαθητή, δηλώνεται ότι η επιτυχής ή μη παρέμβασή του στην εκπαιδευτική ζωή του παιδιού καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει την κατάστασή του. Συνεπώς, η άσκηση συνηγορίας εκ μέρους των γονέων μπορεί να οδηγήσει σε άσκηση επιρροής και σε διασφάλιση των

δικαιωμάτων των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο προωθούνται πρακτικές δημιουργικής διαχείρισης της ετερογένειας και ενισχύεται η ιδέα της ενταξιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση (Dale, 2008).

Όσον αφορά στο ενταξιακό πολιτισμικό πλαίσιο και στις ενταξιακές πρακτικές, οι ακαδημαϊκοί κάνουν λόγο για τις βασικές προϋποθέσεις της ένταξης, που - μεταξύ άλλων- στοχεύουν στην άρση των περιορισμών ως προς τη συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στον περιορισμό πρακτικών διάκρισης. Το ενταξιακό πολιτισμικό πλαίσιο περιλαμβάνει την ενίσχυση της σχολικής κοινότητας, στους κόλπους της οποίας όλα τα μέλη θα νιώθουν ευπρόσδεκτα, οι μαθητές θα αλληλοϋποστηρίζονται, θα υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα και επίσης θα επικρατούν αισθήματα σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών. Συνακόλουθα, οι ενταξιακές πρακτικές αφορούν στην οργάνωση της μάθησης, η οποία οφείλει να προωθεί τη δραστήρια συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στην οργάνωση της διδασκαλίας, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών, τον έλεγχο προόδου του κάθε μαθητή, καθώς και τη συνεργατική διδασκαλία (Ντέρου-Ντεροπούλου, 2009).

Ωστόσο, θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι απαιτούνται προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση γιατί σε νομοθετικό επίπεδο δεν φαίνεται να γίνονται μεταρρυθμίσεις στη σχολική πραγματικότητα.

Από τη μία, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις κατηγοριοποιήσεις και την αιτία προέλευσης των δυσκολιών τους, απαιτεί χρόνο και συστηματική προσπάθεια για την άρση των προκαταλήψεων και των εμποδίων και για την ολιστική εξέλιξη του παιδιού με εκπαιδευτικές ανάγκες (Runswick-Cole, 2011).

Από την άλλη, το γεγονός ότι οι γονείς προσπαθούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των παιδιών τους, τους εξουθενώνει σωματικά και νοητικά. Νιώθουν μόνοι και αδύναμοι και έχουν περιορισμένα μέσα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να επηρεάσουν τις αλλαγές. Παρ' όλα αυτά *“επιμένουν στην ένταξη και απαιτούν βελτίωση της πρακτικής της ένταξης”* (Φτιάκα, 2008, σελ 60).

1.2.β. Ερμηνευτική προσέγγιση της ένταξης -Η ενταξιακή εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα

Η ένταξη, ως έννοια, εμπεριέχει την πρόθεση για ισότιμη και ολοκληρωτική συμμετοχή όλων των μελών ενός κοινωνικού γίνεσθαι στα πολιτισμικά δρώμενα, όπου δεν υπάρχει διάκριση λόγω ηλικίας, εκπαίδευσης, μόρφωσης ή προσωπικών γνωρισμάτων. Επισημαίνεται δε ότι η ετερογένεια δεν περιορίζεται μόνο στα παιδιά με αναπηρία, αλλά αφορά και μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά ή και εθνοτικά χαρακτηριστικά. Ουσιαστικά, αφορά την εκπαίδευση και τη διδασκαλία παιδιών από ετερογενείς ομάδες, τάξεις και επίπεδα μάθησης.

Παράλληλα, πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν στον αποκλεισμό κάποιων ομάδων από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η Σιδέρη (2004) τονίζει ότι η ένταξη, σύμφωνα με τον Barton (2004), είναι μια κουλτούρα, μια ιδεολογία, ένας καθημερινός τρόπος ζωής και σκέψης, που όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαίδευση πρέπει να στηρίζουν τη φιλοσοφία της ένταξης για να πετύχει (Σιδέρη, 2004).

Συνακόλουθα, η ένταξη αφορά όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία: τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους φορείς που πλαισιώνουν τον χώρο, ενώ την χαρακτηρίζει η πολιτισμική ετοιμότητα με στόχο την άρση των εκπαιδευτικών μορφών αποκλεισμού (Slee, 2004).

Δίνεται έμφαση όχι τόσο στην προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον χώρο του σχολείου, όσο στον μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου. Ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαία η δομική αλλαγή του συστήματος εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Η ένταξη όλων των παιδιών στο κοινό σχολείο προϋποθέτει την κατάργηση της ειδικής αγωγής ως σχολική δομή- όχι όμως ως δομή παροχής εξειδικευμένων υπηρεσιών- και την αντικατάστασή της από μορφές υποστήριξης στο κανονικό σχολείο (Barton, 2004).

Συνεχίζοντας την αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης, οι ερευνητές Ματσαγγούρας-Πούλου (2008) τονίζουν τον στόχο της ένταξης, ο οποίος σύμφωνα με τη Φτιάκα (2008) είναι να δημιουργήσει για όλους τους μαθητές τις ίδιες δυνατότητες για συμμετοχή, επισημαίνοντας ότι δεν επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ξεχωριστών δομών φοίτησης και την κατηγοριοποίηση των μαθητών. Ως παράδειγμα αναφέρονται τα Τμήματα Ένταξης, τα οποία, ενώ εκλαμβάνονται ως δομές ένταξης, έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές της καθώς συνδέονται με τα ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης, εμποδίζοντας την ουσιαστική ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Ματσακούρας -Πούλου, 2008).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της ενταξιακής εκπαίδευσης, η ένταξη θέτει ως αίτημα την εκπαίδευση συμβίωσης με τους άλλους, στηριζόμενη στις αρχές της αμφισβήτησης και της απαλλαγής από κάθε μορφή αποκλεισμού. Η επιρροή της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον είναι σημαντική και αποτυπώνεται στην εσωτερική οργάνωση του σχολείου αλλά και στη σχέση της με το αυτό, καθώς και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο υφίσταται (Barton, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι αρχή της ένταξης είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, εκτιμάται ότι η εκπαίδευση είναι ένας χώρος μέσα στον οποίο η ίδια η διαφορετικότητα καταστρατηγείται με τον αποκλεισμό (Armstrong, 2004).

Σε πρόσφατες έρευνες για την ενταξιακή εκπαίδευση, ως μια νέα προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ερμηνεύονται πρακτικές που δεν προωθούν τις προϋποθέσεις της ένταξης, γεγονός που υποδηλώνει ότι το σχολείο δεν λαμβάνει υπόψη του τη σπουδαιότητα που έχει ο σεβασμός στη διαφορετικότητα

όπως και η εργασία στην αυτοεκτίμηση. Επισημαίνεται δε ότι “η πρόθεση του ΥΠΕΘΠ να μετατρέψει το γενικό σχολείο σε σχολείο για όλα τα παιδιά, ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύονται μαζί με όλα τα υπόλοιπα, είναι ασφαλώς μια πολιτική απόφαση. Πολιτική επίσης επιλογή αποτελεί ο ρόλος και η δομή που επιφυλάσσονται στο σχολείο. Είναι όμως ανεπίτρεπτο να μετατρέπονται σε πολιτικές επιλογές η παιδαγωγική θεωρία και πράξη”. Η συγγραφέας συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι “η όλο και περισσότερο διαδεδομένη άποψη και η ανάλογη στάση της κοινωνίας-σύμφωνα με την οποία σε μια δημοκρατική χώρα τα άτομα με ειδικές ανάγκες επιβάλλεται να συμμετέχουν ισότιμα σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, οδήγησε όλες τις χώρες της Ε.Ε. να προτείνουν –με εκπαιδευτικά, πολιτικά και όχι παιδαγωγικά κριτήρια- νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την κοινή αγωγή αναπήρων και μη μαθητών” (Σιδέρη, 2000, σελ.26,37,38).

Εμβαθύνοντας στις συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας, αναφέρεται από πολλούς ερευνητές ότι η διαχωριστική και απορριπτική λογική που επικρατεί στην εκπαίδευση συνδέεται με “τα πρότυπα επιδόσεων και με μια λογική εμπορευματοποίησης της γνώσης, καθώς και με ένα σχολικό σύστημα, όπου δεν υπάρχει χώρος για ανάδειξη άλλων μορφών γνώσης και άλλων δεξιοτήτων του παιδιού”. Κατά συνέπεια, οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά αναφέρονται ως “σχολική αναπηρία”, λόγω του ότι τα ελλείμματα που σχετίζονται με αυτή, εκδηλώνονται πρωτίστως εντός σχολικού πλαισίου (Κουρκούτας, 2008, σελ.83-84). Με βάση την ανωτέρω παραδοχή προστίθεται και η άποψη του θεωρητικού της ένταξης Slee (2004), σύμφωνα με τον οποίο από τη στιγμή που η ένταξη ταυτίζεται με τη διάγνωση των αναπηριών των μαθητών και την ανάπτυξη της θεραπευτικής εκπαίδευσης σημαίνει απομάκρυνση από τη λογική της ενταξιακής εκπαίδευσης (Slee, 2004).

1.2.γ. Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση: Το ιατρικό, το ατομικό και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας

Στην παρούσα ενότητα προσεγγίζεται η έννοια της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση και γίνεται μια σύντομη ανάλυση των ιδεολογικών προσεγγίσεων της αναπηρίας. Διερευνώντας ζητήματα αναπηρίας, διακρίνει κανείς διαχωρισμό στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου αναπηρία, ανάμεσα στη “σωματική ανεπάρκεια” και “την αναπηρία”. Ως προς τον πρώτο όρο, δηλώνεται ο περιορισμός της λειτουργικότητας του ατόμου, που προκαλείται από σωματική, νοητική ή αισθητηριακή δυσλειτουργία. Ως προς τον δεύτερο όρο, δηλώνεται η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην καθημερινή ζωή της κοινότητας σε ισότιμη βάση με όλα τα υπόλοιπα μέλη, εξαιτίας δομικών και κοινωνικών εμποδίων (Βλάχου, Διδασκάλου, Παπαπάνου, 2012).

Ειδικότερα, το κλινικό ή ιατρικό ή θεραπευτικό μοντέλο προσεγγίζει τη συμπεριφορά του ατόμου με αναπηρία ως πάθηση, με αποτέλεσμα να εστιάζει στη διάγνωση και τη θεραπεία του ανάπηρου.

Η Σιδέρη (2004) αναφέρει ότι η αναπηρία, σύμφωνα με τον Barnes (1999), λειτουργεί ως ένα αξιοπερίεργο αντικείμενο ή αντικείμενο γελοιοποίησης, παραθέτοντας τα στερεότυπα του αξιοθρήνητου και παθητικού ατόμου, του δέκτη βίαιων συμπεριφορών και κακοποίησης. Επιπλέον, προβάλλεται ως ο χειρότερος και μοναδικός εχθρός του εαυτού του ατόμου, ως “φορτίο” στις ζωές των μη αναπήρων ή ως ανίκανο για πλήρη συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας (Σιδέρη, 2004).

Στο πλαίσιο του ιατρικού λόγου, η κατασκευή του κανονιστικού προτύπου του «υγιούς» σώματος, αρθρώνει την αναπηρία ως ασθένεια, ως μία μορφή άρσης της φυσιολογικότητας, ως την παρουσία της ετερότητας.

Η Μακρυνιώτη (2004) αναφέρει ότι, κατά τον Goffman (2001), η σωματική διαφορά ορίζεται όχι ως μία από τις πολλαπλές εκφάνσεις της ανθρώπινης σωματικότητας αλλά ως καταπάτηση, ως όνειδος για τα κυρίαρχα κριτήρια της σωματικής αρτιμέλειας. Οι ανάπηροι τοποθετούνται σε μία κατώτερη θέση, ως στίγμα, που υποδηλώνει αρνητικές ιδιότητες για αυτόν που το φέρει. Ακόμα, το στίγμα είναι προϊόν κοινωνικής κατασκευής, στο οποίο η κοινωνία αποδίδει συγκεκριμένες σημασίες σε μια ορισμένη κατηγορία γνωρισμάτων. Τα κοινωνικά κριτήρια υπερισχύουν, καθιστώντας το άτομο ανίσχυρο να δημιουργήσει συμβιβαστικές σχέσεις ή τυπικές συμφωνίες (Μακρυνιώτη, 2004).

Από το ιατρικό μοντέλο εκπορεύεται η θεωρία της προσωπικής τραγωδίας. Μέσα σε ένα πλαίσιο ασφυκτικού βιώματος οι γονείς γίνονται δέσμιοι καθώς αντιμετωπίζουν κάθε πρόκληση ως ενοχή, ευθύνη και αποτυχία, ιδιαίτερα στη διαδικασία της εκπαίδευσης του παιδιού τους (Φτιάκα, 2008).

Η ίδια η συγγραφέας τονίζει ότι το ατομικό μοντέλο, σύμφωνα με τον Oliver (1996), δίνει έμφαση στο είδος και στον βαθμό της αναπηρίας του ατόμου, στην κοινωνικοοικονομική του κατάσταση και παράλληλα χαρακτηρίζει την ευθύνη ατομική, αφού το “πρόβλημα” τοποθετείται εντός του ατόμου, θεωρώντας ότι οι αιτίες οφείλονται στους λειτουργικούς περιορισμούς ή στα λειτουργικά ελλείμματα που προκύπτουν από την αναπηρία (Φτιάκα, 2008).

Περιγράφοντας το διαφορετικό ελλοχεύει ο κίνδυνος της αφομοίωσης, υπό την έννοια του μη διαχωρισμού, ανάμεσα σε αυτό που υποτίθεται ότι υφίσταται ως πραγματικό και σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει. Ο στιγματισμένος βρίσκεται ανάμεσα σε δύο δεινές θέσεις, του απαξιωμένου και του απαξιώσιμου. Οι “φυσιολογικοί”, επειδή δεν αποκλίνουν αρνητικά από τις κοινωνικές ή και κανονιστικές προσδοκίες, ασκούν τη δική τους επιρροή έναντι στο μειονεκτούν άτομο, μειώνοντάς του τις ευκαιρίες για δράση και συμμετοχή. Ο έχων εξωτερική παραμόρφωση, απόκλιση από καθιερωμένα χαρακτηριστικά ή φυλετική διάκριση αποτελεί, για το σύνολο της κοινωνίας, πηγή εικονοπλασίας, προσδιορίζοντας ένα βασικό γνώρισμα, ένα σωματικό ή συλλογικό στίγμα που τον

οδηγεί στη θυματοποίηση. Το κοινωνικό στίγμα αποτελεί απειλή τόσο για την προσωπική όσο και για την κοινωνική ταυτότητα του ατελούς ατόμου (Μακρυγιώτη, 2004).

Στη συνέχεια, αναλύοντας το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία αποτελεί κοινωνική δημιουργία και επομένως τα άτομα με αναπηρία καθίστανται ανάπηρα από το ίδιο το κοινωνικό σύστημα, εξαιτίας των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων που αυτό συντηρεί και των περιορισμών που επιβάλλει. Είναι ωφέλιμο ίσως σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε στους όρους στερεότυπα και προκαταλήψεις, που λειτουργούν ως εμπόδιο στην αποδοχή του διαφορετικού και κατά συνέπεια οδηγούν στην κατηγοριοποίηση. Συγκεκριμένα, η *προκατάληψη* αναφέρεται στην αρνητική στάση που έχει ο καθένας απέναντι σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά ενός στερεοτύπου με αρνητική φόρτιση, ενώ η *διάκριση* περιγράφει τις αρνητικές ενέργειες του ατόμου προς την ομάδα που είναι το αντικείμενο της προκατάληψης. Η κοινωνική μάθηση αποτελεί την αιτία της προκατειλημμένης στάσης, ως μια διαδικασία της κοινωνικοποίησης, μέσα από την οποία τα άτομα αποκτούν συγκεκριμένες στάσεις, προσδοκίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις (Χαρίλα, 2000).

Η Φτιάκα (2008, σελ.71) αναφέρει ότι η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας σύμφωνα με τους Σιδέρη-Ντεροπούλου (2008), *“μετατοπίζει την ευθύνη από τη διαγνωστική εικόνα της αναπηρίας στη δυσκαμψία και αδιαλλαξία των κοινωνικών δομών και αποκλείει ολιγάριθμες ομάδες πληθυσμού από το δικαίωμα της εκπαίδευσης”* (Φτιάκα, 2008).

Επιπρόσθετα, για τους θεωρητικούς της ένταξης η παρουσία του αποκλεισμού στους κόλπους της εκπαίδευσης ίσως να αποτελεί έναν ευφημισμό της αποτυχίας του σχολείου να εκπαιδεύσει τους μαθητές του (Barton, 1997). Την ίδια στιγμή επισημαίνεται ότι ο αποκλεισμός λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας για το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ωφελεί τους επαγγελματίες και όχι τους μαθητές, μεροληπτώντας σε βάρος των γονέων της εργατικής τάξης, συντηρώντας μια υποκατηγορία ανεργίας και αποκτώντας έτσι τη δυνατότητα κοινωνικού ελέγχου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Ο θεωρητικός της ένταξης-καθηγητής Slee (2012) θα τονίσει ότι οι συνθήκες αποκλεισμού παρουσιάζονται σε κραυγαλέες όσο και σε κεκαλυμμένες μορφές και βρίσκονται παντού γύρω μας. Ο αποκλεισμός αποτελεί κοινωνικό προϊόν και σχετίζεται με οικονομικούς παράγοντες και σχέσεις εξουσίας, για αυτό και πρέπει να εξεταστεί ο «υπαινιγμός» του στην κοινωνική ζωή και δράση (Slee, 2012).

Φαίνεται η αναπηρία να ακολουθεί μια ιστορία αποκλεισμού και διακρίσεων και το ενδιαφέρον του κοινωνικού μοντέλου θα έπρεπε να σταματήσει να εστιάζει στους κοινωνικούς περιορισμούς και να επανατοποθετηθεί στις ψυχοσυναισθηματικές παραμέτρους της αναπηρίας (Connors & Stalker, 2007).

1.2.δ. Το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής

Οι αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο και στις πολιτικές που αφορούν στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες δημιουργήθηκαν από κοινωνικές πιέσεις, προερχόμενες από διάφορα κινήματα σε πολλές χώρες. Κινήσεις από συλλόγους γονέων, από επαγγελματίες-εργαζόμενους στον χώρο της ειδικής αγωγής, καθώς και από επιστήμονες και ερευνητές με ευαισθησία στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι δράσεις οδήγησαν σε καταστάσεις συγκρούσεων τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο.

Οι κοινωνικές διεργασίες επέφεραν αλλαγές στον χαρακτήρα και την ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και έδωσαν τη δυνατότητα να εφαρμοστούν στρατηγικές που προάγουν την ένταξη των παιδιών με δυσκολίες, με διαφορετική μορφή και αποτελέσματα από χώρα σε χώρα. Η επιτυχία των κινήματων κορυφώθηκε με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η οποία *“δημιουργεί το πλαίσιο της νέας φιλοσοφίας μέσα στην οποία πρέπει να κινηθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές όλων των χωρών κατά τις επόμενες δεκαετίες. Πολλοί, βεβαίως, θεωρούν ότι το κίνημα της ένταξης (inclusion) κατάφερε να φέρει τεράστιες αλλαγές σε νομοθετικό επίπεδο, χωρίς όμως αυτό πραγματικά να αντανakλά και τις ανάλογες ποιοτικές μεταμορφώσεις στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος”* (Κουρκούτας, 2008, σελ 87).

Συνάμα, η διακήρυξη εμπεριέχει, πέρα από τη δέσμευση για την υλοποίηση ενός «*Σχολείου για όλους*», και την πρόσκληση για συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το αίτημα για συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει καθιερωθεί στο πλαίσιο της νομοθετικής και εκπαιδευτικής πολιτικής στον διεθνή και στον ελλαδικό χώρο.

Συγκεκριμένα, ο πρώτος ειδικός Νόμος, ο οποίος αποτέλεσε το πρώτο ιστορικό βήμα για τη νομοθετική καθιέρωση του θεσμού της Ειδικής Αγωγής και ταυτόχρονα την αρχή της ιστορίας της ένταξης στη Ελλάδα, είναι ο Νόμος 1143/1981. Δόθηκε το νομοθετικό δικαίωμα στους γονείς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ειδικής εκπαίδευσης, διασφαλίζοντάς τους τη δυνατότητα παραπομπής του παιδιού τους για αξιολόγηση. Επιπλέον, τους δόθηκε το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης και κατάλληλης ενημέρωσης, καθώς και το δικαίωμα να ασκήσουν έφεση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση ή να προσβάλουν την απόφαση, ενδυναμώνοντας έτσι την αξία της οικογενειακής συμμετοχής στην εκπαίδευση γενικότερα.

Επισημαίνεται ότι για πολλά χρόνια οι οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες είχαν ελάχιστη υποστήριξη από τους ειδικούς επαγγελματίες, αφού αυτοί επικεντρώνονταν αποκλειστικά στην εργασία με το παιδί, χωρίς να δημιουργούν σχέσεις με τους γονείς (Dale, 2008).

Ακολούθησε ο Νόμος 1566/1985, ο οποίος συνέβαλε στην αναγνώριση της σπουδαιότητας και της αναγκαιότητας της Ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Αναφέρεται στη δομή και λειτουργία της

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας και ζητήματα ειδικής αγωγής. Ο συγκεκριμένος νόμος θα αποτελέσει πεδίο σχολιασμού, δεδομένης της επιρροής του στα βιώματα που αποκόμισαν οι γονείς από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο ανωτέρω νόμος αναφερόταν και σε ζητήματα συνεργασίας, αφού προέβλεπε τη συγκρότηση και τη λειτουργία του Συλλόγου Γονέων, με σκοπό τη συμμετοχή του σε θέματα ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, σε σχέση και συνάρτηση με το αρμόδιο υπουργείο.

Η αρμοδιότητα της διάγνωσης, εγγραφής και της φοίτησης των παιδιών με αναπηρίες σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και της παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών, τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε γονείς και μαθητές, ανήκε στις υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας (Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κέντρα Ψυχικής Υγείας). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι *“τα ζητήματα βαρύνουσας σημασίας παρέμεναν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Υγείας, ενώ οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες δεν είχαν ούτε ενεργό, ούτε θεσμοθετημένο ρόλο στη λήψη αποφάσεων που άπτονταν εκπαίδευσης”* (Φτιάκα, 2008, σελ. 73).

Εν συνεχεία, με το νομοθετικό πλαίσιο του Νόμου 2817/2000, στον ορισμό της Ειδικής Αγωγής, η ελληνική νομοθεσία εισάγει τον όρο *«Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΑ), (Ν.2817/2000, Κεφ. Α΄, Άρθρο 1, παρ.2) και υπογραμμίζει ότι « άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοτεροτήτων»*. Ο συγκεκριμένος νόμος επικεντρώνεται αποκλειστικά στα ζητήματα της ειδικής εκπαίδευσης, εισάγοντας στην υπάρχουσα συνεργασία που διατηρεί ο προηγούμενος νόμος, μεταξύ δηλαδή Υπουργείου Παιδείας και Συλλόγων Γονέων, και το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με στόχο την παροχή συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επίσης, καθορίζονται αρμοδιότητες - που αρχικά ανήκαν στα Κέντρα Ψυχικής Υγείας - στον νέο θεσμό του Υπουργείου Παιδείας. Πρόκειται για τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), χωρίς ωστόσο να καταργούν τις δομές Υγείας. Η νέα δομή αναλαμβάνει τη διοργάνωση ενημερωτικών προγραμμάτων κατάρτισης για τους γονείς των μαθητών.

Στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του συγκεκριμένου θεσμού τίθεται σε εφαρμογή και η νέα υπουργική απόφαση 449/2007, στην οποία γίνεται εκτεταμένη αναφορά στη συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με αυτήν την εφαρμογή του νόμου, παρέχεται κάθε διευκόλυνση στη συνεργασία του προσωπικού του σχολείου με τους γονείς, οργανώνονται ενημερωτικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή με άλλους εμπλεκόμενους φορείς. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης

συνεργάζονται με τους γονείς και δεν αποκλείουν τη φοίτηση του μαθητή σε αυτές τις δομές, ακόμα και αν δεν υπάρχει διάγνωση.

Η Φτιάκα (2008, σελ.73) περιγράφει ότι οι γονείς καλούνται, σύμφωνα με τις Σιδέρη – Ντεροπούλου (2008) “να συμμετέχουν ενεργά και συνεταιρικά με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, για να επιτευχθεί η ισότιμη ένταξη των ατόμων με αναπηρία –ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο σχολείο και στην κοινωνία” (Φτιάκα, 2008).

Παρόλο που η προαναφερθείσα απόφαση προασπίζεται την ενεργή συνεργασία οικογένειας και σχολείου, μάλλον διακηρύσσει παρά προβλέπει τρόπους συνεργασίας μεταξύ αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να υπάρξει βελτίωση των συνθηκών, είτε μέσω συμποσίων ή με τη δημιουργία υποστηρικτικών κέντρων μέσα στα σχολεία. Ωστόσο, στην πλειοψηφία των διατυπώσεών της, έχει ευρωπαϊκό προσανατολισμό, επιδιώκοντας την αναβάθμιση των διαδικασιών και των υπηρεσιών με ενταξιακή κατεύθυνση για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Φτιάκα, 2008).

Ακολουθεί η ψήφιση του νέου Νόμου 3699/2008 για την Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος βασίζεται στις διεθνείς αρχές, όπως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα. Στα πλαίσια του ισχύοντος ως σήμερα νόμου, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με/ή χωρίς αναπηρία διερευνώνται και διαπιστώνονται είτε από τα ΚΕΔΔΥ, είτε από την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων.

Σύμφωνα με τον ανωτέρω νόμο, στο άρθρο 3 και στην παράγραφο 1, γίνεται η διευκρίνιση ότι «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». Διαβάζοντας τη σχετική νομοθεσία, διακρίνει κανείς όρους συμπτωμάτων, διαταραχών ή ανεπαρκειών, δηλωτικούς της ιατρογενούς προσέγγισης. Η διεύρυνση των κατηγοριών ή των ομάδων παιδιών – μαθητών που χρήζουν ειδικής αγωγής και υποστήριξης υποδηλώνει την κατηγοριοποιητική λογική, η οποία προάγει μια περιοριστική θεώρηση, που βασίζεται στα αρνητικά στοιχεία της λειτουργίας του παιδιού (Κουρκούτας, 2008).

Ουσιαστικά, ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» δεν αναφέρεται στην ένταξη, αλλά στους φραγμούς στη μάθηση και στη συμμετοχή αφού δίνεται έμφαση στην κλινική εικόνα των μαθητών, με χαρακτηριστικό γνώρισμα είτε την αναπηρία είτε τις μαθησιακές δυσκολίες (Barton, 2012).

Όσον αφορά τον θεσμό των ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), έχουν αρμοδιότητες που αφορούν: α) στην ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, β) στην εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης.

Δίνεται έμφαση στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, καθώς και στην εφαρμογή και άλλων υποστηρικτικών μέτρων στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι. Ακόμα, ο φορέας είναι αρμόδιος για τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2008), Ν.3699/2-10-2008).

Παρά το γεγονός ότι έχουν δοθεί αρκετές αρμοδιότητες στα ΚΕΔΔΥ, δίστανται οι απόψεις ως προς την απρόσκοπτη υλοποίηση των ενταξιακών προσανατολισμών από τον συγκεκριμένο φορέα, επειδή – μεταξύ των άλλων - παρατηρούνται *“δυσλειτουργίες στη διεκπεραίωση του πολυδιάστατου ρόλου τους και προβλήματα που απορρέουν από την έλλειψη κοινών συντεταγμένων και αξιόπιστων διαδικασιών υλοποίησης των δράσεων τους”* (Ζώνιου-Σιδέρη & Χριστοπούλου, 2013, σελ. 254-257).

Επίσης, στον ισχύοντα νόμο γίνεται αναφορά στον όρο «συνεκπαίδευση», ο οποίος συνδέεται με τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. Οι μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα φοίτησης σε ειδικά οργανωμένα Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.), βάσει της γνωμοδοτικής απόφασης από το οικείο ΚΕΔΔΥ ή δικαιούνται υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό Παράλληλης Στήριξης. Η τελευταία εκπαιδευτική παρέμβαση αποτελεί μια προσπάθεια υλοποίησης της συνδιδασκαλίας, η εφαρμογή της οποίας περιλαμβάνει τρόπους με τους οποίους δύο εκπαιδευτικοί - της γενικής και της ειδικής αγωγής - μοιράζονται την ευθύνη διεξαγωγής του μαθήματος. Ερευνητές αναφέρουν ότι η καθιέρωση του ανωτέρω θεσμού διαχωρίζει τους μαθητές σε «κανονικούς» και «ειδικούς», με τους τελευταίους να έχουν ελάχιστη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης του γενικού σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ταυτόχρονα δε, στις γενικές τάξεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αν και υιοθετείται η πρακτική του “μη διαχωρισμού”, της συμμετοχής δηλαδή όλων των παιδιών σε κοινές δραστηριότητες, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και δη των μαθητών με αναπηρίες και

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραβλέπονται. Παρ' όλα αυτά, προκύπτει ότι *“τα παιδιά του τμήματος ένταξης έχουν σημαντικά περιθώρια συμμετοχής ακόμα και σε δραστηριότητες που παραδοσιακά δυσκολεύουν μαθητές με ανάλογες διαγνώσεις”* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σελ. 123-125).

Ο *Συνήγορος του Πολίτη* αναφέρεται σχετικά σε στοιχεία που αφορούν στην ανεπαρκή στελέχωση της εν λόγω υπηρεσίας, γεγονός που προκαλεί καθυστερήσεις, με συνέπεια σημαντικός αριθμός μαθητών να στερείται των νόμιμων δικαιωμάτων του, όπως η έγκαιρη αξιολόγηση μαθητών με Δυσλεξία για απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις (Επιστολή Συνηγόρου του Πολίτη, 2008).

