



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Ειδική Αγωγή»

Τίτλος

**Απόψεις και προσδοκίες γονέων μαθητών με και χωρίς αναπηρία που φοιτούν σε γενικό  
πλαίσιο αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πορεία**

Υπεύθυνη καθηγήτρια: Παπαδοπούλου Καλλιρρόη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Σταματάκη Γεωργία

A.M.: 161120

Αθήνα, 2019



## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη .....	7
Abstract.....	9
Πρόλογος .....	11
Πρώτο Μέρος: Θεωρητική πλαισίωση.....	19
1ο Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική πορεία: Προσδιορισμός και παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης .....	19
1.1. Προσδιορισμός εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών.....	19
1.2. Παράμετροι επιρροής και διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών.....	24
1.2.1. Η Οικογένεια.....	24
1.2.2. Το σχολείο.....	33
1.2.3. Ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών .....	38
2ο Κεφάλαιο: Προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών: Προσδιορισμός και παράγοντες διαμόρφωσης και επιρροής.....	42
2.1. Η έννοια της προσδοκίας για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών .....	43
2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης και επιρροής των γονεϊκών προσδοκιών .....	46
3ο Κεφάλαιο: Αναπηρία, ένταξη και προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία μαθητών με αναπηρία .....	53
3.1. Αναπηρία, ένταξη και μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας .....	56
3.1.1. Αναπηρία .....	56
3.1.2. Ένταξη .....	59
3.1.3. Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας: Ιατρική και κοινωνική ερμηνευτική προσέγγιση της αναπηρίας.....	62
3.2. Προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία παιδιών με αναπηρία .....	64
3.3. Σύνδεση γονεϊκών απόψεων για αναπηρία και ένταξη με τις προσδοκίες για την εκπαιδευτική πορεία παιδιών με αναπηρία: Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τη εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης .....	72
Σύνοψη.....	76
Δεύτερο Μέρος: Μεθοδολογία .....	79
2.1. Σκοπός της έρευνας.....	79
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	80
2.3. Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση.....	82
2.4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	84
2.4.1. Προσδιορισμός ερευνητικού θέματος και βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	84

2.4.2. Διαδικασία διατύπωσης ερευνητικών ερωτημάτων .....	86
2.4.3. Ερευνητικό εργαλείο: Συνέντευξη (Ημι-δομημένη).....	86
2.4.3.1. Θεματικοί άξονες συνέντευξης .....	88
2.4.3.2. Συνέντευξη πιλότος.....	89
2.4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	89
2.4.5 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων: Ανάλυση περιεχομένου .....	91
2.4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	93
2.5. Δείγμα έρευνας.....	94
2.5.1. Κριτήρια επιλογής δείγματος.....	95
2.5.2. Παρουσίαση συμμετεχόντων .....	96
Τρίτο Κεφάλαιο: Παρουσίαση ευρημάτων .....	100
3.1. Πρώτος Θεματικός Άξονας: Απόψεις γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους.....	100
3.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός εκπαιδευτικής πορείας .....	100
3.1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών με και χωρίς αναπηρία .....	103
3.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων .....	107
3.1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων .....	119
3.1.5. Σύνδεση εκπαιδευτικής πορείας με προσωπική μελλοντική ανέλιξη των με και χωρίς αναπηρία μαθητών .....	130
3.2. Δεύτερος Θεματικός Άξονας: Προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους.....	134
3.2.1. Περιεχόμενο των προσδοκιών των γονέων .....	135
3.2.2. Παράγοντες αρνητικής επιρροής των προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών.....	141
3.3. Τρίτος Θεματικός Άξονας: Απόψεις γονέων για την αναπηρία .....	151
3.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναπηρίας .....	151
3.3.2. Οι επιρροές της αναπηρίας στην εκπαιδευτική πορεία του/της μαθητή/τριας με αναπηρία.....	155
4.1. Τέταρτος Θεματικός Άξονας: Απόψεις γονέων για την ένταξη .....	159
4.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός ένταξης και ενταξιακής εκπαίδευσης.....	159
4.1.2. Ο μαθητικός πληθυσμός που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση.....	162
4.1.3. Αποκλεισμός μαθητών από την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση .....	163

4.1.4. Οφέλη στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία από την φοίτηση τους στο γενικό σχολείο.....	164
Τέταρτο Κεφάλαιο: Ανάλυση των ευρημάτων .....	167
4.1. Οι απόψεις των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους.....	167
4.1.1. Ορισμός της εκπαιδευτικής πορείας από τους γονείς.....	167
4.1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων.....	170
4.1.3. Κύριοι παράγοντες διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πορείας για το παιδί με αναπηρία σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων .....	178
4.2. Προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους .....	187
4.2.1. Προσδοκίες γονέων και παράγοντες επιρροής αυτών για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους.....	187
4.2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης και διαφοροποίησης των γονεϊκών προσδοκιών για το παιδί με αναπηρία .....	192
4.3. Νοσηματοδότηση της αναπηρίας σύμφωνα με τις απόψεις γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρία: Διερευνώντας την επιρροή του προσδιορισμού της αναπηρίας στις προσδοκίες των γονέων και στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού με αναπηρία. ....	199
4.4. Απόψεις και εμπειρίες γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρία για την ενταξιακή εκπαίδευση: Διερεύνηση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης και η επιρροή της ενταξιακής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων.....	204
Πέμπτο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα της έρευνας και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	208
5.1. Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.....	208
5.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις .....	219
Βιβλιογραφία .....	223
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	223
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	227
Παράρτημα Ι.....	240
Οδηγός συνέντευξης .....	240



## Περίληψη

Η εκπαιδευτική πορεία ενός παιδιού συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσουν οι μαθητές, δηλαδή το υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης που θα κατακτήσουν, σχετίζεται με τις ευκαιρίες που προσφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που θα φτάσουν οι μαθητές, επηρεάζεται από διάφορα κοινωνικά αίτια. Στη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνεται, ότι η αναπηρία συνδέεται με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των γονέων, με τα σχετικά συμπεράσματα να αντλούνται κυρίως από διαφορετικά δείγματα (πχ. διαφορετικά είδη αναπηρίας), από συγκρίσεις μεταξύ γονέων ανάπηρων και μη ανάπηρων παιδιών και από εμπειρίες φοίτησης σε διαφορετικά πλαίσια. Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές προσδοκίες γονέων που έχουν παιδί με αναπηρία και παιδί χωρίς αναπηρία, όταν και τα δύο παιδιά φοιτούν σε πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώθηκε μια ευνοϊκή συνθήκη για την διερεύνηση της αναπηρίας και της ένταξης ως διαμεσολαβητικών παραγόντων των γονεϊκών προσδοκιών. Παράλληλα, εξετάζεται κατά πόσο οι προσδοκίες αυτές των γονέων έχουν συνέπειες για την εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική ευημερία των παιδιών και των αδελφών τους.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας αποφασίστηκε να ακολουθηθεί η ποιοτική μεθοδολογία με ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Συμμετείχαν εννέα μητέρες που έχουν παιδί με και χωρίς αναπηρία, τα οποία φοιτούν σε γενικά σχολεία της Αττικής. Η ανάλυση του υλικού που συγκεντρώθηκε από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης του περιεχομένου.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων διαφάνηκε, ότι οι γονείς ορίζουν την εκπαιδευτική πορεία τόσο για τα παιδιά τους χωρίς όσο και γι' αυτά με αναπηρία, ως μια ακολουθία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, με επιθυμητή κατάληξη την εισαγωγή και φοίτηση στο πανεπιστήμιο και στόχο την αποκόμιση γνώσεων, τη συνεχή επιμόρφωση αλλά και την επαγγελματική αποκατάσταση. Ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας φάνηκαν να συνδέονται με τις προσδοκίες των γονέων, ωστόσο τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, οι σχέσεις που αναπτύσσονται, τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, ειδικά των ανάπηρων, οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, η σχολική τους επίδοση και η δομή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος

αναδείχθηκαν σε δυναμικότερους παράγοντες διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσδοκιών των γονέων. Η πλειονότητα των γονέων, όχι μόνο γενικά προσδοκούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο, αλλά θεωρούν το πανεπιστήμιο ως ρεαλιστικό στόχο και για τα παιδιά τους, με και χωρίς αναπηρία. Οι προσδοκίες των γονέων για συνέχιση των σπουδών ήταν υψηλότερες μεταξύ των μαθητών που είχαν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο ανεξάρτητα από το είδος αναπηρίας των μαθητών. Οι γονείς τόνισαν τα πολλαπλά οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία, σημείωσαν ωστόσο, ότι αυτή περιορίζεται στο δημοτικό, εξαρτάται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις- κλειδιά: προσδοκίες γονέων, εκπαιδευτική πορεία, αναπηρία, ένταξη, ποιοτική μεθοδολογία

## Abstract

The learning pathway of a child is inextricably linked to the social and learning experiences, attitudes and expectations of the family environment. The learning pathway that pupils will follow, ie the higher level of education they will acquire. It is related to the opportunities offered by the education system and the higher level of education that students will reach is affected by various social causes. In the relevant literature it is evident that disability is related to the parents' educational expectations. The relevant conclusions being drawn mainly from different samples (eg different types of disability), comparisons between parents of disabled and non-disabled children, and learning experiences in different frames. This study investigated the educational expectations of parents with a disabled child and a child without disabilities when both children are studying in general education. In this way, a favorable treaty was developed to investigate disability and inclusion as mediating factors of parental expectations. At the same time, it is examined whether these expectations of parents have implications for the learning pathway and social well-being of their children and their siblings.

In order to achieve the aim of the research it was decided to follow the qualitative methodology with a semi-structured interview as a research tool. Nine mothers participated with a child with and without a disability who attend general schools in Attica. Analysis of the material gathered from the interviews was done by the method of content analysis.

The analysis of the interviews revealed that parents define the learning pathway for both their non-disabled and their disabled children as a sequence of all levels of education. Their desirable ending is the admission and attendance at the university. Their aim is to acquire knowledge and continuous training, as well as professional rehabilitation. The type and severity of disability seemed to be related to parents' expectations, but the functional characteristics of the family, the relationships developed, the individual characteristics of children, especially the disabled, their educational experiences, their school performance and the structure of the existing educational system have emerged as more potent factors in shaping parents' educational expectations. The majority of parents, not only generally expect their children to attend university, but consider the university as a realistic goal for their children, with and without disability. Parents' expectations for continuing education were higher among students who had a better performance

at school regardless of the type of disability of the students. Parents emphasized the multiple benefits of inclusive education on the learning pathway of children with disabilities, but noted that it is limited to primary education, depending on the formal curriculum, and especially the teachers.

Keywords: parental expectations, learning pathway, disability, inclusion, qualitative methodology

## Πρόλογος

Στην σύγχρονη κοινωνία, το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο συστήματα που καλούνται να συνυπάρξουν με σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση των μαθητών, με και χωρίς αναπηρία, η εκπαιδευτική τους πορεία και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, είναι ένας τομέας που έχει απασχολήσει έντονα την κοινωνική έρευνα, θεωρητικά και ερευνητικά (Σιδέρη, 1996, 2000, 2004· Σούλης, 2013). Πρόκειται για ένα θέμα που έχει διερευνηθεί από διαφορετικές οπτικές εστιάζοντας στην επιρροή και επίδραση διαφορετικών παραγόντων, με κυρίαρχους τα ατομικά χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών (Becker & Luthar, 2002·Díaz, 2003), το οικογενειακό περιβάλλον (Clark, 1983, Cooper & Datnow, 2000, Epstein & Connors, 1995, Greenwood & Hickman, 1991, Hoover-Sandler, 1995, στο Becker & Luthar, 2002, Γεώργας, 1990) και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Barton, 1986· Armstrong, 2004· Slee, 2001, 2008).

Η οικογένεια αποτελεί το βασικό και σταθερό σημείο αναφοράς για το παιδί, ενώ το σχολείο αποτελεί τον θεσμοθετημένο φορέα αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού. Δεδομένου ότι το παιδί περνάει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του σε αυτά τα δύο συστήματα, όλοι οι παράγοντες μεταξύ τους αλληλοεπηρεάζουν την εξέλιξή του. Σύγχρονες προσεγγίσεις της ανάπτυξης των παιδιών, δίνουν έμφαση όχι στη μονοδιάστατη επίδραση των προαναφερόμενων παραγόντων, αλλά στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση και στο ρόλο που διαδραματίζουν στην ανάπτυξη των παιδιών και στη μάθηση, σε ένα πλαίσιο που συν-διαμορφώνεται από τις παραμέτρους αυτές έτσι, όπως εκφράζονται και υφίστανται σε συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις (Γεωργίου, 2000). Μέσα από την οπτική πλαισιακών προσεγγίσεων (contextual approaches), όπως για παράδειγμα το βιο-οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner (1986, 1989, 1994), η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών μπορεί να προσεγγιστεί ως προς τη συνεισφορά και αλληλεπίδραση ποικίλων επιπέδων ή συστημάτων. Αυτά περιλαμβάνουν το ίδιο το άτομο, τα μικροσυστήματα της οικογένειας και του σχολείου, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα.

Πιο συγκεκριμένα, η σχέση αλληλεπίδρασης αυτών των συστημάτων προσομοιάζει με ομόκεντρους κύκλους στο κέντρο των οποίων τοποθετείται το άτομο, στην περίπτωση δε της εκπαιδευτικής πορείας ο/η μαθητής/τρια, με τα προσωπικά, ατομικά χαρακτηριστικά του/της. Οι

μαθητές δέχονται επιδράσεις διαφορετικής έντασης και σημασίας από τα διαφορετικά συστήματα στα οποία συμμετέχουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Τα μικροσυστήματα της οικογένειας και του σχολείου αποτελούν το εγγύτερο περιβάλλον της ανάπτυξης των παιδιών και έχουν άμεση σχέση με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών (Bronfenbrenner, 1986, 1994).

Η αμοιβαία σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών μικροσυστημάτων, διαμορφώνει το μεσοσύστημα (Bronfenbrenner, 1989, 1994). Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής πορείας, σημαντική συνιστώσα του μεσοσυστήματος είναι η σχέση και αλληλεπίδραση του σχολείου και της οικογένειας (πχ. οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται), η ποιότητα των οποίων επιδρά στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (ό.π., 1989). Στο εξω-σύστημα, το οποίο ορίζεται ως προς τα περιβάλλοντα που δεν αφορούν άμεσα τη ζωή του παιδιού, αλλά την επηρεάζουν (Bronfenbrenner, 1989), δηλαδή οι πολιτικές, οι πρακτικές και οι αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με την εκπαίδευση και ισχύουν σε μια συγκεκριμένη συγκυρία όπως, για παράδειγμα, πρακτικές και πολιτικές ένταξης ή διαχωρισμού μαθητών με αναπηρία, επίσης έχουν αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Τέλος, σε επίπεδο μακροσυστήματος, το οποίο σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (ό.π., 1989) αντιπροσωπεύει το σύνολο αξιών, στάσεων και ιδεολογιών μιας κοινωνίας, η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών επηρεάζεται από τις αντιλήψεις και προσδοκίες των εμπλεκομένων, αφού αυτές διαμεσολαβούν την εφαρμογή θεσμικών προβλέψεων και προσδιορίζουν σημαντικά τις επιλογές, τις πρακτικές και τη συμπεριφορά γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών.