Η καταγραφή των συνθηκών της εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο σε θεσμικό επίπεδο κάνει έκδηλη τη διατήρηση των διακρίσεων με αποτέλεσμα να μην γίνεται αντιληπτή η πορεία της ένταξης. Διαπιστώνονται ασάφειες και επισημαίνονται αδυναμίες στο νομοθετικό πλαίσιο. Αφενός, η άτυπη εφαρμογή των ενταξιακών προγραμμάτων δεν φαίνεται να έχει συμβάλει σε μεταρρυθμίσεις προς αυτή την κατεύθυνση (Φλουρής, 2006). Αφετέρου, εξακολουθούν να υπάρχουν εμπόδια σχετικά με τη συμμετοχή ορισμένων μαθητών, ενώ κάποιοι άλλοι αποκλείονται ακόμα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Φτιάκα, 2008).

1.2.ε. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η Φτιάκα (2008) αναφέρει ότι τις τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις Μαυροπούλου & Παντελιάδου (2008), γίνεται όλο και περισσότερο σημαντικός στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο. Ακόμα, αναφέρει ότι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου παραμένει ένα επίκαιρο και δισεπίλυτο ζήτημα, παρά τις γενικές θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο. Τονίζεται δε ότι στην Ελλάδα της σύγχρονης εποχής, *“ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος εμφανίζεται ενισχυμένος ως προς τις υποχρεώσεις, καθώς έως σήμερα η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται από την πλειοψηφία του κοινωνικού συνόλου ως προσωπική υπόθεση των οικογενειών”* (Φτιάκα, 2008, σελ 69-72).

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2012, διερευνήθηκαν απόψεις ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ατόμων χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για το τι σημαίνει συνηγορία. Επιλέχθηκαν τέσσερις ομάδες από διαφορετικούς φορείς, που αφορούσαν εργαζόμενους που παρείχαν υποστήριξη, διευθυντές υπηρεσιών, σύμβουλους και γονείς παιδιών (Chapman et al., 2012).

Τα πορίσματα έδειξαν ότι ορισμένοι άνθρωποι βρίσκονται σε σύγχυση σχετικά με τους διαφορετικούς τύπους υποστήριξης. Προσδιορίστηκαν κενά στην παροχή υποστήριξης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους. Εντοπίστηκαν ακόμα θέματα που αφορούν στις πηγές της υπεράσπισης, στην ανάγκη υπεράσπισης, στα εμπόδια που υπάρχουν αλλά και στους

παράγοντες που οδηγούν στην κατεύθυνση άσκησης της συνηγορίας. Διαπιστώθηκε δε πως οι γονείς είναι πεπεισμένοι για το ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το καλύτερο για το παιδί τους.

Καθίσταται επιτακτική η ανάγκη οι γονείς να λειτουργήσουν ως συνήγοροι των παιδιών τους, αντλώντας βοήθεια νομική, η οποία θα λειτουργήσει διαμεσολαβητικά στις συνεδριάσεις για τη διαμόρφωση του είδους της εκπαιδευτικής παρέμβασης, με βάση τη διάγνωση.

Το σχολείο, από την άλλη μεριά, φαίνεται να αμύνεται απέναντι στην παρουσία νομικού εκπροσώπου του γονέα για την υπεράσπιση του παιδιού του στη σχολική κοινότητα. Εντοπίζονται στοιχεία ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, έλλειψης πρωτοβουλίας εκ μέρους τους ή και απουσία διαφοροποιημένης διδασκαλίας, για να μπορέσει να εκφράσει ο μαθητής τις επιθυμίες του μέσα στην τάξη. Οι γονείς διακατέχονται από έντονα συναισθήματα κόπωσης, καθώς απευθυνόμενοι στους άμεσα εμπλεκόμενους που είναι οι εκπαιδευτικοί, δεν φαίνεται να έχουν την αναμενόμενη κατανόηση, ως προς τις διαγνωσμένες ανάγκες του παιδιού τους και τον τρόπο εκπαιδευτικής παρέμβασης. Κάνουν προσπάθειες να αναγνωρίσουν, να αποδεχτούν αλλά και να γνωστοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους, προς διευκόλυνσή τους. Ενώ δεν έχουν τις γνώσεις για το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ώστε να δράσουν δυναμικά, εντούτοις, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα τρωτά στις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης. Αποτελεί καθήκον των επαγγελματιών να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως συνήγοροι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανακουφίζοντας τους γονείς από το βάρος των ευθυνών που απορρέουν από την άσκηση της συνηγορίας. Κατά συνέπεια καθίσταται δύσκολη, πιεστική και επίπονη η άσκηση του υπερασπιστικού τους ρόλου (Masner, 2008).

Μια άλλη έρευνα, με επίκεντρο την υπεράσπιση των ταλαντούχων μαθητών με ειδικές ανάγκες, εντοπίζει την απουσία υπεράσπισης από τη μεριά των γονέων προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους και μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους. Καταγράφεται δε ότι οι απόφοιτοι μαθητές δεν απασχολούνται επαγγελματικά, δεν ζουν μόνοι τους, είναι στο περιθώριο κοινωνικά, ενώ δεν είναι πολύ ικανοποιημένοι από τον τρόπο ζωής τους. Για αυτό τον λόγο είναι αναγκαία η αυτοϋπεράσπιση, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε τομείς που απαιτούν εκπαίδευση (Fiedler, 2008).

Επίσης, στην ίδια έρευνα διερευνήθηκαν και οι αντιλήψεις των βουλευτών για την ηθική τους υποχρέωση να υπερασπίζονται και τους φοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέθηκαν ζητήματα που αφορούν τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες άσκησης συνηγορίας, τις δυνατότητες για υπεράσπιση, καθώς και τα εμπόδια ή τις διευκολύνσεις προς αυτήν την κατεύθυνση. Ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων προσδιόρισε τη συνηγορία ως μορφή δράσης, εκφράζοντας παράλληλα και τις ανησυχίες του ως προς τον ηθικό χαρακτήρα της έννοιας. Μια κατηγορία ερωτηθέντων μίλησε για την ανάγκη υποστήριξης των μαθητών, κυρίως αυτών που αντιμετωπίζουν οικονομικά

προβλήματα. Ακόμα, σχετικά με το ποιος κατευθύνει ποιον, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι απαραίτητες οι συνεργατικές δεξιότητες του προσωπικού του σχολείου με τους γονείς, καθώς και η επίλυση συγκρούσεων μεταξύ σχολικής κοινότητας και γονέων, ώστε να έχει αποτέλεσμα η άσκηση συνηγορίας τόσο για τους γονείς όσο και για τους μαθητές ή και για τους απόφοιτους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Fiedler, 2008).

Αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, σκιαγραφείται η μορφή και το πλαίσió της. Συγκεκριμένα, σε έρευνα σχετικά με τον ρόλο των γονέων και του σχολείου διαπιστώνεται διαφοροποίηση, με τους εκπαιδευτικούς να έχουν πρωτεύοντα ρόλο σε ζητήματα που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και τους γονείς να περιορίζονται στην ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην καλλιέργεια των σχέσεων σχολείου - κοινότητας (Ματσακούρας-Πούλου, 2008).

Όσον αφορά στις μορφές και τους τομείς συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, στην ίδια έρευνα φαίνεται να προτιμούνται από τη μεριά των εκπαιδευτικών οι τυπικές συναντήσεις και τα ενημερωτικά φυλλάδια για τα νέα της τάξης, ως μια μορφή παραδοσιακής και τυπικής συνεργασίας, η οποία δεν μπορεί να είναι επιτυχής.

Παρ' όλα αυτά, βασικό εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη γνώσεων για τον τρόπο συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου. Από τη μια, οι γονείς έχουν ανάγκη από ενημέρωση και καθοδήγηση, προερχόμενη από τους εκπαιδευτικούς και από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τη συνεργασία με τους γονείς στις σχολικές δραστηριότητες, αλλά δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ή δεξιότητες προκειμένου να επιτύχουν τη συνεργασία αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν το σχολειοκεντρικό μοντέλο συνεργασίας, προσδοκώντας από τους γονείς να ανταποκρίνονται στο σχολικό πρόγραμμα, αντί το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικογένειας. Τονίζεται ότι *“η ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων προϋποθέτει να ακουστούν οι φωνές των γονέων, χωρίς να απειλείται η επαγγελματική ταυτότητα και η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών”* (Ματσαγγούρας, - Πούλου, 2008, σελ.26).

Ακόμα, υποστηρίζεται ότι ο λόγος των γονέων χαρακτηρίζεται από προκαταλήψεις και αντιφάσεις, σε αντίθεση με τον λόγο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στηρίζονται στην εξειδικευμένη γνώση, και την αλήθεια που είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις. Για αυτόν τον λόγο, συχνά υποτιμούν τη γνώση των γονέων που δεν τεκμηριώνεται επιστημονικά. Η διαφοροποίηση των απόψεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών καταδεικνύει, σύμφωνα με τη Φτιάκα (2008), ότι το βασικό ζήτημα στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας απορρέει από το ζήτημα κατοχής *“γνώσης-υπεροχής”*. Μάλιστα, εγγράφεται ως *“η περιοχή εξειδίκευσης του καθενός”*, όπου οι γνώσεις των γονέων είναι *περιπτωσιολογικές*” (Ματσαγγούρας, - Πούλου, 2008, σελ. 40-44).

Η κατάσταση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στη γονεϊκή «απειλή» αποτελεί «διεθνές» φαινόμενο, με το επιχείρημα πως οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα επιδιώκουν την εμπλοκή των γονέων από απόσταση και με τους δικούς τους όρους, γιατί θεωρούν τον εαυτό τους ειδικό στα εκπαιδευτικά θέματα. (Γεωργίου, 2000)

Μία άλλη μελέτη έδειξε ότι γονείς με οικονομικές δυνατότητες, όταν το σχολικό σύστημα αδυνατούσε να ανταποκριθεί στις δυσκολίες των παιδιών τους, έβρισκαν εναλλακτικές λύσεις, όπως π.χ. ιδιώτες δασκάλους, ενώ γονείς από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, που δεν μπορούσαν να καταφύγουν σε επιπρόσθετη υποστήριξη, πίεζαν το ίδιο το σχολείο, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως προβληματικοί. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι γονείς διαφορετικής εθνικής προέλευσης δεν παρακολουθούσαν τις συναντήσεις γονέων στο σχολείο γιατί δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν επαρκώς ή είχαν την αγωνία ότι εάν παραπονεθούν μπορεί το σύστημα να τους εκδικηθεί, αποβάλλοντας τα παιδιά τους (Leon, 1996).

Επίσης, από τη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι η γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό κεφάλαιο, γιατί έχει δύο βασικές σχέσεις δυαδικού χαρακτήρα. Πρόκειται για τη σχέση γονέα και παιδιού καθώς και για τη σχέση γονέα και εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτόν εξασφαλίζεται η συμμετοχή, ενισχύεται η ιδέα της συνύπαρξης μεταξύ των γενεών -ομάδων, διαμορφώνονται οι συνθήκες για σχολικές επιδόσεις – ακαδημαϊκά επιτεύγματα, παρέχονται ευκαιρίες για εργασία. Η ενεργή δράση των γονέων – είτε εθελοντικά είτε εμπλέκονται σε σχολικά δρώμενα - είναι εφικτή και επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή.

Όταν οι γονείς βελτιώνουν το κοινωνικο-μορφωτικό τους επίπεδο, είναι πιο θετική η αποδοχή του σχολείου στη συμμετοχή, γιατί την συνδέουν με τη σχολική βελτίωση - επίδοση του μαθητή. Ακόμα, η πρόθεση της σχολικής κοινότητας να μάθει από τους γονείς για τις ανάγκες του παιδιού αυξάνει τον σεβασμό και βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ τους (Kim, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η σκοπιμότητα της παρούσας ερευνητικής μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι παρέχεται η δυνατότητα στην ερευνήτρια να εμβαθύνει στα χαρακτηριστικά που νοσηματοδοτούν, καθορίζουν και διαμορφώνουν την άσκηση γονεϊκής συνηγορίας στη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη του εκάστοτε μαθητή. Οι γονείς που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα έχουν απευθυνθεί στο ΚΕΔΔΥ για αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού τους. Από τον εν λόγω θεσμικό φορέα του ΥΠΕΘ, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης, έχουν λάβει γνωμάτευση, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής εντάσσεται στην κατηγορία των παιδιών με *“ειδική μαθησιακή δυσκολία, τύπου Δυσλεξία”* (Ν. 3699/2008).

Κύριο σημείο προβληματισμού αποτέλεσε το γεγονός ότι παραβλέπεται η φωνή των γονέων για ίση και δίκαιη μεταχείριση του παιδιού τους με τη συγκεκριμένη διάγνωση, σε επίπεδο καθημερινότητας στις σχολικές αίθουσες. Ο προβληματισμός ενισχύθηκε και από το γεγονός ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν αντιξοότητες στη συνεργασία τους με τους φορείς εκπαίδευσης.

Ωστόσο, φαίνεται να επιμένουν, προσδοκώντας να τύχει το παιδί τους σεβασμού και αποδοχής - αν όχι απαλλαγής από τις γραπτές εξετάσεις, όπως ο νόμος ορίζει. Οι επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο τους αναγκάζουν συχνά να παρεμβαίνουν ποικιλότροπα. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα πράγματα στην εκπαίδευση συνδέεται με τις προσδοκίες τους για ομαλή ένταξη του μαθητή σε ένα ετερογενές περιβάλλον, που θα διαπνέεται από στοιχεία συνεργασίας και οργάνωσης της μάθησης και που θα κάνει ενεργό τον μαθητή με Δυσλεξία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του υπερασπιστικού ρόλου των γονέων στη διαγνωσμένη ανάγκη του παιδιού τους, σε συσχέτιση με το οικονομικό και το μορφωτικό τους επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη και τις συνθήκες συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Επιμέρους στόχοι είναι η ανάδειξη στοιχείων ως προς την ερμηνευτική προσέγγιση των γονέων για την ιδέα της συνηγορίας. Ακόμα, ο προσδιορισμός των παραγόντων που καθιστούν αναγκαία τη δράση τους και καθορίζουν τους τρόπους άσκησης συνηγορίας, καθώς επίσης και η προβολή των συνθηκών συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, άλλος ένας στόχος είναι να διερευνηθεί το πώς διαμορφώνεται η ένταξη σε επίπεδο καθημερινότητας μέσα στην τάξη. Πώς οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στον μαθητή με Δυσλεξία και πώς συνεργάζονται με την οικογένεια, στα πλαίσια των πρακτικών που αποτελούν προϋπόθεση για την ένταξη, υπό το πρίσμα της δημιουργίας ενταξιακού πολιτισμικού πλαισίου.

2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας στοιχειοθετείται γύρω από τη διαμόρφωση του βασικού ερωτήματος που είναι το ακόλουθο:

«Κάτω από ποιες συνθήκες, ποιοι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ως συνήγοροι στη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού τους;»

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- A.** Πώς νοηματοδοτείται η έννοια της συνηγορίας στον λόγο των γονέων, σε σχέση με τη διαγνωσμένη ανάγκη του παιδιού τους;
- B.** Ποιοι είναι οι παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την άσκηση της γονεϊκής συνηγορίας;
- Γ.** Ποιοι είναι οι διαμορφωτικοί παράγοντες του συνηγορητικού ρόλου των γονέων;
- Δ.** Ποιες συνθήκες συνεργασίας συναντούν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς ή τους ειδικούς;
- Ε.** Ποιες συνηγορητικές δράσεις προβάλλονται από τους γονείς, διαχειριζόμενοι οι ίδιοι την ιδέα της συνηγορίας;

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε μέρη, έχουν περιγραφικό χαρακτήρα αφού σχεδιάστηκαν με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών μέσω του βιωματικού λόγου των γονέων. Το σύνολο των βιβλιογραφικών πηγών διευκόλυνε να καθοριστούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να γίνουν οι στόχοι της έρευνας πιο πραγματιστικοί. Οι θεματικοί άξονες, οι προβληματισμοί και τα ερωτήματα που τους συνοδεύουν είναι οι ακόλουθοι:

Άξονας 1^{ος}: *Ερμηνευτική προσέγγιση της συνηγορίας*

Τον πρώτο άξονα συγκροτούν προβληματισμοί και ερωτήσεις που τον πλαισιώνουν. Η ερμηνευτική προσέγγιση στην έννοια της *συνηγορίας* από τους γονείς αποτελεί βασικό σημείο του άξονα, βάσει του οποίου τίθενται οι εξής ερωτήσεις:

Η συνηγορία αποτελεί για τους γονείς: **α.** καθήκον και υποχρέωση; **β.** μέσο πίεσης; **γ.** ευκαιρία για ισότιμη συνεργασία με τους φορείς εκπαίδευσης; **δ.** τρόπο διαχείρισης της διαγνωστικής ταμπέλας; **ε.** έργο-μέλημα του σχολείου;

Άξονας 2^{ος}: *Παράγοντες αναγκαιότητας του συνηγορητικού ρόλου των γονέων*

Ο δεύτερος άξονας διαχειρίζεται θέματα σχετικά με: **α.** το είδος της διάγνωσης, **β.** την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που παρέχεται στον μαθητή με Δυσλεξία.

Άξονας 3^{ος}: *Παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τον συνηγορητικό ρόλο των γονέων.*

Ο τρίτος άξονας εξετάζει τον βαθμό επίγνωσης, αφοσίωσης και διάθεσης του γονέα, ως στοιχεία που διαμορφώνουν και καθορίζουν τη συνηγορητική δράση.

Άξονας 4^{ος}: *Συνθήκες συνεργασίας μεταξύ γονέων και φορέων εκπαίδευσης (σχολική κοινότητα, ειδικοί διαγνωστικών κέντρων)*

Ο τέταρτος άξονας αφορά στις συνθήκες που επικρατούν στην εκπαιδευτική κοινότητα, ως ένα σύστημα που διαμορφώνει συνεργατικές πρακτικές μεταξύ γονέων, ειδικών και μαθητών. Συνδέεται άμεσα με τον δεύτερο άξονα ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι προβληματισμοί που περιλαμβάνονται σε αυτόν τον άξονα σχετίζονται με: **α.** τις διαδικασίες διδασκαλίας και αξιολόγησης που ακολουθούνται στο σχολείο, σε συνδυασμό με τη χρησιμότητα της διάγνωσης, **β.** τα εμπόδια που συναντά ο γονέας στη συνεργασία του με τους επαγγελματίες και **γ.** τον χαρακτήρα που έχει η συνεργασία στα πλαίσια της επικοινωνίας με τους φορείς εκπαίδευσης.

Άξονας 5^{ος}: *Μορφές διαχείρισης γονεϊκής συνηγορίας*

Ο πέμπτος άξονας περιλαμβάνει προβληματισμούς που εντάσσονται στα βιώματα των γονέων στην πράξη, μεριμνώντας για την εκπαίδευση του παιδιού τους με Δυσλεξία. Επεξεργάζεται στοιχεία για το ποια μορφή έχει η ανάληψη δράσης συνηγορίας από τον γονέα και πως ο καθένας διαχειρίζεται τον συνηγορητικό του ρόλο.

2.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στην *ποιοτική* μεθοδολογική προσέγγιση, γιατί θεωρήθηκε η καταλληλότερη σε σχέση με τη συγκέντρωση στοιχείων και πληροφοριών που αφορούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε και για έναν άλλο λόγο χρήσιμη και αυτός είναι ότι ενθαρρύνεται η διαλεκτική σχέση ερευνητή και συμμετεχόντων, με στόχο την εις βάθος κατανόηση της παραγόμενης γνώσης (Mertens, 2009).

Η ποιοτική έρευνα, ως μια ερμηνευτική προσεγγιστική μέθοδος, στηρίζεται στην πολυπλοκότητα της πραγματικότητας, με σκοπό την ανακάλυψη των απόψεων του πληθυσμού που ερευνάται, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες, υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα. Η ποιοτική μέθοδος επιχειρεί, επίσης, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα κοινωνικά φαινόμενα, από τον τρόπο που τα άτομα ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα. Έργο του ερευνητή είναι να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητας υπό το πρίσμα των υποκειμένων που την περιγράφουν (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, διερεύνησης των συνθηκών είναι δόκιμο να κατανοηθεί κάτω από ποιες συνθήκες και ποιοι γονείς, σε σχέση με το οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο, μπορούν να προσδιορίσουν, να καθορίσουν και να διαχειριστούν τη συνηγορία διασφαλίζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, χωρίς πρακτικές διαχωρισμού.

Η φύση του ερωτήματος αποτέλεσε το κριτήριο επιλογής της ποιοτικής μεθόδου, δεδομένου ότι μέσα από τον «λόγο» των γονέων επιχειρείται η σε βάθος προσέγγιση του προβληματισμού, που αποτελεί και το βασικό πλεονέκτημα της ποιοτικής μεθόδου. Η διερεύνηση της υποκειμενικής

εμπειρίας των συμμετεχόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού κόσμου αλλά και στο πώς κατανοούν την πραγματικότητα είναι το βασικό ζητούμενο (Ιωσηφίδης, 2003).

Προσεγγίζοντας ποιοτικά τα ερευνητικά ερωτήματα, παρέχεται εκτός της δυνατότητας καταγραφής των γεγονότων καθώς επίσης και συνδυασμού με τρόπο λογικό, ώστε να υπάρξουν συμπεράσματα που θα αντληθούν από την παρούσα έρευνα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

2.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

2.4.1. Προσδιορισμός ερευνητικού θέματος

Το ερευνητικό θέμα προσδιορίστηκε μέσω των προβληματισμών που αναδύθηκαν τόσο από την εργασιακή εμπειρία της ερευνήτριας, όσο και από το διάστημα της φοίτησής της στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, το οποίο πραγματεύεται ζητήματα άμεσα σχετιζόμενα με τα υπό διερεύνηση θέματα της παρούσας εργασίας.

Έχοντας ως γνώμονα την ενεργό συμμετοχή των γονέων, η οποία μπορεί να αποτελέσει βασικό όπλο στην άρση των εμποδίων στον δρόμο προς την ένταξη των παιδιών με διάγνωση, και σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική αναζήτηση αλλά και την ανάγκη της ερευνήτριας να τεκμηριώσει τις θέσεις και τις στάσεις των γονέων των οποίων είναι αποδέκτης καθημερινά, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά του συνηγορητικού γονεϊκού ρόλου. Αποφασίστηκε να διερευνηθούν στοιχεία που αφορούν στην έννοια της συνηγορίας και στους παράγοντες που καθιστούν αναγκαία τη δράση των γονέων, αλλά και να προσδιοριστούν οι μορφές συνηγορίας. Πώς οι γονείς διεκδικούν, αν αναγνωρίζουν τον ρόλο τους, αν έχουν συμμάχους ή αν το έργο τους αποδομείται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου κυριαρχεί η ιδέα του αποκλεισμού.

2.4.2. Ερευνητικό εργαλείο: Συνέντευξη- Ημιδομημένη συνέντευξη

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η *συνέντευξη*, που αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Η χρήση της επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει γνώσεις και πληροφορίες που το υποκείμενο κατέχει, μεταφέροντας τις αξίες και τις προτιμήσεις του, τις απόψεις και τις αντιλήψεις του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, επειδή δίνει τη δυνατότητα να σχηματίσει ο ερευνητής μια λεπτομερή εικόνα για τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα είδος συνέντευξης με στοιχεία ευελιξίας, καθώς οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να εισάγουν νέα δεδομένα. Μέσα από τις απαντήσεις

διαμορφώνονται οι ερωτήσεις, καθώς διαπλέκεται η συλλογή και η ερμηνεία των δεδομένων. Δίνεται, επίσης, η δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει και να αναπτύξει με την ανάλογη ελευθερία τις εμπειρίες του (Κυριαζή, 2001).

Ειδικότερα, η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης έδωσε τη δυνατότητα του οδηγού συνέντευξης, βάσει του θεωρητικού πλαισίου και της αρχικής υπόθεσης. Ο οδηγός συνέντευξης καθόρισε τη δομή, τους στόχους, καθώς και τις θεματικές ενότητες-άξονες, οι οποίες καλύφθηκαν μέσω ανοιχτών ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, ενώ δεν ακολούθησαν σε όλες τις συνεντεύξεις τη συγκεκριμένη σειρά, με την οποία παρουσιάζονται στον οδηγό συνέντευξης.

Στο σύνολο των συνεντεύξεων χρειάστηκε να δοθούν διευκρινίσεις προς στα Υποκείμενα της παρούσας έρευνας περιπτωσιολογικά και βάσει της επικοινωνιακής κατάστασης που επικρατούσε ανά συνθήκη. Οι διευκρινίσεις έγιναν κυρίως στο πεδίο των ερωτήσεων για την οικονομική και μορφωτική συμβολή των συμμετεχόντων στον ρόλο της συνηγορίας (Breakwell, 1995).

Η τελική διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης ολοκληρώθηκε, αφού προηγήθηκε η διεξαγωγή *πιλοτικής συνέντευξης*, με σκοπό να εντοπιστούν παραλείψεις ή ασάφειες, ώστε να διατυπωθούν σαφείς ερωτήσεις. Η *πιλοτική συνέντευξη* συμπεριλήφθηκε στο τελικό δείγμα της έρευνας και πραγματοποιήθηκε σε γονέα, με τα χαρακτηριστικά του δείγματος της κύριας μελέτης. Δηλαδή, το Υποκείμενο είχε λάβει διάγνωση «Δυσλεξία» για το παιδί του από θεσμικό φορέα αξιολόγησης, ενώ είχε παρέλθει διετία-τριετία από την έκδοση της γνωμοδοτικής απόφασης, προκειμένου να είναι σε θέση να περιγράψει, έχοντας αποκτήσει εμπειρία, τις συνθήκες που οδήγησαν στην άσκηση συνηγορίας. Για την καταγραφή του περιεχομένου των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε η *μαγνητοφώνηση*, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη συναίνεση των υποκειμένων. Στη συνέχεια, έγινε *απομαγνητοφώνηση* και ακολούθησε η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων (Κυριαζή, 1999).

2.4.3. Ηθικά ζητήματα

Στα πλαίσια του *κώδικα δεοντολογίας* και μέχρι την ολοκλήρωση της έρευνας τηρήθηκε η *ανωνυμία* και η *διαφύλαξη* των προσωπικών δεδομένων σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία της οικογενειακής κατάστασης του κάθε γονέα, όσο και των γνωματεύσεων, το περιεχόμενο των οποίων αφορούσε στα χαρακτηριστικά του μαθητή με Δυσλεξία. Η εν λόγω συνθήκη λειτούργησε, διασφαλίζοντας τον σεβασμό στον χώρο που καθορίστηκε, κατόπιν συμφωνίας με τον συμμετέχοντα γονέα στην έρευνα (Cohen & Manion ,1994).

2.4.4. ΔΕΙΓΜΑ

Η παρούσα μελέτη αφορά στη δειγματοληψία σκοπιμότητας, κατά την οποία *“οι ερευνητές σταχυολογούν τις περιπτώσεις που πρόκειται να συμπεριληφθούν στο δείγμα με βάση το κατά πόσο τις κρίνουν τυπικές. Κατά αυτόν τον τρόπο καταρτίζουν ένα δείγμα που να ικανοποιεί τις συγκεκριμένες ανάγκες τους”* (Cohen & Manion, 1994, σελ.130).

Το δείγμα συλλέχτηκε από το ΚΕΔΔΥ Β' Αθήνας, στο σύνολο των τεσσάρων της Περιφέρειας του Νομού Αττικής. Λόγω του ότι ο χώρος εργασίας της ερευνήτριας είναι στον εν λόγω φορέα, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί δείγμα από την ανωτέρω δομή. Στην έρευνα το *δείγμα* του πληθυσμού ήταν γονείς που έχουν ήδη απευθυνθεί στην υπηρεσία και τους έχει δοθεί γνωμάτευση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά τους ανήκουν στην κατηγορία *“των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”* (Δυσλεξία) (Ν. 3699/2008) (Παράρτημα: Πίνακας απόφασης).

Η πρόσβαση που είχε η ερευνήτρια στο αρχείο των γνωματεύσεων, καθώς επίσης και η γνώση της για τα χαρακτηριστικά της οικογενειακής δομής του κάθε γονέα, λόγω της άμεσης συνεργασίας της μαζί τους, έδωσε τη δυνατότητα να αναζητηθούν και να επιλεγθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα γνωματεύσεις με συγκεκριμένα γνωρίσματα. Συγκεκριμένα, συμπεριελήφθησαν γνωματεύσεις που εκδόθηκαν τα έτη 2013 και 2015 και οι οποίες είχαν γνωστοποιηθεί στους γονείς την ίδια χρονική περίοδο.

Η επιλογή των γονέων που δεν βρίσκονται στην αρχή της εκπαιδευτικής προσπάθειας των παιδιών τους αλλά έχουν ήδη προσδιορίσει τις δυνατότητες των παιδιών τους και έχουν κάνει τη δική τους προσπάθεια, παρέχοντας την κατάλληλη στήριξη στο παιδί τους, ήταν βασικός συντελεστής στη διαμόρφωση του τελικού δείγματος. Κλήθηκαν να συμμετέχουν δεκαεννέα γονείς σε συνεντεύξεις που δόθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο την περίοδο Ιουνίου - Οκτωβρίου 2017, ώστε να είναι εφικτό να αναδυθούν δεδομένα που να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Σημειώνεται ότι τα παιδιά του συγκεκριμένου δείγματος, όταν έλαβαν γνωμάτευση το 2013 με διάγνωση Δυσλεξία, φοιτούσαν στη Γ', Δ' και στην Ε' Δημοτικού. Επομένως, τη στιγμή που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους γονείς (τέλη σχολικού έτους 2016-2017 και αρχές 2017-2018), τα παιδιά τους ήταν μαθητές της Ε', ΣΤ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου αντίστοιχα. Οι μαθητές, των οποίων οι γονείς είχαν λάβει γνωμάτευση το 2015, φοιτούσαν στην ΣΤ' Δημοτικού, την Α' Γυμνασίου και Γ' Γυμνασίου. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς δόθηκαν μετά τη διετία, δηλαδή όταν οι μαθητές φοιτούσαν στη Β' και Γ' Γυμνασίου και στη Β' Λυκείου αντίστοιχα.