Επομένως, η ανάπτυξη και η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών συντελείται μέσα σε ένα πολύπλοκο σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, οι οποίες δεν είναι αμιγώς προκαθορισμένες και προσδιορισμένες (Γεωργίου, 2000). Υπό αυτήν την οπτική, στην παρούσα μελέτη, η διερεύνηση των απόψεων και των προσδοκιών των γονέων για το θέμα της εκπαιδευτικής πορείας θεωρήθηκε σημαντική, διότι φαίνεται να αποτελεί ουσιαστική παράμετρο του συνολικού πλαισίου εντός του οποίου διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Entwisle et al., 2005·Davis-Kean, 2005, Benner & Mistry, 2007, Goodman & Gregg, 2010, στο Banks, J. et al., 2016). Η διερεύνηση παραγόντων, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν παραπάνω, και η μεταξύ τους σύνδεση είναι σημαντική και στην προσέγγιση της *Ενταξιακής*

*Εκπαίδευσης*, η οποία μαζί με το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας αποτελούν το θεωρητικό πρίσμα που υιοθετείται στην παρούσα έρευνα.

Οι γονεϊκές εκπαιδευτικές προσδοκίες έχουν αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία ως εξαιρετικά σημαντικές για την εκπαιδευτική πορεία και την μαθησιακή επιτυχία των παιδιών, με ή χωρίς αναπηρία (Flint 1992; Okagaki & Frensch 1998; Peterson, Stivers & Peters 1986; Qian & Sampson Lee 1999; Teachman & Paasch 1998; Trusty 1998, στο Reed, 2012· Davis-Kean, 2005, Benner & Mistry, 2007, Goodman & Gregg, 2010, στο Banks, J. et al., 2016· Zoniou- Sideri & Nteropoulou- Nterou, 2007· Kalambouka, A. et al., 2005· Mutua & Dimitrov, 2001). Η σχετική έρευνα έχει επίσης αναδείξει ποικίλους παράγοντες που συνδέονται με τη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτών, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Grigal et al., 2004· Mutua, Dimitrov, 2001· Banks, J. et al, 2016), το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Seginer, 1983· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Fan 2001· Roscigno, Crowley 2001), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Seginer, 1983· Beattie 2002b; Breen & Yaish 2003; Chenoweth & Galliher 2004; Davies, Heinesen & Holm 2002; Garg et al. 2002; Kao & Tienda 1998; Marjoribanks 2005; Teachman & Paasch 1998, στο Reed, 2012), τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών (Masino & Hodapp, 1996· Casey et al., in press, στο Kalambouka et al., 2005· Jacob, 2010), τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο (ElZein, 2009· Freeman, Alkin, & Kasari, 1999· Garrick, Duhaney, & Salend, 2000· Leyser & Kirk, 2004· Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998, στο Leyser, Y., Kirk, R., 2011· Palmer, Borthwick – Duffy, & Widaman, 1998), το είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας (Doren, B. et al., 2012· Rutchick et al., 2009· Hamre-Nietupski, Nietupski, & Strathe, 1992, στο Grigal et al., 2004· Newman, 2005· Mutua, Dimitrov, 2001· Masino & Hodapp, 1996).

Η βιβλιογραφία για τις γονεϊκές προσδοκίες μαθητών με αναπηρία συχνά χωρίζεται σε έρευνες σχετικά με τις μακροπρόθεσμες προσδοκίες μετά το σχολείο (Doren et al., 2012· Grigal et al., 2004) και τις βραχυπρόθεσμες προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία γύρω από τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, μέχρι την επίτευξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Yamamoto & Holloway, 2010· Grigal et al., 2004). Συνήθως περιλαμβάνει μελέτες σε διακριτά δείγματα, επιλεγμένα με βάση την ύπαρξη ή μη αναπηρίας καθώς και το είδος ή/και τη σοβαρότητα της αναπηρίας, όπως συγκριτικές μελέτες γονέων μαθητών με διαφορετικά είδη αναπηρίας (Masino & Hodapp, 1996· Doren et al., 2012· Rutchick et al., 2009·

Newman, 2005· Grigal et al., 2004· Kalambouka, A. et al., 2005· Banks, J. et al, 2016), καθώς και συγκρίσεις μεταξύ γονέων παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες (Duran & Weffer, 1992, Entwistle & Hayduck, 1981, στο Mutua & Dimitrov, 2001·Jacob, 2010· Yamamoto & Holloway, 2010· Grigal et al., 2004).

Στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται να διερευνηθεί ο διαμεσολαβητικός ρόλος της αναπηρίας και της ένταξης στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής πορείας και στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών, όχι μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών δειγμάτων αλλά μέσα από την επιλογή γονέων, οι οποίοι έχουν ταυτόχρονα παιδί με και χωρίς αναπηρία καθώς και εμπειρία από ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώθηκε μια ευνοϊκή συνθήκη για τη συνδυαστική διερεύνηση της αναπηρίας και της ένταξης ως διαμεσολαβητικών παραγόντων των γονεϊκών προσδοκιών.

Η εργασία είναι οργανωμένη σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζεται η έννοια της εκπαιδευτικής πορείας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν. Εν συνεχεία, στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η έννοια των προσδοκιών και η διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων για τα παιδιά τους, με και χωρίς αναπηρία, αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πορεία. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της προσδοκίας, προσεγγίζεται ο ρόλος του γονέα και πως διαμορφώνει τις προσδοκίες για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών του ενώ, τέλος, παρουσιάζεται η προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα για τους παράγοντες επιρροής των γονεϊκών προσδοκιών.

Στο τρίτο κεφάλαιο, διερευνώνται η επιρροή του προσδιορισμού της αναπηρίας, της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και των αντιλήψεων των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού με αναπηρία. Στην συνέχεια, παρουσιάζεται μια ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τις προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία παιδιών με αναπηρία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις απόψεις και τις εμπειρίες γονέων παιδιών, με και χωρίς αναπηρία, μέσα από προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, ξεκινά με την περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας που ακολουθήθηκε. Ειδικότερα, αναλύονται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση και η μέθοδος συλλογής δεδομένων, καθώς και ο ερευνητικός σχεδιασμός. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του δείγματος της μελέτης.

Το επόμενο κεφάλαιο περιλαμβάνει την αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους γονείς, ενώ στην συνέχεια, παρατίθεται η ανάλυση του ερευνητικού υλικού σε θεματικούς άξονες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, όπου γίνεται μια προσπάθεια η ερμηνεία των ευρημάτων να τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά.

Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, οι περιορισμοί της και οι μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω για τη συνεισφορά τους, τους γονείς που μετείχαν εθελοντικά στην διεκπεραίωση της ερευνητικής εργασίας, καθώς χωρίς τη συμμετοχή τους, δεν θα είχε πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Εν συνεχεία, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Κα. Παπαδοπούλου Καλλιρρόη· ο σχεδιασμός και η ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας δεν θα ήταν δυνατά χωρίς την καθοδήγηση της και τις προτάσεις βελτίωσης για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους του καθηγητές του τμήματος *ΤΕΑΠΗ*, αλλά και του μεταπτυχιακού προγράμματος *Ειδικής Αγωγής* για τον πλούτο των γνώσεων που μου παρείχαν στα διάφορα θέματα *Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Ενταξιακής Εκπαίδευσης και Έρευνας*. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επίκουρη καθηγήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος Κα. Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδοξία· την ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία, την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου και τους φίλους μου για τη συναισθηματική υποστήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας.



Αφιερώνεται στην γιαγιά μου...



## Πρώτο Μέρος: Θεωρητική πλαισίωση

### 1ο Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική πορεία: Προσδιορισμός και παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης

Στο κεφάλαιο αυτό θα μας απασχολήσει πως προσδιορίζεται η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και η εξέτασή της αρχικά στο επίπεδο του ατόμου, της οικογένειας, του σχολείου και των μεταξύ τους σχέσεων. Θα παρουσιαστούν επίσης οι βασικές παράμετροι επιρροής και διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών. Οι προσδοκίες των γονέων, ως σημαντική παράμετρος διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, εξετάζονται στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

Καθώς τόσο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία όσο και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αλλά και το πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχουν, στην θεωρητική παρουσίαση που ακολουθεί θεωρήθηκε σκόπιμο από την ερευνήτρια να καταφύγει και σε βιβλιογραφία από την κατεύθυνση της *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*.

#### 1.1. Προσδιορισμός εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό θεσμό, αναπόσπαστο μέρος μιας κοινωνίας και άρρηκτα συνδεδεμένο με άλλους κοινωνικούς θεσμούς. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει κυρίως την επίσημη- τυπική εκπαίδευση, την μη τυπική εκπαίδευση<sup>1</sup> και την άτυπη εκπαίδευση<sup>2</sup> (Coombs &

---

<sup>1</sup> Δηλαδή, κάθε οργανωμένη συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, προκειμένου να παράσχει επιλεγμένους τύπους μάθησης που στοχεύουν σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Coombs & Amhed (1974:7-9).

<sup>2</sup> Δηλαδή, η δια βίου διαδικασία όπου το κάθε άτομο αποκτά και συσσωρεύει στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία,

Amhed (1974:7-9). Το σχολείο, ως επίσημη εκπαίδευση, αποτελεί το σημαντικότερο θεσμό για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ένταξη των μελών της κοινωνίας, καθώς μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας και κυρίαρχες αρχές και αξίες. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν την συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Η εκπαίδευση, όπως διατυπώνεται στην Εθνική Πολιτική για την Εκπαίδευση (1986), είναι μια *«δυναμική, συσσωρευτική και δια βίου διαδικασία που παρέχει ποικιλία ευκαιριών μάθησης σε όλα τα τμήματα της κοινωνίας»*. Η διαδικασία της εκπαίδευσης και των επιτευγμάτων της έχει επιπτώσεις σε όλες τις πτυχές της ζωής. Αποτυπώνει την ικανότητα απόκτησης γνώσης, επικοινωνίας και συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Αλλάζει τις συλλογικές αντιλήψεις, τις φιλοδοξίες, τους στόχους καθώς και την ικανότητα και τα μέσα για την επίτευξή τους (Human Development Report, 2009, South 24 Pargana, σ.94).

Στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας, η εκπαίδευση συνιστά ένα σημαντικό τομέα επένδυσης για τις οικογένειες, που προσβλέπουν σε μια ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Ο εκπαιδευτικός θεσμός από την ίδρυσή του, στηρίχθηκε στην αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας ως υποχρέωση του κράτους να παρέχει πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες, χωρίς καμία διάκριση. Μάλιστα, το δημοτικό σχολείο είναι το σημαντικότερο τμήμα ολόκληρου του εκπαιδευτικού θεσμού. Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985:210), *«στο δημοτικό μπορεί να βάλει μια κοινωνία μεγάλα στοιχήματα για το μέλλον και να πραγματοποιήσει το θαύμα: να φτιάξει καινούριες γενιές πολύ ευφύτερων, παραγωγικότερων, δημιουργικότερων και ευτυχέστερων πολιτών»*.

Στην βιβλιογραφία όταν χρησιμοποιείται ο όρος *εκπαιδευτική πορεία (learning pathway)*, ή διαφορετικά, πολλαπλές μαθησιακές διαδρομές ή εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές, αναφέρεται τόσο στα διάφορα μαθήματα, στα ακαδημαϊκά προγράμματα και στις μαθησιακές εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές, όσο και στις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται από τα σχολεία και τις διάφορες κοινοτικές οργανώσεις ώστε να αποκτήσουν πρόσβαση σ' αυτές οι

---

την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Coombs & Amhed (1974:7-9)).

μαθητές καθώς προχωρούν στην εκπαίδευσή τους προς την αποφοίτηση (Glossary of Education reform, 2013). Οι ευκαιρίες αυτές επιτρέπουν στους μαθητές να αποκτήσουν ακαδημαϊκή πίστη σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης που θα συναντήσουν στην εκπαιδευτική τους πορεία και να επιτύχουν την σχολική αποφοίτηση. Η έννοια της εκπαιδευτικής πορείας σχεδόν πάντα συνεπάγεται την επέκταση των εκπαιδευτικών επιλογών πέρα από την παρεχόμενη εκπαίδευση που προσφέρεται στους μαθητές. Η έννοια αυτή αναφέρεται συνήθως και στις εκπαιδευτικές εμπειρίες, που συμβαίνουν εκτός των παραδοσιακών εγκαταστάσεων της τάξης ή των σχολικών κτιρίων (ό.π., 2013).

Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικές πορείες ή οι μαθησιακές διαδρομές αφορούν εμπειρίες που συνδέονται συνήθως με προκαθορισμένα μαθήματα και προγράμματα σπουδών, δηλαδή με το τι μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο. Οι μαθητές λαμβάνουν βαθμούς ή άλλες μορφές ακαδημαϊκής αναγνώρισης με την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής εμπειρίας. Οι τρόποι αξιολόγησης επιτρέπουν στους μαθητές να πληρούν τα πρότυπα εκμάθησης που τίθενται και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο σχεδιασμό, στην επίβλεψη ή στην αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών σε μια εμπειρία μάθησης, ώστε μέσω της αξιολόγησης να επιτραπεί συγχρόνως στους μαθητές η πρόσβαση σε μια άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης (Glossary of Education reform, 2013).