Ειδικότερα, οι συνεντεύξεις δόθηκαν στον χώρο εργασίας της ερευνήτριας, κατόπιν συμφωνίας με τα υποκείμενα, και σε χρόνο που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επέλεξαν, ενώ μια συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στον χώρο εργασίας του γονέα. Σημειώνεται δε ότι οι συμμετέχοντες

συμφώνησαν να προσέλθουν στον χώρο εργασίας της ερευνήτριας, έναν χώρο οικείο και γνώριμο για τους ίδιους, στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τα στελέχη του προαναφερθέντα φορέα.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 30' έως 60' λεπτά. Η επικοινωνία με όλους έγινε τηλεφωνικά. Έγινε γνωστό το αντικείμενο και ο στόχος της έρευνας, η σημασία της συμμετοχής των γονέων, καθώς επίσης και η διατήρηση της ανωνυμίας και ορίστηκαν οι συναντήσεις.

Από το δείγμα στο σύνολο των δεκαεννέα (19) ατόμων σημειώνεται ότι τέσσερα (4) ζευγάρια, (μητέρα και πατέρα) μπόρεσαν να συμμετέχουν μαζί στην έρευνα. Από το υπόλοιπο δείγμα, παρά το γεγονός ότι επιθυμούσαν να συμμετέχουν και οι δύο γονείς, προσήλθε ένας (1) πατέρας και δεκατέσσερις (14) μητέρες.

Προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, παρουσιάζονται απεικονιστικά τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στον γονικό ρόλο βάσει του φύλου, (Πίνακας 2.4.4.α.), τη μόρφωση (Πίνακας 2.4.4.β.), την οικονομική κατάσταση (Πίνακας 2.4.4.γ.) και τη μορφή της εργασιακής κατάστασης του γονέα (Πίνακας 2.4.4.δ.).

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον πίνακα 2.4.4.(βλ. Παράρτημα). Συγκεκριμένα, στην έρευνα ως προς το φύλο συμμετείχαν δεκατέσσερις (14) γυναίκες-μητέρες και πέντε (5) άνδρες-πατέρες.

ΓΟΝΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΜΗΤΕΡΑ	14
ΠΑΤΕΡΑΣ	5
ΣΥΝΟΛΟ	19
<i>Πίνακας 2.4.4.α. : Γονείς</i>	

Αναφορικά με τη μόρφωση, καταγράφονται οκτώ (8) γονείς απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης. Επίσης, εννέα γονείς (9) απόφοιτοι Λυκείου και δύο γονείς (2) απόφοιτοι Γυμνασίου.

ΜΟΡΦΩΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	-
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	2
ΛΥΚΕΙΟΥ	9
ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	8
<i>Πίνακας 2.4.4.β. Μόρφωση γονέων</i>	

Σε σχέση με την οικονομική κατάσταση, σχετιζόμενη με το οικογενειακό εισόδημα, καταγράφεται ότι από το σύνολο των γονέων οι οκτώ (8), δηλαδή τέσσερις (4) που συμμετέχουν ως ζευγάρια, προσδιορίζουν την οικονομική τους κατάσταση στην κατηγορία «υψηλή» και οι επτά (7) τοποθετούν σε μέτριο επίπεδο τα οικονομικά τους δεδομένα.

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	ΧΑΜΗΛΟ	ΜΕΤΡΙΟ	ΥΨΗΛΟ
Κλίμακα οικονομικού επιπέδου με βάση το οικογενειακό εισόδημα	1	2	3
Σύνολο γονέων (τα ζευγάρια προσεγγίζονται ως μονάδα)	-	7	8
<i>Πίνακας 2.4.4.γ.οικονομική κατάσταση</i>			

Όσον αφορά στην *εργασιακή κατάσταση*, φαίνεται ότι εργάζονται δεκαπέντε (15) γονείς, από τους οποίους σε πλήρη απασχόληση είναι οι έντεκα (11) γονείς, δύο (2) γονείς βρίσκονται σε μερική απασχόληση, δύο μητέρες (2) απασχολούνται με σύμβαση ορισμένου χρόνου, ενώ τρεις (3) μητέρες δηλώνουν οικιακά και ένας (1) πατέρας βρίσκεται σε σύνταξη. Πρακτικά, το επαγγελματικό προφίλ συνδέεται με το οικονομικό.

ΜΟΡΦΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΓΟΝΕΑ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΠΛΗΡΟΥΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ	<i>Νηπιαγωγός</i>	<i>1</i>
	<i>Γιατρός</i>	<i>2</i>
	<i>Αυτοκινητιστής</i>	<i>1</i>
	<i>Κοινωνική Φροντίστρια</i>	<i>1</i>
	<i>Βοηθός μάγειρα</i>	<i>1</i>
	<i>Υπάλληλος ΟΑΕΔ</i>	<i>1</i>
	<i>Καθηγήτρια Φιλόλογος</i>	<i>1</i>
	<i>Οικονομολόγος</i>	<i>1</i>
	<i>Κλητήρας Δήμου</i>	<i>1</i>
	<i>Γυμνάστρια</i>	<i>1</i>
	<i>Ηλεκτρονικός</i>	<i>1</i>
ΣΥΝΟΛΟ ΠΛΗΡΟΥΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ		12
ΜΕΡΙΚΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ	<i>Ιδιωτική υπάλληλος</i>	<i>1</i>
	<i>Ιδιωτική εργασία</i>	<i>1</i>
ΕΠΟΧΙΚΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ(8ΜΗΝΗ)	<i>Συμβασιούχος ΟΑΕΔ</i>	<i>1</i>
ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ		15
ΣΕ ΣΥΝΘΗΚΗ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΗΣΗΣ	<i>Συνταξιούχος</i>	<i>1</i>
	<i>Ιδ. Υπάλληλος</i>	
Οικιακά		3
ΣΥΝΟΛΟ		19
<i>Πίνακας 2.4.4.δ. ΜΟΡΦΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΓΟΝΕΑ</i>		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο :ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου είναι αυτή που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του πραγματολογικού υλικού των συνεντεύξεων. Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει τις διαδικασίες εκείνες που νοηματοδοτούν, κατηγοριοποιούν και θεωρητικοποιούν το ποιοτικό υλικό, ώστε να προσφέρουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, να ελέγξουν τις τυχόν υποθέσεις ή να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν φαινόμενα, διαδικασίες και συμπεριφορές.

Επομένως, η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: α) έγινε η επιλογή, ο περιορισμός και η τμηματοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων σε ενότητες, αυτών που κρίθηκε ότι δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, β) οργανώθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων για να είναι εφικτή η ανάλυσή τους και γ) έγινε η κατηγοριοποίηση του υλικού, με βάση τις εννοιολογικές κατηγορίες, βάσει των συνεντεύξεων (Ιωσηφίδης,2003).

Το κεφάλαιο χωρίζεται σε τέσσερις (4) ενότητες που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία καλείται η παρούσα εργασία να απαντήσει.

Συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα **3.1.** αποτυπώνει την ερμηνευτική προσέγγιση της συνηγορίας από τους γονείς, σε σχέση με τη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού τους. Περιλαμβάνει πέντε προσεγγίσεις και για αυτό χωρίζεται σε πέντε υποενότητες. (**3.1.α.** *Η συνηγορία ως καθήκον και υποχρέωση*,**3.1.β.** *Η συνηγορία ως μέσο άσκησης πίεσης*,**3.1.γ.** *Η συνηγορία ως μια ευκαιρία ισότιμης συνεργασίας*,**3.1.δ.** *Η συνηγορία ως τρόπος διαχείρισης της διαγνωστικής ταμπέλας*,**3.1.ε.** *Η συνηγορία αποτελεί έργο-μέλημα του σχολείου*)

Η δεύτερη ενότητα **3.2.** απεικονίζει τους παράγοντες που καθορίζουν και διαμορφώνουν τη γονεϊκή συνηγορία και δομείται σε τρεις υποενότητες (**3.2.α.** *Ο βαθμός και το είδος της διάγνωσης*,**3.2.β.**

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης,**3.2.γ.** *Ο βαθμός αφοσίωσης, επίγνωσης και διάθεσης του γονέα*)

Ακολουθεί η τρίτη ενότητα **3.3.** που δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της ενότητας **3.3.α.**, καταγράφονται οι συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των φορέων εκπαίδευσης και υποστήριξης, που σχετίζονται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και αξιολόγησης σε συνδυασμό με τη χρησιμότητα της διάγνωσης. Η ενότητα χωρίζεται σε έξι (6) υποκατηγορίες συνθηκών (**3.3.α.1.** *Συνθήκες αναγνώρισης*, **3.3.α.2.** *Συνθήκες αδιαφορίας*, **3.3.α.3.** *Συνθήκες υπεροχής*, **3.3.α.4.** *Συνθήκες καθοδήγησης*, **3.3.α.5.** *Συνθήκες αδράνειας*, **3.3.α.6.** *Συνθήκες διευκόλυνσης*).

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας ενότητας **3.3.β.**, αναλύονται οι οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες του δείγματος, σε συσχέτιση με το υπό διαπραγμάτευση θέμα της ενότητας και χωρίζεται σε υποκατηγορίες (**3.3.β.1.** *Γονείς με υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο*, **3.3.β.2.** *Γονείς με*

μέτριο οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, **3.3.β.3.** Γονείς με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, **3.3.β.4.** Γονέας διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης.)

Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την τέταρτη ενότητα **3.4.**, η οποία περιγράφει τις μορφές και τους τρόπους διαχείρισης της γονεϊκής συνηγορίας. Δομείται σε δύο υποενότητες. Η πρώτη υποενότητα **4.4.α.**, παρουσιάζει τις μορφές διαχείρισης γονεϊκής συνηγορίας, που εντάσσονται σε πέντε κατηγορίες. (**4.4.α.1.** Η διαισθητική ή διορατική γονεϊκή συνηγορία, **4.4.α.2.** Η συνηγορία βασισμένη στην εξειδικευμένη γνώση για την Ε.Ε.Α. του μαθητή, **4.4.α.3.** Η στρατηγική συνηγορία, **4.4.α.4.** Η συνηγορία ως μέσο αλλαγής, **4.4.α.5.** Η συνηγορία ως μέσο αποδοχής)

Η δεύτερη υποενότητα **4.4.β.** αναλύει τους τρόπους άσκησης γονεϊκής συνηγορίας και δομείται σε έξι (6) υποκατηγορίες. (**4.4.β.1.** Πρόσβαση στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες, **4.4.β.2.** Επικοινωνία με υπηρεσίες εκπαίδευσης και υποστήριξης, **4.4.β.3.** Αξιοποίηση της ιδιωτικής φοίτησης, διδασκαλίας και υποστήριξης, **4.4.β.4.** Γνώση για τον νόμο που διέπει την ειδική αγωγή, **4.4.β.5.** Η αυτοϋπεράσπιση του μαθητή, **4.4.β.6.** Η αλληλοϋποστήριξη των μελών της οικογένειας)

Ο λόγος των ερωτώμενων αποτυπώνεται με πλούτο και γλαφυρότητα, ακολουθώντας συγκεκριμένη σύμβαση, εμπεριέχοντας το αρχικό (**Γ**) της λέξης Γονέας στο τέλος των αποσπασματικών λόγων τους και μέσα σε παρένθεση, αναγράφοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί σε κάθε ερωτώμενο ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να ανατρέχει στα χαρακτηριστικά του, βάσει του Πίνακα (2.4.4.)

3.1. Ερμηνευτική προσέγγιση της συνηγορίας

Την πρώτη ενότητα ταξινόμησης των δεδομένων συνιστά η εννοιολόγηση της συνηγορίας, σχετιζόμενη με τη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού. Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται στοιχεία που αφορούν στον χαρακτήρα της συνηγορίας ως έννοιας, εκφράζοντας τον σκοπό για τον οποίο οι γονείς καλούνται να ασκήσουν συνηγορία. Η ιδέα της συνηγορίας προσεγγίζεται ποικιλοτρόπως από τους ίδιους, για αυτό και η ενότητα δομείται σε πέντε (5) μέρη.

3.1.α. Η συνηγορία ως καθήκον και υποχρέωση

Στο πρώτο μέρος, η έννοια της συνηγορίας παίρνει τον χαρακτήρα του *καθήκοντος* και της *υποχρέωσης*, κατά τρόπο τέτοιο που αναδεικνύει τη δυναμική των γονέων, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην αναγνώριση των αναγκών του παιδιού τους.

- Πατέρας: “Ασφαλώς είναι καθήκον, εγώ τουλάχιστον θεωρώ τον εαυτό μου υποχρεωμένο να υπερασπιστώ το παιδί μου και τα δικαιώματά του”, Μητέρα: “*Εννοείται και εγώ το ίδιο. Δεν μπορώ να πω κάτι άλλο.*” (Γονείς 3-4)
- Πατέρας: “Είναι καθήκον και υποχρέωση. Τελεία.” Μητέρα: “*Μια χαρά τα λέει*” (Γ. 6-7)

- Μητέρα: “Καθήκον, γιατί το παιδί από μόνο του δεν μπορεί να κάνει κάτι για τον εαυτό του, για να τον βοηθήσει. Οπότε, εμείς σαν γονείς, πρέπει οπωσδήποτε.” (Γ. 8)
- Μητέρα: “Λοιπόν, όσον αφορά το πρώτο κομμάτι είναι δικό σας καθήκον ή υποχρέωση, θεωρώ ότι πρέπει να βοηθήσω το οποιοδήποτε παιδί μου να έχει γερές βάσεις, για να μπορέσει να μάθει αυτά που του προσφέρουμε.” (Γ.9)
- Μητέρα: “Το δεύτερο. Να βοηθήσω το παιδί να πάει καλά στο σχολείο του. Δηλαδή, έχει αυτό το πρόβλημα, να μπορεί να συμμετέχει στο σχολείο του, και είναι υποχρέωσή μου να το βοηθήσω να ξεπεράσει το πρόβλημα... βασικά για το παιδί [...] Αλλά οφείλω τώρα να το αντιμετωπίσω αυτό το πράγμα” (Γ. 11)
- Μητέρα: “Κοιτάζτε. Εγώ το βλέπω σαν υποχρέωση και σαν καθήκον βέβαια. Γιατί αυτό το χαρτί δηλώνει ότι το συγκεκριμένο παιδί έχει κάποια θέματα, τα οποία πρέπει να σεβαστεί και το σχολείο”, Πατέρας: “Ναι, αυτό το χαρτί μας με έχει βοηθήσει πολύ στην ουσία [...] από κει και πέρα, όπως είπε και η γυναίκα μου, ότι είναι εκατό τα εκατό υποχρέωση μας, είμαστε υποχρεωμένοι για κάποια πράγματα.” (Γ. 15-16)
- Μητέρα: “Είναι το καθήκον μου. Είναι τα πάντα μου.” (Γ. 27)
- Μητέρα: “Από τη στιγμή που το παιδί διαγνώστηκε ότι έχει αυτό το θέμα, θεωρώ ότι είναι καθήκον μου να την υπερασπίσω, αλλά και πρέπει να την διευκολύνω, ώστε να έχει μια ισότιμη αντιμετώπιση σε σχέση με τους άλλους, από τη στιγμή που έχει θέμα.” (Γ. 18)
- Πατέρας: “Ε... δεν μπορούσε να είναι μέσο πίεσης για το σχολείο, γιατί μετά το σχολείο αντιδρά αρνητικά και εκδικητικά. Δεν θα μπορούσε τίποτε άλλο από τα τρία. Δηλαδή, και να ‘θελε κάποιος γονιός να κάνει πιστεύω κάποια από τα άλλα, ...ε... θα αντιμετώπιζε αρνητική ενέργεια από την άλλη μεριά.” (Γ. 19)

Από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς (12/19) κινούνται στη λογική της συνηγορίας, ως άσκηση στα πλαίσια των καθηκόντων και των υποχρεώσεών τους. Η ιδέα της συνηγορίας προωθείται από τους ίδιους γιατί αποτελεί καθήκον και υποχρέωση, διεκδικώντας την ανάλογη αξιολόγηση και υποστήριξη από το σχολείο, βάσει της διαγνωσμένης εκπαιδευτικής ανάγκης του παιδιού τους.

3.1.β. Η συνηγορία ως μέσο άσκησης πίεσης

Στο δεύτερο μέρος, η συνηγορία φαίνεται να αποτελεί ένα μέσο άσκησης πίεσης στο παρεχόμενο σύστημα εκπαίδευσης, με στόχο να προσφέρει το σχολείο τον κατάλληλο τρόπο εκπαίδευσης στον μαθητή με διάγνωση. Από το περιεχόμενο των παρακάτω αποσπασμάτων, γίνεται έμμεση αναφορά στην ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το είδος της μαθησιακής δυσκολίας, στην έλλειψη πρωτοβουλίας εκ μέρους τους και στην απουσία διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γεγονός που

καθιστά πειστικό και επίπονο τον υπερασπιστικό ρόλο των γονέων. Η έννοια της υπεράσπισης, ως μέσο πίεσης, προσδιορίζεται από δύο (2) γονείς εκ των δεκαεννιά (2/19). Ανάγλυφα αποτυπώνονται οι σχετικοί αποσπασματικοί λόγοι:

- Μητέρα: “Δηλαδή, θεώρησα ότι από τη στιγμή που έχω αυτήν τη διάγνωση αξιολόγησης στα χέρια μου, ... Εεε.. έπρεπε να την κάνω γνωστή, ...εεεσε αυτούς που πρέπει να την ξέρουν, και έπρεπε να διεκδικήσω τα δικαιώματά χωρίς συζήτηση. Δηλαδή, βρέθηκα και στη θέση να ζητήσω καλύτερο τρόπο εξέτασης, [...] ...δηλαδή ήταν επίπονο. Από την άλλη, ο ίδιος ποτέ δεν διαμαρτυρήθηκε. Δηλαδή, από την ώρα που πήρε το όφελος της προφορικής και πίεστηκε κάποια στιγμή να κάνει απανωτές προφορικές [...]η προσωπική ζωή του εστιάστηκε στο γεγονός ότι ανακουφίστηκε, βλέποντας ότι εμείς οι γονείς πλέον είμαστε λίγο με το να τον αντιμετωπίζουμε λίγο διαφορετικά.” (Γ. 1)
- Μητέρα: “Ναι, ως μέσο πίεσης. Αλλά σκεφτείτε ότι ούτε και ‘γω μπορώ να κάνω διάγνωση. Είχα βέβαια τη διάγνωση από έξω, αλλά προτιμούσα να έχω και μια πιο εμπειριστατωμένη άποψη [...]Οπότε, εκεί θεωρώ ότι αντί το σχολείο το ίδιο να έρθει και να μου πει: «ξέρετε μπορεί και να υπάρχει κάτι να το δείτε, κάντε αυτό, αυτό και αυτό». Κίνησα μόνη μου όλες τις διαδ..., [...] όχι μόνο δεν μου είπαν «εντάξει περιμένουμε», αλλά προσπαθούσαν να μου αποδείξουν ότι δεν ισχύει κιόλας. Εκεί ήτανε... με ενόχλησε ...με πήγε πίσω και χρονικά και θεωρώ ότι χάσαμε ... χρόνο [...]υπάρχει ένα διάστημα που πίεστηκε ο μικρός. Πιεστήκαμε όλοι δηλαδή [...]Αλλά δεν μπορούν και όμως να είναι τόσο κάθετοι και να έχουν τέτοια ισχυρή γνώμη τη στιγμή που δεν ξέρουνε. Οπότε, ξέρετε εμένα με ενόχλησε προσωπικά αυτό. Με ενόχλησε προσωπικά για το παιδί, γιατί είχε αντίκτυπο προς στο παιδί.” (Γ. 9)

3.1.γ. Η συνηγορία ως μια ευκαιρία ισότιμης συνεργασίας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διαπιστώνεται η χρησιμότητα της συνεργασίας των γονέων με τους επαγγελματίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν αυτή διαπνέεται από τις αρχές της ισοτιμίας, με εμπιστοσύνη και σεβασμό. Επισημαίνεται δε ότι η σχέση μεταξύ γονέων και ειδικών με αυτά τα χαρακτηριστικά συμβάλλει στην ενδυνάμωση του ρόλου της συνηγορίας (Dale, 2002).

Από τα ανωτέρω στοιχεία πλαισιώνεται ο βιωματικός λόγος από ένα (1) μόνο ζευγάρι γονέων μαθητή με Δυσλεξία. Ουσιαστικά, ερμηνεύουν ότι η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους εμφορούταν από την ιδέα της ισοτιμίας με σεβασμό.

- Πατέρας: “Πως δεν το νοιώσαμε!(περί ισότιμης συνεργασίας). Καταρχήν, μας ρωτήσανε αν το παιδί θέλει από μόνο του και το ρωτήσαμε- βέβαια- αν θέλει να δίνει γραπτά ή όχι.”, Μητέρα: “...στην αρχή της Πρώτης τάξης του Γυμνασίου- Σεπτέμβρη μήνα-μίλησα με την κυρία, Πατέρας: “την είχανε διαβάσει τη διάγνωση”, Μητέρα: “και μου είπε, «επειδή δεν ξέρω πως θα το πάρει το παιδί, θα ήθελα να του μιλήσετε εσείς και να τον ρωτήσετε: «θέλει να... εδώ στο χαρτί από ότι βλέπω έχει απαλλαχτεί από τα γραπτά. Θέλει να απαλλαχτεί ή μήπως θα αισθανθεί άσχημα;» ...ναι και όταν γύρισα στο σπίτι είπε το παιδί «ναι γραπτά, εγώ κυρία, θα γράφω”, [...] “όταν πηγαίνω με βλέπουν και αγχωμένη οι καθηγήτριες στην ενημέρωση, μου λένε : «κυρία Δ., γιατί αγχώνεστε εσείς για τον Κ.;χωρίς να μιλήσω εγώ... με βλέπουν”, Πατέρας: “...όταν πάω εγώ στο σχολείο να πάρω τον μικρό και λέει «συγχαρητήρια για το παιδί σας», ε δεν υπάρχει! ...ο Κ. παλεύει και το δείχνει, φαίνεται προσπαθεί, είναι καλό παιδί, συμμετέχει.” (Γ.3-4)

3.1.δ. Η συνηγορία ως τρόπος διαχείρισης της διαγνωστικής ταμπέλας

Στο τέταρτο μέρος, η έννοια της συνηγορίας ερμηνεύεται ως ένας *τρόπος διαχείρισης της διαγνωστικής ταμπέλας*. Από την ερμηνεία των λόγων των γονέων για την έννοια της υπεράσπισης, φαίνεται ότι προασπίζονται το δικαίωμα των παιδιών με ιδιαιτερότητες στην εκπαίδευση, αλλά και ότι προσπαθούν να διαχειριστούν τη μαθητική διαφορετικότητα, κάτι που αποτελεί τον απώτερο σκοπό των προσπαθειών τους. Οι γονείς διακατέχονται από έντονα συναισθήματα πίεσης, καθώς απευθυνόμενοι στους άμεσα εμπλεκόμενους που είναι οι εκπαιδευτικοί, δεν φαίνεται να έχουν την αναμενόμενη κατανόηση ως προς τις διαγνωσμένες ανάγκες του παιδιού τους και τον τρόπο εκπαιδευτικής παρέμβασης. Κάνουν προσπάθειες να αναγνωρίσουν, να αποδεχτούν αλλά και να γνωστοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους, με σεβασμό και πίστη στις δυνατότητές τους. Με γλαφυρό τρόπο αναδεικνύεται πόσο δύσκολος είναι ο δρόμος προς αυτήν την κατεύθυνση. Οι λόγοι που κυριαρχούν στη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι οι ακόλουθοι:

- Μητέρα: “Η υπεράσπιση για μένα σημαίνει ότι θα πρέπει ανά πάσα στιγμή να διεκδικώ το δικαίωμα του παιδιού στην ιδιαιτερότητά του. Δηλαδή, να διεκδικώ, εφόσον βλέπω ότι δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο, την προφορική του εξέταση. Ή να διεκδικώ άλλου είδους εξέταση ή άλλου είδους αντιμετώπιση από τους φιλολόγους, όταν έχει κάποιο συγκεκριμένο θέμα [...] Καλούμαι να υπερασπιστώ την ιδιαιτερότητα του παιδιού μου και το δικαίωμά του σε σχέση με αυτό που του δίνει η διάγνωση, την απαλλαγή του.” (Γ. 1)
- Μητέρα: “Αυτές οι ταμπέλες και όχι μόνο σε μένα- και σε άλλες συζητήσεις που είχα, είτε επαγγελματικές με άλλα παιδιά λόγω της δουλειάς μου- πια ήξερα να μιλήσω, και ήξερα σε

συγκεκριμένους γονείς να τους πω τι πρέπει να κάνουν, όπως επίσης και στη συμπεριφορά μου κυρίως απέναντι στο παιδί... και κυρίως την ανάγκη του να υπάρχει με αυτά τα δεδομένα του. Δηλαδή, ότι υπάρχει σε αυτόν τον χώρο, σε αυτό το σπίτι, με αυτό το περιβάλλον και αυτούς τους ανθρώπους και έχει την αξία του, έτσι όπως είναι. Αυτό ήταν το βασικό. Και ότι και τα αδέρφια του και εμείς έπρεπε να δεχθούμε κάποια πράγματα, ότι ο Μ. δεν θα ήταν ποτέ ορθογράφος, δεν θα ήταν ποτέ αυτό. Ότι έπρεπε ευγενικά να του διορθώνουμε τις λέξεις του και να του μάθουμε ότι ξέρεις, όταν γράφεις κάτι χρησιμοποίησε διορθωτικό. Ας πούμε στον υπολογιστή ή ρώτησέ μας για να μην εκτεθείς. ” (Γ. 2)

- Μητέρα: “Σύμφωνα με τις πληροφορίες που τέλος πάντων είχα, θεώρησα ότι πρέπει να είμαι εγώ η βασική συνήγορος του παιδιού. Πρώτα απ’ όλα εντός της οικογένειας, προς στον άλλον μας αδελφό αλλά και προς τον πατέρα, ο οποίος ήταν ένα κλικ παραέξω, στο όλο αυτό σκηνικό που θέλαμε να αντιμετωπίσουμε. [...] και βέβαια σε κάθε ευκαιρία που δινότανε στο παραέξω περιβάλλον, όφειλα να βρίσκω μια πολύ ωραία, έτσι, αντιμετώπιση της υπεράσπισης του παιδιού, στο να αποφύγει κάποιες καταστάσεις που θα αφήνανε να φανεί το θέμα που μας απασχολεί. Δεν ήθελα να γίνει γνωστό με λεπτομέρειες στον ευρύ κοινωνικό μας περίγυρο το τι ακριβώς συμβαίνει με το παιδί. Μπορώ να πω ότι και μέχρι τώρα που μιλάμε, δεν ξέρουν οι άμεσοι άνθρωποι μας ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα, για να μην νιώσει ότι διαφέρει ή υστερεί από τα παιδάκια της ευρύτερης οικογένειας, ξαδερφάκια κλπ., και ενώ οι άλλοι τα καταφέρνουν «εγώ σε κάτι δεν τα πάω καλά»” (Γ.5)
- Μητέρα: “τον τελευταίο καιρό, στην τελευταία τάξη εεε... έβλεπα, πώς να το πω; Υπήρχε μια εντός εισαγωγικών απομόνωση στο παιδί. Δηλαδή, υπήρχαν μετά... δημιουργούνταν παρεούλες, οι οποίες δεν υπήρχανε και λιγάκι απομονωνότανε το παιδί, το έβλεπα έτσι λίγο πιο απομονωμένο, πιο αποξενωμένο. Δηλαδή, έβλεπα στην Πέμπτη Δημοτικού ήτανε λιγότεροι οι φίλοι που ήτανε από τα προηγούμενα χρόνια. Αρχίζε, δηλαδή, και διαφοροποιούταν. Και ένας λόγος –πολλοί λόγοι με ανάγκασαν – και ένας λόγος ήταν, ο βασικότερος ήτανε αυτός, είπα ότι κάτι πρέπει να κάνω, να δώσω περισσότερο,.. να μπορεί το παιδί να συμμετέχει [...] βέβαια, ερχότανε στενοχωρημένο το παιδί. Και κάτι έπρεπε να κάνω. Δεν μπορεί το παιδί... να βγάλεις μια χρονιά έτσι. Δεν μπορεί να πάει έτσι η μαθητική σου ζωή. Πρέπει κάτι να κάνεις ” (Γ.11)
- Μητέρα: “Για μένα η υπεράσπιση απλώς δηλώνει το ότι να μην αισθάνεται άσχημα το παιδί που υστερεί έναντι των υπολοίπων σε κάτι. Αυτό μονάχα [...] όχι δεν αποτελεί λόγω ταμπέλας,

αλλά είναι περισσότερο λόγω του ότι αυτό την αναγκάζει να δυσκολεύεται περισσότερο σε σχέση με τα άλλα παιδιά σε κάποιους τομείς. Άρα για να της αλαφρώσουμε αυτό το φορτίο.” (Γ. 12-13)

- Μητέρα: “Είχε μπει η ταμπέλα κανονικά και δεν μπαίνει...”, Πατέρας: “ Η ταμπέλα είχε μπει...”, Μητέρα: “Και δεν βγαίνει εύκολα η ταμπέλα καλώς ή κακώς, γιατί δεν άφησε η εκπαιδευτικός να φύγει αυτή η ταμπέλα. Ήτανε ένα παιδί πάντα δακτυλοδεικτούμενο. « Εσύ είσαι αυτή που αυτό εκείνο το άλλο», ενώ εμείς βλέπαμε ένα παιδί υγιέστατο, που δίναμε στο σπίτι ότι δεν έχεις κάτι”, Πατέρας: “Ακριβώς”, Μητέρα: “Ότι δεν έχεις τίποτα, είναι κάτι που σημαίνει ότι δεν είμαστε όλοι δυνατοί σε όλα, ότι εσύ έχεις μια αδυναμία εκεί. Την παλεύουμε όπως μπορούμε. Τελειώσαμε. «Για μας είσαι ένα παιδί όπως όλα τα υπόλοιπα». Και αυτό είναι”, Πατέρας: “Δεν την ξεχωρίζουμε από κάτι ” (Γ. 15-16)

3.1.ε. Η συνηγορία αποτελεί έργο-μέλημα του σχολείου

Στο πέμπτο μέρος της πρώτης ενότητας, η συνηγορία για τέσσερις γονείς (4/19) δεν μπορεί παρά να αποτελεί έργο-μέλημα και των επαγγελματιών εκπαίδευσης ή κυρίως αυτών, οι οποίοι μπορούν και ξέρουν να λειτουργήσουν υπερασπιστικά αναφορικά με τη διαγνωσμένη ανάγκη του παιδιού. Σύμφωνα με τα υποκείμενα του δείγματος, αναγνωρίζεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το καλύτερο για το παιδί τους. Ωστόσο, θεωρούν ότι θα πρέπει η γνώση των εκπαιδευτικών να τους ενισχύσει στον ρόλο τους, βοηθώντας τους να καθορίσουν μόνοι τους στόχους και τον τρόπο υπεράσπισής τους. Έχουν απαιτήσεις από τον ρόλο των ειδικών, ειδικότερα να ανακουφίζουν τους γονείς από το βάρος των ευθυνών που απορρέουν από την άσκηση της συνηγορίας. Ορισμένοι γονείς στην παρούσα έρευνα εντοπίζουν στοιχεία αδιαφορίας παρά μέριμνας αποκλειστικά από τη μεριά των εκπαιδευτικών, καταθέτοντας συνάμα και τις δικές τους προσδοκίες για τον ρόλο τους. Ακολουθούν οι παρακάτω αποσπασματικοί λόγοι:

- Μητέρα: “Ούτε προσπαθώ να βελτιώσω το εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρώτο είναι να ενισχύσει το παιδί. Μέσα στο περιβάλλον που υπάρχει τώρα, ή που θα βρεθεί μετά, να μπορεί να αντιμετωπίσει ό, τι και να είναι αυτό. Ένα ενισχυτικό περιβάλλον εκπαιδευτικό σαφώς είναι πάρα πολύ βοηθητικό για όλους μας ...εεε... Το να βρεθούν κάποιοι τρόποι αυτά τα παιδιά να έχουν ένα καλύτερο μάθημα, πιο διαδραστικό, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό. Νομίζω όχι μόνο για αυτά τα παιδιά, αλλά και για όλα τα παιδιά, ένα πιο διαδραστικό μάθημα. Αλλά δεν μπήκα σε καμία διαδικασία να αλλάξω το εκπαιδευτικό σύστημα. Σίγουρα δεν είμαστε σε μια χώρα όπου μπορεί να κάνει κάτι τέτοια πράγματα.” (Γ. 2)

- Μητέρα: “Εντάξει, όσο μπορώ τον βοηθάω στο σπίτι και στο σχολείο, πιστεύω, οι καθηγητές το ίδιο κάνουν [...]Εντάξει, η υπεράσπιση είναι ως ένα σημείο [...]Εντάξει, στο σχολείο να μην το λες, το συζητάς με τους καθηγητές, αλλά σου λέει και αυτός έχω τόσα παιδιά. Δεν μπορεί να είναι ξεχωριστός για τον Γ... Εμένα αυτό από τη Δευτέρα μέχρι την Τρίτη... δεν ξέρω, αυτά τα παιδιά πολλαπλασιάζονται μου φαίνεται. Δεν ξέρω, γίνονται πιο πολλά ...Για μένα όχι, για τους καθηγητές όμως στο σχολείο ότι έχουν πιο πολλά παιδιά να αντιμετωπίσουνε”(Γ.10)
- Μητέρα: “Κανονικά θα πρέπει να έχει και ένα μεγάλο κομμάτι η εκπαίδευση. Αλλά αυτό δεν το βρήκαμε εμείς στην εκπαίδευση.[...] Αυτό που έχω να πω είναι ότι από πλευράς φορέων τελικά η όλη διαδικασία της Δυσλεξίας έχει μείνει περισσότερο στο αν θα μπορέσει να πάρει κάποιος ένα χαρτί για να μπορέσει να πάρει προφορικά, ενώ θα μπορούσε να βρει και άλλες μεθόδους,... Αναγκάστηκα να διαβάσω, αντί να ήταν θέμα προσωπικής μου εργασίας, να ήταν αποτέλεσμα ενός ειδικού φορέα, ο οποίος να επιμορφώνει τους γονείς. Γιατί παίζουμε ρόλο οι γονείς. Πολύ μεγάλο ρόλο οι γονείς. Άρα, θα μπορούσε να τους βάλει λίγο στον κόσμο του παιδιού με Δυσλεξία. Γιατί και η Δυσλεξία, βέβαια, έχει στάδια [...]Ναι, εγώ διαπιστώνω κάποιο κενό. (Σ: και καλείται ο γονέας;), συνεχίζοντας θα επισημάνει πως ο γονέας παλεύει : “Μόνος του, μόνος του. Τσως χαμένος. Χαμένος. Ψάχνοντας μόνος του. Ψάχνοντας στο ίντερνετ, ψάχνοντας σε φίλους του που δουλεύουνε...”, Πατέρας: “ και με παιδάκια ... και ενώ μαζεύουν και τα άλλα παιδάκια και τους κάνουν μαθήματα έξτρα ώρες, δεν έχουν μαζέψει ποτέ τα παιδάκια που έχουν Δυσλεξία, να κάνουν κάτι” (Γ. 12-13)
- Μητέρα: “Αυτό το χαρτί δηλώνει ότι το συγκεκριμένο παιδί έχει κάποια θέματα, τα οποία πρέπει να σεβαστεί και το σχολείο. Πράγμα που σας λέω δεν έχει γίνει, μέχρι τώρα... Βέβαια και οι συμμαθητές της δεν ήτανε ... ήτανε πάρα πολύ καλά τα παιδιά, δεν κοροϊδέψανε σε σημείο που να έχουμε πολλά θέματα. Εκεί που άφηνε η δασκάλα τα περιθώρια, ναι, κοροϊδεύανε. Αλλά μέχρι εκεί” (Γ. 15-16)

3.2. Παράγοντες αναγκαιότητας και διαμόρφωσης του συνηγορητικού ρόλου των γονέων

Η παρούσα ενότητα περιλαμβάνει τρεις βασικούς παράγοντες, οι οποίοι προκύπτουν από το εμπειρικό υλικό των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, ο πρώτος αφορά στον βαθμό και το είδος της διαγνωσμένης ανάγκης, ο οποίος αποτέλεσε κίνητρο για έξι (6) γονείς. Ο δεύτερος αφορά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπου εντοπίστηκαν επτά (7) γονείς. Ο τρίτος παράγοντας

καθορίζεται από τον βαθμό αφοσίωσης, διάθεσης και επίγνωσης, ο οποίος φαίνεται να επηρεάζει πέντε (5) γονείς.

3.2.α. Ο βαθμός και το είδος της διάγνωσης

Από τη συλλογή των δεδομένων καταδεικνύεται ο διαφωτιστικός και ανακουφιστικός χαρακτήρας της διάγνωσης. Αποτελεί σημαντικό και χρήσιμο οδηγό για την περαιτέρω δράση των γονέων. Σε συνεργασία με το σχολείο, οι γονείς κινητοποιούνται για να μάθουν περισσότερα για το είδος της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας και για να είναι η υπερασπιστική τους δράση πιο αποτελεσματική. Εντοπίζονται οι κάτωθι αποσπασματικοί λόγοι:

- Μητέρα: *“Η διάγνωση ήρθε κάτι σαν ανακούφιση, γιατί βλέποντας όλες τις δυσκολίες που είχε το παιδί, δεν μπορούσαμε να βρούμε, ... να δούμε πώς ...δεν ξέραμε πώς να το χειριστούμε[...]. Όταν ήρθε η διάγνωση και κατανοήσαμε τη δυσκολία ακριβώς, τότε μπορέσαμε να κάνουμε το εξής: εστιάσαμε σε αυτό και αφήσαμε όλα τα άλλα στην άκρη [...] χρειάστηκε λοιπόν λίγο να οργανώσουμε διαφορετικά το διάβασμά μας.”* (Γ. 1)
- Μητέρα: *“Επηρεάζει. Βέβαια επηρεάζει.... Με άγχωνε στην αρχή που βγήκε το... η γνωμάτευση. Αγχώθηκα γιατί δεν ήξερα τι να κάνω.* (Γ. 10)
- Μητέρα: *“Πολύ, πολύ. (με επηρέασε) Εντάξει. Στην αρχή νιώθεις έτσι, λες «Τι έγινε; Τι έχει το παιδί;». Δηλαδή, νιώθεις ένα σοκ στην αρχή. Εεε μετά λες τι θα κάνω... Πρέπει να το αντιμετωπίσεις. Λες έτυχε αυτό, κάτι πρέπει να κάνω να το διορθώσω, να το... φτιάξω, να το βελτιώσω. Αυτό. Σίγουρα. Δεν μένεις αδιάφορος. Κοιτάς στην αρχή, ξεπερνώντας –ας πούμε τη στενοχώρια- λες «τι γίνεται; Το παιδί γιατί είναι έτσι; Τι, τι φταίει;»... και μετά ξεκινάς να δεις τι θα κάνεις.”* (Γ. 11)
- Μητέρα: *“Εγώ, όταν έγινε η διάγνωση, αισθάνθηκα ότι έφυγε ένα βάρος από πάνω μου. Πατέρας: “Ναι”, Μητέρα: “Γιατί... με την έννοια ότι μέχρι τότε αντιλαμβανόμουνα ότι το παιδί έχει δυσκολίες, οι οποίες δεν ταιριάζουνε στην εξυπνάδα που έχει [...] Δηλαδή, δεν μπορούσα να τοποθετήσω τι ακριβώς συμβαίνει. Επομένως, όταν έγινε η διάγνωση και μου εξηγήσανε ότι, ναι, είναι Δυσλεξία, αντί αυτό να με στενοχωρήσει, αντιθέτως, έως με χαροποίησε. Και είπα εντάξει, ξέρω προς τα πού βαδίζουμε. Να μπορούμε να βρούμε μεθόδους”, Πατέρας: “Ναι... εγώ δεν ήξερα τι είναι η Δυσλεξία. Και πιο πολύ ενημερώθηκα και κατάλαβα. Νόμιζα ότι είναι κάτι κακό [...]όταν μου είπαν ότι πιθανό το παιδί να έχει*

Δυσλεξία, εγώ στενοχωρήθηκα. Αλλά όταν ενημερώθηκα μάλλον ανακουφίστηκα και εγώ.
(Γ. 12-13)

- Μητέρα: *“Εμένα με ηρέμησε. Με ηρέμησε, τύπου ότι έχω κάνει αυτό που έπρεπε για το παιδί και το παιδί είναι σε καλά χέρια. Τώρα το παιδί είναι σε ένα πλαίσιο...”* (Γ. 14)

3.2.β. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Η συγκεκριμένη υποενότητα συνδέεται άμεσα με την επόμενη ενότητα (3.3), στην οποία αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές συνθήκες που ακολουθούνται για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο κινητοποίησης των γονέων, διαμορφώνοντας συνθήκες υπεράσπισης. Αρκετοί είναι οι γονείς που δηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αδρανεί ή και αγνοεί τη διάγνωση και, επομένως, δεν δείχνει το απαιτούμενο ενδιαφέρον, αποκλείοντας παρά εντάσσοντας τον μαθητή με Δυσλεξία στη διαδικασία διδασκαλίας ή και αξιολόγησης.

Από τις συνεντεύξεις δηλώνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως φορέας εκμάθησης γνωστικών δεξιοτήτων παρά υποστήριξης των ειδικών μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους. Χαρακτηριστικός είναι ο λόγος των γονέων στα ακόλουθα αποσπάσματα συνεντεύξεων:

- Πατέρας: *“Εμείς, συζητάμε με το παιδί και τι καινούργιο του μαθαίνουμε, εκτός της εκπαίδευσης που μαθαίνει, γιατί στην εκπαίδευση το σχολείο έχει μεγάλα κενά.”* (Γ. 6-7)
- Μητέρα: *“Ξεκινά από την οικογένεια αλλά πρέπει και το σχολείο να βοηθήσει. Δηλαδή, ένας από τους λόγους που πήγαμε στο ιδιωτικό ήτανε γιατί πίστευα ότι πρέπει και το σχολείο λίγο να βοηθήσει,... το καινούργιο σχολείο,.. το παλιό μας σχολείο ήταν εξαιρετικό, ...(Σ: το δημόσιο;), ...Ναι, το δημόσιο, και είχε την πρώτη χρονιά δασκάλα ειδικής αγωγής. Μετά τον μισό χρόνο μου έφυγε. Και επειδή ήθελα να τον βοηθήσω ήθελα να κάνω ό,τι καλύτερο. Δηλαδή, βλέπω τώρα ότι σε αυτό το σχολείο, υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του. Είναι πιο πολύ –πώς να το πω- βοηθητικό. Πιο βοηθητικό.”* (Γ.11)
- Μητέρα: *“Μπήκα στη διαδικασία να λειτουργήσω υπερασπιστικά, σχεδόν από το πρώτο τρίμηνο της Πρώτης Δημοτικού[...] Δυστυχώς όμως, δεν είχα κανένα αντίκρισμα [...] τέλος Δευτέρας Δημοτικού... απευθύνθηκα ιδιωτικά σε έναν επιμελητή του Παίδων, [...]το πήγα στο σχολείο, στην εκπαιδευτικό... Δεν δέχτηκε να το ... χρησιμοποιήσει,... και μου είπε επί λέξει «να*

δείτε ότι δεν έχει τίποτε το παιδί απλά θέλει διάβασμα. Να του βάλετε έναν δάσκαλο στο σπίτι, αφού δεν προλαβαίνετε εσείς»” (Γ. 14)

- Μητέρα: “...μα η συμπεριφορά της σαν εκπαιδευτικός ήταν απαράδεκτη. Δηλαδή, δεν μπορείς να σηκώνεις ένα παιδί στον πίνακα- στα μαθηματικά που είναι κατεξοχήν δυσαριθμησικό- και να του λες «Κοιτάζτε, συμμαθητές! Το γραπτό της Δ. ... σήκω πάνω παιδί μου! Δεν ξέρεις να μετράς;», ...δηλαδή το παιδί το ‘κανε τι να σας πω... Δεν ήθελε να πάει σχολείο” (Γ.15-16)
- Μητέρα: “...προσπαθούνε και αυτοί πάρα πολύ. Αλλά επειδή είναι πάρα πολύ δύσκολο γενικώς το τμήμα-είναι δέκα παιδιά περίπου σε αυτό το τμήμα- είναι πολύ δύσκολο τμήμα, εγώ καταλαβαίνω και οι δάσκαλοι τι τραβάνε. Δηλαδή, φτάνουν και αυτοί στο «αμήν». Είναι πάρα πάρα πολύ δύσκολα και με είκοσι άτομα... Λέω, εγώ έχω μία Ι. στο σπίτι. Εκεί τι γίνεται;” (Γ.17)
- Μητέρα: “Τη γνωμάτευση την πήρε πολύ νωρίς. Στην Τρίτη, την Τετάρτη Δημοτικού; Στο Δημοτικό δεν είχε το χαρτί καμία ισχύ. Ποτέ δεν εξετάστηκε προφορικά το παιδί, ναι μεν το γνώριζαν αλλά την αντιμετώπιζαν λες και είναι... [...] Ενώ τους έλεγες ότι το παιδί έχει θέμα... «Εντάξει, το καταλαβαίνουμε αλλά δεν μπορούμε να της βάλουμε δέκα»[...] Στενοχωριόμουν γιατί έβλεπα ότι το παιδί το λάμβανε κάπως στραβά... Ανησυχούσα γιατί δεν ήξερα τι θα γίνει στο Γυμνάσιο, αλλά πιο πολύ στενοχωριόμουν για την αυτοεκτίμηση του παιδιού. [...] Και μετά όταν πήγε στο Γυμνάσιο, συνειδητοποίησε ότι «εντάξει είμαι αποδεκτή» ας πούμε και ότι και καλά δεν τρέχει κάτι.” (Γ. 18)
- Πατέρας: “Οι καθηγητές που ήτανε μέσα... πώς να το περιγράψω «δημόσιοι υπάλληλοι», που λέγανε «άντε, διάβασε να τελειώνουμε»,... Δεν έχουνε χρόνο να ασχοληθούνε με διαφορετικά παιδιά... Δεν έχουνε χρόνο να ασχοληθούνε με διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Αυτό εισέπραξα” (Γ. 19)

3.2.γ. Ο βαθμός αφοσίωσης, επίγνωσης και διάθεσης του γονέα

Πέντε (5) συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται ότι κινητοποιούνται από τον βαθμό αφοσίωσης, επίγνωσης και διάθεσης, στοιχεία που αποτυπώνονται στους παρακάτω λόγους:

- Μητέρα: “Τέθηκε μια διάγνωση από ένα κέντρο επίσημο [...] και είχα ένα χαρτί στα χέρια μου, το οποίο ήταν απόδειξη των λεγομένων και των φαινομένων [...] αυτό που έπρεπε εμείς να

κάνουμε στο σπίτι. Καταρχήν, εγώ έπρεπε να έχω τον ρόλο της μάνας, και όχι της δασκάλας, είμαι μάνα και όχι δασκάλα,, άρα το να κάθομαι να διαβάζω εγώ το παιδί, που έχει τα συγκεκριμένα θέματά του, θα μου δημιουργούσε εντάσεις. [...] Και έτσι σιγά-σιγά, αφού περάσαμε μια φάση ενδιάμεση που ήτανε ντεμί, άρχισε πια να μπορεί να πατάει στα πόδια του καλύτερα μέσα στην τάξη.” (Γ.2)

- Μητέρα: “Θεωρώ ότι οι βαθμίδες εκπαίδευσης δεν με επηρέασαν στο να την κάνω πιο έντονη την προσπάθειά μου ή στο να την αφήσω σε πιο χαμηλό επίπεδο. Δεν μπόρεσαν να με επηρεάσουν, έχοντας ως γνώμονα πάντα την πρώτη απόφαση, που θεωρώ ότι ήτανε ό,τι καλύτερο θα μπορούσα να έχω.” (Γ.5)
- Πατέρας: “...την είδηση μιας διάγνωσης από τη στιγμή που αυτή η διάγνωση θεωρείται δεδομένη. Δηλαδή, ότι έχουμε ένα θέμα και ως γονιός οφείλεις να δεις προς ποια κατεύθυνση θα κινηθείς. [...] Εμείς βοηθήσαμε τη μικρή και λειτουργήσαμε ως οικογένεια. [...] Δηλαδή, ένα μέρος της οικογένειας έχει ένα μικρό πρόβλημα, και από ‘κει την στηρίζουμε. Τίποτε περισσότερο από αυτό το πράγμα. Μα δεν χρειάζεται να το μεγαλοποιήσουμε από την αρχή. Τίποτα. Την αντιμετωπίζουμε σαν να μην έχει κανένα πρόβλημα. Μητέρα: “...μα διαβάζει τόσο πολύ από μόνη της που δεν φαίνεται, που δεν το δείχνει, Πατέρας: “...δεν έχει λόγο...” (Γ.6-7)
- Μητέρα: “...με τα λεγόμενα της Ι., η Ι. είναι πανέξυπνη, καταλαβαίνει πολλά και μου λέει διάφορα, γι’ αυτό και ‘γω κινούμαι τόσο πολύ ...και αυτοί καταλαβαίνουν –επειδή αυτές οι περιπτώσεις είναι πολύ δύσκολες- εγώ προσπαθώ να με καταλάβουν και να τους καταλάβω και ‘γω. Γιατί αν ήμουν και ‘γω στη θέση τους τι θα ‘κανα; ... θέλω να είμαι κοντά. Όχι μόνο να ζητήσω από τους άλλους, αλλά να μου πούνε και αυτοί πώς να κινούμαι και ‘γω και τι πρέπει να κάνω. Γιατί η αδιαφορία δεν μετράει. Πρέπει να είμαστε πολύ πιο κοντά στα άτομα που έχουνε πρόβλημα” (Γ.17)

3.3. Συνθήκες συνεργασίας μεταξύ γονέων και φορέων εκπαίδευσης (σχολική κοινότητα, ειδικοί διαγνωστικών κέντρων)

Η παρούσα ενότητα (3.3) δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος (3.3.α,1,2,3,4,5,6), καταγράφονται συνθήκες συνεργασίας με διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, μεταξύ των γονέων και των φορέων εκπαίδευσης και υποστήριξης που σχετίζονται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και αξιολόγησης, σε συνδυασμό με τη χρησιμότητα της διάγνωσης. Στο δεύτερο μέρος της παρούσας ενότητας (3.3.β.1,2,3,4), αναδύονται οι οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες του δείγματος,

οι οποίες επηρεάζουν τους γονείς στην προσπάθεια να υπερασπιστούν το δικαίωμα του παιδιού τους, αφού οι επικρατούσες συνθήκες εκπαίδευσης είναι πιο ισχυρές για να τους επηρεάσουν.

Ειδικότερα, ορισμένοι (3/19) γονείς ένιωσαν να αναγνωρίζεται ο υπερασπιστικός τους ρόλος από το σχολείο, με βάση το γνωμοδοτικό έγγραφο από τον φορέα διάγνωσης στον οποίο απευθύνθηκαν:

3.3.α.1. Συνθήκες **αναγνώρισης** προβάλλονται στους ακόλουθους λόγους:

- *Μητέρα: “Στο σχολείο που πηγαίναμε υπήρχε μια πάρα πολύ καλή συνεργασία. Μεταξύ δασκάλας, διευθύντριας και εμού, δική μας των γονέων. Και μπορούσες ανά πάσα στιγμή να πας, να μιλήσεις για τους προβληματισμούς τους και ακούγονταν, εισακούγονταν οι προβληματισμοί μας. Βέβαια, οι διορθώσεις που γίνονταν μπορούσαν να γίνουν μέσα στα πλαίσια τα συγκεκριμένα που μπορεί να δώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, ελληνικό.” (Γ. 2)*
- *Μητέρα: “Σίγουρα υπήρχανε καθηγητές, οι οποίοι το συζητήσαμε, διαβάσανε τη διάγνωση. είδαμε ότι, πως θα μπορούν να βοηθήσουν το παιδί... Τώρα, πρακτικά, δεν ξέρω αν όντως λειτουργήσαν έτσι, δηλαδή μεμονωμένα ας πούμε, για το παιδί κάνανε κάποια πράγματα. [...]Λοιπόν, το ότι μίλησα με τους καθηγητές και με ακούσανε και δεχτήκανε και μιλήσαμε, ότι τους είπα, και είχανε, θελήσανε τέλος πάντων να δούνε αναλυτικά, να διαβάσουνε τη διάγνωση, [...]και θελήσανε τέλος πάντων να τα δούνε αναλυτικά και να μπουν σε αυτήν τη διαδικασία...” (Γ.8)*
- *Μητέρα: “Με βοήθησε, μου έβγαλε το άγχος από πάνω ότι αυτό που ήξερα για το παιδί, εεε..., ότι μπορούσανε πια και με αυτό το επίσημο έγγραφο να το δούνε και οι άλλοι. Γιατί αν δεν έχεις και ένα έγγραφο, δεν μπορείς να πιέσεις. Ναι, σου λένε «εντάξει» στα λόγια «το βλέπω αλλά κάνε κάτι παρά πέρα» Εμάς προσωπικά... με βοήθησε. Μου έβγαλε ένα άγχος [...]Απλά του έλεγα ότι αυτό για σένα είναι μια βοήθεια αλλά μην το πάρεις σαν απαλλαγή, θέλω το διάβασμά σου να είναι όπως πρώτα. Και εξακολουθήσαμε μέχρι και τώρα” (Γ.9)*
Και επίσης η ίδια μητέρα θα συνεχίσει λέγοντας:
- *Κοιτάχτε, αδιαφορία όχι. Οι καθηγητές του παιδιού μου είπαν ότι το παιδί έχει πάρα πολύ καλές βάσεις, ότι είναι δυνατός μαθητής, δεν χρειάζεται να είναι σε τμήμα ένταξης, γιατί τα παιδιά που ήτανε εκεί ήτανε, ας το πούμε, ένα βήμα πιο κάτω από τον Γ. και αυτό θα τον έκανε να μην προχωρήσει, θα τον κολλούσε.” (Γ.9)*

3.3.α.2. Συνθήκες **αδιαφορίας** έχει βιώσει ένας αριθμός (4/19) γονέων εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τον αγώνα τους. Τα ανωτέρω αποτυπώνονται ως εξής:

- Μητέρα: *“Εγώ πήγα και ενημέρωσα, να πω κάτι: «είμαι η μαμά της Δ. και έχω χαρτί από το ΚΕΛΛΥ και άρχισε να φωνάζει. Την πρώτη μέρα. Και «καλά μου φέρνετε χαρτιά από το ΚΕΛΛΥ, τα οποία τα βγάζουνε έτσι. Όλα τα παιδιά τα βγάζουνε άρρωστα, με προβλήματα, με αυτά, με κείνα.» Και της απάντησα ότι «εγώ δεν τρέχω τρία χρόνια έτσι. Απλά για να πω ότι έχω ένα παιδί με δυσαριθμησία ή με Δυσλεξία. Το παιδί μου είναι μια χαρά, απλά έχει ένα βαθμό δυσκολίας άλφα και ‘σεις, βάσει αυτηνής της διάγνωσης, οφείλετε να βοηθήσετε το παιδί. Μπορείτε; Καλώς. Δεν μπορείτε; Θα μου το πείτε για να ξέρω και ‘γω τι θα κάνω από δω και πέρα», και ‘κει τελειώσαμε”* (Γ.15-16)
- Μητέρα: *“Στο Δημοτικό το αισθάνθηκα. Στο Γυμνάσιο όχι. ... (Στο Δημοτικό) σε μεγάλο βαθμό. Με δεχόντουσαν, αλλά από τη μια έμπαιναν και από την άλλη έβγαιναν. Δηλαδή, και που το έλεγα ότι «το παιδί έχει Δυσλεξία και έχω καταθέσει το χαρτί», μπορεί μετά από δυο μήνες- ας πούμε- που θα πήγαινα και έπρεπε να ξαναδώ τον δάσκαλο, να του το ‘λεγα. «Α! Ναι, ναι, μου το ‘χετε ξαναπεί!». Δηλαδή, δεν το είχε συνειδητοποιήσει ώστε να έχει μια άλλη αντιμετώπιση στο παιδί, και στα γραπτά του και σε όλα. Δηλαδή, ήτανε με παρωπίδες”* (Γ. 18)
- Πατέρας: *“...αλλά μέσα οι καθηγητές ή που έπρεπε να πιέσω για να ακολουθήσουν αυτά που γράφουν τα χαρτιά ή και οι υπόλοιποι απλά κάνανε το τυπικό”* (Γ.19)

3.3.α.3. Αναφέρονται επίσης και στοιχεία όπου επικρατούν συνθήκες **υπεροχής** στον λόγο του ειδικού-εκπαιδευτικού, δίχως να λαμβάνεται υπόψη η διάγνωση αλλά και η άτυπη γνώση για τις ανάγκες του παιδιού από τους γονείς. Τη συγκεκριμένη συνθήκη την αναφέρουν έξι (6/19) γονείς με παραστατικό τρόπο στους λόγους τους:

- Μητέρα: *“Η δασκάλα δεν μπορούσε να το καταλάβει με τίποτα. Θεωρούσε ότι ήταν ένα τελευταίο παιδί μιας πολυμελούς οικογένειας, κακομαθημένο. Ήταν αυτό. Και αναγκάστηκα να φτάσω μέχρι τη διευθύντρια [...]Η διευθύντρια ήταν άλλου επιπέδου και μπορέσαμε τέλος πάντων να κάνουμε κάποιες διορθώσεις”* (Γ. 2)
- Μητέρα: *“...Έχω συναντήσει καθηγητές στο Γυμνάσιο, οι οποίοι δεν δέχονται τη διάγνωση. Δεν δέχονται αυτό το οποίο θεωρούν ότι έχει γίνει πλέον κάτι –πώς να το πω- αυτό που λένε το «επιδημία». [...] προσπάθησα εγώ από τη δική μου πλευρά να το συζητήσω, αλλά ήτανε*

κάθετοι τελείως. Σε αυτούς τους καθηγητές γενικά δεν έδωσα σημασία. Μπορεί να μην βοηθήθηκε το παιδί από τη βαθμολογία και με τον τρόπο που το αντιμετωπίζανε και τα λοιπά, αλλά εγώ σαν μητέρα, έριξα την ευθύνη στον καθηγητή, ούτε στο παιδί, ούτε και σε μένα, ούτε στην ταμπέλα που λέμε, ούτε σε τίποτα άλλο.”(Γ.8)

- Μητέρα: “...Ήταν ένα παιδί πολύ-πολύ έξυπνο, μου λέγανε οι δασκάλες, το οποίο όμως δεν τα κατάφερνε τόσο καλά στο σχολείο. Οπότε, εκεί υπήρχε ένα conflict, ότι «ξέρεις τι; δεν διαβάζεις». Και αυτό πήγαινε πάνω στο παιδί και πήγαινε και πάνω σε μένα [...]Υπήρχε έντονο αυτό με την πρώτη του κυρία, της Πρώτης, Δευτέρας Δημοτικού.” (Γ.14)
- Μητέρα: “Η δασκάλα, εριστικότητα, μου είπε «τι μου κάνατε με αυτή την αναφορά; Δεν έγινε και τίποτα, δεν μπορούνε να με πειράζουνε», ...και το θεωρώ πάρα πολύ άδικο για πολλά παιδιά που έχουνε θέματα μέσα εκεί. Δηλαδή, εγώ απογοητεύτηκα. Γιατί, λέω, ότι έχω ένα χαρτί, το οποίο μπορώ να βασιστώ πάνω σε αυτό και δεν με βοήθησε στη συγκεκριμένη περίπτωση.”(Γ.15-16)
- Μητέρα: “Εγώ δεν ξέρω τι γίνεται εκεί μέσα. Απλά, με τα λεγόμενα της Ι. που λέει «εμένα», λέει ,«δεν μου δίνουν σημασία. Πιο πολύ δίνουν σημασία στους καλούς μαθητές». Δεν ασχολούνται με αυτά τα παιδιά. Τους έχουν στο περιθώριο.” (Γ.17)

3.3.α.4. Συνθήκες **καθοδήγησης** περιγράφονται από γονείς, οι οποίοι εισπράττουν ανάμεικτα συναισθήματα καθώς βιώνουν συνεργασίες καθοδηγητικού χαρακτήρα ή από το σχολείο ή από τους φορείς αξιολόγησης, εστιάζοντας στη χρησιμότητα της διάγνωσης που λειτουργεί προς όφελος του παιδιού. Από τα λεγόμενα των υποκειμένων, προκύπτει η πρακτική αξία της διάγνωσης, σχετιζόμενη με τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, κάποιοι γονείς εντοπίζουν στοιχεία είτε καθοδήγησης, τα οποία έχουν θετικό αντίκτυπο στον μαθητή, ή πρακτικές διευκόλυνσης για τον μαθητή με Δυσλεξία.