Όμως, έρευνες στην *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* έχουν δείξει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο εσωτερικό της κάθε κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985· Τζάνη, 1983). Επομένως, η εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσουν οι μαθητές, δηλαδή το υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης που θα κατακτήσουν, σχετίζεται με τις ευκαιρίες που προσφέρονται και το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που θα φτάσουν οι μαθητές επηρεάζεται κι από διάφορα κοινωνικά αίτια (Φραγκουδάκη, 1985). Οι ευκαιρίες μάθησης στοχεύουν να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές, τις κοινωνικές και τις επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες. Μεγάλες εμπειρικές έρευνες στην *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική, έδειξαν ότι οι ανισότητες που εμφανίζονται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών έχουν και κοινωνικές αιτίες (Bourdieu, 1966).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και ο οικονομικός χρηστικός στόχος της, η τεράστια αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση στην εποχή μας και η κοινωνική δυσαρέσκεια που απορρέει από την μη ικανοποίησή της, ώθησαν τόσο στο να γίνουν πολυάριθμες, μακρόχρονες έρευνες με

στόχο να διαπιστωθεί εάν και με ποιους τρόπους το σχολείο προσφέρει ή όχι ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, όσο και σ' ένα γενικότερο αίτημα για εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Φραγκουδάκη, 1985). Ως εκ τούτου, καταλήγουμε ότι η εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή ορίζεται και εξαρτάται από τις ευκαιρίες που του παρέχονται από το οικείο, το σχολικό και το ευρύτερο του περιβάλλον.

Η διερεύνηση με στόχο να διαπιστωθεί εάν και με ποιους τρόπους το σχολείο προσφέρει ή όχι ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για μια εκπαιδευτική πορεία προς την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία έχει γίνει εκτενώς στο παρελθόν στην *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Στόχος των ερευνών ήταν ο εντοπισμός των ανισοτήτων, ώστε να γίνουν θεσμικές αλλαγές που θα επιφέρουν την εξίσωση των ευκαιριών. Κλασικές ανάμεσα στις έρευνες αυτές στην διεθνή βιβλιογραφία είναι η λεγόμενη «Έκθεση» του Coleman (1966), η μελέτη με τον τίτλο «Ανισότητα» του Christopher Jenks και η έρευνα των Blau & Duncan για την κοινωνική κινητικότητα στις ΗΠΑ (Φραγκουδάκη, 1985). Οι πολυάριθμες σε όλες τις βιομηχανικές δυτικές χώρες έρευνες διαπιστώνουν το ίδιο φαινόμενο: η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που αποφασίζει για την εκπαιδευτική του πορεία και εξέλιξη (ό.π., 1985).

Η αμερικανική κοινωνιολογία, καθώς είναι στην πλειοψηφία της θεμελιωμένη στη φονξιοναλιστική θεωρία (που παραμερίζει την έννοια των κοινωνικών τάξεων και παραβλέπει την ύπαρξη της σύγκρουσης κοινωνικών συμφερόντων), δίνει μεγαλύτερη πειστικότητα στο συμπέρασμα ότι το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Αφαιρεί την πολιτική αμφιβολία ότι θα μπορούσε να οφείλεται το συμπέρασμα αυτό μερικώς τουλάχιστον στην πρόθεση των κοινωνικών επιστημόνων να αμφισβητήσουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων (ό.π., 1985). Όπως επίσης, σε έρευνα της Τομαρά- Σιδέρη (1999) διαπιστώθηκε, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη σύγχρονη Ελλάδα λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής επιλογής εξετάζοντας την πιθανότητα πρόσβασης μαθητών στα ΑΕΙ σε συνάρτηση με την κοινωνική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Συνεπώς, η κοινωνιολογική έρευνα πάνω στην εκπαίδευση ανακάλυψε ότι το σύγχρονο σχολείο, το αξιοκρατικό σχολείο, με τις σχολικές μεθόδους αξιολόγησης (βαθμολογία, διαγωνίσματα, εξετάσεις), ασκεί επιλογή αυστηρά κοινωνική. Η σχολική αξιολόγηση αντιστοιχεί στην κοινωνική διαστρωμάτωση, δηλαδή η σχολική επιλογή αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα (Φραγκουδάκη, 1985).

Μια κοινωνική ανισότητα που αναπαράγεται και στην εκπαιδευτική πορεία μαθητών με αναπηρία. Ο κοινωνικός διαχωρισμός που είναι βασισμένος στην προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου έχει οδηγήσει το εκπαιδευτικό σύστημα να έχει δημιουργήσει μια σειρά από κατασκευασμένες έννοιες όπως «*ακαδημαϊκή επιτυχία και αποτυχία*» και «*κανονικούς μαθητές και ειδικούς μαθητές*» (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012). Συνεπώς, η ειδική αγωγή έχει αποτελέσει μια λύση απόκρυψης της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (ό.,π., 2012). Η ευθύνη για την δημιουργία εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς βρίσκεται κυρίως στις αποφάσεις και στις συνθήκες του σχολείου, στην κυβερνητική υποστήριξη κι όχι στην στάση των εκπαιδευτικών, των μαθητών ή των γονέων. Επομένως, τα εμπόδια για την ένταξη βρίσκονται στο περιβάλλον και στο σύστημα και δεν είναι εγγενές προσωπικό πρόβλημα των μαθητών με αναπηρία, των γονέων και των εκπαιδευτικών (Martz, 2005).

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικές πορείες βασίζονται στην ιδέα, ότι η εκπαίδευση των μαθητών δεν πρέπει να παρέχεται αποκλειστικά από τα προγράμματα σπουδών, τους εκπαιδευτικούς, ή να περιορίζεται στις παραδοσιακές τάξεις, η μάθηση μπορεί να συμβεί σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικά μέρη (Glossary of Education reform, 2013). Όμως, το ερώτημα που δημιουργείται είναι κατά πόσο παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους ώστε να ακολουθήσουν έστω μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία. Με τη διαμόρφωση των «*πολλαπλών οδών*» ή των «*εξατομικευμένων οδών*» ως εκπαιδευτικών επιλογών για τους μαθητές, τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν εναλλακτικές εμπειρίες μάθησης που μπορεί να ταιριάζουν καλύτερα σε κάποιους μαθητές, ενώ παράλληλα να επεκτείνουν τον αριθμό και τον τύπο επιλογών μάθησης που θέτουν στη διάθεση των μαθητών (ό.π., 2013). Σε πολλά σχολεία, οι εκπαιδευτικές πορείες είναι παρόμοια σχεδιασμένες, επομένως τα σχολεία μπορούν να επεκτείνουν τον αριθμό και τους τύπους εκπαιδευτικών επιλογών που διατίθενται στους μαθητές, με και χωρίς αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευελιξία ώστε να σχεδιάσουν πιο προσαρμοσμένες μαθησιακές εμπειρίες που βασίζονται σε συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες ή ενδιαφέροντα μαθητών. Οι εναλλακτικές εκπαιδευτικές εμπειρίες θα μπορούσαν να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές πολύτιμες ευκαιρίες μάθησης γιατί θα ανταποκρίνονται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, στις διάφορες μορφές μάθησης ή στις προσδοκίες των μαθητών για την σταδιοδρομία τους (ό.,π., 2013).

Συνοπτικά, η εκπαιδευτική πορεία του παιδιού επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που συνδέονται μεταξύ τους. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τους περιβαλλοντικούς και τους ατομικούς. Στους κύριους περιβαλλοντικούς παράγοντες μπορεί κανείς να αναφερθεί στα μικροσυστήματα του σχολείου και της οικογένειας (Brofrenbrenner, 1986, 1994). Στην παρούσα έρευνα οι παράγοντες οι οποίοι αφορούν το σχολείο, που μπορεί να είναι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, το κλίμα που επικρατεί, η μέθοδος διδασκαλίας και οι παράγοντες που αφορούν την οικογένεια εξετάζονται υπό το πρίσμα της *Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Οι παράγοντες που αφορούν την οικογένεια, όπως το ανθρώπινο, μορφωτικό, το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το πολιτισμικό κεφάλαιο εξετάζονται υπό το πρίσμα της *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Οι παραπάνω παράγοντες έχει εξεταστεί ότι επηρεάζουν την σχολική επίδοση των μαθητών, την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική τους πορεία (Diaz, 2003). Οι βασικοί παράμετροι επιρροής και διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

## 1.2. Παράμετροι επιρροής και διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών

Στην προσπάθεια προσέγγισης και ανάλυσης των παραμέτρων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, ως πιο σημαντικές είναι η οικογένεια, το σχολείο και τα ατομικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.

### 1.2.1. Η Οικογένεια

Το κοινωνικό περιβάλλον και ειδικότερα η οικογένεια, αλλά και η ευρύτερη κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο ασκούν σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Η οικογένεια ως δυναμικό κοινωνικό σύστημα σχέσεων μέσα στο οποίο αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς που αποτελούν μέρη της, επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο που τα μέλη της αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική πορεία εξίσου, ενώ ταυτόχρονα

δέχεται και επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996). Η δομή, η σύνθεση και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας αποτελούν παράγοντες σημαντικούς που καθορίζουν την προσωπικότητα, τη δυναμική των σχέσεων και τις επιλογές που σταδιακά τα μέλη της διαμορφώνουν (ό.,π., 1996). Η επίδραση της οικογένειας στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών είναι ένα θέμα που απασχολεί τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και πολλούς ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με θέματα *Ενταξιακής Εκπαίδευσης* (Catsambis & Beveridge 2001, Sheldon & Epstein 2002; Simon 2004; Epstein & Rodriguez Jansorn 2004, στο Cankar, F. et al., 2009), αλλά και με θέματα της *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* (Coleman, 1966· Bourdieu, 1973· Ganzach, 2000). Μεταξύ των οικογενειακών παραγόντων που έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή, υπό το πρίσμα της *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, είναι οι κοινωνικές μεταβλητές, αλλά και το εκπαιδευτικό και οικογενειακό περιβάλλον (Díaz, 2003).

Στη βιβλιογραφία η επίδραση της οικογένειας και ο ρόλος του γονέα στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών έχει εξεταστεί ως προς διαφορετικές αλλά αλληλοσυνδεόμενες πτυχές: το οικονομικό κεφάλαιο, το ανθρώπινο κεφάλαιο, το πολιτισμικό κεφάλαιο, η γονεϊκή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, το οικογενειακό υποστηρικτικό περιβάλλον, το ενδιαφέρον της οικογένειας για την σχολική πορεία του/της μαθητή/μαθήτριας, τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής επίδοσης του παιδιού και τις αξίες της οικογένειας για την μόρφωση. Το οικονομικό, το ανθρώπινο και το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων παρουσιάζονται υπό το πρίσμα της *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Παράλληλα θα γίνει μια προσπάθεια για σύνδεση και με την Ενταξιακή κατεύθυνση. Οι πτυχές αυτές παρουσιάζονται στη συνέχεια.

#### ***A) Το οικονομικό κεφάλαιο και το ανθρώπινο κεφάλαιο***

Σύμφωνα με τον Coleman (1966) κύριες συνιστώσες του οικογενειακού υπόβαθρου είναι το «οικονομικό κεφάλαιο», το «ανθρώπινο κεφάλαιο» και το «κοινωνικό κεφάλαιο». Σύμφωνα με ανάλογες έρευνες (Kim, 2004· Simon, 2004), το εισόδημα και η οικονομική ευχέρεια της οικογένειας, δηλαδή το «οικονομικό κεφάλαιο», σχετίζεται θετικά τόσο με την καλή επίδοση του/της μαθητή/τριας στο σχολείο, όσο και με τις σωστές επιλογές στο μέλλον. Εξίσου καθοριστικό είναι και το «ανθρώπινο κεφάλαιο», που αναφέρεται στο επίπεδο σπουδών των γονέων και το οποίο εξασφαλίζει ευνοϊκές συνθήκες μάθησης (Coleman, 1966).

## ***B) Το πολιτισμικό κεφάλαιο***

Το «πολιτισμικό κεφάλαιο» που κατέχει η οικογένεια φαίνεται να είναι εξίσου σημαντικό για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο. Το «πολιτισμικό κεφάλαιο» που ανέφερε ο Bourdieu (1973), δηλαδή οι υψηλού πνευματικού επιπέδου πολιτιστικές και μορφωτικές δραστηριότητες που παρέχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, βοηθάει τα παιδιά που προέρχονται κυρίως από υψηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου σημειώνοντας τις μεγαλύτερες επιδόσεις. *«Η σχολική επιτυχία, η ηλικία των μαθητών και οι προσδοκίες των γονέων εξαρτώνται από ένα μοναδικό παράγοντα που δεν είναι οικονομικός ή χρηματικός, αλλά ψυχολογικός και μορφωτικός. Οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους, θελημένα ή ασυνείδητα, μια μορφωτική κληρονομιά που είναι τόσο πιο σημαντική όσο οι ίδιοι έχουν υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και κατέχουν υψηλή κοινωνική θέση»* (Φραγκουδάκη, 1985: 66). Οι εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες ως μορφωτικό κεφάλαιο για τους μαθητές, δεν είναι άσχετες με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις προσδοκίες των γονέων, ούτε με την σχολική επιτυχία και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

Το ερευνητικό έργο του Bourdieu (1966), που σκοπό είχε την διερεύνηση των λόγων για τους οποίους επικρατούν ανισότητες στο σχολικό πλαίσιο, διαπίστωσε ότι το «μορφωτικό κεφάλαιο» των μαθητών είναι ύψιστης σημασίας. Η «αόρατη παιδαγωγική» που προσφέρεται από την οικογένεια, ανάλογα με την κοινωνική, οικονομική και μορφωτική θέση των γονέων μαζί με τους «περιορισμένους» ή «επεξεργασμένους γλωσσικές κώδικες επικοινωνίας» (Bernstein, 1971, στο Φραγκουδάκη, 1985), καθώς και η μη φανερή μεταβίβαση του πολιτιστικού κεφαλαίου της οικογένειας (Bourdieu, 1966), που διαμορφώνονται ανάλογα με το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων, δεν προετοιμάζουν στον ίδιο βαθμό όλα τα παιδιά για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία, γιατί δεν τα εξοικειώνουν στον ίδιο βαθμό με την κυρίαρχη γλώσσα και τις αξίες του σχολείου. Επομένως, τα παιδιά που προέρχονται από τα προνομιούχα στρώματα φαίνεται να είναι εξοικειωμένα με τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που προϋποθέτει το σχολείο, χωρίς, όμως να τις απαιτεί ρητά. Όλες αυτές οι ικανότητες εμφανίζονται ως φυσικές και δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας συγκεκριμένης διδασχής, αλλά καλλιεργούνται μέσα από μια αδιόρατη διαδικασία και τριβή με τα μορφωτικά αγαθά. Το σχολείο, τις αναγνωρίζει ως έκφραση κάποιων εγγενών ιδιοτήτων, ως «ευφυΐα» ή «φυσικά χαρίσματα»,

παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι πρόκειται για κοινωνικά κληρονομημένα αγαθά (Ασκούνη, 2007). Επομένως, η εξάσκηση σε καθημερινή βάση, η εξοικείωση με τις τέχνες και την γλωσσική άνεση που διακατέχουν τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων και το μορφωτικό κεφάλαιο που τους μεταβιβάζεται από τους γονείς μέσω της διαδικασίας της «*ώσμωσης*» φαίνεται να επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πορεία (Φραγκουδάκη, 1985). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985), στο μορφωτικό κεφάλαιο εντάσσεται μεταξύ των στάσεων, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των άδηλων συμπεριφορών που κληροδοτεί η οικογένεια, και η καλαισθησία που έχουν αυτά τα παιδιά.