Ακολουθούν οι παρακάτω αποσπασματικοί λόγοι (7/19) σχετικά με την **καθοδήγηση** που δέχτηκαν ή δέχονται τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά με Δυσλεξία, γεγονός που λειτούργησε ανακουφιστικά για γονείς αλλά και μαθητές:

- Μητέρα: “Πήρα την καθοδήγηση από το διαγνωστικό, είδα την αντίδραση του παιδιού, τσέκαρα πρώτα να δω πώς το αντιλαμβάνονται στο σχολείο και όπου ένιωσα ότι υπάρχει κάποιο κενό, εκεί χρειάστηκε να διεκδικήσω [...]Ήτανε γνώστες και στις δύο βαθμίδες των

διαδικασιών, και δεν - δεν ήταν έντονη αυτή η ανάγκη να πάω να ζητήσω απαραιτήτως άλλη μεταχείριση.” (Γ.1)

- Μητέρα: “Η διάγνωση σίγουρα είχε αποτέλεσμα. Σίγουρα είναι χρήσιμη εφόσον και οι καθηγητές έχουνε τη διάθεση να βοηθήσουνε και να ασχοληθούνε. [...] Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις [...] ήτανε τα πράγματα πιο εύκολα και πιο απλά και δεκτικοί και στο Δημοτικό και στις υπόλοιπες βαθμίδες, τέλος πάντων [...] Αλλά και η εξεταστική έτσι- τέλος πάντων κατάσταση, τα προφορικά, όλα αυτά, ό, τι έπρεπε να γίνει, τέλος πάντων, έγινε κανονικά.” (Γ.8)
- Μητέρα: “Ναι μεν, τον βοήθησαν... Τον πρώτο χρόνο, την πρώτη χρονιά τον βοήθησε αρκετά, γιατί είχε το ελαφρυντικό... γιατί ήτανε ένα παιδί στο Δημοτικό. Στο Γυμνάσιο, επειδή είχε τη μαθησιακή δυσκολία, εκεί ήτανε πιο... «αγκαλιά» οι καθηγητές[...] Συμμετέχει και με το θέμα ότι έχει αυτό το χαρτί, (εννοεί της Δυσλεξίας) [...] Και αφού είδανε τη μορφή της δυσκολίας του, μας είπανε το τι πρέπει να ακολουθήσει και τι δεν πρέπει.” (Γ.9)
- Μητέρα: “Όταν ο ειδικός σου λέει ότι το παιδί θέλει αυτή τη συγκεκριμένη βοήθεια... δηλαδή, ας πούμε μ’ ένα «λογοθεραπεία», προκειμένου το παιδί να αναπτύξει τον λόγο του και να μπορεί να δίνει προφορικά εξετάσεις, ε, δεν είχα λόγο να ζητήσω κάτι άλλο. Ούτε να επιλέξω εγώ ότι δεν πρέπει αυτό και ότι θα κάνω κάτι άλλο. Υπάρχουνε κάποιες οδηγίες που δίνονται.” (Γ.8)
- Μητέρα: “Παρόλο που δεν έλαβε η γυναίκα υπόψη της το χαρτί, ήθελε να την βοηθήσει. Της είχε πει ότι όταν τελειώσεις το διαγώνισμα, θα έρχεσαι και θα μου λες και προφορικά. Το είχε στον νου της, χωρίς όμως να στοχοποιεί το παιδί ότι «ξέρεις κάτι, εσύ είσαι διαφορετικό από τα άλλα, θα μου κάνεις και γραπτή και προφορική εξάσκηση, και όλα αυτά». Ήμουνά πάρα πολύ ευχαριστημένη.” (Γ.15-16)
Η ίδια μητέρα εισέπραξε και θετική ανταπόκριση:
- Μητέρα: “Φέτος, με την καινούργια δασκάλα δεν είχα απολύτως κανένα πρόβλημα. [...] Της έδινε βοήθεια, την βοηθούσε και στο να μιλάει, μετά το διαγώνισμα. Πράγμα το οποίο δεν είχε τα προηγούμενα δύο χρόνια. Εεε ...την βοήθησε πάρα πολύ. Και ψυχολογικά.” (Γ. 15-16)

- Μητέρα: “Ενημερώθηκα και από τον φορέα, (εννοεί το ΚΕΔΔΥ) το πώς θα χρησιμοποιώ το χαρτί και γενικά τι γίνεται με αυτό το θέμα.” (Γ. 18)
- Μητέρα: “Το αποτέλεσμα ήταν καλό, γιατί απευθείας του έλεγε και τι βαθμό θα του έβαζε. Γιατί όταν έπαιρνε το γραπτό, στα απλά τεστ που κάνανε και το έβλεπε, δεν ήτανε ευχαριστημένη και έλεγε- ας πούμε- κάποια παιδιά μένουν στο τέλος και λένε προφορικά. Ε, και ενώ ο κανονικός βαθμός ήτανε έντεκα στο γραπτό του, του έκανε πάλι ερωτήσεις και στο προφορικό του απαντούσε για δεκαέξι, για δεκαεφτά ας πούμε, στις ίδιες ερωτήσεις.” (Γ.3-4)
- Μητέρα: “Δίνει και γραπτά μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά και οι καθηγητές οι ίδιοι που ξέρουνε ότι έχει αυτό το θέμα, τον εξετάζουνε και προφορικά. Και εδώ, η έγνοιά τους είναι αν δουν ότι έχει κάποια κενά και γνωρίζουνε ότι τα ξέρει το παιδί και όλο τον χρόνο δεν ήταν αδιάφορο, εκεί ή θα τον εβοηθήσουνε. Πώς; Θα του πούνε « Γ. , πες μας και κάτι παραπάνω για αυτό». Και θα τους το πει προφορικά και θα βγει το αποτέλεσμα το επιθυμητό.” (Γ.9)
- Μητέρα: “Το σχολείο μπορώ να πω ότι μας ενθάρρυνε ως προς τον βαθμό τι, σε ένα μεγάλο... στα ορθογραφικά λάθη που είχε, της έδιναν να καταλάβει ότι αναγνωρίζουνε το πρόβλημα που έχει, τέλος πάντων, το θέμα που έχει,[...] τη δυσκολία που έχει και έτσι δεν είναι κάτι το οποίο την μειώνει έναντι των υπολοίπων.”(Γ.12-13)

3.3.α.5. Ακόμα, οι γονείς συναντούν **συνθήκες αδράνειας** για τον μαθητή με Δυσλεξία από τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθούν οι παρακάτω αποσπασματικοί λόγοι σχετικά με την αδρανή στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διάγνωση του παιδιού:

- Μητέρα: “Εγώ ένοιωσα ότι δεν... τσάμπα τρέξαμε και κάναμε όλοι αυτή τη διαδικασία. Γιατί λέω ότι έχω ένα χαρτί, το οποίο μπορώ να βασιστώ πάνω σε αυτό και δεν με βοήθησε στη συγκεκριμένη περίπτωση. Δηλαδή, εγώ περίμενα να έρθει κάποιος από το ΚΕΔΔΥ, [...] Δεν το είδα αυτό. Βέβαια, σας λέω, σας έχουνε κόψει τα πόδια δεν έχετε το δικαίωμα να φτάσετε μέχρι εκεί. Τι να σας πω; Δεν ξέρω. Εγώ περίμενα μια άλλη αντιμετώπιση. Ίσως δεν είχα και καλή ενημέρωση.” (Γ.15-16)
- Πατέρας: “Σας το είπα και προηγουμένως- όπως είναι τα παιδάκια μέσα στην τάξη και εμείς και αφού τα γράψετε «σηκωθείτε και εσείς οι τρεις, φύγετε όλοι οι άλλοι»,... κάπως δηλαδή

στην αρχή στοχοποιήθηκαν και λίγο τα παιδιά, βγαίνουν όλοι έξω, «εσείς, σηκωθείτε να τα πείτε και προφορικά.» (Γ.19)

- Μητέρα: “Κάποιοι καθηγητές, ναι. Κάποιοι άλλοι όμως δουλεύουνε με τα παιδιά που είναι καλοί. Είναι κάποιοι καθηγητές που δουλεύουν, σηκώνουν τους καλούς. Το ξέρουμε. [...] Στα διαγωνίσματα έλεγε και προφορικά. Στα τεστ έδινε και γραπτά. Τι! Δεν έδινε προφορικά. Όλα ήταν γραπτά[...] Και κάποια διαγωνίσματα ήταν γραπτά και μου έλεγε «δεν προλάβαιναν να μας εξετάσουν όλους». Εντάξει, πολύ λίγες φορές ήτανε αυτές. Τις πιο πολλές φορές ήτανε προφορικά.” (Γ.10)
- Πατέρας: “Οι φορείς εκπαίδευσης [...] δεν νομίζω ότι έκαναν τίποτα... Πάει σε καλό σχολείο, σε ιδιωτικό και λοιπά, αλλά το αναγνώρισαν. Δεν έκαναν τίποτα. Ούτε προσπάθησαν να την βοηθήσουν στο σχολείο..., δεν μου συζήτησαν εμένα κάτι για το παιδί, κανείς δεν μου συζήτησε..., απλά μου είπαν ότι το παιδί χρειάζεται να εξεταστεί προφορικά. Ποτέ δεν μου είπε κανείς τίποτα.” (Γ.12-13)
- Μητέρα: “Από τότε πήγε στο Τμήμα Ένταξης. Εεε..., όταν το συζήτησα με τον διευθυντή, μου είπε ότι- βέβαια εκ των υστέρων αυτό – που είχαμε τη γνωμάτευση, μου είπε «ότι εμείς ενώ έχουμε[...] παιδάκια μέσα στο Τμήμα ένταξης, τα οποία δεν έχουν καν γνωμάτευση και τα οποία τα περιμένουμε. Αλλά επειδή η κυρία αναγνωρίζει κάποιο θέμα, το βάζουμε, το εντάσσουμε για να...” (Γ.14)

3.3.α.6. Επιπρόσθετα, εντοπίζονται και **πρακτικές διευκόλυνσης**, σε μικρό ποσοστό προς τους μαθητές με Δυσλεξία, κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τον λόγο δύο(2/19) γονέων χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια από τη μεριά των γονέων, εκτός από την ενημέρωση ως προς το είδος της διάγνωσης και τον τρόπο αξιολόγησης.

- Μητέρα: “Εκεί (στη Δευτεροβάθμια), δεν αντιμετώπισα κανένα πρόβλημα. Από τη στιγμή που το παιδί κατέθεσε το χαρτί, που πήγα το χαρτί στην Πρώτη Γυμνασίου, το παιδί εξεταζότανε προφορικά. Την αφήνουνε, κάνει ένα σχεδιάγραμμα, δίνει γραπτό στην αρχή και μετά πάει και τα λέει προφορικά. Ειδικά στις εξετάσεις και στα τεστ, στα διαγωνίσματα. Και αυτό είναι δεδομένο.” (Γ.18)
- Μητέρα: “Παρόλο που δεν έλαβε η γυναίκα υπόψη της το χαρτί, αλλά ήθελε να την βοηθήσει. Της είχε πει ότι όταν τελειώσεις το διαγώνισμα, θα έρχεσαι και θα μου λες και προφορικά. Το είχε στον νου της, χωρίς όμως να στοχοποιεί το παιδί ότι “ξέρεις κάτι, εσύ είσαι διαφορετικό από τα άλλα, θα μου κάνεις και γραπτή και προφορική εξάσκηση, και όλα αυτά”. (Γ.15-16)

3.3.β. Οι οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες των γονέων

Το δεύτερο μέρος συσχετίζει το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο με την υπερασπιστική δράση των γονέων. Για αρκετούς φαίνεται να επηρεάζει “στο μέγιστο βαθμό”. Δεν φαίνεται όμως να ενισχύει την ποιότητα, συχνότητα και ένταση στον αγώνα τους, αξιώνοντας το δικαίωμα του παιδιού τους να εξετάζεται προφορικά, βάσει της διάγνωσης. Συγκεκριμένα:

3.3.β.1. Γονείς με υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο

Εντοπίζεται ένα μέρος των γονέων (8/19) που πιστεύει ότι το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο συνέβαλε στην ενίσχυση του αγώνα τους. Οι απαντήσεις προέρχονται από γονείς που θεωρούν σημαντική τη συμβολή της οικονομικής κατάστασης. Τους βοήθησε σε ένα “καλύτερο σχεδιασμό για το πώς θα έπρεπε να κινηθούν”, από τη στιγμή που έλαβαν τη διάγνωση (Δυσλεξία). Ακόμα, το μορφωτικό υπόβαθρο συντέλεσε στην πρακτική εφαρμογή των γραφόμενων, κάνοντας τη διαφοροποίηση στον τρόπο παρέμβασης, ενώ διαμόρφωσε καλύτερες συνθήκες, στάση, γιατί αλλιώς συμπεριφέρεται κάποιος που έχει τη γνώση”, σε συνάρτηση “με αυτά τα χ οικονομικά”.

Ακόμα, η μόρφωση αποτελεί βασικό εργαλείο πίεσης για τον γονέα με υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, όταν το σχολείο δεν μεριμνά για την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζουν τη δυναμική που προσφέρει η οικονομική κατάσταση, καθώς έχουν τη δυνατότητα επιλογής για την αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού τους. Στην αντίθετη περίπτωση, για το προφίλ των συγκεκριμένων γονέων, εάν δηλαδή το οικονομικό υπόβαθρο είναι χαμηλό, τότε είναι αναγκαστική ή/και περιοριστική η δυνατότητα επιλογής. Σημαντικός αριθμός των ερωτώμενων αναφέρει σχετικά:

- “Καλό θα ήταν να υπήρχε μια δυνατότητα παραπάνω, να το σχεδιάσουμε κάπως αλλιώς. Αλλά το οικονομικό επίπεδο δεν μας εμπόδισε να αντιμετωπίσουμε με τον τρόπο που εμείς θεωρούσαμε καλύτερο.” (Γ. 1)
- “...νομίζω ότι παίζει ρόλο. Το να έχεις όρεξη και δυνατότητα, το να διαβάσεις κάποια πράγματα, σίγουρα σε βοηθάει. Όχι μόνο να τα διαβάσεις, αλλά και να τα μεταφέρεις πρακτικά στη δικιά σου οικογένεια. Γιατί δεν είναι όλα τα γραφόμενα που να μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε οικογένεια. Να μπορείς να δεις και από αυτά που να εφαρμόζονται στο παιδί σου... γιατί το κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Σίγουρα, νομίζω, ότι ένα μορφωτικό επίπεδο στοιχειώδες βοηθάει και από ‘κει και πέρα σαφώς και το οικονομικό . Δηλαδή, αν δεν είχαμε την οικονομική άνεση, να έχουμε δεύτερο δάσκαλο στο σπίτι, σαφώς θα ήταν πολύ δύσκολο.” (Γ. 2)

- “...αυτά τα πράγματα είναι μια αλυσίδα. Έτσι. Δηλαδή, η μόρφωση του ανθρώπου, το κοινωνικό του επίπεδο, η παιδεία που έχει [...] είναι και μια συνάρτηση και με την οικονομική κατάσταση. Όλα αυτά κάνουν μια εικόνα στο πάζλ. Και αυτό βγάζει ένα αποτέλεσμα [...] γιατί αλλιώς συμπεριφέρεται κάποιος που έχει τη γνώση.[...] Δηλαδή, η δική μου γνώση με αυτά τα χ οικονομικά βγάζουν αυτά και συμπεριφέρθηκα έτσι. Αν είχα ψ οικονομικά και ψ φρόνημα και διαφορετική άποψη, τότε θα έκανα κάτι διαφορετικό. Έτσι.” (Γ. 6-7)
- “Γιατί όταν υπάρχει το οικονομικό, δηλαδή μπορείς να επιλέξεις εσύ να πας σε κάτι καλύτερο, σε κάτι το οποίο έχει πιο καλή φήμη. Εννοείται ότι υπάρχει ένα πλεονέκτημα εκεί πέρα. Έτσι. Ενώ όταν δεν υπάρχει το οικονομικό, δεν είναι σε καλή κατάσταση, σίγουρα θα αναγκαστείς να πας σε αυτό που υπάρχει[...] ναι ή ότι δεν ξέρεις αν θα είναι καλή ή τέλος πάντων τόσο αποτελεσματική η... -τέλος πάντων -η επέμβαση που θα γίνει.” (Γ.8)
- “Ε, βέβαια επηρεάζουν. Το μορφωτικό μέχρι το Γυμνάσιο, πες ότι εγώ τον βοήθαγα. Στο Λύκειο δεν μπορώ να τον βοηθήσω. Βλέπω τη μεγάλη δηλαδή που μου κάνει ερωτήσεις που δεν μπορώ να τις απαντήσω. Γι’ αυτό λέω ότι μπορεί, θα χρειαστεί σίγουρα για το γενικό Λύκειο- όχι σε τεχνική σχολή- θα χρειαστεί σίγουρα βοήθεια.” (Γ.10)
- “Έχει, έχει. Εγώ δεν το συζητώ. Πιστεύω αν δεν έχεις χρήματα, δεν μπορείς να ανταπ..... Δηλαδή, πώς να το πω; Δεν μπορείς να παράσχεις αυτό που πρέπει στο παιδί σου. Δεν μπορείς. Δηλαδή, πιστεύω ότι πάνε πολύ πίσω αν δεν έχεις λεφτά. Αν δεν έχεις χρήματα.[...] όλα παίζουνε ρόλο. Αλλά σας λέω... το να το κατανοήσεις[...] Δηλαδή, θέλω να πω ότι παίζει ρόλο και η μόρφωση και το επίπεδο του γονέα, παίζει για να μπορεί να κατανοήσει τι συμβαίνει. Τι είναι η Δυσλεξία. Τι είναι. Αν δεν έχεις μια ευρύτητα πνεύματος δεν μπορείς να το κατανοήσεις.” (Γ.11)
- “...θεωρώ, αν δεν είχα το επίπεδο, δεν θα είχα ασχοληθεί παραπάνω. Δηλαδή, με αυτή την αντιμετώπιση. Μπορεί αν –μου έλεγε κάποια κυρία- όποιο επίπεδο και μορφωτικό,-εμένα προσωπικά δεν ξέρω για άλλους- ότι «ξέρεις το παιδί σου αυτό», θα ακολουθούσα τις διαδικασίες. Αλλά, νομίζω, ότι με αυτή την αντιμετώπιση που είχα, ότι «το παιδί δεν έχει τίποτα», αν δεν ήμουνα αυτή που είμαι τώρα, με αυτές τις γνώσεις που έχω, μπορεί να μην ...μπορεί να το άφηνα. Μπορεί... μπορεί να μην επέμενα και ’γω. Δεν ξέρω όμως. Ειλικρινά δεν ξέρω αν...” (Γ.14)

3.3.β.2. Γονείς με μέτριο οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο

Εντοπίστηκαν ακόμα και γονείς που θεωρούν ότι η άσκηση συνηγορίας δεν είναι απόρροια μόνο του οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Αλλά θεωρούν ότι είναι προϊόν του βαθμού της επίγνωσης του γονεϊκού ρόλου ως προς τις υποχρεώσεις απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Για το συγκεκριμένο ποσοστό του δείγματος, ακόμα και αν είναι περιορισμένη η οικονομική και μορφωτική συνθήκη, οι γονείς είτε χρησιμοποιούν τις δικές τους γνώσεις για να στηρίζουν το παιδί τους με διάγνωση, είτε παρέχουν οικονομική βοήθεια, μέσω ιδιωτικής διδασκαλίας. Η δράση αυτή εντείνεται και παραμένει σταθερή, δεδομένης της αδράνειας ή της ανύπαρκτης εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους, σύμφωνα με τον λόγο των γονέων. Χαρακτηριστικά δηλώνεται:

- " [...]...βεβαίως το μορφωτικό επίπεδο, βεβαίως την οικονομική άνεση ή δυνατότητα και βεβαίως τη διάθεση αν όντως η μητέρα έχει κατανοήσει πλήρως τον ρόλο της. [...] Όμως όλοι αυτοί οι παράγοντες, και ίσως πολλοί ακόμη, έχουν να κάνουν με το πώς θα κινηθεί μια μητέρα-και 'γω ίσως, όσον αφορά τη συμπεριφορά της εν γένει προς το παιδί, και βεβαίως και στο μορφωτικό του επίπεδο. Πόσο μπορώ να τον βοηθήσω, για να μπορέσει να μάθει να βελτιωθεί και ως μαθητής."(Γ.5)
- Πατέρας: "...επειδή μας δυσκόλεψε και εμάς πολύ η οικονομική κατάσταση, δεν στερήσαμε τουλάχιστον για την υγεία τους και για τη μόρφωση στα παιδιά μας τίποτα.", Μητέρα: "Αλλά το ότι επηρεάζει το επίπεδο το οικονομικό την όλη διαδικασία, επηρεάζει πάρα πολύ", Πατέρας: "Πάρα πολύ", Μητέρα: "Επηρεάζει πάρα πολύ, δυστυχώς... Νομίζω ότι περισσότερο σε 'μας, η εκπαίδευση η δικιά μας, μας βοήθησε στο να αντιληφθούμε το πρόβλημα. Δηλαδή, εγώ θυμάμαι ότι από τη στιγμή που έγινε αυτό, είχα αγοράσει τουλάχιστον τρία βιβλία για τη Δυσλεξία και τα διάβαζα εγώ. Και τα οποία μπορεί να μην χρειάστηκε ποτέ να τα εφαρμόσω στο παιδί. Προχωρούσε. Αλλά αισθανόμουν εγώ καλύτερα που είχα ενημερωθεί πάνω στο όλο θέμα." (Γ. 12-13)
- "Στην Ελλάδα ζούμε. Εννοείται. Όσο πιο πολλά λεφτά διαθέσεις για το παιδί σου, τόσο καλύτερα θα πάει. Πόσο μάλλον να έχει και ένα πρόβλημα. Πρέπει να διαθέσεις ακόμα περισσότερα. Έτσι το εννοώ. Αυτό που θα 'πρεπε να αναλάβει το κράτος, το αναλαμβάνεις εσύ ιδιωτικά. Αυτό συμβαίνει εδώ. Εγώ τους πληρώνω. Μου κρατάνε ασφάλιση. Στη γυναίκα μου. Τα πάντα. Έπρεπε η εκπαίδευση -ό,τι προβλήματα δημιουργεί αυτό – να δίνονται από το κράτος. Όχι από μένα. [...] Η στάση μου όχι ... η συμπεριφορά μου όχι... αυτό δεν έχει να κάνει ούτε με τη μόρφωση ούτε με τον οικονομικό τομέα ...αλλά αυτό εννοώ, ότι επηρεάζει η μόρφωση και η οικονομική μου κατάσταση... Όσο μπορώ εγώ σαν άνθρωπος δεν θα το άλλαζα

αυτό, όσα λεφτά και να είχα, όση μόρφωση και να είχα ...δεν θα το άλλαζε αυτό.... στον μέγιστο βαθμό.”(Γ.19)

3.3.β.3. Γονείς με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο

Στον επόμενο αποσπασματικό λόγο καταγράφεται ότι η μόρφωση και η οικονομική κατάσταση – αν και είναι σημαντικοί παράγοντες στον υπερασπιστικό ρόλο των γονέων - δεν συνδέονται απαραίτητα με το αποτέλεσμα της δράσης τους και επομένως φαίνεται να αμφισβητείται ως καθοριστικός παράγοντας στην άσκηση συνηγορίας:

- “Ναι, εννοείται. Βέβαια, ένιωσα ότι δεν γνωρίζω και για ποιο λόγο τρέχω τρία χρόνια να βγάλω ένα χαρτί, το οποίο στην ουσία δεν βοηθάει το παιδί μου. [...] Έτσι. Εγώ ένιωσα ότι δεν... τσάμπα τρέξαμε και κάναμε όλη αυτήν τη διαδικασία.” (Γ. 15-16)

Επίσης, από τα αποσπάσματα προβάλλονται λόγοι που έχουν διττό χαρακτήρα. Είτε απόλυτο είτε διλημματικό – για το αν η μόρφωση και το εισόδημα καθορίζουν την άσκηση συνηγορίας των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους. Όσον αφορά τον πρώτο χαρακτήρα, η εν λόγω θέση εντοπίζεται από ένα (1) μόνο προφίλ γονέα, σύμφωνα με τον οποίο προτάσσεται ως διευκόλυνση του γονέα να δράσει υπερασπιστικά.

- Πατέρας: “Όχι, δεν έχει καμία σημασία. Απλώς μας διευκολύνει κιόλας.... Μας βοηθάει οικονομικά.” (Γ. 3-4)

Ως προς τον δεύτερο χαρακτήρα αναφέρεται από δύο γονείς (2) πως :

- “Δεν αποτέλεσε εμπόδιο μέχρι τώρα.[...] Δεν το έχω σκεφτεί, να σας πω την αλήθεια. Γιατί είχα την τύχη, όταν το κατάλαβα για το παιδί, τα οικονομικά μου να είναι καλά. Αλλά και ο πατέρας του το ίδιο θα έκανε. Δεν υπήρχε περίπτωση δηλαδή, ό, τι αφορά για τα παιδιά θα το κάναμε.” (Γ. 9)
- “Δεν ξέρω αν επηρεάζει η μόρφωση. Νομίζω ότι η κάθε μητέρα, είτε είναι του Πανεπιστημίου είτε είναι του Δημοτικού, θα διεκδικήσει τα δικαιώματα του παιδιού της όταν βλέπει ότι υπάρχει θέμα. Δεν νομίζω, δηλαδή, ότι κάποιος που έχει σπουδάσει ή που δεν έχει ή είναι νοικοκυρά και δεν εργάζεται ότι θα αφήσει το παιδί από τη στιγμή που έχει διαγνωστεί ότι έχει κάποιο πρόβλημα. Πιο πολύ νομίζω είναι πως το δέχεται ο γονιός.”(Γ.18)

Και συνεχίζει η μητέρα λέγοντας:

- “Εντάξει, αυτό παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Εμείς την βοηθάμε ακόμα και την βοηθούσαμε[...] Απλά, δεν ξέρω κάποιες οικογένειες[...] Αλλά μια οικογένεια –ας πούμε –που αναγκάζεται να δουλεύει από το πρωί μέχρι το βράδυ και δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα, δεν ξέρω πως θα

μπορέσει να σταθεί σε αυτό το κομμάτι. Δεν βοηθάει, δηλαδή, το κράτος σε αυτό το θέμα, παρότι έχεις χαρτί. ”

3.3.β.4. Γονέας διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης

Για έναν (1) γονέα διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης δεν έχει καμία σημασία η μόρφωση και η οικονομική κατάσταση, αφού θεωρεί ότι προέχει η επικοινωνία με το σχολείο. Το γεγονός αυτό δημιουργεί περισσότερη αγωνία για το πώς θα συνεργαστεί ώστε να μην αποκλειστεί το παιδί του από το σχολικό πλαίσιο. Παρατηρείται μια παθητική στάση καθώς δεν φαίνεται να υπάρχει διάθεση να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία εκπαιδευτικής υποστήριξης του παιδιού του. Είναι περιορισμένη η συμμετοχή για ενημέρωση στο σχολείο.

Διακρίνει κανείς μια ελλειμματική επικοινωνία, με εμφανή στοιχεία της αντίληψης που ενισχύει την ιδέα της προσωπικής τραγωδίας. Τα ανωτέρω αποτυπώνονται με γλαφυρότητα:

- “Εγώ τι να περιμένω από τους άλλους για το παιδί μου;[...] Οι άλλοι μου φταίνε; Εγώ έχω το πρόβλημα. [...] Θα ήθελα να το δω στην πραγματικότητα, πως θα πήγαινε με μια δασκάλα αλλά αφού δεν το επιτρέπει αυτή. Καλύτερα να αγχώνομαι εγώ παρά το παιδί μου. Γιατί αυτή είναι η δουλειά μου. ”(Γ.17)

“Δηλαδή να βοηθηθεί να καταλάβουν, όπως καταλαβαίνω και νιώθω και ‘γω, τη δυσκολία που έχει το παιδί μου. Να νιώθουν και το σχολείο λιγάκι ”

“Να είναι πιο κοντά σε αυτά τα παιδιά. Γιατί με τα λεγόμενα της Ι., η Ι. είναι πανέξυπνη, καταλαβαίνει πολλά και μου λέει διάφορα, γι’ αυτό και ‘γω κινούμαι τόσο πολύ ...και αυτοί καταλαβαίνουν –επειδή αυτές οι περιπτώσεις είναι πολύ δύσκολες- εγώ προσπαθώ να με καταλάβουν και να τους καταλάβω και ‘γω. Γιατί αν ήμουν και ‘γω στη θέση τους, τι θα ‘κανα; ... Θέλω να είμαι κοντά. Όχι μόνο να ζητήσω από τους άλλους, αλλά να μου πούνε και αυτοί πώς να κινούμαι και ‘γω και τι πρέπει να κάνω. Γιατί η αδιαφορία δεν μετράει. Πρέπει να είμαστε πολύ πιο κοντά στα άτομα που έχουνε πρόβλημα ”

“Προσπαθούνε και αυτοί πάρα πολύ. Αλλά επειδή είναι πάρα πολύ δύσκολο γενικώς το τμήμα- είναι δέκα παιδιά περίπου σε αυτό το τμήμα- είναι πολύ δύσκολο τμήμα, εγώ καταλαβαίνω και οι δάσκαλοι τι τραβάνε. Δηλαδή, φτάνουν και αυτοί στο «αμήν». Είναι πάρα πάρα πολύ δύσκολες και με είκοσι άτομα... Λέω εγώ έχω μία Ι. στο σπίτι. Εκεί, τι γίνεται; ”

“Όλοι προσπαθούν αλλά η Ι. –δεν ξέρω- δεν δέχτηκε το τμήμα ένταξης. Της το ‘λεγε και η δασκάλα στην Τετάρτη Δημοτικού- η μόνη που της το ‘πε- να πάνε την Ι. στο τμήμα ένταξης. Με τίποτα. Πέρσι έσκισε το χαρτί. Κάπου το είδε, κάτι έφαχνε μέσα στα πράγματά μου, πάει και ψαχουλεύει, και «χαζοί είναι αυτοί που λένε τέτοια πράγματα για μένα», και στο τμήμα

ένταξης, λέει ότι «εκεί πάνε όλα τα χαζά παιδιά, εγώ δεν είμαι χαζή. Χαζά είναι τα βιβλία. Και το είχε γράψει μέσα στο καλάθι. Ο. –είναι το όνομα της αδερφής της, σε αυτήν το είχε γράψει- «χαζά είναι τα βιβλία, πού ήταν στη Τρίτη Δημοτικού» Το είδα, γιατί ανοίγω τα χαρτιά και τα πάω στην ανακύκλωση. Και το πήγα το χαρτί στη δασκάλα: «κοιτάζτε τι βρήκα».” (Γ.17)

4.4 .α. Μορφές διαχείρισης γονεϊκής συνηγορίας

Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την υποενότητα (4.4.α), που εστιάζει στις μορφές διαχείρισης της συνηγορίας από τον κάθε γονέα, και με τη δεύτερη υποενότητα.(4.4.β.) που αναφέρεται στους τρόπους διαχείρισής της.

4.4.α.1.: Η διαισθητική ή διορατική γονεϊκή συνηγορία

Από τη συλλογή στοιχείων, ως προς την πρώτη μορφή διαχείρισης της συνηγορητικής δράσης των γονέων, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι γονείς, και μόνο αυτοί, γνωρίζουν το παιδί τους και επομένως μπορούν να προσεγγίσουν καλύτερα τις ανάγκες του, τις οποίες γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς κυρίως για τον τρόπο παρέμβασης. Εντοπίζονται γονείς που προσπαθούν να αποκτήσουν γνώση για να υποστηρίξουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη των παιδιών τους.

Ακολουθούν λόγοι (8/19) που περιγράφουν την ανωτέρω μορφή συνηγορητικής δράσης, προερχόμενοι από διαφορετικές οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες. Από τους λόγους αυτούς, διακρίνονται στοιχεία αντιπαράθεσης μεταξύ των δύο δυνάμεων, καθώς από τη μια οι γονείς επιμένουν να δίνουν την πληροφορία για τις ανάγκες του παιδιού τους στους εκπαιδευτικούς, ενώ οι τελευταίοι δεν φαίνεται να την εκτιμούν, είτε προέρχεται από τους γονείς είτε από τους ειδικούς:

- *“Ο τρόπος που λειτουργώ εγώ, σαν μητέρα, δεν κατευθύνεται από κάποιους. Δηλαδή, να μου πει κάποιος ειδικός επιστήμονας πως θα κάνω ή κάποιες γνώσεις που θα πάρω από το ιντερνέτ ή από διάφορους φορείς. Λειτουργώ από μόνη μου, ενστικτωδώς, και βλέποντας τον χαρακτήρα του παιδιού, τη διάθεσή του και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται όλο αυτό το κομμάτι.” (Γονέας Ι)*
- *“(λειτουργώ) ενστικτωδώς... διαισθητικά ...ε... όχι μόνο εκεί (τη γνώση των ειδικών)... Ό,τι ψάχνω το διαβάζω, θέλω και κάτι παραπάνω να μάθω, δεν μένω μόνο εκεί.”, Πατέρας: “Βασικά από αυτό ξεκινήσαμε, απλώς ζητήσαμε και βοήθεια από ειδικούς.” (Γ.3-4)*
- *“[...] Δεν μπορώ να βγάλω τον εαυτό μου έξω. Πιστεύω ότι έχω πιο σημαντικό ρόλο εγώ, γιατί είναι άλλο αυτό που θα κάνω στο σπίτι και είναι άλλο αυτό που θα κάνουν οι καθηγητές στο*

σχολείο. Έτσι. Έχω και 'γω μεγάλο ρόλο σε αυτό, σε αυτήν τη βοήθεια που μπορούμε να δώσουμε.”(Γ.8)

- “Επειδή το ένιωσα, δεν ήθελα και το παιδί μου να είναι το ίδιο πράγμα. Και έτσι το έψαξα.”(Γ.9)
- Πατέρας: “Ήταν πιο ισχυρό (το ένστικτο το γονεϊκό)... γιατί” Μητέρα: “[...] κοιτάζετε, είμαστε σαν τη στήριξη ένα πράγμα..., είχαμε τα μάτια μας γαντζωμένα στη Δ.”, Πατέρας: “Ακριβώς. Ήτανε τα μάτια μας γαντζωμένα στη Δ.”, Μητέρα: “Δεν ήμασταν σε εφησυχασμό, ... περιμέναμε το τσακ για να πάω να τσακωθώ”, Πατέρας: “Ναι”, Μητέρα: “Τσακωνόμασταν τα δύο χρόνια για το ίδιο ακριβώς πράγμα. Μεγάλη ένταση, μεγάλη...”, Πατέρας: “Και την αναφορά η δασκάλα της πέμπτης που κάναμε ήτανε ενημερωμένη και το ψιλοανέφερε στην τάξη, την πρώτη μέρα, στην πρώτη ενημέρωση” (Γ. 15-16)
- “...εμείς ήμασταν και είμαστε κοντά στο παιδί. Όταν είχε προβλήματα την υπερασπιζόμασταν [...]Εγώ αυτό. Που πάντα ήμουνα δίπλα της και την υπερασπιζόμουνα, όταν είχε ζητήματα” (Γ.18)

4.4.α.2: Η συνηγορία βασισμένη στην εξειδικευμένη γνώση για την Ε.Ε.Α. του μαθητή

Από τη συλλογή στοιχείων ως προς τη δεύτερη μορφή διαχείρισης της συνηγορητικής δράσης των γονέων, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι γονείς προσπαθούν να αποκτήσουν *εξειδικευμένη γνώση* για να υποστηρίξουν καλύτερα και αποτελεσματικά την ειδική ανάγκη των παιδιών τους. Συναντήσαμε τέσσερα (4) ζευγάρια γονέων, που είτε μέσω κοινωνικής δικτύωσης, είτε ερχόμενοι σε επαφή με τους ειδικούς επιστήμονες, μοιράζονται τις εμπειρίες τους, παρά το πολιτισμικό ή/και γλωσσικό τους υπόβαθρο.

- Μητέρα: “... κάποιες φορές ναι (!) ... ναι!”, Πατέρας: “Τώρα δεν είμαστε και τόσο ...δεν ψαχνόμαστε τόσο πολύ. Αν πετύχει κάποιο άρθρο που είναι σχετικό το διαβάζουμε βέβαια.” (Γ. 3-4)
- “Δεν δίστασα αν θα πρέπει ή δεν πρέπει να μάθω. Θεώρησα, πρώτα απ’ όλα διψούσα και ήθελα να μάθω[...] γιατί έπρεπε να λειτουργήσω έτσι. Έτσι νόμιζα. Και πάντα νομίζω ότι όταν μου προκύπτει κάτι, που ίσως μέχρι εκείνη τη στιγμή μου είναι άγνωστο ή το ξέρω λίγο, έχω υποχρέωση να ψαχτώ, να μάθω, γιατί – και πάλι θα το πω: όταν γνωρίζω ένα πράγμα καλά,

νομίζω ότι μπορώ να το χειριστώ καλύτερα.” (Γ. 5)

- “Εγώ πάντως αισθάνθηκα ότι έπρεπε να αποκτήσω περισσότερη γνώση για το τι είναι η Δυσλεξία, ανεξάρτητα αν υπήρχαν ειδικοί πάνω σε αυτό το θέμα. Αισθάνθηκα, δηλαδή, ότι έπρεπε και ‘γω να γνωρίζω- όχι με την έννοια ότι εγώ θα παράσχω τη βοήθεια την εξειδικευμένη, αλλά ότι έπρεπε να γνωρίζω τι ακριβώς γίνεται και τι ακριβώς μπορεί να αντιμετωπιστεί, οτιδήποτε.” (Γ. 12-13)

4.4.α.3: Η στρατηγική συνηγορία

Από τη συλλογή στοιχείων ως προς την τρίτη μορφή διαχείρισης της δράσης των γονέων, εντοπίζονται γονείς (7/19) που ακολουθούν *στρατηγική συνηγορητική* δράση, συνδυάζοντας την προσωπική τους κατανόηση, αίσθηση και γνώση με την ειδική ανάγκη του παιδιού τους. Δείχνουν να είναι γνώστες των εκπαιδευτικών συνθηκών, των διαδικασιών, καθώς επίσης και των δικαιωμάτων τους προκειμένου να ασκήσουν συνηγορία. Επιπρόσθετα, κατανοούν ότι θα μπορούσαν να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης, όχι μόνο για παραπομπή και αξιολόγηση, αλλά και για αποκατάσταση και ένταξη, αποδεχόμενοι τη σημασία του δικού τους ρόλου. Έτσι, προσπαθούν να επικοινωνήσουν, τηρώντας τους κανόνες, με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τη διεύθυνση, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα είναι πιο αποτελεσματική η άσκηση συνηγορίας.

Ακόμα, εντοπίζονται και προφίλ γονέων που επικοινωνούν με τους θεσμικούς φορείς εκπαίδευσης, ακολουθώντας και την έγγραφη αναφορά ως νομικό μέσο:

- “Υπάρχουν καθηγητές στα σχολεία μας, οι οποίοι δέχονται τον γονιό ως ρόλο και ως συνεργάτη. Υπάρχουν και καθηγητές, που όταν θα νιώσουν ότι ο γονιός αυτός υπερασπίζεται, για να κάνεις νύξη στον τρόπο εργασίας του, έχει ένα άμεσο αντίκτυπο στο παιδί. Πολλές φορές μας συμβαίνει αυτό και κάνουμε πίσω, όχι γιατί δεν αναγνωρίζουμε τον ρόλο μας, αλλά προκειμένου να υπάρχουνε άλλου είδους αντιδράσεις, κάνουμε λίγο πίσω [...] το παιδί να εισπράξει ότι σε αυτήν την περίπτωση του ανθρώπου, θα λειτουργήσουμε έτσι. Ο γονιός έτσι και εγώ έτσι: «Μην μιλάς, παιδάκι μου» ... «Μην έρθεις, γιατί θα με βάλει στο μάτι» ... Και νομίζω ότι είχε αποτέλεσμα.” (Γ.1)
- “ [...] μπαίνει ένας προβληματισμός κατά πόσο να τον βάλεις σ’ ένα σύστημα αγγλικό, που θα μάθει τουλάχιστον τα αγγλικά πάρα πολύ καλά και αυτό θα είναι ένα πολύ μεγάλο κέρδος, για τον ίδιο. Αλλά επίσης, και αυτό το σύστημα εφαρμόζει άλλα. Δηλαδή, εφαρμόζει, έχει τη δυνατότητα το παιδί- όταν εξετάζεται να χρησιμοποιεί το κομπιούτερ και να γράφει. Ή αν δεν

μπορεί να γράψει υπάρχει κάποιος άλλος απέναντί του, που γράφει ή μπορεί να ακούσει μαγνητοφωνημένες όλες τις παραδόσεις στο σπίτι, κάτι που δεν επιτρέπεται στην τάξη την ελληνική. Δεν επιτρέπεται να μαγνητοφωνείται. Φοβούνται οι δάσκαλοι.[...] Δηλαδή, από τη μια ενημερώνεσαι και από την άλλη βλέπεις και το παιδί τι μπορεί να ακολουθήσει.”(Γ.2)

- “Έχουμε μπροστά μας μια πρόκληση και σχεδιάζουμε τη στρατηγική μας. Πως μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε. Είχε μπει σε αυτήν τη διαδικασία από το Δημοτικό. Και το συνέχισε μετά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Ε... βέβαια με σαφέστατη κλίση προς τα θετικά και με μεγάλη δυσκολία, ή τέλος πάντων αρκετή δυσκολία, στα θεωρητικά.” (Γ. 12-13)
- “Θέλησα να το συζητήσω με τη δασκάλα του και να δω τι μπορώ να κάνω. Δυστυχώς όμως, δεν είχα κανένα αντίκρισμα. Μέχρι... που το συζήτησα με φίλους δασκάλους, εκπαιδευτικούς. Απευθύνθηκα ιδιωτικά σε έναν επιμελητή του Παίδων. Μου έκανε διάγνωση, μου έδωσε ερωτηματολόγιο, το πήγα στο σχολείο. [...] Δεν δέχτηκε να το χρησιμοποιήσει. Απευθύνθηκα στα ΚΕΔΔΥ – ταυτόχρονα σχεδόν και με τη συμβουλή του συναδέλφου- και μου πήρε βέβαια αρκετό χρόνο η διαδικασία. [...] Από τότε πήγε στο Τμήμα Ένταξης. Ε..., όταν το συζήτησα με τον διευθυντή, [...] στο επίπεδο της αναγνωρισιμότητας νομίζω. Δηλαδή, το awareness [...] αυτήν τη γνώση πάνω στο παιδί. Την θεωρώ πως ήταν πολύ ελλιπής. Γι’ αυτό και πήγα στον διευθυντή, αλλιώς δεν είχα κανένα λόγο.”(Γ.14)
- Μητέρα: “Να κάνουμε ...”, Πατέρας: “...αναφορά...”, Μητέρα: “αναφορά της δασκάλας”. Βέβαια, δεν βγάλαμε άκρη, η αλήθεια είναι ,διεκδικώντας”, Πατέρας: “Να μην την προσβάλλει μπροστά σε όλα τα παιδιά,”(Γ. 15-16)

4.4.α.4. : Η συνηγορία ως μέσο αλλαγής

Αναφορικά με την τέταρτη μορφή διαχείρισης της συνηγορητικής δράσης των γονέων, δεν εντοπίστηκαν γονείς των οποίων οι λόγοι να ενσωματώνουν στοιχεία που να την χαρακτηρίζουν. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μορφή λειτούργησε ως προσδοκώμενη δράση, λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι γονείς που συμμετείχαν μετέφεραν και τις δικές τους προτάσεις -προσδοκίες. Μέσα από αυτές, προβάλλεται η ανάγκη άσκησης συνηγορίας ως μέσο αλλαγής, που μπορεί να λειτουργήσει σε πραγματικό επίπεδο. Οι λόγοι που ακολουθούν αποτελούν απόρροια των βιωμάτων, της προσωπικότητας αλλά και της κοινωνικό-μορφωτικής κατάστασης των γονέων. Πλην όμως, έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες πληροφόρησης, στις επαφές με τους

εκπαιδευτικούς και τους φορείς, γεγονός που τους καθιστά *προνομιούχους*. Η αποστολή τους είναι “να δημιουργήσουν συνθήκες και για άλλους γονείς με παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία, στη βάση μια ισότιμης και δίκαιης εκπαίδευσης”. Εκφράζοντας την προσωπική τους προσδοκία, επισημαίνουν τον ρόλο των γονέων ως *διαμορφωτών αλλαγής*. Μπορεί να αποκτήσει ρεαλιστικό χαρακτήρα η προσδοκία τους, όταν δείξουν ενδιαφέρον για το επίπεδο της γνώσης τους σε θέματα ειδικής αγωγής και όταν κατανοήσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, εξειδικεύοντας τις γνώσεις τους.

- “Από τη δική μου εμπειρία την προσωπική, νομίζω ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ κάποια παιδάκια, τα οποία είναι αδιάγνωστα, τέλος πάντων, δεν έχουν οι γονείς ίσως τη δυνατότητα αυτή να το καταλάβουνε ή τέλος πάντων να το αποδεχτούνε- γιατί είναι θέμα αποδοχής των γονιών, [...] να υπάρχει μια δομή μέσα στο σχολείο, να υπάρχει κάποια εκπαίδευση καλύτερη των εκπαιδευτικών που ήδη έχουνε προχωρήσει πολύ μέσα σε αυτό το κομμάτι.” (Γ. 14)
- “Πάνω στην προσπάθειά μου να μαζέψω γνώσεις, γύρω από τις δυσκολίες του παιδιού, ... εεε... έπεσα και σε περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς αδυνατούσαν να παραδεχτούν ότι το παιδί τους έχει κάποιο τέτοιο πρόβλημα. Και βέβαια, δεν ήταν διατεθειμένοι να κάνουν κάποιες τέτοιες κινήσεις για αυτόν τον τομέα. [...] Πόσο άδικο θα ήταν για το παιδί να μην καταλάβει κανείς το πρόβλημά του και τι είδους βοήθεια θα ήθελε. [...] Οτιδήποτε αφορά τη ζωή του ή την ιδιαιτερότητά του, αν θα το έλεγα έτσι, να γνωρίζει πλήρως το τι συμβαίνει και να μπορεί μόνος του να σταθεί και να πάρει τις αποφάσεις του. Και για τη σχολική του επίδοση και για τον επαγγελματικό του προσανατολισμό.” (Γ. 5) και συνεχίζει:
- “Θα μπορούσαμε να απαιτήσουμε, ίσως και να πετύχουμε, τουλάχιστον στις σχολικές βαθμίδες που περνούν τα παιδιά μας, το δικό μου και των υπόλοιπων γονιών που πιθανόν να είμαστε μια ομάδα, να απαιτήσουμε από το σχολείο να υπάρχει ένα ειδικό τμήμα, που θα πρέπει να στηρίζει αυτά τα παιδιά. Και ίσως με την πολλή μας επιμονή να πετυχαίναμε κάτι.”
- “...ξέρετε τι δεν έκανα: δεν γράφτηκα σε έναν Σύλλογο Γονέων. [...] Ξέρετε τι; Αν ήμασταν σε έναν Σύλλογο να ανταλλάσαμε απόψεις και να μου πει κάποιος ότι εγώ έκανα αυτό ή τον πήγα εκεί. Κάτι τέτοιο δηλαδή. Πιστεύω ότι θα με βοήθαγε. Το να είσαι μόνος σου [...] μήπως υπάρχουν κάποια σεμινάρια π.χ. που πρέπει να παρακολουθήσει; Να δω μήπως υπάρχει κάτι που μπορώ να κάνω και δεν το έχω κάνει... Ίσως ήταν λάθος μου που δεν το έκανα. Να σας πω το είδα. Αλλά θα το κάνω.” (Γ.11)

4.4.α.5: Η συνηγορία ως μέσο αποδοχής

Εντοπίστηκαν λόγοι από γονείς που δεν αποσκοπούν σε κάποιας μορφής συνηγορητική δράση, παρόλο που κατανοούν ότι η άσκηση συνηγορίας ενισχύει την αξιοπιστία τους.

Οι γονείς με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά υποστηρίζουν ότι λειτουργούν υπερασπιστικά μόνο και μόνο για να κατανοήσουν και να προσδιορίσουν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των παιδιών τους:

- “Μου έχει τύχει να μην αναλάβω καμία υπερασπιστική δράση απέναντι στο παιδί, όχι γιατί θεώρησα ότι δεν ήταν δική μου υπόθεση ή υπόθεση του άλλου γονέα, θεωρήσαμε ότι –σε περιπτώσεις κάποιων συναδέλφων εκπαιδευτικών– ότι δεν θα υπήρχε καμία ανταπόκριση. Αντίθετα, ότι θα υπήρχε έντονος στιγματισμός του παιδιού. Και η αποχή από τη συνηγορία του παιδιού έγινε μαζί με το παιδί. [...] Σε συνεργασία, λοιπόν, συμφωνήσαμε ότι δεν θα ήταν καλό να έχουμε αντιπαλότητα με τον καθηγητή ή την καθηγήτρια, και να υπάρχει από τη μεριά του παιδιού μια διαφορετική στάση, μέσα στην ώρα του μαθήματος. Το οποίο και απέδωσε!” (Γ.1)
- “...πια ήξερα να μιλήσω, και ήξερα σε συγκεκριμένους γονείς να τους πω τι πρέπει να κάνουν, όπως επίσης και στη συμπεριφορά μου, κυρίως απέναντι στο παιδί.[...] Υπερασπίστηκα, (εννοεί) την ανάγκη του να υπάρχει με αυτά τα δεδομένα του. [...] Δηλαδή, ότι υπάρχει σε αυτόν τον χώρο, σε αυτό το σπίτι, με αυτό το περιβάλλον και αυτούς τους ανθρώπους, και έχει την αξία του, έτσι όπως είναι. Αυτό ήταν το βασικό.” (Γ.2)
- Πατέρας: “Πρέπει για να υπερασπιστείς, για να βοηθήσεις περισσότερο, [...] εμένα τίποτα περισσότερο από τις δικές μου γνώσεις και από τις γνώσεις του σχολείου. [...] Πηγαίνει το παιδί και βοηθιέται από έναν δάσκαλο στο σχολείο του. Δεν χρειάστηκε κάτι περισσότερο. Οπότε και εγώ, βλέποντας και την εξέλιξη, ότι το παιδί προχωρά καλύτερα, και από το σχολείο αλλά και από εμάς[...] βλέπω ότι υπάρχει φοβερή βελτίωση.” (Γ. 6-7)
- Πατέρας: “...εμείς δεν είχαμε πρόβλημα. Το δέχτηκαν στο σχολείο”, Μητέρα: “Δεν υπήρχε περίπτωση να μην το δεχτούνε, απλώς δεν βοήθησαν...”, Πατέρας: “Το σχολείο δεν βοήθησε στην ε... στη βελτίωση της Ε. και εκεί βοηθήσαμε εμείς [...] και προσπαθήσαμε ψυχολογικά να την στηρίζουμε, να μην θεωρεί ότι έχει κάποια διαφορά με τα υπόλοιπα παιδιά.” (Γ. 13-14)
- “...θέλω να είμαι κοντά. Όχι μόνο να ζητήσω από τους άλλους, αλλά να μου πούνε και αυτοί πώς να κινούμαι και ‘γω και τι πρέπει να κάνω. Γιατί η αδιαφορία δεν μετράει. Πρέπει να είμαστε πολύ πιο κοντά στα άτομα που έχουνε πρόβλημα [...] εκεί, επιμένει στα δικά της. Ας

είναι και λάθος, θέλει αυτό να κάνει σε όλα τα πράγματα [...] δεν μπορώ εγώ να την πείσω. Με βάζει και μένα σε σκέψη. Λέω: κάτι γίνεται. Δεν είμαι εγώ χαζή, λέει, είναι τα βιβλία χαζά. Δεν ξέρω τι γίνεται... είναι το παιδί θαύμα και θέλει να αλλάξει το σύστημα.” (Γ. 17)

4.4.β. Τρόποι άσκησης γονεϊκής συνηγορίας

Από όλους τους συμμετέχοντες καταγράφεται ποικιλομορφία ως προς τους τρόπους που χρησιμοποίησαν για να ασκήσουν συνηγορητικό ρόλο, σε αρκετές περιπτώσεις λειτουργώντας συνδυαστικά. Από το σύνολο των συμμετεχόντων φαίνεται ότι:

4.4.β.1. Πρόσβαση στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες

Οι οκτώ γονείς από το σύνολο (8/19) επιδίωξαν να έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικές υπηρεσίες για θέματα ειδικής αγωγής και δη Δυσλεξίας, ως διαγνωσμένης ανάγκης του παιδιού τους.

- *“Προσπάθησα με όποιον τρόπο μπορούσα, διαβάζοντας βιβλία, ψάχνοντας στο ίντερνετ.” (Γ.5)*
- *“Εγώ όπου βρω, και στο ίντερνετ, βιβλία που βρίσκω, διαβάζω πάντα, δηλαδή μου κάνει καλό.” (Γ.3-4)*
- *“Είχα διαβάσει άρθρα. Από διάφορα, το έχω ψάξει από το ίντερνετ σε γενικές γραμμές, γιατί ’ντάζει, διαβάζω πολλά, παρακολουθώ κάποια πράγματα [...] έχω διαβάσει άρθρα σε περιοδικά, έχω διαβάσει σε ειδικά εγχειρίδια...” (Γ.8)*
- *“Μπήκα στο ίντερνετ. Να πω κάτι: μπήκα στο ίντερνετ και κατάλαβα τι είναι Δυσλεξία. Δεν ήξερα.” (Γ.11)*
- *“Διάβασα και μόνη μου κάποια πράγματα, και στο ίντερνετ μπήκα έτσι, να δω, να διαβάσω.” (Γ.18)*

4.4.β.2. Επικοινωνία με υπηρεσίες εκπαίδευσης και υποστήριξης

Οι δέκα από το σύνολο των γονέων (10/19) μπήκαν στη διαδικασία να επικοινωνήσουν με υπηρεσίες εκπαίδευσης, διάγνωσης και υποστήριξης, είτε δημόσιου είτε ιδιωτικού τομέα:

- *“Ήταν η ευκαιρία να συνεργαστώ λίγο διαφορετικά με όσους ήταν γύρω του στο εκπαιδευτικό κομμάτι του, τους δασκάλους του, το φροντιστήριό του.” (Γ.1)*
- *“Η διευθύντρια ήταν άλλου επιπέδου και μπορέσαμε, τέλος πάντων, να κάνουμε κάποιες διορθώσεις. Και από ‘κει και πέρα, όντως και αυτή η δασκάλα διορθώθηκε. Διορθώθηκε και*

στον τρόπο των απαιτήσεων[...] τέθηκε μια διάγνωση από ένα κέντρο επίσημο[...] και είχα ένα χαρτί στα χέρια μου, το οποίο ήταν απόδειξη των λεγομένων και των φαινομένων.”(Γ.2)

- Πατέρας: “Έχουμε κάνει και μετεκπαίδευση στην ειδική, με την κυρία Κ.”, Μητέρα: “...στο ιατροπαιδαγωγικό (...), που πρωτοξεκινήσαμε.” (Γ. 3-4)
- “... απευθύνθηκα και σε ειδικούς, σαν επίσκεψη. Μπορώ να πω ότι χρεώθηκα και την επίσκεψη, για να μάθω κάτι παραπάνω. Και μόνη μου και με το παιδί μαζί [...]περί τίνος πρόκειται και τι μπορώ να κάνω για να βοηθήσω την κατάσταση αυτή.”(Γ.5)
- “Πήγα σε κάποιο κέντρο αποκατάστασης, ιδιωτικό.” (Γ.9)
- “Εμένα με βοήθησε και με τους φορείς εκπαίδευσης. Και φυσικά και με το παιδί.[...] Νομίζω ότι ήταν ένα... ένα ωραίο μάθημα”, Πατέρας: “Εντάξει, επειδή η σύζυγος είναι εκπαιδευτικός σίγουρα ήταν ένα μάθημα.[...] Με τους φορείς εκπαίδευσης δεν άλλαξε κάτι. Απλά ήξερα, κατάλαβα- όταν μου μιλάγανε τι εννοούσαν. Πιο πολύ για την κόρη μου.” (Γ. 12-13)
- “Με αντιμετώπισαν έτσι όπως ήθελα να με αντιμετωπίσουνε... Ακριβώς... Σε πολλές περιπτώσεις μου τα είπανε πριν προλάβω να τα πω εγώ ...Αισθάνθηκα πολύ άνετα μαζί τους... Αλλά διαφέρει πολύ η θεωρία από την πράξη...” (Γ. 19)

4.4.β.3. Αξιοποίηση της ιδιωτικής φοίτησης, διδασκαλίας και υποστήριξης

Ένα μέρος των γονέων (8/19) αναζήτησε μια πολυεπίπεδη μορφή εκπαίδευσης, μέσω της ιδιωτικής εκπαίδευσης και ιδιωτικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα:

- **Φοίτηση σε ιδιωτικό σχολείο:**

“Ένας από τους λόγους που πήγαμε στο ιδιωτικό ήτανε γιατί πίστευα ότι πρέπει και το σχολείο λίγο να βοηθήσει. [...]Το παλιό μας σχολείο ήταν εξαιρετικό [...]το δημόσιο, και είχε την πρώτη χρονιά δασκάλα ειδικής αγωγής. Μετά τον μισό χρόνο μου έφυγε [...]Δηλαδή, βλέπω τώρα ότι σε αυτό το σχολείο υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του. Είναι είναι πιο πολύ –πώς να το πω- βοηθητικό.” (Γ. 11)

- **Ιδιωτική διδασκαλία:**

“Μια μικρή βοήθεια ιδιωτικής εκπαίδευσης την πήραμε, για να μπορέσει να καλύψει κάποια κενά και να μην διακινδυνεύει να μείνει σε κάποιο μάθημα, και πάλι με στόχο να μην νοιώσει ανισόρροπα. Δηλαδή, να μην νοιώσει “κρεμασμένος”, “στιγματισμένος.” (Γ.1)

“Δεν είχα άλλη δυνατότητα. Δηλαδή, το σχολείο δεν υπήρχε, δεν είχε ειδικό παιδαγωγό για να βάλει κάποιον δίπλα στο παιδί μου. Έπρεπε να βρω κάποιον εγώ.” (Γ.2)

“Όταν πήραμε και από το ΚΕΔΔΥ την επίσημη γνωμάτευση του τι συμβαίνει, προσπάθησα να του παρέχω και μια εξωσχολική εκπαίδευση – υποστήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς, που βέβαια αυτό σε μηνιαία βάση.” (Γ.5)