Οι ανθρώπινες γνώσεις δεν είναι απλά μια απεικόνιση της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά προϊόν σκέψης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2006), έτσι η εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται στην ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης των μαθητών και να λαμβάνει υπόψη τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο. Σ' αυτό θα βοηθήσει η συνεργασία με τους γονείς, που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πρακτικής, διαμορφώνοντας τις αρμόζουσες παιδαγωγικές τεχνικές και επιτυγχάνοντας παράλληλα την αποδοχή. Άλλωστε, το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς που έχουν αναλάβει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, δηλαδή «*την ευθύνη και την εποπτεία για την ομαλή ένταξη του στην κοινωνία*» (Βρυνιώτη et. al, 2007: 89).

### ***Γ) Η γονεϊκή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες***

Σε όλη την ιστορία της εκπαίδευσης, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει αναγνωριστεί ως σημαντικό μέρος της σχολικής εκπαίδευσης. Η αναγνώριση της σπουδαιότητας της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι κατανοητή επειδή το σχολείο και το σπίτι είναι δύο κοινωνικοί θεσμοί που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών με τον πιο πολύπλοκο τρόπο (Cankar, F. et al., 2009).

Παρατηρώντας το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα από την οπτική του κλινικού μοντέλου, οι γονείς φαίνεται να στερούνται τη γνώση, την εμπειρία και τη δύναμη να επηρεάσουν αποφάσεις· συμμετέχουν ουσιαστικά στην παροχή υπηρεσιών και διαπραγματεύονται υπηρεσίες για το παιδί τους (Dale, 1996, Middleton, 1992, 1998, στο Case, 2001). Συχνά οι οικογένειες παιδιών με αναπηρίες βιώνουν μια μη λειτουργική συνεργασία, σύμφωνα με τη θεωρία της παθολογικής

προσέγγισης της οικογένειας, που υποστηρίζει ότι οι οικογένειες παιδιών με αναπηρία τελούν υπό κρίση και δυσλειτουργούν (Spann et al., 2003). Οι γονικές ανάγκες και τα ζητήματα συχνά «συνταγογραφούνται» από επαγγελματίες (Oliver & Barnes, 1998), περιθωριοποιώντας τους έτσι (Appleton & Minchom, 1991) και μειώνοντας την ευκαιρία για τη γονική συνεισφορά σε μια δίκαιη «εταιρική σχέση» (Hornby, 1994· Dale, 1996, στο Case, 2001). Επομένως, διαμορφώνεται μια ελλιπή θεώρηση για την αναπηρία, χωρίς να αναγνωρίζεται και να λαμβάνεται ο κρίσιμος ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στο πραγματικό βίωμα της αναπηρίας, ενισχύοντας την προκατάληψη ότι έχουν την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών. Οι γονείς έχουν ένα ρόλο παθητικό και εκτελεστικό καθώς δε λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις, ούτε συμμετέχουν ως συμβουλευτική πηγή σε αυτές (Dale, 2008). Όμως, από την οπτική του κοινωνικού μοντέλου η ανάμιξη των γονέων σε εκπαιδευτικά θέματα, ιδίως σχετικά με την αναπηρία, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο (Vincent & Tomlinson, 1997). Ο ρόλος τους δεν περιορίζεται στην υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους, αλλά η ανάμιξη τους στις εκπαιδευτικές εξελίξεις είναι μια μορφή «γονεϊκής συνηγορίας» (parental advocacy) (Συμεωνίδου, 2008). Επομένως, όταν οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας φτάνουν στο επίπεδο της συμμετοχής, τότε γίνεται λόγος για συνεργασία/ συνεταιρισμό (partnership) (Συμεού, 2003).

Συμπεραίνουμε ότι, αν και ο όρος γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων των γονιών σχετικές με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Ιωσηφίδου και συν., 2010) έχοντας ως κεντρικό χαρακτηριστικό, ότι η ανάμιξη των γονέων στα σχολικά δρώμενα να οριοθετείται και να καθοδηγείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (Συμεού, 2003), έχοντας έναν ρόλο «θεατή», η γονεϊκή συμμετοχή έχει πιο συλλογικό χαρακτήρα. Η «γονεϊκή συμμετοχή» περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων και δράσεων μεταξύ των δύο μερών και σχετίζεται με τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και την από κοινού συνεχή συμμετοχή και λήψη αποφάσεων με σκοπό την βελτίωση όλων ανεξαιρέτα των μαθητών και την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία (Συμεού, 2003). Ο γονέας συμμετέχει επί «ίσοις όροις» με τον επαγγελματία με σκοπό το όφελος του παιδιού (Christenson & Sheridan, 2001). Αυτό θα βοηθήσει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται μεταξύ τους πληροφορίες για τις προσδοκίες και την πρόοδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, να διαμορφώνουν κοινούς στόχους, να παίρνουν κοινές αποφάσεις και να ενισχύουν την μάθηση των μαθητών (ό.,π., 2001).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, αρκετές μελέτες έχουν ασχοληθεί με το ερώτημα εάν και πώς η συμμετοχή της οικογένειας επηρεάζει την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο και την εκπαιδευτική τους πορεία. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η συμμετοχή της οικογένειας συμβάλλει στη βελτίωση του/της μαθητή/τριας, στην πρόοδο, στη σχολική φοίτηση και στην αύξηση της ευθύνης των μαθητών για τη σχολική εργασία (Catsambis & Beveridge 2001, Sheldon & Epstein 2002· Simon 2004· Epstein & Rodriguez Jansorn 2004, στο Cankar, F. et al., 2009). Αμέτρητες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι γονείς που εκφράζουν ενδιαφέρον και ασχολούνται με τα «κοινά» του σχολείου, καθώς συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες φαίνεται πως έχουν θετική επιρροή στην σχολική επίδοση και εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους (Clark, 1983· Cooper & Datnow, 2000· Epstein & Connors, 1995· Greenwood & Hickman, 1991· Hoover- Sandler, 1995, στο Becker & Luthar, 2002· Γεώργας, 1990).

Συν τοις άλλοις, σε αρκετές έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η ενεργός ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί κύριο παράγοντα στην επιτυχία και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Mannan & Blackwell, 1992). Η προσέγγιση του σχολείου για εθελοντική προσφορά από τους γονείς, αλλά και όταν οι γονείς συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, βοηθά να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση για τους στόχους και τις μεθόδους του σχολείου κι έτσι να αισθάνονται ότι έχουν ενεργό ρόλο, ώστε να συμβάλει στην επίτευξη ενός υψηλότερου ακαδημαϊκού επιπέδου του παιδιού (Eccles & Harold, 1993· Georgiou, 1999, στο Blok et al. 2007).

Επιπροσθέτως, η συνεργασία συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Laloumi- Vidali, 1997), του σχολικού κλίματος (Hornby & Lafaele, 2011, στο Dowling & Osborne, 2001), των δεξιοτήτων αυτοελέγχου, συγκέντρωσης και προσοχής σε ένα έργο σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος στους μαθητές (Tucker & Dyson 1976, στο Dowling & Osborne, 2001), στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών (Μπρούζος, 2002), στην ενίσχυση της κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Haynes, Comer & Hamilton- Lee, 1989), προωθεί τη μάθηση και την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο (Epstein, 2009· Spann, Kohler, & Soenksen, 2003), αυξάνει τη σχολική παρακολούθηση (Greenwood & Hickman, 1991), τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Secada, 1989).

Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν, ότι μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και σχολείου επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών και εμπλουτίζει την καθημερινή ρουτίνα του σχολείου (Sheldon & Epstein, 2002· Simon, 2004· Epstein & Rodriguez Jansorn, 2004· Cankar et al., 2009, στο Kruger & Michalek, 2011). Οι γονείς που δεν ασχολούνται με την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας με το σχολείο, τα παιδιά τους αποτυγχάνουν τρεις φορές περισσότερο, έχουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς και παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση (Byrne, 1997· Engle & Breaux, 1998· Lamb, 1997, 2003· Levine et al., 1993, στο Ναούμ, 2014). Οι Handerson & Berla (1994:1, στο Ναούμ, 2014) αναφέρουν ότι *«όταν τα σχολεία συνεργάζονται με τις οικογένειες, τα παιδιά επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε ολόκληρη τη ζωή τους»*. Οι γονείς αποκτούν εμπιστοσύνη και ικανοποίηση στο σχολείο από μια σχέση αμοιβαίας κατανόησης και η στάση τους προς τους εκπαιδευτικούς βελτιώνεται, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας το έργο τους. Το σχολείο αποκτά καλύτερο κλίμα και γόητρο (Horbnny, Lafaele, 2011). Μια τέτοια συνεργασία κατά τον Armstrong (1995) προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό και επιθυμία αμοφτέρων των μερών να μάθουν ο ένας από τον άλλον.

#### ***Δ) Οικογενειακό υποστηρικτικό περιβάλλον***

Οι σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών και ο τρόπος που αξιοποιούνται, επηρεάζει την εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών (Coleman, 1966). Πιο συγκεκριμένα, οι επιδράσεις που δέχεται ο/η κάθε μαθητής/τρια στο οικογενειακό περιβάλλον μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει, συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία στάσεων, αξιών και αντιλήψεων με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική του πορεία. Παράλληλα, οι επιδράσεις αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ταυτότητάς του, στην αυτοεκτίμησή του και στην αυτοεικόνα του (Bandura, Barbamelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Το επίπεδο οικογενειακής συνοχής (Caplan et al, 2002, στο Diaz, 2003) και οι οικογενειακές σχέσεις (Buote, 2001, ό.π., 2003) έχουν αποδειχθεί ικανές να προβλέψουν τις επιδόσεις και την πορεία των μαθητών.

Αναφορικά με το οικογενειακό υποστηρικτικό περιβάλλον η Epstein (1992) τονίζει, ότι οι μαθητές τόσο εκείνοι χωρίς αναπηρία, όσο κι εκείνοι με αναπηρία, αποδίδουν καλύτερα στη

σχολική εργασία, εμφανίζουν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο και έχουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες, όταν ζουν μέσα σε ένα οικογενειακό υποστηρικτικό περιβάλλον. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον βελτιώνονται οι δείκτες επίδοσης των επηρεαζόμενων μαθητών, αποκτούν θετική αυτοεικόνα, ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή και ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών (Handerson, 1987, 1988· Handerson & Berla, 1994· Zelman & Waterman, 1998· Gonzalez et al, 2005· Johnson, 1992· Epstein, 1995· Georgiou, 1999, στο Ναούμ, 2014). Επομένως, ένα ασφαλές, υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον και ταυτόχρονα παρωθητικό για πρωτοβουλία και αυτονομία, με ουσιαστικό ενδιαφέρον για το παιδί, ωφελεί την εκπαιδευτική πορεία όλων των μαθητών. Ένα ανοικτό και υποστηρικτικό πλαίσιο, όπου η αποτυχία θα αξιοποιείται και θα αποτελεί σημείο ήρεμης και γόνιμης συζήτησης και ανάλυσης των αιτιών. Οι οικογένειες που προβάλλουν στα μέλη τους ένα αίσθημα συνοχής και αλληλοϋποστήριξης είναι αυτές που έχουν και υψηλό βαθμό συνοχής. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα του Γεωργίου (1993), τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοιες οικογένειες αποτελούν επιτυχημένους μαθητές στο σχολείο, με μακρόχρονη εκπαιδευτική πορεία, ανεξάρτητα από την κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό βαθμό συνοχής.

#### ***E) Το ενδιαφέρον των γονέων για την σχολική πορεία των παιδιών τους***

Το ενδιαφέρον των γονέων για την σχολική πορεία των παιδιών, οι αξίες και οι συμπεριφορές επιδρούν έμμεσα, μη συνειδητά ή ενσυνείδητα στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του ατόμου (Φλουρής, 1989). Οι γονείς έχουν σημαντική επιρροή στις αξίες και στις προσδοκίες των ίδιων των παιδιών τους όσον αφορά στην ανεξαρτησία, την εκπαιδευτική και την κοινωνική τους ένταξη. Η αγωνία των γονέων για την επιτυχία του παιδιού τους στην μαθησιακή διαδικασία και στην σχολική επίδοση, εννοώντας την αξιολόγηση της απόδοσης σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σύνηθες φαινόμενο. Φαίνεται ότι, οι γονείς ως κύριοι διαμορφωτές της σχολικής επίδοσης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών τους (Charman & Boersma, 1979) έχουν λόγο στα θέματα εκπαίδευσης. Μάλιστα, η διαπίστωση ότι οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχει επιβεβαιωθεί από αρκετούς ερευνητές (McNamara et al., 2000, στο Cankar, F. et al., 2009). Επομένως, οι γονείς με υψηλότερες προσδοκίες είναι εκείνοι που πιστεύουν στις ικανότητες των παιδιών τους και στην δυνατότητα να επιτύχουν εκπαιδευτικά και κατ' επέκταση επαγγελματικά,

άρα παρέχουν στα παιδιά τους ευκαιρίες, υποστήριξη και τους ενθαρρύνουν να λειτουργούν αυτόνομα. Από την άλλη μεριά, οι γονείς με χαμηλές προσδοκίες ίσως να μην θεωρούν το παιδί τους τόσο ικανό, με αποτέλεσμα να του παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες, υποστήριξη και ενθάρρυνση (Doren, et al., 2012).

### ***ΣΤ) Ο τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής επίδοσης***

Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς την σχολική επίδοση του παιδιού τους επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία του. Όταν οι γονείς έχουν μειωμένες προσδοκίες για την απόδοση του παιδιού τους ή πιστεύουν ότι οι όποιες δυσκολίες και αποτυχίες έχουν συναντήσει είναι συνάρτηση των χαμηλών του δυνατοτήτων, είναι πάρα πολύ πιθανό να το επηρεάσουν αρνητικά και να πλήξουν την αυτοεκτίμησή του, την αυτοπεποίθησή του, τις προσδοκίες του καθώς και όσα κίνητρα από μόνο του έχει σχηματίσει. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να επιβεβαιώνει ενσυνείδητα και ασυνείδητα τα λεγόμενα τους, δρώντας κάτω από την καθοδήγηση των ιδεών των γονιών του για το ίδιο. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», που αποτελεί τη πιο γνωστή μελέτη των Rosenthal & Jacobson που ασχολήθηκε με τις προσδοκίες, και μπορεί να υπονομεύσει ή στην αντίθετη περίπτωση να προάγει την επίδοση και την επιτυχία στο σχολικό χώρο (Γεώργας, 1990:62).