“Έχει βρει, δηλαδή, τον τρόπο με την κοπέλα που τον είχε από το Δημοτικό και τον έχει κατευθύνει και δεν έχουμε πια πρόβλημα στο τι πρέπει να κάνουμε. Του ‘χει δώσει τις βάσεις και ξέρει και πως θα διαβάσει μόνος του.” (Γ.9)

“... του πήρα και μια βοήθεια στα μαθηματικά, φυσική, χημεία. Εντάζει, και τα οικονομικά δεν τρέχουνε για πιο πολλά.[...] Ο μαθηματικός μου είπε ότι είδε τεράστια διαφορά. Αν είχα τη δυνατότητα, θα του έπαιρνα και για τα φιλολογικά, να τον βοηθάγα[...] Ήταν και η δουλειά τους αυτή. Ήταν πιο κοντά στο παιδί. Ξέρανε τι να του πούνε και τι να του δείξουνε.” (Γ.10)

“Προσπαθούσαμε να της φέρουμε μια ειδική παιδαγωγό στο σπίτι, να της φέρνουμε δασκάλα μια φορά την εβδομάδα στα αρχαία, στα μαθηματικά.” (Γ.18)

“Εγώ της Κ. της κάνω ιδιαίτερα στα μαθήματα που θέλουν διάβασμα στο σπίτι.[...] Έχει βρει έναν τρόπο και βελτιώνεται η Κ., αλλά πληρώνω εγώ για αυτό. Δεν το κάνει το σύστημα.” (Γ.19)

• Υποστήριξη από τους ειδικούς φορέων:

Από το σύνολο των ερωτώμενων, τέσσερις (4 /19) γονείς με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο γνωστοποίησαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους - αφού τις αναγνώρισαν - στους ειδικούς της εκπαίδευσης:

“Το πρώτο που πρέπει να γνωρίζω ότι αυτό το παιδί λειτουργεί διαφορετικά. [...] Ο σκοπός ο δικός μας είναι να του πούμε ότι όντως την έχεις αυτή τη δυσκολία. [...] Μέχρι να φτάσει όμως στο σημείο να το αποδεχτεί αυτός και να το αποδεχτεί και η τάξη, ότι ο Μ. είναι έτσι, χρειάστηκε χρόνος. Χρόνια. Δηλαδή, στην Έκτη τάξη νομίζω ότι πάτησε στα πόδια του και αισθανόταν καλά, ενώ έχουμε τη διάγνωση τρία χρόνια και έτσι.” (Γ.2)

“... σχεδόν από το πρώτο τρίμηνο της Πρώτης Δημοτικού, που είδα ότι υπάρχουν κάποια θέματα, με τις λίγες γνώσεις που έχω θεώρησα ότι υπάρχει κάποια μορφή Δυσλεξίας και θέλησα να το συζητήσω με τη δασκάλα του και να δω τι μπορώ να κάνω.[...] Γιατί εγώ δεν τα πιέζω να διαβάζουνε- θεωρώ ότι δεν θέλω, δεν πρέπει να διαβάζουν το απόγευμα, εεε... και τα έστελνα και ολοήμερο τελευταία και όλα αυτά, ... εεε, και προσπάθησα έτσι δηλαδή να το συζητήσω με την κυρία του...” (Γ.14)

“Εγώ και που το έλεγα, ας πούμε, να πει «αυτό το παιδί θέλει μια άλλη αντιμετώπιση. Πρέπει να δω πως θα γίνει να την βοηθήσω, να μην την... ψυχολογικά την... [...] Δηλαδή, έβλεπα ότι η ίδια

στενοχωριόταν γιατί έκανε μια προσπάθεια, αλλά δεν μπορούσε να... να γράψει ορθογραφία. Αυτό κάπου την άγχωνε.”(Γ.18)

“Δυστυχώς όμως, μέσα στην τάξη δεν έχουν αυτή την αντιμετώπιση.[...] Παρόλο που η διάγνωση έλεγε άλλα πράγματα. Πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά, να της συμπεριφέρονται διαφορετικά. Να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν γνώσεις με διαφορετικό τρόπο, αφού δεν μπορούν με τον τρόπο αυτόν που λειτουργεί η εκπαίδευση.”(Γ.19)

4.4.β.4. Γνώση για τον νόμο που διέπει την Ειδική Αγωγή

Από το σύνολο μόνο ένας (1/19) γονέας, ο οποίος έχει εκπαιδευτική ιδιότητα και τελεί χρέη προϊσταμένης αρχής σε βαθμίδα προσχολικής αγωγής, ενώ παράλληλα κατέχει και πτυχίο νομικής, άσκησε συνηγορία αφού αναζήτησε και ενημερώθηκε για το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την ειδική αγωγή και εκπαίδευση:

“Νομίζω ότι θα πρέπει να γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο, τι ακριβώς δικαιώματα έχει ένα παιδί με διάγνωση Δυσλεξία. Τι σημαίνει, δηλαδή, όταν εμπίπτει στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τι γνωρίζουν και οι εκπαιδευτικοί, όταν μιλάμε μόνο για το εκπαιδευτικό πλαίσιο.”(Γ.1)

4.4.β.5 Η αυτοϋπεράσπιση του μαθητή

Στην παρούσα υποενότητα, παρουσιάζεται το πεδίο που αφορά στους τρόπους υπεράσπισης της διαγνωσμένης ανάγκης του μαθητή. Ειδικότερα, η ενότητα αυτή εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ώστε οι ίδιοι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. να είναι σε θέση να υπερασπιστούν τη θέση στην οποία βρίσκονται. Διαφαίνεται ότι μπορεί να υπάρξουν *προοπτικές προώθησης* της ανάπτυξης των δεξιοτήτων *αυτοδιάθεσης* και *αυτοϋπεράσπισης* για τους μαθητές, όχι μέσα από ενημέρωση των γονέων αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών. Οι παρακάτω αποσπασματικοί λόγοι υποδηλώνουν τη δυνατότητα για αυτοδιάθεση από τους ίδιους τους μαθητές, είτε με τη συμβολή των γονέων τους, είτε των εκπαιδευτικών, είτε και μέσω της δικής τους διάθεσης:

- “Δεν απαιτούσα την απαλλαγή όπου το παιδί δεν την ήθελε. [...] Να βασιστεί στα πόδια του και παράλληλα να πάρει και τη βοήθειά του. Αυτό είναι για μένα η συνηγορία. [...] Άρχισε ο ίδιος να επιλέγει με ποιον τρόπο θα μπορεί να οργανωθεί, σιγά σιγά...” (Γ.1)
- “Το εκμεταλλεύεται μερικές φορές, ότι «εγώ είμαι δυσλεξικός». [...] Να γίνουν πιο εύκολες οι προσβάσεις σε ειδικούς παιδαγωγούς. Εννοώ ότι να υπάρχει η δυνατότητα του ειδικού

παιδαγωγού μέσα στο σχολείο, [...]χωρίς να βγαίνει από την τάξη, από το περιβάλλον της τάξης, αλλά συμπληρωματικές έξτρα ώρες.”(Γ.2)

- Πατέρας: “Εννοείται δεν υπάρχει περίπτωση να λειτουργούσε διαφορετικά.[...] Ότι πρέπει να υπερασπίζεσαι και ανθρώπους και γενικά μια κατάσταση, η οποία σου τυχαίνει [...]δεν μπαίνουμε στη διαδικασία «το περιμένω από τους άλλους»”, Μητέρα: “Ναι, είναι πολύ δυναμική”, Πατέρας: “Δεν έχει λόγο το παιδί, έχει τη δυνατότητα και μόνα τους εξελίσσονται πάρα πολύ καλά, [...]η ίδια η φύση θα δώσει τη λύση.”(Γ.6-7)
- Πατέρας: “Έχει μάθει να ζει ωραία με αυτό, πλην όμως κατά βάθος αισθάνεται ότι εντάξει- επειδή είναι αρκετά έξυπνη- προσπαθεί να μην εκθέτει τον εαυτό της πολύ σε αυτό [...]αλλά προσπαθεί μόνη της να λύσει τη δυσκολία της, να ξεπεράσει τη δυσκολία της”, [...] Μητέρα: “ανακαλύπτοντας τεχνικές[...] την έπιασα να μετράει! «Ένα, δύο, τρία, τέσσερα...» «Τι κάνεις;» ... «Μετρώ τα γιότα, το τέταρτο γιότα να είναι ήτα, το πέμπτο όμικρον πρέπει να είναι ωμέγα και τα λοιπά»”(Γ.12-13)
- “Δεν δέχτηκε το Τμήμα Ένταξης.. Της το ‘λεγε και η δασκάλα στην Τετάρτη Δημοτικού- η μόνη που της το ‘πε- να πάνε την Ι. στο τμήμα ένταξης. Με τίποτα. Πέρσι έσκισε το χαρτί[...] «χαζοί είναι αυτοί που λένε τέτοια πράγματα για μένα», και στο τμήμα ένταξης, λέει ότι «εκεί πάνε όλα τα χαζά παιδιά, εγώ δεν είμαι χαζή. Χαζά είναι τα βιβλία. Και το είχε γράψει μέσα στο καλάθι”(Γ.17)
- “Το διεκδικεί και η ίδια «ότι εξετάζομαι προφορικά». Αλλά δεν έχει έρθει σε αντιπαράθεση με κάποιους, δηλαδή, να της πουν ότι «όχι θα γράψεις» και αυτή να πει «μα γιατί;» και ...οι καθηγητές το δέχονται το χαρτί στο Γυμνάσιο... εντάζει. Πολύ λίγες εξαιρέσεις στα θρησκευτικά που λέει ο καθηγητής «εντάζει Ρ. γράψε και θα τα δω εγώ». ” (Γ.18)
- “Έχει έρθει σε αντιπαράθεση με τους καθηγητές... «όχι, εγώ πρέπει να τα πω». Έχει υπερασπιστεί τη στάση της αρκετές φορές, άλλες φορές τα έχει καταφέρει άλλες φορές όχι. Όταν δεν τα κατάφερε επενέβην εγώ, μετά ή ο λυκειάρχης ή ο γυμνασιάρχης.[...] Αλλά το θέμα είναι ότι πρέπει να τα καταλάβει και διαφορετικά, πρέπει να τα παραδώσει και ο καθηγητής διαφορετικά.”(Γ.19)

4.4.β.6. Ο ρόλος της αλληλοϋποστήριξης

Η αλληλοϋποστήριξη, μέσα στους κόλπους της οικογένειας, φαίνεται να επηρεάζει κυρίως την ποιότητα της σχέσης, με επίκεντρο τον μαθητή με τη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη, προωθώντας την ιδέα της συνηγορίας. Ο βαθμός δε αλληλοϋποστήριξης των μελών σε ενδοοικογενειακό επίπεδο, σε συνάρτηση με το σχολικό επίπεδο και το επίπεδο παροχής υπηρεσιών από φορείς, μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της άσκησης συνηγορίας (Trainor, 2010). Παρατίθενται σχετικά χωρία λόγων από το σύνολο των γονέων: (15/19):

- *“Η προσωπική ζωή του εστιάστηκε στο γεγονός ότι ανακουφίστηκε, βλέποντας ότι εμείς οι γονείς πλέον είμαστε λίγο... με το να τον αντιμετωπίζουμε λίγο διαφορετικά.” (Γ.1)*
- *“Και τα αδέρφια του και εμείς δεν θεωρούμε ότι είναι..., το κάθε μέλος της οικογένειας παίζει θετικό ρόλο ο ένας στον άλλον, σε όλα[...] και από εμάς έχει την αποδοχή.” (Γ.2)*
- *“Θεωρώ ότι όλα τα μέλη της οικογένειας έχουν κατανοήσει ποιο είναι το πρόβλημα του Γ., όμως τις περισσότερες φορές ή το ξεχνάνε ή το παραβλέπουνε ή, ίσως και εσκεμμένα, δεν το θυμούνται, για να αντιμετωπιστεί ο Γ. –εντάξει- όπως όλοι οι υπόλοιποι, χωρίς κάτι ξεχωριστό.” (Γ.5)*
- *Πατέρας: “...εμείς βοηθήσαμε τη μικρή και λειτουργήσαμε ως οικογένεια. Δηλαδή, ένα μέρος της οικογένειας έχει ένα μικρό πρόβλημα, και από ‘κει την στηρίζουμε. Τίποτε περισσότερο από αυτό το πράγμα. Μα δεν χρειάζεται να το μεγαλοποιήσουμε από την αρχή.” (Γ.6-7)*
- *“Περισσότερο εγώ είμαι αυτή που είμαι πιο υποστηρικτική, [...]ο μπαμπάς δεν είναι. [...] Τα αδέρφια λίγο ανταγωνίζονται και μεταξύ τους, όταν βλέπουν ότι ένα παιδί λίγο κάτω.[...] Υπήρχαν και στιγμές που υπήρχε κατανόηση.” (Γ.8)*
- *“Όποιον βαθμό δυσκολίας κι αν είχε θα ήμασταν μαζί. Βέβαια, δεν θα τον πιέζαμε, να εξασκούσαμε κάποιο τρόπο πίεσης, ας πούμε, πάνω του. Όσο μπορούσε. Αλλά πάντα με την παρακίνηση να κάνει το κάτι παραπάνω.” (Γ.9)*

- “Δεν έχει πάντα την ησυχία το σπίτι ώστε να συγκεντρωθεί... τις πιο πολλές φορές ναι. Λίγες είναι οι φορές.[...] Μετά δεν έχουν χρόνο, έχουν και αυτά διάβασμα. Αυτός είναι στο δωμάτιο του και οι άλλοι στα δικά τους.”(Γ.10)
- “Μα εμείς τον Α., όχι απλά τον στηρίζαμε, είμαστε..., συμμετέχουμε σε όλα. Είμαστε από πάνω του σε όλα. Οτιδήποτε θέλει, οτιδήποτε χρειαστεί, είμαστε από πάνω. [...] Σε όλα τα επίπεδα.”(Γ.11)
- “Της έδωσα να καταλάβει ότι «δεν έχεις κάποιο πρόβλημα».[...] Το επεξεργάστηκε και, ναι, μας δημιούργησε μια ωραία ισορροπία στο σπίτι [...] επειδή έκανε υπερπροσπάθεια εκείνη να διαβάξει περισσότερες ώρες, αυτό βγαίνει σε βάρος της ξεκούρασής της. [...] Σωματικά την καταπονεί και την ίδια, στενοχωρεί και ‘μας.”(Γ.12-13)
- “Μέχρι να πάρουμε και να δούμε τι γίνεται τελικά, επίσημα, [...] υπήρχε εκνευρισμός απέναντί του από μας τους ίδιους. [...] Όταν πια είχαμε διάγνωση[...] ήμασταν πιο χαλαροί. [...] Όσο γίνεται και ό,τι χρειάζεται να είμαι εκεί, για να μπορεί να ρωτήσει. Δεν είναι και πολύ εύκολο.”(Γ.14)
- Μητέρα: “Έχουμε και την αμέριστη βοήθεια και από τη δίδυμη αδερφή της.”, Πατέρας: “Και από τη μεγάλη, και ο παππούς και η γιαγιά, που ήμασταν όλοι μαζί, βοηθάνε να έχει μια ψυχολογική... [...]προσπαθούμε όλοι ξέρετε να ανέβει λίγο η αυτοπεποίθησή της.”(Γ.15-16)
- “Καταρχήν, όσο μπορούσαμε ήμασταν δίπλα της και στα μαθήματα εγώ και ο πατέρας της.[...] Εμείς πολλές φορές κάναμε μαζί της κουβέντες, συζητήσεις, ότι «δεν έχεις κάποιο θέμα».”(Γ.18)

Δύο (2) γονείς διαφοροποιήθηκαν, ενώ ένας (1) δεν τοποθετήθηκε αν και ρωτήθηκε:

- Πατέρας: “Αυτό είναι ανεξάρτητο... η οικογενειακή μας ζωή”, Μητέρα: “λίγο, ναι, μπορώ να πω.” (Γ. 3-4)
- Καμία απάντηση από τον (Γ.19)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση του υπερασπιστικού ρόλου των γονέων στη διαγνωσμένη ανάγκη του παιδιού τους με Δυσλεξία, σε συνάρτηση με το οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο. Με κεντρικό άξονα τον βιωματικό λόγο των γονέων, στην εργασία τέθηκαν προβληματισμοί που καθόρισαν τους επιμέρους στόχους: αφενός, ως προς την ερμηνευτική προσέγγιση των γονέων για την ιδέα της συνηγορίας που οι ίδιοι ασκούν και αφετέρου ως προς τον προσδιορισμό των παραγόντων που καθιστούν αναγκαία τη δράση τους, αλλά και τον καθορισμό του τρόπου άσκησης και διαμόρφωσης της συνηγορίας.

Ιδιαίτερο σημείο ενδιαφέροντος αποτέλεσαν οι συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, σχετιζόμενες με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αναδύθηκαν στοιχεία για το πώς διαμορφώνεται η ένταξη σε επίπεδο καθημερινότητας μέσα στην τάξη. Πώς, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στον μαθητή με Δυσλεξία, προωθώντας την ενεργή ή μη συμμετοχή του και ακόμα αν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με την οικογένεια υπό το πρίσμα της δημιουργίας ενταξιακού πολιτισμικού πλαισίου.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στηρίχθηκε στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που διέπουν τον όρο συνηγορία και ειδικότερα στον όρο γονεϊκή συνηγορία στον χώρο της εκπαίδευσης. Έγινε αναφορά στην επίδραση της συνηγορίας στον ρόλο των γονέων, στην εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή με διάγνωση, καθώς επίσης και στους παράγοντες που καθορίζουν και διαμορφώνουν τη συνηγορητική τους δράση.

Ακολούθησε η περιγραφή της άσκησης της γονεϊκής συνηγορίας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αναλύθηκε η ιδέα της ένταξης, μέσω της παρουσίασης της ενταξιακής εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, προσεγγίστηκε η έννοια της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση, με αναφορά στην κατηγοριοποίηση των μαθητών ως μιας διαδικασίας αποκλεισμού, μέσω των θεωρητικών προσεγγίσεων της αναπηρίας του ιατρικού, ατομικού και κοινωνικού μοντέλου. Προβλήθηκε το νομικό-θεσμικό πλαίσιο που διέπει την Ειδική Αγωγή, με την παράθεση νόμων - εγκυκλίων που επέφεραν αλλαγές στον χαρακτήρα και την ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών στον ελλαδικό χώρο και που έδωσαν τη δυνατότητα να εφαρμοστούν στρατηγικές που προάγουν την ένταξη των παιδιών με δυσκολίες.

Με άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και τον λόγο των γονέων από τις συνεντεύξεις, διεξήχθησαν κάποιες ερμηνείες και συμπεράσματα για τις συνθήκες υπό τις

οποίες οι γονείς προσδιορίζουν, καθορίζουν και διαμορφώνουν υπερασπιστικό ρόλο στο δικαίωμα του παιδιού τους – μαθητή με Δυσλεξία.

Αρχικά, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «*πώς νοηματοδοτείται η έννοια της συνηγορίας στον λόγο των γονέων, σε σχέση με τη διαγνωσμένη ανάγκη του παιδιού τους;*», συμπεραίνεται ότι αναγνωρίζεται η ιδέα της συνηγορίας ως βασική αξία, θεωρώντας ότι είναι μέρος των υποχρεώσεων των γονέων. Οι γονείς κάνουν προσπάθειες να αναγνωρίσουν, να αποδεχτούν αλλά και να γνωστοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους με πίστη και σεβασμό στις δυνατότητές τους. Έρχονται και επανέρχονται, ώστε να πετύχουν συνθήκες διευκόλυνσης, όντας παγιδευμένοι στην κατηγοριοποίηση της διαφορετικότητας, διεκδικώντας την άρση των προκαταλήψεων, εντός ενός πλαισίου όπου η σύγκρουση περιορίζει τη συνεργασία.

Η συνηγορία, επίσης, φαίνεται να αποτελεί μέσο άσκησης πίεσης στο παρεχόμενο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο μάλλον δεν είναι έτοιμο να εφαρμόσει τον θεσμό της ένταξης. Αρκετοί γονείς κάνουν αναφορά στην ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της μαθησιακής δυσκολίας, στην έλλειψη πρωτοβουλίας εκ μέρους τους και την απουσία διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα ανωτέρω συνδέονται και με την ερμηνεία της συνηγορίας ως τρόπου διαχείρισης της διαγνωστικής ταμπέλας. Οι γονείς διακατέχονται από έντονα συναισθήματα πίεσης καθώς, απευθυνόμενοι στους άμεσα εμπλεκόμενους που είναι οι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν την αναμενόμενη κατανόηση ως προς τις διαγνωσμένες ανάγκες του παιδιού τους. Υποστηρίχθηκε δε, κυρίως από τους γονείς που άσκησαν σε πολλά επίπεδα συνηγορία, παλεύοντας χρόνια με το εκπαιδευτικό σύστημα, πως η συνηγορία είναι επίπονη και εξουθενωτική. Αποτελεί έργο-μέλημα των επαγγελματιών εκπαίδευσης και κυρίως αυτών, οι οποίοι μπορούν και ξέρουν να λειτουργήσουν υπερασπιστικά προς τη διαγνωσμένη ανάγκη του παιδιού. Σύμφωνα με τα υποκείμενα του δείγματος, αναγνωρίζεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το καλύτερο για το παιδί τους. Θεωρούν ότι θα πρέπει η γνώση των εκπαιδευτικών να τους ενισχύσει στον ρόλο τους, καταφέροντας να καθορίσουν μόνοι τους τους στόχους και τον τρόπο υπεράσπισής τους. Έχουν απαιτήσεις από τον ρόλο των εκπαιδευτικών, προσβλέποντας στην ανακούφιση από το βάρος των ευθυνών που απορρέουν από την άσκηση της συνηγορίας.

Ωστόσο, από το προσωπικό βίωμα ενός ζευγαριού γονέων η συνηγορία αποτελεί ευκαιρία για ισότιμη συνεργασία, καθώς αναδεικνύονται στοιχεία που εμφορούνται από τις αρχές της ενταξιακής προσέγγισης, όπως η ενίσχυση του μαθητή από τα μέλη του σχολείου, η επικοινωνία γονέων με τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη τάξη. Ουσιαστικά, η ανωτέρω θέση αποτελεί και το ζητούμενο στην προσπάθεια αλλαγής της εκπαιδευτικής συνθήκης όπως διαμορφώνεται και ήδη έχει καταγραφεί στην παρούσα έρευνα. Υποστηρίχθηκε έντονα και ξεκάθαρα η αξία της συνεργασίας των γονέων με τους επαγγελματίες, όταν αυτή διαπνέεται από τις

αρχές της ισοτιμίας και της αποδοχής, με εμπιστοσύνη και σεβασμό. Στην περίπτωση αυτή, η πορεία προς την ένταξη του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν θέμα αρχής και για τους εκπαιδευτικούς, αποδεικνύοντας ότι το σχολείο είναι ένα σύστημα που μπορεί να προσφέρει, χωρίς συγκρούσεις αλλά με πλήρη αποδοχή της ανάγκης του μαθητή.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «*ποιοι παράγοντες καθιστούν αναγκαία την άσκηση της γονεϊκής συνηγορίας;*», διαπιστώνεται ότι ο βαθμός και το είδος της διάγνωσης αποτελεί χρήσιμο οδηγό για την ανάγκη ή μη της δράσης των γονέων. Όταν υπάρχει συνεργασία οι γονείς κινητοποιούνται να μάθουν περισσότερα για το είδος της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Παρατηρήθηκαν, από ορισμένο αριθμό γονέων, συνθήκες αναγνώρισης του υπερασπιστικού τους ρόλου από το σχολείο, γεγονός που ενισχύει τον αγώνα τους, βιώνοντας συνεργασίες ή από το σχολείο ή από τους φορείς αξιολόγησης, είτε καθοδηγητικού χαρακτήρα, λόγω της εφαρμογής πρακτικών αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η *ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου* επηρεάζει σημαντικά τη δράση. Οι γονείς στο σύνολό τους διακρίνουν απόσταση ανάμεσα στην επίσημη πολιτική βάσει της διάγνωσης και τη σχολική πρακτική, δηλώνοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είτε αδρανεί ή και αγνοεί τη διάγνωση και επομένως δεν δείχνει το απαιτούμενο ενδιαφέρον, αποκλείοντας παρά εντάσσοντας τον μαθητή με Δυσλεξία στη διαδικασία διδασκαλίας ή και αξιολόγησης.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «*ποιοι είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τον συνηγορητικό ρόλο των γονέων;*», συμπεραίνεται ότι ένα βασικό σημείο εκκίνησης αποτελεί ο βαθμός αφοσίωσης, επίγνωσης και διάθεσης από τους ίδιους τους γονείς προς τις ανάγκες του μαθητή. Για το συγκεκριμένο ποσοστό του δείγματος, ακόμα και αν είναι περιορισμένη η οικονομική και μορφωτική συνθήκη, οι γονείς είτε χρησιμοποιούν τις δικές τους γνώσεις για να στηρίξουν το παιδί τους με διάγνωση, είτε παρέχουν οικονομική βοήθεια, μέσω ιδιωτικής διδασκαλίας. Η δράση αυτή εντείνεται και παραμένει σταθερή.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «*ποιες συνθήκες συνεργασίας συναντούν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς ή τους ειδικούς;*», οι απαντήσεις συνδέονται με την ποιότητα του παρεχόμενου έργου εκπαίδευσης, που προαναφέρθηκε προηγουμένως και συσχετίζονται άμεσα με τις οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες των γονέων, οι οποίες αποτελούν και ξεχωριστή υποενότητα στο τρίτο κεφάλαιο. Από τις περιγραφές, στα πλαίσια των συνθηκών συνεργασίας μεταξύ γονέων και φορέων εκπαίδευσης (σχολική κοινότητα, ειδικοί διαγνωστικών κέντρων), καταγράφονται *συνθήκες* με διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που σχετίζονται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και αξιολόγησης, σε συνδυασμό με τη χρησιμότητα της διάγνωσης. Εντοπίζονται - σε περιορισμένο ποσοστό - *συνθήκες αναγνώρισης* του ρόλου των γονέων αλλά και των Ε.Ε.Α. του μαθητή με Δυσλεξία. Ακόμα, επικρατούν συνθήκες *αδιαφορίας* και *υπεροχής* στον λόγο του ειδικού και του

εκπαιδευτικού, δίχως να λαμβάνεται υπόψη η διάγνωση αλλά και η εμπειρική γνώση των γονέων για τις ανάγκες του παιδιού τους. Εντοπίζονται, ωστόσο, και *πρακτικές διευκόλυνσης* σε μικρό ποσοστό προς τους μαθητές με Δυσλεξία κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες δεν είναι αυτονόητες στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης, αφού οι γονείς ενημερώνουν τακτικά τους εκπαιδευτικούς ως προς το είδος της διάγνωσης και τον τρόπο αξιολόγησης.

Συνολικά, παρατηρείται ότι οι γονείς, αναζητώντας να βρουν κατευθυντήριες γραμμές για την πρακτική διευθέτηση της διάγνωσης, συγκρούονται με ρόλους και καθήκοντα, στα οποία οι προτεραιότητες διαφοροποιούνται. Η ένταξη παραμένει για τους περισσότερους γονείς ιδιωτική υπόθεση. Μάλιστα, αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα μόνοι τους, αφού οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει ελλειμματική ταυτότητα για τον μαθητή, εξοστρακίζοντας τον λόγο τους όπου κυριαρχεί η ιδέα της διαφορετικότητας.

Σε σχέση με τις οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες των γονέων και τον βαθμό της συμβολής τους στην άσκηση της συνηγορίας, το σύνολο του δείγματος δεν φαίνεται να το θεωρεί μοναδικό πλεονέκτημα γιατί οι επικρατούσες συνθήκες εκπαίδευσης είναι πιο ισχυρές για να τους επηρεάσουν. Συγκεκριμένα, συμπεραίνεται ότι οι *οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες* ενεργοποιούν μεν τον ρόλο του γονέα ασκώντας υπερασπιστική δράση “στον μέγιστο βαθμό”, δεν φαίνεται όμως να ενισχύουν την ποιότητα, τη συχνότητα και την ένταση στον αγώνα για να προωθηθεί η ιδέα της διαφορετικότητας. Στο σύνολο, οι γονείς θεωρούν ότι η άσκηση συνηγορίας δεν είναι απόρροια μόνο του οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Καταγράφεται ότι η μόρφωση και η οικονομική κατάσταση δεν συνδέονται απαραίτητα με το αποτέλεσμα της δράσης τους και επομένως φαίνεται να αμφισβητείται ως παράγοντας καθοριστικός στην άσκηση συνηγορίας. Παρόλο που αρκετά παιδιά από το δείγμα των γονέων έχουν δεχτεί κατάλληλη στήριξη και εξειδικευμένη διδασκαλία, εξαιτίας της οικονομικής και μορφωτικής κατάστασης των γονέων τους, οι τελευταίοι δεν είναι σίγουροι για το αν η μόρφωση και το εισόδημα καθορίζει την άσκηση συνηγορίας τους, αν και δήλωσαν ικανοποιημένοι ως προς την αντιμετώπιση για ομαλή φοίτηση του μαθητή με σεβασμό στην ιδιαιτερότητά του. Εκτιμάται ότι έχει περισσότερη αξία ο κοινός σχεδιασμός και η συμφωνία – στα πλαίσια μιας αμφίδρομης επικοινωνίας - προκειμένου να εξασφαλιστούν συνθήκες διαφοροποίησης μεταξύ των γονέων και των στελεχών εκπαίδευσης με έμφαση στις Ε.Ε.Α. των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο λόγος που πλαισιώνεται από μητέρα διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης, η οποία παρά το γεγονός ότι δηλώνει υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, εντούτοις υποστηρίζει ότι δεν έχει καμία σημασία η μόρφωση και η οικονομική κατάσταση, αφού θεωρεί ότι προέχει η επικοινωνία με το σχολείο, εκφράζοντας την αγωνία για το πώς θα συνεργαστεί ώστε να μην αποκλειστεί το παιδί της από το σχολικό πλαίσιο.

Από το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα «*ποιες συνηγορητικές δράσεις προβάλλονται από τους γονείς, διαχειριζόμενοι οι ίδιοι την ιδέα της συνηγορίας;*», προκύπτει ποικιλομορφία στη μορφή και τους τρόπους άσκησης συνηγορίας, ώστε να εξασφαλιστεί η υποστήριξη σε πολλά επίπεδα.

Αναφορικά με τις μορφές συνηγορίας από τους γονείς, διακρίνονται με βάση το θεωρητικό υλικό πέντε μορφές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η πρώτη αφορά τη *διαισθητική, βάσει κοινής λογικής συνηγορία*, σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι γονείς και μόνο αυτοί γνωρίζουν το παιδί τους και επομένως μπορούν να προσεγγίσουν καλύτερα τις ανάγκες τους, τις οποίες γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς, κυρίως για τον τρόπο παρέμβασης. Η δεύτερη μορφή αφορά στην εξειδικευμένη συνηγορία, στην οποία εντοπίζονται γονείς που προσπαθούν να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση για να υποστηρίξουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα την Ε.Ε.Α. των παιδιών τους. Ακολουθούν οι γονείς που ασκούν *στρατηγική συνηγορητική* δράση, ως τρίτη μορφή συνηγορίας. Φαίνεται να είναι γονείς με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, οι οποίοι συνδυάζουν την προσωπική τους κατανόηση, αίσθηση και γνώση με την ειδική ανάγκη του παιδιού τους. Δείχνουν να είναι γνώστες των εκπαιδευτικών συνθηκών, των διαδικασιών, καθώς επίσης και των δικαιωμάτων τους προκειμένου να ασκήσουν συνηγορία. Επιπρόσθετα, κατανοούν ότι θα μπορούσαν να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης, όχι μόνο για παραπομπή και αξιολόγηση αλλά και για αποκατάσταση και ένταξη, αποδεχόμενοι τη σημασία του δικού τους ρόλου. Έτσι, προσπαθούν να επικοινωνήσουν, τηρώντας τους κανόνες με τους εκπαιδευτικούς αλλά και την ιεραρχία, γιατί με αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι θα είναι πιο αποτελεσματική η άσκηση συνηγορίας. Συνακόλουθα, επισημαίνεται ότι σε σχέση με την τέταρτη μορφή διαχείρισης της συνηγορίας, *τη συνηγορία ως μέσο αλλαγής*, δεν εντοπίστηκαν γονείς των οποίων οι λόγοι να ενσωματώνουν στοιχεία που να την χαρακτηρίζουν. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μορφή λειτούργησε ως *προσδοκώμενη δράση*, λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι γονείς που συμμετείχαν μετέφεραν και τις δικές τους προτάσεις-προσδοκίες. Μέσα από αυτές, προβάλλεται η ανάγκη άσκησης συνηγορίας ως *μέσο αλλαγής*, που μπορεί να λειτουργήσει σε πραγματικό επίπεδο. Φαίνεται ότι αποτελεί έναν “*τύπο συνηγορίας, που απαιτεί χρόνο στην προσπάθεια να διαμορφωθούν σχέσεις μεταξύ γονέων, δασκάλων και υπηρεσιών*” (Trainor, 2010).

Παρατηρήθηκε, επίσης, από γονείς με μέτριο οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο ότι η συνηγορία λειτουργεί ως *μέσο αποδοχής* των Ε.Ε.Α. του μαθητή. Επομένως, ασκείται προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία ως προς τον ρόλο τους, αλλά και να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών τους με Δυσλεξία. Για τους γονείς με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ξεκάθαρος ο διαχωρισμός ρόλων και καθηκόντων, με σαφή και αδιαπραγμάτευτη θέση ως προς τις ανάγκες του παιδιού βάσει της διάγνωσης, χωρίς αυτή να κοινοποιείται. Ουσιαστικά, ο αγώνας τους εστιάζει στην αποδοχή των αναγκών του μαθητή και στη δυνατότητα που έχει το ίδιο το παιδί να

πιστέψει στον εαυτό του, να μάθει και να διεκδικεί τα δικαιώματά του. Ο λόγος των γονέων σχετικά αναγνωρίζει την κρισιμότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος στο πραγματικό βίωμα της ιδιαιτερότητας, για αυτό και θεωρείται ότι αυτή πρέπει να αναγνωριστεί και να συνεκτιμηθεί. Μάλιστα, από ένα μέρος του δείγματος υποστηρίχθηκε έντονα ότι οι ίδιοι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. είναι σε θέση να υπερασπιστούν τη θέση στην οποία βρίσκονται.

Ως εκ τούτου, στο σύνολο τους οι γονείς προσθέτουν δύο ακόμα βασικά στοιχεία που ενισχύουν τη δράση τους, την *αυτοϋπεράσπιση* του μαθητή και την *αλληλοϋποστήριξη* των μελών της οικογένειας. Ο βαθμός δε αλληλοϋποστήριξης των μελών σε ενδοοικογενειακό επίπεδο, σε συνάρτηση με το σχολικό επίπεδο και το επίπεδο παροχής υπηρεσιών από φορείς, φαίνεται ότι διευκολύνει στην αποτελεσματικότητα της άσκησης συνηγορίας και συνάμα επηρεάζει θετικά κυρίως την ποιότητα της σχέσης των μελών μέσα στους κόλπους της οικογένειας, με επίκεντρο τον μαθητή με τη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη, προωθώντας την ιδέα του σεβασμού. Διαφαίνεται ότι μπορεί να υπάρξουν προοπτικές προώθησης της ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτοδιάθεσης και αυτοϋπεράσπισης για τους μαθητές, μέσα από τα προγράμματα σπουδών και τις στρατηγικές που γονείς και επαγγελματίες της εκπαίδευσης μπορούν να χρησιμοποιήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Τέλος, η *έγγραφη αναφορά* (καταγγελία), ως νομικό μέσο διεκδίκησης του δικαιώματος του μαθητή για προφορική αξιολόγηση, σε πρόσωπο-στέλεχος εκπαίδευσης αποτέλεσε έναν από τους τρόπους άσκησης συνηγορίας για ένα ζευγάρι γονέων. Παρά το γεγονός ότι το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο ήταν μέτριο, κοινοποίησαν τη διάγνωση με σαφή προσανατολισμό τη διαχείριση της μαθησιακής ετερότητας, μέσα σε ένα περιβάλλον όπου υπήρχε απόσταση ανάμεσα στη δεδηλωμένη επίσημη απόφαση του κράτους και τη σχολική πρακτική.

Ολοκληρώνοντας, αναφορικά με τους *τρόπους διαχείρισης* προκύπτει ότι η συνηγορία ασκείται πολυπρισματικά και σε αρκετές περιπτώσεις λειτουργώντας συνδυαστικά. Αρκετοί γονείς επιδίωξαν να έχουν πρόσβαση στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες για θέματα ειδικής αγωγής και δη της Δυσλεξίας. Μπήκαν στη διαδικασία να επικοινωνήσουν με τις υπηρεσίες εκπαίδευσης, διάγνωσης και υποστήριξης δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα. Ένα μέρος αναζήτησε καθοδήγηση μέσω της ιδιωτικής εκπαίδευσης και ιδιωτικής διδασκαλίας, γονείς, με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο κυρίως, γνωστοποίησαν τις ανάγκες του παιδιού τους στους ειδικούς της εκπαίδευσης. Από έναν γονέα ασκήθηκε συνηγορία αφού αναζήτησε και ενημερώθηκε για το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε ότι οι γονείς, ανεξάρτητα από το επίπεδο μόρφωσης και οικονομικής κατάστασης, είναι σε θέση να χτίσουν ένα πλαίσιο συνεργασίας με τα στελέχη της εκπαίδευσης ώστε να διαμορφώσουν συνθήκες με ενταξιακό προσανατολισμό.

Φαίνεται οξύμωρο αλλά εντυπωσιακό το γεγονός ότι οι γονείς, στην παρούσα έρευνα, κατέγραψαν

την αυθεντικότητα των προσωπικών τους βιωμάτων και απόψεων με γλαφυρότητα και φιλικότητα, μεταφέροντας συγκίνηση και πειθώ, ενώ την ίδια στιγμή λειτουργούν ως καταναλωτές υπηρεσιών στις οποίες, στην πλειοψηφία τους, αντιμετωπίζονται ως «ξένοι».

4.2. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Ο χρόνος απόκτησης της γνώματευσης και το είδος μιας μόνο διαγνωστικής κατηγορίας αποτέλεσαν τα βασικά κριτήρια επιλογής των χαρακτηριστικών του δείγματος, καθώς ενδιέφερε να υπάρξει πρόσφορη πληροφόρηση που να αντανάκλα τον σκοπό της ερευνητικής μελέτης, μέσα από τον βιωματικό λόγο γονέων που έχουν αποκτήσει εμπειρία και είναι σε θέση να αξιολογήσουν τον ρόλο τους (Βάμβουκας, 2006).

Το δείγμα της έρευνας, επίσης, ήταν ένα ακόμα κριτήριο ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς περιορίστηκε σε έναν από τους τέσσερις θεσμικούς φορείς της περιφέρειας του Ν. Αττικής (ΚΕΔΔΥ). Η παρούσα έρευνα ήταν μια μικρής κλίμακας έρευνα και αφορά μέρος της εκπαίδευσης, ενώ τοποθετείται σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο.

Στόχος ήταν να αναδειχθούν τα ευρήματα και να αποτελέσουν αφορμή για σκέψεις και προβληματισμό, καθώς και να γίνουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σε ερευνητές που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών με διάγνωση όχι μόνο ειδικών αλλά και σύνθετων δυσκολιών, αναδεικνύοντας στοιχεία που μπορεί να καταστήσουν τα παιδιά ανεξάρτητα στον αγώνα τους για δίκαιη και ενεργή συμμετοχή στη σχολική τους ζωή.

4.3. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα, έχοντας ως σκοπό να διερευνήσει και να καταγράψει τον συνηγορητικό ρόλο των γονέων στη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού τους με Δυσλεξία, πραγματοποίησε μια μελέτη μικρής κλίμακας με τη συμμετοχή συνολικά δεκαεννέα γονέων. Η προσέγγιση του παρόντος ερευνητικού ζητήματος θα παρουσίαζε ίσως ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση που θα υπήρχε διαφοροποίηση, ως προς τη σύσταση του δείγματος, με τη συμμετοχή περισσότερων γονέων. Και μάλιστα γονέων που έχουν παιδιά με διάγνωση και βρίσκονται στην αρχή της εκπαιδευτικής τους προσπάθειας και, επομένως, είναι πιο αισιόδοξοι ως προς το αποτέλεσμα ενδεχομένως της δράσης τους. Έτσι, θα υπήρχε μεγαλύτερη ποικιλομορφία αναφορικά με τον τρόπο καθορισμού, διαχείρισης και προσέγγισης της υπερασπιστικής δράσης των γονέων.

Επίσης, θα είχε ίσως ενδιαφέρον ερευνητικά η διεξαγωγή μια μελέτης για το κατά πόσο ήταν αποτελεσματική η άσκηση συνηγορίας σε γονείς παιδιών με διάγνωση σύνθετων δυσκολιών,

οργανικής ή ψυχοσωματικής αιτιολογίας, που καθιστούν πιο δύσκολη την ομαλή ένταξη στο σχολικό γίγνεσθαι. Η συλλογή δεδομένων για τους λόγους που καθιστούν αναγκαία ή όχι, αποτελεσματική ή μη την άσκηση συνηγορίας εκ μέρους των γονέων, θα δώσει τη δυνατότητα να προχωρήσουμε σε σύγκριση με τις απόψεις που ήδη διατυπώθηκαν και αναλύθηκαν. Τα ευρήματα ενός τέτοιου εγχειρήματος θα ήταν χρήσιμα, καθώς θα είμαστε σε θέση να παρακολουθήσουμε την πιθανή μεταβολή ως προς την ερμηνεία της ιδέας της συνηγορίας, τους παράγοντες που την καθιστούν αναγκαία και προσοδοφόρα, καθώς και τους τρόπους που ασκείται, σε συνάρτηση με την οικονομική και μορφωτική κατάσταση των γονέων και τη συνεργασία τους με το σχολείο.

Από την άλλη μεριά, διερευνώντας σε βάθος τις θέσεις των γονέων, διαπιστώνει κανείς ότι τα σχόλιά τους εγείρουν προβληματισμούς ως προς το τι διακυβεύεται καθημερινά στο γενικό σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί μάλλον ικανοποιούνται με το ελάχιστο δικαίωμα της συμμετοχής του παιδιού στην τάξη. Μήπως είναι καιρός οι γονείς να ενδυναμωθούν, ώστε να είναι έτοιμοι να συμμετέχουν ως ίσοι συνεργάτες των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε κάθε βαθμίδα της εκπαιδευτικής και σχολικής ζωής των παιδιών τους, προωθώντας την ιδέα της ενταξιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση;

Ακόμα, θα είχε ενδιαφέρον αν δινόταν και η ευκαιρία μέσα από τη φωνή των παιδιών, με τη χρήση διαφοροποιούμενου ίσως επικουρικού εργαλείου στο πλαίσιο ημιδομημένης συνέντευξης, να αναδειχθεί η δική τους δυναμική και να προβληθεί ο προσωπικός τρόπος διεκδίκησης του δικαιώματος στην παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης με τρόπο συμβατό στις διαγνωσμένες ανάγκες τους. Αξιοποιώντας δεξιότητες αυτοϋπεράσπισης, μήπως έχει έρθει η στιγμή να λειτουργήσουν οι ίδιοι οι μαθητές ως καταλύτες της ένταξης και όχι ως διαχωριστικά τείχη;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβραμίδης Η., Καλύβα Ευφ. (2006). *Μέθοδοι στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα

Armstrong, F. (2004). *Ένταξη, Συμμετοχή και Δημοκρατία*, στο Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά- Σπαγδάνου Ηλέκτρα (επιμ.), «Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές», σελ.43-51. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βλάχου, Α. Διδασκάλου,Ε., Παπαπάνου,Ι. (2012). *Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία*, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Δ.Βλάχου-Μπαλαφούτη, (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική –Κριτική προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής προσέγγισης*,. Πεδίο, Αθήνα

Barton,L. (1997). *Η πολιτική της ένταξης*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη,. (Επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Barton, L. (2004). *Η πολιτική της ένταξης*, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Τομ. Α΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα ,σελ. 55-68

Barton, L. (2012). “*Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις*», στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σελ.31-48

Breakwell, G. (1995). *Ερευνητικές Συνεντεύξεις*. στο Καντάς, Α, *Η Συνέντευξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Cohen, L.& Manion L. (1994),*Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*, (επιμ. Καπετάνιος, Β.& Αποστολή, Μ. μτφ.), πρωτότυπη έκδοση 1996), Αθήνα: Έλλην

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

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. ,εκδ. Πεδίο, Αθήνα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Χριστοπούλου, Α.Α. στο «Απόψεις εργαζομένων σε ΚΕΔΔΥ σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση», (2013), από το Συλλογικό τόμο Γ΄, (επιμ.) Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Κ. Παπαδοπούλου, (σελ 254-257)

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Κυριαζή Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κουρκούτας, Η. (2008). *Από τον αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγικής της Ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες*, περιοδικό σκέψη (Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία), τεύχος 1^ο, εκδ. ΑΙΓΕΑΣ, 2008 (σελ.79-120)

Μακρυγιάννη, Δ. (2004). *Ο κοινωνικός στιγματισμός του εαυτού και του σώματος (εισαγωγή)*, στο Goffman E.(2001)*Στίγμα-Σημειώσεις για την διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.

Μαλακόζη, Α., Καδόγλου, Μ. (2012). *Η συνηγορία στο χώρο της ψυχικής υγείας: μια σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση*, μέρος 1^ο, στο περιοδικό Ψυχογραφήματα

Ματσακούρας, Η.-Πούλου, Μ. (2005). *Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας*. Μελέτη, δημ. στο περιοδικό σκεψυ (Σύγχρονη κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία), εκδ. ΑΙΓΕΑΣ, αρ. τεύχους 1, Σεπτέμβριος 2008, σελ.26-44

Μαυροπούλου- Παντελιάδου. (2008). *«Δρώντας ως φίλος» για οικογένειες με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού: μια εθελοντική δράση για την εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών*, στο Φτιάκα, Ε.(2008).Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας, Αθήνα, εκδ. Ταξιδευτής

Mertens, D.M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και τη ψυχολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Ντέρου-Ντεροπούλου, Ε. (2009). *Σημειώσεις εργαστηρίου εποπτείας πρακτικής άσκησης*, ΠΜΣ-ΤΕΑΠΗ Ειδική Αγωγή, β΄ εξάμηνο, 2009-2010

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, στο κεφάλαιο 2.2.

Σιδέρη, Α. (2000). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ουτοπία ή πραγματικότητα*, Αθήνα 2000, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, (σελ.26,37,38,)

Σιδέρη, Α. (2004). Στο “Ένταξιακές πρακτικές στην γενική τάξη ενός νηπιαγωγείου: Μελέτη Περίπτωσης”, Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά, Κοσμίδου, Ευαγγελία, Ανδρούτσου, Αλεξάνδρα, (επιμ.) Συλλογικός τόμος Γ΄, Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία, εκδ. ΠΕΔΙΟ, Αθήνα 2013, (σελ. 123-125)

Slee, R. (2004). *Ενταξιακή Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή*. στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Σπαγδάνου, Η. (επιμ.), Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα. (σελ. 31-42).

Slee, R. (2012). *Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό*, στο Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης, (επιμ.) Α.Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α.- Βλάχου-Μπαλαφούτη, εκδ. Πεδίο, Αθήνα

Φλουρής, Γ. (2006). *Αναζητώντας την «Εκπαιδευτική Οικολογία» των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες*, στο Βλάχου, Α., Καΐλα, Μ., και Στρογγυλός, Β. (επιμ.), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Οικογένεια και Σχολείο*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα

Φτιάκα, Ε. (2008). *Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. Αθήνα, εκδ. Ταξιδευτής (σελ. 60-63, 69-73, 80-84, 203, 212)

Χαρίλας, Ν. (2000). *Στερεότυπες αντιλήψεις, στάσεις, αξίες, προκαταλήψεις*, στο Ζώνιου-Σιδέρη Α (επιμ.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Chapman et al., (2012). *Speaking up about advocacy: findings from a partnership research project*. British Journal of Learning Disabilities, 40:71-80

Connors, C.& Stalker, K. (2007). *Children’s experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability*, Disability & Society, vol.22, No 1, p:19-33

Fiedler, C. & Danneker. (2008). *Focus on expectational children. Self-Advocacy Instruction: Bridging the Research-to- Practice Gap*. Vol. 39, n. 8, April 2007

Friesen and Huff. (1990). *Parent's Perceptions of Advocacy Activities and their impact on Family Quality of life*, Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, The University of Kansas, Vol.29, No. 2, p.144-155

Harry, Allen & McLaughlin. (1995). *A mother's perceptions of her ongoing advocacy efforts for her son with significant disabilities: Her twelve- year journey*. International Journal of whole schooling, σελ.76

Kim, Y. (2009). *Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents*, Educational Research Review 4(2009)80-102, Journal homepage: www.elsevier.com/locate/EDUREV

Leon, E. (1996). *Challenges and solutions for educating migrant students*, Lansing, MI: Dep. of Education

Masner, C. (2007). The Ethic of advocacy. U.S.A. Florida, p. 7-8

Poston, D., Turnbull, A. P., Park, P., J., Mannan , H., Marquis. J.& Wang, M. (2003). *A qualitative study on family quality of life*, Mental Retardation, 41(5), 313-328, στο *Parent's Perceptions of Advocacy Activities and their impact on Family Quality of life*, Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, The University of Kansas, Vol.29, No. 2, 144-15

Runswick-Cole, K. (2011). *Time to end to the bias towards inclusive education?* British Journal of special education, V. 38, Number 3, p 113-117

Sherrett, M. (2005). *Assertiveness and effective parent advocacy* ,στο The Special Ed Advocate Newsletter, December 17, 2003

Trainor, A. (2010). *Diverse Approaches to Parent Advocacy during Special Education Home-School Interactions*. Remedial and Special Education, Vol.31, 2010, p. 34-47

Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A.P.& Summers A.J. (2004). *Parent's Perceptions of Advocacy Activities and their impact on Family Quality of life*, Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, The University of Kansas, Vol.29, No. 2, 144-155

Wright, P. & D. (1998). *From Emotions to Advocacy*. Second Edition The Special Education Survival Guide The Special Ed Advocate Newsletter December 17, 2nd , 2003

Νομοθεσία:

1. Νόμος υπ. αρ. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις». ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985
2. Νόμος υπ. αρ. 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000
3. Νόμος υπ. αρ. Γ6/4494/2001 «Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) των ατόμων με ειδικές ανάγκες και καθορισμό των υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού». ΦΕΚ 1503/8-11-2001
4. Νόμος υπ. αρ. 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». ΦΕΚ 199/Α/14-3-2008

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α: Δημογραφικά στοιχεία –προφίλ γονέων

1.Τα **δημογραφικά χαρακτηριστικά** των γονέων (φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, εργασία, οικονομικό επίπεδο), που έχουν παιδιά με διάγνωση Δυσλεξία

- ❖ Θα δοθεί φύλλο στους γονείς για να συμπληρώσουν σχετικά στοιχεία αντί να ερωτηθούν

ΦΥΛΛΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΓΟΝΕΑ/ΓΟΝΕΩΝ

☐ ΜΗΤΕΡΑ

☐ ΠΑΤΕΡΑΣ

Μόρφωση:

Απόφοιτος/η Δημοτικού ☐

Γυμνασίου ☐

Λυκείου ☐

Πτυχιούχος ανώτερης/ ανώτατης εκπαίδευσης ☐

Επαγγελματική κατάσταση:

Είδος απασχόλησης:

πλήρης ☐

μερική ☐

εποχική ☐

άνεργος/η ☐

οικιακά ☐

Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα:

ΚΛΙΜΑΚΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ

1 χαμηλό	2 μέτριο	3 Υψηλό
-------------	-------------	------------

B. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

A : Ερμηνευτική προσέγγιση της συνηγορίας

1. Τι σημαίνει για εσάς η λέξη “υπεράσπιση” ή “συνηγορία”, σχετικά με τη διαγνωσμένη εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού σας;

A. Είναι καθήκον και υποχρέωση;

B. Είναι ένα μέσο πίεσης;

Γ. Είναι μια ευκαιρία για ισότιμη συνεργασία με τους φορείς εκπαίδευσης;

Δ. Είναι ένας τρόπος διαχείρισης της διαγνωστικής ταμπέλας;

Ε. Είναι έργο-μέλημα και του σχολείου;

B: Παράγοντες αναγκαιότητας και διαμόρφωσης του συνηγορητικού ρόλου των γονέων

B.1. Ο βαθμός και το είδος της διάγνωσης ;

B.2. Η ποιότητα της εκπαίδευσης / οι προσφερόμενες υπηρεσίες για τις Ε.Ε.Α. του παιδιού σας;

B.3. Ο βαθμός αφοσίωσης, η διάθεση και η επίγνωση ως γονέας;

Υποερωτήσεις :

A. Οι υπηρεσίες εκπαίδευσης εστίασαν στη διαγνωσμένη ανάγκη του παιδιού σας;

B. Αισθανθήκατε το βάρος της ευθύνης και του άγχους ασκώντας συνηγορία;

Γ : Συνθήκες συνεργασίας μεταξύ γονέων και φορέων εκπαίδευσης

Γ .1. Πώς ήταν η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού σας;

Γ .2. Ποια ήταν η χρησιμότητα της διάγνωσης στην εφαρμογή της;

Υποερωτήσεις:

A. Αναγνωρίστηκε ο ρόλος σας στο σχολείο ή στον διαγνωστικό φορέα; (Αναγνώριση του υπερασπιστικού γονεϊκού ρόλου)

B. Διακρίνατε υπεροχή στον ρόλο των εκπαιδευτικών ή των ειδικών; (Διάκριση υπεροχής)

Γ. Σας κατεύθυνε η διάγνωση και λήφθηκε υπόψη από τους εκπαιδευτικούς; (Εφαρμογή της διάγνωσης)

Δ. Ακολουθήθηκαν άλλοι τρόποι για να υποστηρίξουν τον μαθητή;

Ε. Καθορίστηκε η άσκηση συνηγορίας από τις οικονομικές και μορφωτικές σας συνθήκες;

Δ : Μορφές διαχείρισης γονεϊκής συνηγορίας

Δ .1. Τι μορφή έχουν οι συνηγορητικές σας δράσεις;

Δ .2. Με ποιους τρόπους ασκήσατε τον συνηγορητικό σας ρόλο;

Υποερωτήσεις:

A. Επιδιώκετε να έχετε πρόσβαση στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες για θέματα ειδικής αγωγής;

B. Επικοινωνείτε με υπηρεσίες εκπαίδευσης και υποστήριξης

Γ. Αξιοποιήσατε την ιδιωτική διδασκαλία και υποστήριξη;

Δ. Η δράση σας στηρίζεται στη γνώση σας για τον νόμο που διέπει την ειδική αγωγή;

Γ.: ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ(2.4.5.)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ										
Α/Α	ΓΟΝΕΑΣ/ ΓΟΝΕΙΣ	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		Οικογενειακ ό εισόδημα	ΧΑΜΗΛΟ	ΜΕΤΡΙΟ	ΥΨΗΛΟ			Καταγωγή Ελληνική (Ε) ή άλλη
				Κλίμακα οικονομικο ύ επιπέδου	1	2	3			
1	ΜΗΤΕΡΑ	ΑΕΙ	Νηπιαγωγός			3				Ε
2	ΜΗΤΕΡΑ	ΑΕΙ	Γιατρός			3				Ε
3	ΓΟΝΕΙΣ: ΠΑΤΕΡΑΣ	ΛΥΚΕΙΟΥ	Συνταξιούχος Ιδ. Υπάλληλος			2				Ε
4	ΜΗΤΕΡΑ	ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Οικιακά							Ε
5	ΜΗΤΕΡΑ	ΑΕΙ	Ιδιωτική υπάλληλος			2				Ε
6	ΓΟΝΕΙΣ: ΠΑΤΕΡΑΣ	ΛΥΚΕΙΟΥ	Αυτοκινητιστής			2				Ε
7	ΜΗΤΕΡΑ	ΛΥΚΕΙΟΥ	Ιδιωτική υπάλληλος							Ε
8	ΜΗΤΕΡΑ	ΛΥΚΕΙΟΥ	Συμβασιούχος ΟΑΕΔ			2				Ε
9	ΜΗΤΕΡΑ	ΛΥΚΕΙΟΥ	Κοινωνικός Φροντιστής			3				Ε
10	ΜΗΤΕΡΑ	ΛΥΚΕΙΟΥ	Βοηθός μάγειρα			2				Ε
11	ΜΗΤΕΡΑ	ΑΕΙ	Υπάλληλος ΟΑΕΔ			3				Ε
12	ΓΟΝΕΙΣ: ΜΗΤΕΡΑ	ΑΕΙ	Καθηγήτρια Φιλολογος			3				Ε
13	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΑΕΙ	Οικονομολόγος							Ε
14	ΜΗΤΕΡΑ	ΑΕΙ	Γιατρός			3				Ε
15	ΓΟΝΕΙΣ: ΠΑΤΕΡΑΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Κλητήρας Δήμου			3				Ε
16	ΜΗΤΕΡΑ	ΛΥΚΕΙΟΥ	Οικιακά							Ε
17	ΜΗΤΕΡΑ	ΑΕΙ	Μερική απασχόληση			3				Αλβανική
18	ΜΗΤΕΡΑ	ΑΕΙ	Γυμνάστρια			2				Ε
19	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΛΥΚΕΙΟΥ	Ηλεκτρονικός			2				Ε

Δ. ΜΟΡΦΗ ΓΝΩΜΟΔΟΤΙΚΟΥ ΕΓΓΡΑΦΟΥ ΒΑΣΕΙ ΤΟΥ Ν. 3699/2008



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ, ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ
& ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗ

Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), Υπ. Απ. Γ6 4494/ΦΕΚ 1503/8-11-2001 και το Νόμο 3699/2-10-2008, αρθ., 3,4,5,12

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

Ημερομηνία συνεδρίασης για την έκδοση γνωμάτευσης

Β. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΑΠΗΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ (Άρθρο 3, Ν. 3699/2008)
Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, με βάση τα στοιχεία της Διαφορικής Διάγνωσης – Αξιολόγησης καταλήγουν ότι ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει:

	Νοητική αναπηρία
	Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλός, αμβλύωψ με χαμηλή όραση)
	Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφός, βαρήκοος)
	Κινητικές αναπηρίες
	Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
	Διαταραχές ομιλίας- λόγου (Μικτή Γλωσσική Διαταραχή Αντίληψης-Έκφρασης)
X	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: (Δυσλεξία)
	Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής (με ή χωρίς υπερκινητικότητα)
	Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή
	Ψυχικές διαταραχές (προσδιορίστε)
	Πολλαπλές αναπηρίες (προσδιορίστε)
	Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες
	ΆΛΛΟ:

Δ. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΗ

(Συνοπτική περιγραφή των ικανοτήτων, καθώς και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Προτάσεις για κατάλληλη σχολική μονάδα ένταξης, τεχνικά βοηθήματα/ εκπαιδευτικά υλικά, παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών, κτλ)

Βάσει α) του άρθρ.3, παρ.1 και του άρθρ.4, παρ.1 εδαφ. στ) του Ν.3699/2008, β) του Π.Δ. 323 (ΦΕΚ 272/28-11-03) αρ. 21, παρ. 1 ΕΔ. Α5 γ) των Υ.Α. 28911/Γ6/12-03-2006 (παρ.γ), 253/155439/Β6/16/12/09 (ΦΕΚ2544 Β΄) και Φ.151/2996/Β6/13/1/10 (ΦΕΚ55Β΄), δ) του άρθρου 2, παρ. γ του Π.Δ.449/03-04-07 τροποποίηση του Κανονισμού λειτουργίας του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και ε) της εγκυκλίου του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Φ. 251/159149/Β6/09-12-2008, εισηγούμεστε την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές δοκιμασίες καθώς είναι αδύνατος ο έλεγχος των γνώσεων του με γραπτή εξέταση, λόγω **Δυσλεξίας**.