### ***Ζ) Οι αξίες και η στάση απέναντι στην γνώση***

Αρκετοί παράγοντες συμβάλλουν στην σχολική επίδοση και εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, «ανάμεσα στους οποίους σημαντική θέση κατέχουν τα ουσιώδη πρόσωπα και ιδιαίτερα οι γονείς. Οι γονείς άλλοτε με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους, άλλοτε με τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους, επηρεάζουν την σχολική επίδοση των παιδιών τους και τον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους» (Φλουρής, 1989:31). Η στάση των γονέων απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους είναι παράγοντας ισχυρότερος από άλλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά (Φραγκουδάκη, 1985). Η πίστη των γονέων για τις αξίες της μόρφωσης διαφέρει ανάλογα με τα κοινωνικά στρώματα. Ο Γεωργίου (2000), παραπέμποντας σε ευρήματα ερευνών, κατέληξε ότι η επίδραση του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην εκπαιδευτική πορεία του ατόμου φαίνεται να είναι καθοριστική.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι γονείς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα, βλέπουν την μόρφωση ως ένα μέσο οικονομικής ασφάλειας, εν αντιθέσει με τους γονείς από υψηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα που την βλέπουν ως ένα μέσο για προσωπική ανέλιξη. Όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες, οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες που εστιάζουν στις αξίες της μόρφωσης και έχουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για το παιδί τους, συνήθως έχουν και υψηλές σχολικές επιδόσεις (Seginer, 1983:47). Μάλιστα, σε έρευνα όπου οι μαθητές που ανέφεραν ότι οι γονείς τους περίμεναν να φοιτήσουν στο κολέγιο, αυτό οδηγούσε τους μαθητές να είχαν καλύτερη συμμετοχή και πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Astone, & McLanahan, 1991). Επομένως, οι αξίες και οι συμπεριφορές των γονέων, μαζί με το ενδιαφέρον που εκφράζουν για την σχολική πορεία των παιδιών τους, επιδρούν έμμεσα, είτε μη συνειδητά είτε ενσυνείδητα στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του ατόμου (Φλουρής, 1989).

### 1.2.2. Το σχολείο

Το σχολείο, ένας από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου μετά την οικογένεια, δεν λειτουργεί ανεξάρτητα και αποδεδειγμένο από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και ασκεί σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Ως εκ τούτου, ο όρος της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης προτάθηκε ώστε η εκπαίδευση από τυπικά ίση να γίνει διορθωτική των διαφορών που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, να γίνει αντισταθμιστική των ανισοτήτων που προϋπάρχουν του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1985:87). Με βασικούς παράγοντες το εκπαιδευτικό σύστημα, τους εκπαιδευτικούς, το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση και τις πρακτικές διαχωρισμού των μαθητών ασκούνται οι ανάλογες επιρροές στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

#### ***A) Εκπαιδευτικό σύστημα***

Στην σημερινή κοινωνία, η εκπαίδευση φαίνεται να κατέχει αρκετά σημαντικό ρόλο στην παραγωγή και νομιμοποίηση των πολιτισμικών και κοινωνικών διακρίσεων (Τζάνη, 1988· Φραγκουδάκη, 1985). Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι διαμορφωμένο, αποτελεί έναν από

τους σημαντικότερους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου και αναπαραγωγής της κοινωνίας, καθώς ελέγχει τις νόρμες, διαμορφώνει και κατασκευάζει ταυτότητες, μεταδίδει συγκεκριμένα είδη γνώσης και μεταβιβάζει κυρίαρχες αξίες, αντιλήψεις και ιδεολογίες (Barton, 1986· Armstrong, 2004· Slee, 2001, 2008). Λόγω των διαρθρωτικών ανισοτήτων όσον αφορά τις στάσεις, τους πόρους και την ποιοτική διδασκαλία, οι μαθητές από διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα αλλά και αποκλίσεις από την τυπική εκπαίδευση, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν εμπόδια στις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Το σύστημα, όπως είναι διαρθρωμένο, έχει αναπτύξει και λειτουργεί σχεδόν σε όλες τις βαθμίδες, δομές παράλληλες με το γενικό σχολείο που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητικού πληθυσμού με τον χαρακτηρισμό μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια πρακτική που αποτελεί μια ελλειμματική προσέγγιση της διαφορετικότητας (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012) που ορίζει παράλληλα τα όρια του φυσιολογικού (Oliver, 2009· Ζώνιου- Σιδέρη et al., 2012).

Οι μαθητές θεωρούνται προνομιούχοι, όχι μόνο λόγω των οικονομικών και μορφωτικών πόρων και την παράλληλη καθοδήγηση από τους γονείς τους, αλλά και από την ποιότητα των εμπειριών τους στα σχολεία (Epstein, 2001:38). Εξετάζοντας τα εκπαιδευτικά ζητήματα, είναι αντιληπτό ότι επηρεάζονται από αξίες, πεποιθήσεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι κατά βάση πολιτικές, καθώς περιλαμβάνουν επιλογές, προτεραιότητες και κατανομή των ανθρώπινων και υλικών πόρων (Σιδέρη, 2012). Το σχολείο φαίνεται να ακολουθεί τους κοινωνικούς-ταξικούς διαχωρισμούς, αποκλείοντας από τη διαδικασία του τους μαθητές που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα ή τους μαθητές με αναπηρία, παρέχοντας άνισες ευκαιρίες με αποτέλεσμα να ενισχύεται η κοινωνική και ταξική αναπαραγωγή και να διευρύνονται οι κοινωνικές ανισότητες. Σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

## ***B) Εκπαιδευτικοί***

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξίσου καθοριστικός για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Παράλληλα με τους γονείς και οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν προσδοκίες για την αναμενόμενη σχολική επίδοση και εκπαιδευτική πορεία των μαθητών τους επηρεασμένοι, κατά

βάση, από τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτών. «Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδοκίες από τους μαθητές τους βασιζόμενοι στην πίστη τους ότι τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους και να τις αξιοποιήσουν, τότε μπορούν να γίνουν πιο ισχυροί σύμμαχοι των μαθητών τους στην πορεία τους προς την ολόπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους» (Χατζηχρήστου, 2004:31). Οι αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών τους και σχετίζονται με αισθήματα απογοήτευσης, άρνησης και σχολικής διαρροής των μαθητών. Αντιθέτως, οι θετικές προσδοκίες έχουν άμεσα αποτελέσματα στην επίδοση και κατ' επέκταση στην πορεία των μαθητών (ό., π., 2004). Πολλές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ιδίως σε τμήματα όπου οι μαθητές είναι διαχωρισμένοι, έχουν αναφερθεί ως ιδιαίτερα επιζήμιες για τα κίνητρα και τις προσδοκίες των μαθητών σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία και την εκπαιδευτική τους πορεία (Darling-Hammond, 2000, στο Becker & Luthar, 2002). Βασικό στοιχείο για την προσωπική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του/της μαθητή/τριας είναι η αξία που δίδεται από τον δάσκαλο στον/στην μαθητή/τρια και αντίστροφα, όταν είναι συνήθως αμοιβαία, και έχει αναπτυχθεί επιπλέον μια προσωπική σχέση (Marchesi & Martín, 2002, στο Diaz, 2003). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που αισθάνονται ότι οι δάσκαλοί τους τους ενθαρρύνουν είναι πιο αφοσιωμένοι στη μάθηση και πιο επιτυχημένοι στην εκπαιδευτική τους πορεία (Harachi, Abbott, Catalano, & Haggerty, 1996· Murdock, 1999, στο Becker & Luthar, 2002)

Μάλιστα, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια αποτελεί πρόβλημα, καθώς αρκετές πανεπιστημιακές σχολές παρουσιάζουν έλλειμα στην παιδαγωγική αφού επικεντρώνονται σε επιστημονικούς κλάδους με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μόνο ένα κομμάτι της διδακτικής τους ικανότητας (Ζώνιου- Σιδέρη, Α., 2006). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποκτήσουν μια πρακτική και θεωρητική βάση γνώσεων στο αντικείμενο που διδάσκουν, μαζί με τη γενική παιδαγωγική γνώση, αλλά και ένα σύνολο από αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές που αφορούν μια απέραντη ποικιλομορφία εκδοχών και περιπτώσεων της προσωπικότητάς τους, ώστε να αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως πηγή γνώσης για την βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Χρειάζεται να αναπτυχθούν μορφές διδασκαλίας που «θα ανταποκρίνονται θετικά στην διαφορετικότητα των μαθητών και θα την αντιμετωπίζουν ως στοιχείο που θα πρέπει να καλλιεργείται και να αξιοποιείται δημιουργικά» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012: 266).

### ***Γ) Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών***

Τα περιθώρια αυτονομίας που αφήνει στον εκπαιδευτικό ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι μικρά. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ιδιαίτερα έντονος. Μάλιστα απεικονίζεται στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των σχολείων, στα ενιαία ωρολόγια προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια (Σιδέρη, 2000). Το αναλυτικό πρόγραμμα στο ελληνικό σχολείο είναι κοινό και δεσμευτικό, η εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται από το σχολικό εγχειρίδιο που είναι ένα και υποχρεωτικό, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι ευκαιρίες μάθησης στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών· όμως οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν είναι πανομοιότυπες (Ασκούνη, 2007). Μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων προάγονται οι κυρίαρχες αξίες και η ιδεολογία της κοινωνίας, με στόχο τον έλεγχο της γνώσης που συντηρεί και αναπαράγει θεσμούς. Με αποτέλεσμα στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων να συμπεριλαμβάνονται θέματα με συγκεκριμένα νοήματα και πρακτικές, ενώ άλλα να παραμελούνται ή να αποκλείονται, διατηρώντας την κοινωνική συναίνεση (Φραγκουδάκη, 1985·Σιδέρη, 2000). Για την αντιμετώπιση των διαφορών στο σχολείο το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος απαιτεί ευρύτητα, συνέχεια, ισορροπία, ενώ η οργάνωση της σχολικής δουλειάς διαφοροποίηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), για μια εκπαιδευτική πορεία με πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές.

### ***Δ) Αξιολόγηση***

Μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να λειτουργεί ως κυρίαρχο όργανο επιλογής. Με άξονα τα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για την μαθησιακή επίδοση των μαθητών. Από διαχρονικές μελέτες έχει διαπιστωθεί, πως η σχολική επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση του καθενός και η υποτιθέμενη αξιοκρατική διαδικασία της αξιολόγησης στην οποία υπόκεινται οι μαθητές είναι εκείνη που τους διαχωρίζει σε καλούς και κακούς (Φραγκουδάκη, 1985). Οι μαθητές αξιολογούνται καθημερινά και κατηγοριοποιούνται με βάση συγκεκριμένα στερεοτυπικά πρότυπα με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές, αναπόφευκτα, να κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν αποτυχημένοι όταν η επίδοσή τους είναι κατώτερη του αναμενόμενου προτύπου. Συνέπεια αυτής της κατηγοριοποίησης είναι το πρόγραμμα σπουδών να μην διαφοροποιείται με βάση τις ανάγκες και

τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Σιδέρη, 2000). Το σημερινό γενικό ελληνικό σχολείο προσανατολίζεται στις αξίες της αγοράς και στις ανάγκες της αυτονομίας, στον καθολικό τρόπο αξιολόγησης όλων των μαθητών και σε προγράμματα σπουδών με ανεβασμένο επίπεδο δυσκολίας. Η επιτυχία και η αποτυχία είναι αναπαραστάσεις, κατασκευασμένες από το σχολικό σύστημα. Τα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό είναι κοινά για όλους τους μαθητές και προβάλλεται η ανωτερότητα του υγιούς σώματος και της γλωσσικής επάρκειας, η προώθηση του προτύπου «τέλειος- άριστος» και η διδασκαλία που, ως αντίληψη και πρακτική, απευθύνεται στο μέσο όρο των μαθητών αποτελούν ευνοϊκούς όρους για την ανάπτυξη διακρίσεων (Σιδέρη, 2000). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί να παραπέμπουν τους μαθητές σε ειδικά διαγνωστικά κέντρα ώστε να «απαλλαγούν» από την παρουσία τους. Καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι «το μαζικό σχολείο», από το νηπιαγωγείο ακόμη, επιδίδεται στην «αντικατάσταση» της παιδικής προσωπικότητας με μια άλλη, με στόχο την παραγωγή «τυποποιημένων ατόμων» (Μακρυνιώτη 1997:39).

### ***E) Πρακτικές διαχωρισμού***

Το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα σύστημα που επικροτεί πρακτικές μη αποδοχής ή διαχωρισμού των μαθητών και παρατηρείται μια ξεχωριστή τοποθέτηση του «άλλου», μια επιθυμία για τοποθέτηση σε ένα μη «ζωτικό χώρο» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Σ' έναν χώρο όπου οι μαθητές με αναπηρία δεν θα βιώνουν πολύπλευρες εμπειρίες στην εκπαιδευτική τους πορεία, δεν θα δημιουργούν και δεν θα καταφέρνουν να υπερβαίνουν τις ίδιες τους τις εμπειρίες. Ένας τέτοιος χώρος, όμως, στιγματίζει τα παιδιά αναπαράγοντας την ιδέα περί «ειδικών αναγκών» οδηγώντας τους σε μια θυματοποίηση, σε μια μελλοντική κοινωνική περιθωριοποίηση και παράλληλα ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνουν «κοινωνικά απροσάρμοστοι» και «μονοδιάστατοι πολίτες» (Cummins, 1999). Εν ολίγοις, οι μαθητές που πηγαίνουν σε διαχωρισμένα εκπαιδευτικά πλαίσια παραμένουν αδύνατοι (Tomlinson, 2010:40), καθώς κατηγοριοποιούνται σε ειδικές ομάδες, η αδυναμία συντηρείται, αναπαράγεται και επεκτείνεται στην κοινωνία και ο αποκλεισμός αυτός λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας για το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012). Βέβαια, η προσέγγιση αυτή αντιτίθεται στο ιδεολογικό υπόβαθρο της ενταξιακής εκπαίδευσης και στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου για όλους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Σύμφωνα με τον Armstrong (2012:51), «η

*ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται σε μια οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που αγκαλιάζει όλα τα παιδιά και όλες τις κοινότητες» και δεν υπάρχουν διαφορετικά είδη ενταξιακής εκπαίδευσης που υλοποιούνται σε διαφορετικά είδη σχολείων.*

Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση, όπως είναι διαμορφωμένη μέσα από την νομοθεσία, τα αναλυτικά προγράμματα, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών διατηρεί και αναπαράγει στερεότυπα κατηγοριοποιώντας τους μαθητές σε φυσιολογικούς και μη φυσιολογικούς. Το εκπαιδευτικό σύστημα εξατομικεύοντας την αποτυχία των μαθητών, αιτιολογώντας την ως αποτέλεσμα των ιδιαίτερων γνωστικών και πολιτιστικών καταβολών που φέρει ο/η μαθητής/τρια, νομιμοποιώντας έτσι τις ανισότητες, μετατρέπει την εκπαίδευση από δημόσια ευθύνη σε ιδιωτικό αγαθό (Barton, 1997:238).

### 1.2.3. Ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών

Στο ζήτημα της εκπαιδευτικής πορείας, σε επίπεδο ατόμου τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία έχουν ιδιαιτέρως τονιστεί ως σημαντικά, είναι η αποδοχή της αναπηρίας των μαθητών, η αυτοαντίληψη των μαθητών όσον αφορά στα σχολικά/ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τα κίνητρα για μάθηση.

#### **A) Αποδοχή αναπηρίας**

Το είδος της προσέγγισης της αναπηρίας και η νοηματοδότηση που της αποδίδεται αποτελεί πρωταρχικό ζήτημα και καθοριστικής σημασίας παράγοντα που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίον θα αντιμετωπιστούν τα άτομα με αναπηρία στην εκπαιδευτική τους πορεία (Leicester, 1999, στο Βλάχου και συν., 2012). Στην περίπτωση που η αναπηρία προσεγγιστεί ως ατομικό πρόβλημα τότε οι πολιτικές που θα σχεδιαστούν θα αφορούν σε προνομιακές πολιτικές ατομικού επιπέδου. Ωστόσο, στην περίπτωση που η αναπηρία εκληφθεί ως κοινωνική κατασκευή τότε στο επίκεντρο των πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών τίθεται η πολύπλευρη και δικαιωματική προσέγγισή της παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης στην εκπαιδευτική πορεία των ατόμων με αναπηρία (Barton, 2003, 2004· Leicester, 1999, στο Βλάχου και συν., 2012).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης και το γεγονός, πως το ίδιο το σώμα παρεμβαίνει και επηρεάζει το είδος και την έκβαση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τον Goffman (2004), «μέσω των ιδιοματισμών του σώματος», πραγματοποιείται η κοινωνική αξιολόγηση και η ιεράρχηση των ατόμων. Έτσι τα σώματα αποτελούν ιδιοκτησία των ατόμων, αλλά ταυτόχρονα ορίζονται σημαντικά από την κοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σώμα να διαμεσολαβεί αποφασιστικά στη σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα του εαυτού και την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου (ό.,π., 2004). Επομένως, το ιατρικό μοντέλο που προσεγγίζει την αναπηρία ως ατομικό/ιατρικό πρόβλημα οδηγώντας τους μαθητές σε ξεχωριστά τμήματα φοίτησης, ιεραρχεί τα άτομα από το «φυσιολογικό» έως το λιγότερο «φυσιολογικό» σώμα, ενώ η κοινωνική θεώρηση αντιμετωπίζει την αναπηρία ως δημιουργία της κοινωνίας ή, πιο συγκεκριμένα, ως κοινωνική κατασκευή, εξαιτίας των υπαρχουσών προκαταλήψεων και περιορισμών που η ίδια κοινωνία θέτει στα άτομα με βλάβες και τα οδηγεί στον αποκλεισμό (Barton, 1986, 1997, 2003, 2004·Σιδέρη, 1994, 2000, 2004·UPIAS, 1976 στο Barton, 2003).

Το σώμα, λοιπόν, αποτελεί μια επικοινωνιακή ολότητα την οποία τα άτομα μπορούν να ελέγξουν και να διαχειριστούν προκειμένου να διευκολυνθεί η μεταξύ τους επικοινωνία. Η σωστή διαχείριση του σώματος θα βοηθήσει την ομαλή ροή των καθημερινών κοινωνικών περιστάσεων, την αποδοχή του ατόμου και την αποφυγή του στιγματισμού του. Η αποδοχή του ατόμου, στην προκειμένη περίπτωση της αναπηρίας, είναι ζωτικής σημασίας για την ταυτότητά του (Goffman, 2004).

### ***B) Κίνητρο για μάθηση***

Το κίνητρο θεωρείται ότι είναι σημαντικό για τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη μάθηση: όταν ένας/μία μαθητής/τρια έχει ισχυρό κίνητρο, όλη η προσπάθεια και η προσωπικότητά του κατευθύνονται προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, ακολουθώντας μια συνεχή εκπαιδευτική πορεία (Diaz, 2003). Οι μαθητές που δεν έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν, να συμμετάσχουν και να πετύχουν σε σχολικές δραστηριότητες, κινδυνεύουν όλο και περισσότερο να αποτύχουν, να αποξενωθούν και να εγκαταλείψουν το σχολείο (Rossi & Montgomery, 1994, στο Becker & Luthar, 2002).

Συνοψίζοντας τη βιβλιογραφία, ο Brophy (1988, στο Becker & Luthar, 2002) υποστήριξε ότι υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά του σχολείου που προκαλούν επιτυχή ακαδημαϊκά αποτελέσματα και επηρεάζουν το κίνητρο για μάθηση, μεταξύ των οποίων είναι: (α) το ασφαλές κλίμα, (β) η ισχυρή ηγεσία του σχολείου, (γ) οι θετικές συμπεριφορές και προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, (δ) η προσεκτική παρακολούθηση τόσο της προόδου των μαθητών όσο και της αξιολόγησης του προσωπικού, (ε) η ισχυρή συμμετοχή των γονέων και (στ) η έμφαση στη σημασία των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Εντούτοις, παρά την εκτεταμένη έρευνα, η οποία έχει αποδείξει τη σημασία του σχολικού πλαισίου ως σημαντικό παράγοντα που εμπλέκεται τόσο στην παρακίνηση επίτευξης των στόχων στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Connell, Spencer, & Aber, 1994· Deci et al., 1991· Eccles, Lord, & Buchanan, 1996· Wigfield & Eccles, 2002, στο ό.π., 2002), όσο και στην συναισθηματική ευημερία των μαθητών (Cauce, Hannan, & Sargeant, 1992· Comer & Woodruff, 1998· Farmer & Farmer, 1999· Roeser & Eccles, 2000· Ryan, Stiller, & Lynch, 1994, στο ό.π., 2002), οι μαθητές από διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα (Darling-Hammond, 2000, στο ό.π., 2002) και αποκλίσεις από την τυπική εκπαίδευση σπάνια επωφελούνται από τις σχολικές εμπειρίες που προάγουν μια γενική θετική ανάπτυξη των παιδιών. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν, ότι η κοινωνική υποστήριξη και η ένταξη στην τάξη μπορεί να είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που σχετίζονται με την κινητοποίηση και την αφοσίωση των μαθητών (Bowen, Richman, Brewster, & Bowen, 1998· Finn, 1989· Gutman et al., 1989, στο Becker & Luthar, 2002).

### ***Γ) Αυτοαντίληψη του/της μαθητή/τριας***

Η αυτοαντίληψη προκύπτει από την εσωτερίκευση της κοινωνικής εικόνας του εαυτού και αναπτύσσεται μέσα από διαφορετικές αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό πλαίσιο και τους κοινωνικούς παράγοντες (Diaz, 2003). Η αποδοχή ή η απόρριψη από τους σημαντικούς άλλους, παίζουν σπουδαίο ρόλο στην αυτοαντίληψη των μαθητών (ό.π., 2003). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η αυτοαντίληψη συνδέεται με τη σχολική επίδοση, η οποία φαίνεται να είναι τόσο αίτιο όσο και αποτέλεσμα της αυτοαντίληψης, και την κοινωνική στήριξη από σημαντικά πρόσωπα του κοινωνικού περιβάλλοντος (γονείς, αδέρφια, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί) που μπορούν να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα με τη δική τους συμπεριφορά ή τις προσδοκίες τους (Φλουρής, 1989). Σύμφωνα με τον Sanchez (2000, στο Diaz, 2003), η μαθησιακή αυτοαντίληψη

είναι η βάση της μελλοντικής σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, μια εικόνα του εαυτού που έχει διαμορφωθεί από την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, από την επαφή με τους συνομήλικους και την στάση και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η σχολική επίδοση αποτελεί σημείο αναφοράς στην εκπαιδευτική και κατ' επέκταση στην επαγγελματική και κοινωνικό-οικονομική πορεία του ατόμου. Μάλιστα, καθορίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο (Τζάνη, 1988). Η μαθησιακή αυτοαντίληψη επηρεάζει άμεσα την γενική και συνολική απόδοση του/της μαθητή/τριας (Castejón & Pérez, 1998, στο Diaz, 2003). Επομένως, η χαμηλή επίδοση έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί χαμηλή αυτοεκτίμηση που ενδέχεται να οδηγήσει τον/την μαθητή/τρια στην σχολική αποτυχία (Μακρή- Μπότσαρη, 2000).

Η αυτοαντίληψη επηρεάζει τόσο την σχολική επίδοση, όσο και την εκπαιδευτική πορεία και το αντίστροφο. Όσο καλύτερη είναι η σχολική επίδοση ενός/μια μαθητή/τριας, τόσο καλύτερο είναι και το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται γύρω του από τους γονείς του και το σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, ένας/μια μαθητής/τρια με χαμηλή σχολική επίδοση από την στιγμή που ο κοινωνικός του περίγυρος δεν θα του προσφέρει ένα «θερμό» και ασφαλές περιβάλλον θα τον οδηγήσει να σχηματίσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Χατζηχρήστου, Hopf, 1992). Υπάρχει εκτεταμένη έρευνα, η οποία έχει αποδείξει τη σημασία του σχολικού πλαισίου ως σημαντικό παράγοντα που εμπλέκεται τόσο στην παρακίνηση για την μαθησιακή επίτευξη και επιτυχή εκπαιδευτική πορεία (Connell, Spencer, & Aber, 1994· Deci et al., 1991· Eccles, Lord & Buchanan, 1996· Wigfield & Eccles, 2002), αλλά και στη συναισθηματική ευημερία του/της μαθητή/τριας (Cauce, Hannan, & Sargeant, 1992· Comer & Woodruff 1998· Farmer & Farmer, 1999· Roeser & Eccles 2000· Ryan, Stiller & Lynch 1994, στο Becker & Luthar, 2002).

Οι ερευνητές έχουν επίσης μελετήσει τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων μαθητών, εστιάζοντας στα ακαδημαϊκά και μη ακαδημαϊκά πρότυπα και συμπεριφορές που εκτιμώνται και κατά συνέπεια ενισχύονται από τους συνομηλικούς (Graham et al., 1998· Murdock, 1999, στο Becker & Luthar, 2002). Τέλος, όσοι ενδιαφέρονται για τα χαρακτηριστικά των παιδιών και την ανάπτυξη της προσωπικότητας έχουν δείξει πώς το επίτευγμα των μαθητών συνδέεται με την κατάσταση της συναισθηματικής και ψυχικής υγείας των παιδιών (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991· Knitzer, 1999· Roeser, Eccles & Freedman-Doan, 1999· Roeser, Eccles, & Strobel, 1998, ό.π., 2002). Σε άλλες μελέτες διαπιστώθηκε ότι η αυτοπεποίθηση πρόβλεψε καλύτερα την

απόδοση σε σχέση με άλλες μεταβλητές, όπως η ηλικία ή το φύλο μαθητών (Edwards, 2002, στο Diaz, 2003). Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες οδηγούν πολλούς μαθητές να αισθάνονται ανίσχυροι πάνω από τη δική τους ικανότητα μάθησης (Ross & Broh, 2000· Thomas, 2000, στο Becker & Luthar, 2002) και έχουν αποδειχθεί ότι αποκλίνουν τους μαθητές από την εκπαιδευτική τους πορεία (Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996· Ross & Broh, 2000, στο Becker & Luthar, 2002).

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών: Προσδιορισμός και παράγοντες διαμόρφωσης και επιρροής

Η βιβλιογραφία για τις γονεϊκές προσδοκίες σε σχέση με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών, συχνά τις διαχωρίζει σε μακροπρόθεσμες (μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στο σχολείο) (Doren et al., 2012· Grigal et al., 2004) και βραχυπρόθεσμες (μέχρι την ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης) (Yamamoto & Holloway, 2010· Grigal et al., 2004). Αν και αποτελεί έκπληξη, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι η πλειοψηφία των ερευνών που παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους είναι, στην πραγματικότητα, μελέτες των εκπαιδευτικών προσδοκιών των ίδιων των μαθητών που παρέχουν πληροφορίες τους για τους γονείς τους ή, στις περισσότερες περιπτώσεις, μελέτες των αντιλήψεων των μαθητών για τους γονείς τους (Reed, 2012). Οι μελέτες αυτές αναγνωρίζουν τις γονεϊκές προσδοκίες ως σημαντικό παράγοντα που διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των ίδιων των μαθητών (Flint 1992· Okagaki & Frensch 1998· Peterson, Stivers & Peters 1986· Qian & Sampson Lee 1999· Teachman & Paasch 1998· Trusty 1998, στο Reed, 2012).

Στις υπάρχουσες μελέτες για τις προσδοκίες των ίδιων των γονέων, οι ερευνητές εστιάζουν συνήθως στις επιπτώσεις δημογραφικών και κοινωνικό-οικονομικών παραγόντων (Cheng & Starks 2002· Hao & Bonstead Bruns 1998· Kaplan, Liu & Kaplan 2001· Okagaki & Frensch 1998· Solorzano 1992, στο Reed, 2012). Επίσης, μέχρι σήμερα, μεγάλο μέρος της σχετικής έρευνας έχει επικεντρωθεί σε γονείς παιδιών από περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως οι εθνοτικές μειονότητες (Benner & Mistry, 2007), ενώ έχουν υπάρξει συγκριτικά λίγες έρευνες για τις προσδοκίες των γονέων παιδιών με αναπηρία (Masino & Hodapp, 1996· Doren et al., 2012· Rutchick et al., 2009· Newman, 2005· Grigal et al., 2004).

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με τις προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και μέσω της ανάλυσης αυτής θα αναδειχθεί η σπουδαιότητά τους. Στο πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου θα γίνει μια προσπάθεια προσέγγισης του όρου «προσδοκίες γονέων» και ανάλυσης της σημασίας που έχουν οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου θα παρουσιαστούν οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους σε συνδυασμό με τους παράγοντες που τις επηρεάζουν, μέσα από ανασκόπηση σχετικών ερευνών. Το θέμα της αναπηρίας σε σχέση με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία μαθητών με αναπηρία θα μας απασχολήσει στο επόμενο κεφάλαιο.

## 2.1. Η έννοια της προσδοκίας για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών

Η προσδοκία, γενικά, αποτελεί μια σχηματιζόμενη αντίληψη για μελλοντικά αποτελέσματα, που αφορούν σκοπούς που έχουμε την επιθυμία να εκπληρώσουμε ή να εκπληρώσει κάποιος άλλος. Οι προσδοκίες αποτελούν την βάση για όλη την συμπεριφορά του ατόμου και κατά συνέπεια την επηρεάζουν μαζί με την γνώση και την εμπειρία κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση του με κάποιον άλλον (Russell, 2003; Tajfel & Fraser, 1978, ό.π., 2003). Γι' αυτό άλλωστε η προσδοκία επηρεάζει την συμπεριφορά του ατόμου στο παρόν και στο μέλλον. Οι προσδοκίες αφορούν τα σχέδια και τις επιθυμίες που τρέφει ένα άτομο για τους άλλους, όπως είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση τα διάφορα εκπαιδευτικά σχέδια ή οι υψηλές επιδόσεις που θέλουν οι γονείς να κατακτήσουν τα παιδιά τους. Η έννοια της προσδοκίας σχετίζεται με κάτι που πιστεύουμε ότι υπάρχουν πιθανότητες να συμβεί στο μέλλον και περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση των εμπειριών και της γνώσης που σχετίζονται με το παρελθόν ή το παρόν (Staats & Stassen, 1985).

Εννοιολογικά η λέξη προσδοκία ταυτίζεται με την αναμονή, είτε με ελπίδα είτε με φόβο, καταστάσεων που το άτομο προβλέπει ότι θα συμβούν σε κάποια στιγμή στο μέλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες αναπαριστούν «τον μηχανισμό που χρησιμοποιείται για την πρόβλεψη του μέλλοντος, καθώς οι προηγούμενες εμπειρίες και η γνώση χρησιμοποιούνται για να προβλέψουμε το μέλλον» (Olsen, Roese & Zanna, 1996: 211, στο Russell, 2003). Επηρεάζουν τις

πεποιθήσεις του ατόμου, την ανθρώπινη νοημοσύνη και την εμπειρία και μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση που έχουν με άλλους (Tajfel & Fraser, 1978, στο Russell, 2003). Αν και πηγάζουν από προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου, καταλήγουν να σχηματίζονται από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τις αξίες, την κουλτούρα, τις δομές και τις υπηρεσίες της κοινωνίας και πόσο μάλλον το σύστημα των θεσμών (Honneth, 2014).

Για παράδειγμα, οι πολιτιστικές αξίες επηρεάζουν τις πεποιθήσεις στις οποίες βασίζονται οι προσδοκίες και, μέσω της ανάπτυξης και της αναθεώρησης των προσδοκιών, ένα άτομο αποκτά μια πληρέστερη κατανόηση της προσωπικής του εμπειρίας (Russell, 2003). Από την άλλη, *«όταν αλληλοεπιδρούν οι άνθρωποι μεταξύ τους, έχουν συνήθως κάποιες προσδοκίες για τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων. Οι προσδοκίες αυτές μπορεί να πηγάζουν από προσωπικές πεποιθήσεις ή από προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του ατόμου με το οποίο αλληλοεπιδρούν, όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, στοιχεία της προσωπικότητάς του. Πολλές από αυτές τις προσδοκίες έχουν τις ρίζες τους στα στερεότυπα, δηλαδή σε προσωπικές πεποιθήσεις και προσδοκίες που είναι ευρέως διαδεδομένες»* (Χατζηχρήστου, 2004:26). Επίσης, μεταβάλλονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και δεν παραμένουν σταθερές, καθώς μεταβάλλονται και οι κοινωνικές συνθήκες ή οι ατομικές αντιδράσεις στις ίδιες συνθήκες.

Αν και ο όρος *«γονεϊκές προσδοκίες»* έχει οριστεί με διάφορους τρόπους στη βιβλιογραφία, οι περισσότεροι ερευνητές χαρακτηρίζουν τις προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους ως ρεαλιστικές πεποιθήσεις ή κρίσεις που έχουν οι γονείς σχετικά με τα μελλοντικά επιτεύγματα των παιδιών τους, που αντικατοπτρίζονται σε βαθμούς μαθημάτων, υψηλότερο επίπεδο σχολικής ή πανεπιστημιακής φοίτησης (π.χ., Alexander et al., 1994· Glick & White 2004· Goldenberg et al., 2001, στο Yamamoto & Holloway, 2010). Δηλαδή, οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους ταυτίζονται με τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι γονείς σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών και τις προβλέψεις τους για τις σχολικές επιδόσεις τους και την εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες αναφέρονται στην πρόοδο κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, στην επιθυμία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην επαγγελματική αποκατάσταση. Αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, τις επιθυμίες ή τους κοινωνικό-ψυχολογικούς προσανατολισμούς προς την επίτευξη, την επιτυχία ή την κοινωνική κινητικότητα (Reed, 2012). Οι προσδοκίες των γονέων βασίζονται σε μια αξιολόγηση των ακαδημαϊκών δυνατοτήτων του παιδιού τους, καθώς και των

διαθέσιμων πόρων για την υποστήριξη ενός δεδομένου επιπέδου επίτευξης. Οι περισσότεροι ερευνητές μελετούν τις προσδοκίες των γονέων ζητώντας από τους γονείς να περιγράψουν «*πόσο μακριά*» στο επίπεδο σπουδών πιστεύουν ότι θα φτάσει το παιδί τους ή ζητώντας τους να προβλέψουν τι βαθμούς θα λάβει το παιδί τους εκείνο το έτος (Yamamoto & Holloway, 2010).

Η βιβλιογραφία έχει χρησιμοποιήσει ένα παρόμοιο εννοιολογικό πλαίσιο για την ανάπτυξη θεωριών «*προσδοκώμενης αξίας*» που διερευνούν τη διαδικασία με την οποία οι προσδοκίες των γονέων μπορούν να επηρεάσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών και των νέων (Doren et al., 2012· Bandura 2006, Eccles & Wigfield, 2002, στο Banks, J. et al., 2016). Μια έρευνα, που είναι γνωστή ως «*αναμενόμενο μοντέλο κοινωνικοποίησης*» (Eccles et al., 1983, στο Banks, J. et al., 2016), υποστηρίζει ότι οι γονείς μεταδίδουν τις προσδοκίες τους για το παιδί τους προωθώντας μηνύματα σχετικά με τις πεποιθήσεις τους που έχουν να κάνουν με τις ικανότητες του παιδιού τους. Οι Doren et al. (2012) περιέγραψαν τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα μηνύματα μπορούν να μεταδοθούν από τους γονείς τόσο σε συγκαλυμμένες, όσο και σε εμφανείς συμπεριφορές. Αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς ενσωματώνονται στη συνέχεια από τα παιδιά τους και διαμορφώνουν τις δικές τους «*πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που τελικά επηρεάζουν τα αποτελέσματα*» (Doren et al., 2012:8).

Ωστόσο, η έννοια των προσδοκιών των γονέων μπορεί εύκολα να παρερμηνευθεί με τις γονεϊκές φιλοδοξίες (Seginer, 1983), αν δεν δοθεί προσοχή στην σαφή διάκριση. Ενώ οι γονεϊκές προσδοκίες αναφέρονται στις ρεαλιστικές κρίσεις των γονέων σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους, οι γονεϊκές φιλοδοξίες αναφέρονται σε στόχους και επιθυμίες που έχουν οι γονείς για το μέλλον των παιδιών τους (Seginer, 1983). Οι φιλοδοξίες μπορεί να είναι πιο αφηρημένες, χωρίς απαραίτητα να αντικατοπτρίζουν εφικτούς στόχους που στηρίζονται στην πραγματικότητα. Συνεπώς, οι φιλοδοξίες μπορούν να παραμείνουν πιο σταθερές με την πάροδο του χρόνου, χωρίς να αλλάζουν με βάση τα επιτεύγματα των μαθητών, το ενδιαφέρον για το σχολείο ή τις φιλοδοξίες των μαθητών. Αντίθετα, οι προσδοκίες μπορεί να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου με βάση τις δυσκολίες και τις επιτυχίες των μαθητών, το ενδιαφέρον ή την έλλειψη ενδιαφέροντος (Jacob, 2010).

## 2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης και επιρροής των γονεϊκών προσδοκιών

Στην βιβλιογραφία αναγνωρίζεται, ότι οι προσδοκίες των γονέων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών (Davis-Kean, 2005· Benner & Mistry, 2007· Goodman & Gregg, 2010, στο Banks, J. et al., 2016). Με τη σειρά τους, τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα επηρεάζουν το επαγγελματικό μέλλον και τις προοπτικές των παιδιών. Οι προσδοκίες των γονέων για το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους επηρεάζουν τις προσδοκίες και τα επιτεύγματα των ίδιων των παιδιών τους και τείνουν να επιμένουν καθόλα τα σχολικά χρόνια του παιδιού (Entwisle et al., 2005).

Οι προσδοκίες των ατόμων αναπτύσσονται εντός κοινωνικό-πολιτισμικών πλαισίων, σημαντικές παράμετροι των οποίων είναι οι υπάρχουσες αντιλήψεις σχετικά με το φύλο, τα στερεότυπα και οι αντιλήψεις για τα μαθησιακά επιτεύγματα (Gottfredson, 1981, στο Furlong, A. & Biggart, A., 1999). Συνεπώς, το οικογενειακό περιβάλλον με βασική επιρροή την επαγγελματική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Seginer, 1983· Davis-Kean, 2005), το φύλο του παιδιού, την αυτοαντίληψη του παιδιού (Φλουρής, 1989· Grigal et al., 2004), τη φυλετική καταγωγή, τον τόπο κατοικίας, τη μαθησιακή επίδοση (Kalambouka et al., 2005· Jacob, 2010), τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες των παιδιών (Γκαρή, 1992), τον τύπο σχολείου, τη στάση των γονέων απέναντι στην επιτυχία, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι γονείς τις δυσκολίες των παιδιών τους, τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες (Sandefur, Meier & Campbell, 2006) και οι αξίες της οικογένειας (Reed, 2012) σε συνδυασμό με ποικίλους άλλους παράγοντες επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων. Παρακάτω παρουσιάζονται οι επτά πιο κοινές μεταβλητές που εμφανίζονται σε ανάλογες έρευνες, οι οποίες δείχνουν, ότι επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και σχετίζονται με: (α) το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, (β) την εθνικότητα, (γ) το φύλο του γονέα, (δ) την σχέση γονέων με τα παιδιά τους, (ε) την γονεϊκή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες (στ) το φύλο και την ηλικία του/της μαθητή/μαθήτριας και (ζ) τη μαθησιακή επίδοση του/της μαθητή/μαθήτριας.

### ***A) Κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο γονέων***

Η σημασία του κοινωνικό-οικονομικού περιβάλλοντος και του επιπέδου μόρφωσης των γονέων έχει εντοπιστεί σε αρκετές έρευνες. Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται να είναι παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, καθώς και με τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των παιδιών και τις προσδοκίες των γονέων για την μελλοντική πορεία των παιδιών τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Έρευνες σχετικά με τις διαφορές που βασίζονται στα γονεϊκά χαρακτηριστικά έχουν δείξει ότι οι προσδοκίες είναι μεγαλύτερες μεταξύ των γονέων με υψηλότερα εισοδήματα και υψηλότερα επίπεδα εκπαιδευτικού επιπέδου (Fan 2001· Roscigno, Crowley 2001). Προηγούμενες μελέτες παρουσιάζουν, ότι ενώ η κοινωνική τάξη έχει άμεση επίδραση στις προσδοκίες, έχει επίσης έμμεση επίδραση λόγω της έντονης επιρροής της στην ακαδημαϊκή επίδοση (Furlong, 1993· Sewell & Hauser, 1993, στο Furlong, A. & Biggart, A., 1999). Επομένως, το εισόδημα και η εκπαίδευση των γονέων έχουν σταθερά αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και τις γονεϊκές προσδοκίες για την εκπαιδευτική τους πορεία (Beattie 2002b· Breen & Yaish 2003· Chenoweth & Galliher 2004· Davies, Heinesen & Holm 2002· Garg et al. 2002· Kao & Tienda 1998· Marjoribanks 2005· Teachman & Paasch 1998, στο Reed, 2012).

Μάλιστα, σύμφωνα με μια ποσοτική μελέτη στις Η.Π.Α. (Ganzach, 2000), η επίδοση των μαθητών στο σχολείο επηρεάζεται εξίσου από τις προσδοκίες της μητέρας και του πατέρα. Όσοι μαθητές προέρχονταν από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ήταν πολύ πιο πιθανό να παρουσιάσουν καλύτερη πρόοδο από όσους μαθητές προέρχονταν από γονείς με χαμηλή μορφωτική κατάρτιση. Σε πιο πρόσφατη έρευνα (Ricco et al., 2003), όπου εξετάζεται η σημασία του κοινωνικό-οικονομικού περιβάλλοντος, η μόρφωση της μητέρας, η ενασχόληση της μητέρας με τα σχολικά καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του παιδιού, η συμπαράσταση σε συνάρτηση με τις προσδοκίες της για την επίδοση του παιδιού της, διαπιστώθηκε ότι όσο πιο υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχει η μητέρα, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες για καλούς βαθμούς και επιτυχίες θα έχει το παιδί.

Μια βασική μελέτη των Davis-Kean (2005:294) εστίασε στο βαθμό στον οποίο το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές τους στο σπίτι και τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους. Η μελέτη αυτή σχετίζεται επίσης με τα επίπεδα της εκπαίδευσης των γονέων στον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν με τα παιδιά τους και προωθούν τα μαθησιακά επιτεύγματα. Οι δραστηριότητες στο σπίτι που ενθαρρύνουν τις σχολικές

γνώσεις, όπως η παρακολούθηση της εργασίας στο σπίτι, η βοήθεια στο σχολικό έργο ή η επίσκεψη σε μουσεία ή βιβλιοθήκες, έχουν ισχυρές επιδράσεις στα μαθησιακά επιτεύγματα (Davis-Kean, 2005:301). Ουσιαστικά, η σχέση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων των γονέων με τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών τους συνδέεται έμμεσα με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων και τις συμπεριφορές τους (Davis-Kean, 2005:303).

Σε παρελθοντικές μελέτες, είχε υποστηριχθεί ότι οι γονείς χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, συνήθως θέτουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους επειδή βλέπουν την εκπαίδευση ως ένα ασφαλές μέσο για να ξεφύγουν από το χαμηλό κοινωνικό γόητρο που ήδη έχουν (Φλουρής, 1989). Μια εξήγηση αυτού του ευρήματος είναι ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, τις επιθυμίες ή τους κοινωνικό-ψυχολογικούς προσανατολισμούς προς την επίτευξη, την επιτυχία ή την κοινωνική κινητικότητα (Reed, 2012). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, τα φυσικά, συναισθηματικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα των ατόμων, οι αλληλεπιδράσεις τους με τους σημαντικούς άλλους, οι πεποιθήσεις τους και τα συναισθήματά τους για τον εαυτό τους διαμορφώνουν τις επιθυμίες τους να επιτύχουν, το οποίο αντικατοπτρίζεται στις προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, αλλά και στις προσδοκίες των ίδιων των παιδιών. Όπως αναλύει ο ίδιος ερευνητής, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των ατόμων επηρεάζει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, αλλά δεν τις καθορίζει άμεσα, αφού απλά εκφράζουν τις προσδοκίες τους. Ενδεχομένως, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των ατόμων επηρεάζει έμμεσα τις εκπαιδευτικές προσδοκίες διαμέσου των επιπτώσεων στο περιβάλλον του ατόμου, των σημαντικών άλλων και των κοινωνικό-ψυχολογικών χαρακτηριστικών (Reed, 2012).

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς με περιορισμένη εκπαίδευση και χαμηλό οικονομικό επίπεδο τείνουν να αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί βοηθώντας τα παιδιά τους στην σχολική εργασία και επίσης αισθάνονται λιγότερο άνετα να αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες (Coleman & Karraker 1997· Lareau 1989· Yamamoto 2007· Zhan 2005, στο Yamamoto & Holloway, 2010). Αυτοί οι γονείς ενδέχεται να αναπτύξουν χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους ακόμη και όταν η προηγούμενη σχολική επίδοση των παιδιών είναι σχετικά υψηλή. Όπως φαίνεται, οι γονείς ανησυχούν ότι δεν θα είναι σε θέση να παρέχουν υποστήριξη στο μέλλον λόγω έλλειψης πνευματικών, πολιτιστικών ή υλικών πόρων. Αντίθετα, όταν οι γονείς πιστεύουν ότι είναι ικανοί

να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πετύχουν στο σχολείο, μπορούν να διατηρήσουν υψηλές προσδοκίες όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοσή τους (Bandura et al., 1996, στο Yamamoto & Holloway, 2010).

Συμπερασματικά, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των γονέων έχει αποδειχθεί ότι έχει ισχυρές θετικές συνέπειες για τις προσδοκίες τόσο των μαθητών όσο και των γονέων (Beattie, 2002b· Breen & Yaish 2003· Chenoweth & Galliher 2004· Davies, Heinesen & Holm 2002· Garg et al. 2002· Kao & Tienda 1998· Marjoribanks 2005· Teachman & Paasch 1998, στο Reed, 2012).

### ***B) Εθνικότητα***

Αρκετοί ερευνητές έχουν δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη φυλετική/ εθνική ποικιλία στις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών για αρκετές δεκαετίες (Behnke & Piercy 2004· Cheng & Starks 2002· Kao & Tienda 1998· Ogbu & Simons 1998· Solorzano 1992, στο Reed, 2012). Ως εκ τούτου, υπάρχει μια ποικιλία ερευνών με βάση την εθνικότητα και τις εκπαιδευτικές προσδοκίες που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους (Reed, 2012). Για παράδειγμα, οι Yamamoto & Holloway (2010) ερεύνησαν το αντίκτυπο της «κοινωνικό-πολιτιστικής ομάδας» και παρουσίασαν ότι οι Ευρωπαίο-Αμερικανοί γονείς έχουν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες από τους γονείς άλλων κοινωνικών ομάδων. Μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων έχει επικεντρωθεί στους γονείς των παιδιών από περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως οι εθνοτικές μειονότητες (Benner & Mistry, 2007) ή γύρω από τις διαφορές στις προσδοκίες των γονέων σχετικά με δημογραφικές μεταβλητές, όπως η φυλή ή η εθνικότητα.

### ***Γ) Φύλο γονέα***

Αρκετές μελέτες έχουν ερευνήσει ως παράγοντα επιρροής στη διαμόρφωση προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους τόσο τις διαφορές στο φύλο του γονέα, όσο και τον βαθμό που επιθυμούν τα παιδιά να συμμετέχουν οι γονείς τους στην εκπαίδευσή τους (Carter & Wojtkiewicz 2000· Chen & Uttal 1998· Cheng & Starks 2002· Okagaki & Frensch 1998· Parsons, Adler & Kaczala 1982, στο Reed, 2012). Ωστόσο, το βασικό ζήτημα του φύλου ως προς

τις διαφορές στις εκπαιδευτικές προσδοκίες που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους δεν έχει μελετηθεί εκτενώς στην επίσημη βιβλιογραφία (Reed, 2012).

#### ***Δ) Σχέση γονέων με παιδιά***

Οι προσδοκίες των γονέων έχουν επίσης συνδεθεί με το κοινωνικό κεφάλαιο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα παιδιά τους. Σύμφωνα με έρευνα των Hoover- Dempsey & Sandler (1997), η σχέση του γονέα με το παιδί του είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορεί να βοηθήσει το παιδί σε μια καλή εκπαιδευτική πορεία και το αντίθετο. Οι προσδοκίες των γονέων είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν τα παιδιά τους, όταν οι σχέσεις γονέων-παιδιού χαρακτηρίζονται από εγγύτητα και ζεστασιά (Moore, K. et al., 2009).

Σε ανάλογη έρευνα φάνηκε ότι το περιβάλλον του σπιτιού, ως βασικός παράγοντας, επηρέασε τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών μαζί με τα οικογενειακά εισοδήματα και την εκπαίδευση των γονέων (Smith et al., 1997, στο Parrett Gwynn, Eug., 2012). Επομένως, η οικογένεια, το εισόδημα, η εκπαίδευση και το επάγγελμα επηρεάζουν λιγότερο την επίτευξη των κινήτρων των εφήβων, από ότι η αλληλεπίδραση των γονέων με τα παιδιά, οι προσδοκίες για τα παιδιά τους, αλλά και η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση (Hao & Bonstead-Burns, 1998, στο Parrett Gwynn, Eug., 2012).

#### ***Ε) Γονεϊκή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες***

Η υποστήριξη της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών τους συμβάλλει σημαντικά σε μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές του γενικού πληθυσμού (Fan & Chen, 2001· Henderson & Berla, 1994· Henderson & Mapp, 2002· Jeynes, 2003, στο Newman, 2005). Οι αντιλήψεις και οι αξίες που φέρει η οικογένεια για το παιδί, τη διαπαιδαγώγησή του και το μέλλον του, επηρεάζουν με τη σειρά τους και τη σχέση γονέων και παιδιών με το σχολείο. Οι σχετικές έρευνες επικεντρώνονται όλο και περισσότερο στο βαθμό στον οποίο οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, οι εμπειρίες των γονέων με το σχολείο του παιδιού τους και με άλλους γονείς μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες που έχουν για το παιδί τους (Russell, 2003).

Σχετικές έρευνες αναδεικνύουν ότι η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που θέτει το σχολείο, εξαρτώνται άμεσα από τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί στο σπίτι, δηλαδή το «*curriculum του σπιτιού*», καθώς το οικογενειακό περιβάλλον εμφανίζεται να επηρεάζει αρκετά τη σχολική επίδοση ενός παιδιού και τις προσδοκίες των γονέων και των παιδιών, σε σχέση με τις μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με την οργανωμένη σχολική εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, ποιότητα διδασκαλίας) (Bloom 1992, στο Συμεού, 2003).

Πρόσφατα, οι Sandefur, Meier & Campbell (2006) ερεύνησαν τις διαφορές των κοινωνικών κεφαλαίων στις πιθανότητες των μαθητών να αποκτήσουν ένα πτυχίο από τετραετές κολέγιο σε σύγκριση με άλλες μορφές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κτήσης πιστοποιητικών. Διαπίστωσαν, ότι η προβλεπόμενη πιθανότητα παρακολούθησης ενός τετραετούς κολλεγίου ήταν σχεδόν έξι φορές μεγαλύτερη μεταξύ των μαθητών των οποίων οι γονείς προσδοκούσαν να αποκτήσουν πτυχίο πανεπιστημίου. Γονείς οι οποίοι συζητούσαν τακτικά μαζί με τα παιδιά τους πτυχές της σχολικής τους εκπαίδευσης (π.χ. σχολικό πρόγραμμα, δραστηριότητες στο σχολείο), έρχονταν συχνά σε επαφή με το σχολείο για μαθησιακά θέματα και συμμετείχαν περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες, απ' ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς περίμεναν να τελειώσουν μόνο το λύκειο και γενικά δεν εμπλέκονταν σε καμία πτυχή της εκπαίδευσής τους.

### ***ΣΤ) Φύλο και ηλικία παιδιού***

Σχετικά με το φύλο, οι διαφορές μεταξύ των φύλων των παιδιών που παρουσιάζονται στις προσδοκίες των γονέων, θα μπορούσαν να εντοπιστούν πριν τα παιδιά αρχίσουν να εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο και οι διαφορές αυτές ενισχύονται με την ηλικία (Jacob, 2010). Επίσης, οι προσδοκίες των γονέων διαφέρουν ανάλογα και με την ηλικία του παιδιού (Epps & Myers, 1989, στο Grigal et al., 2004)

Οι γονείς των κοριτσιών αναφέρουν σημαντικά υψηλότερες προσδοκίες όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, σε σύγκριση με τους γονείς των αγοριών (Gill & Reynolds, 1999· Hossler & Σταδίου, 1992· Rätty, 2006, στο Jacob, 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς με χαμηλότερη εκπαίδευση διατηρούν υψηλότερες προσδοκίες για τα κορίτσια από ότι για τα αγόρια (Raty, 2006, στο Jacob, 2010), πράγμα που επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία του καθενός. Ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι γονείς μπορούν να έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τους γιους

τους και για τις κόρες τους (Reed, 2012). Έχει παρατηρηθεί, ότι οι γονείς των κοριτσιών είναι πιθανότερο να περιμένουν το παιδί τους να αποκτήσει προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους γονείς των αγοριών (Banks, J. et al., 2016).

### **Z) Μαθησιακή επίδοση μαθητή/τριας**

Οι γονείς βλέπουν το σχολείο ως το φορέα που θα φροντίσει για την καλύτερη μόρφωση, διαπαιδαγώγηση και παροχή εφοδίων στα παιδιά τους, εφόδια που θα εγγυηθούν την σχολική επιτυχία και την μετάβαση στον εργασιακό χώρο. Όπως έχει ερευνηθεί, υπάρχει σύνδεση μεταξύ υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών και εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων, στα πρώτα παιδικά χρόνια προτού το παιδί εισέλθει στο σχολείο (Seginer, 1983). Μάλιστα, σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις γονεϊκές προσδοκίες είναι τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών και τα εκπαιδευτικά προσόντα των ίδιων των γονέων (Masino & Hodapp, 1996· Casey et al., in press, στο Kalambouka et al., 2005· Jacob, 2010). Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές, πολιτικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Συμέου, 2003). Ο ρόλος των προσδοκιών των γονέων στην επίπτωση της μαθησιακής προόδου των παιδιών έχει λάβει σημαντική προσοχή από τους ψυχολόγους και τους κοινωνιολόγους.

Όταν οι γονείς έχουν μειωμένες προσδοκίες για την επίδοση του παιδιού τους ή πιστεύουν ότι οι όποιες δυσκολίες και αποτυχίες έχουν συναντήσει είναι συνάρτηση των χαμηλών του δυνατοτήτων, είναι πάρα πολύ πιθανό να το επηρεάσουν αρνητικά και να πλήξουν την αυτοεκτίμησή του, την αυτοπεποίθησή του, τις προσδοκίες του καθώς και όσα κίνητρα από μόνο του έχει σχηματίσει. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να επιβεβαιώνει ενσυνείδητα και ασυνείδητα τα λεγόμενα τους, δρώντας κάτω από την καθοδήγηση των ιδεών των γονιών του για το ίδιο. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται *«αυτοεκπληρούμενη προφητεία»*, που αποτελεί τη πιο γνωστή μελέτη των Rosenthal & Jacobson που ασχολήθηκε με τις προσδοκίες, και μπορεί να υπονομεύσει ή στην αντίθετη περίπτωση να προάγει την επίδοση και την επιτυχία στο σχολικό χώρο (Γεώργας, 1990:200-201).

Οι μελέτες δείχνουν ότι οι προσδοκίες των γονιών για το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους έχουν μέτρια έως ισχυρή επίδραση στους ίδιους τους στόχους των μαθητών για τριτοβάθμια

εκπαίδευση. Οι γονείς που έχουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους ωθούν τα παιδιά τους να έχουν και τα ίδια υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες, να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο και να επιθυμούν να αποκτήσουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους γονείς με χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες (Reed, 2012). Επιπλέον, οι προσδοκίες των γονέων και των παιδιών μετριάζονται από τα χαρακτηριστικά του γονέα, του παιδιού και της κοινότητας (Lippman, L. et al., 2008). Τέλος, οι οικογένειες με υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους, παρέχουν περισσότερες εξωσχολικές ευκαιρίες μάθησης (Catsambis, S., Garland, J.E., 1997).

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αναπηρία, ένταξη και προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία μαθητών με αναπηρία

Η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία και οι ευκαιρίες που τους παρέχονται για εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα πολλών ερευνών. Μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος μπορούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που αντιλαμβάνεται η κοινωνία την αναπηρία και το είδος της επιρροής που έχει στην εκπαιδευτική πορεία του ατόμου.

Η εκπαίδευση, όπως είναι διαμορφωμένη μέσα από την νομοθεσία, τα αναλυτικά προγράμματα, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών διατηρεί και αναπαράγει στερεότυπα κατηγοριοποιώντας τους μαθητές σε φυσιολογικούς και μη φυσιολογικούς. Το εκπαιδευτικό σύστημα εξατομικεύοντας την αποτυχία των μαθητών, αιτιολογώντας την ως αποτέλεσμα των ιδιαίτερων γνωστικών και πολιτιστικών καταβολών που φέρει ο/η μαθητής/τρια, νομιμοποιώντας έτσι τις ανισότητες, μετατρέπει την εκπαίδευση από δημόσια ευθύνη σε ιδιωτικό αγαθό (Barton, 1997:238). Έτσι, μ' αυτή την λογική οι μαθητές που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις συμβατικές εκπαιδευτικές πρακτικές και στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ετικετοποιούνται με το όρο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα που καλλιεργεί την ανταγωνιστικότητα. Ως εκ τούτου, να δημιουργούνται νέες αποκλίνοντες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες που αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στο άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί βάσει ενός σχεδιασμού που δεν έχει λάβει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες όλων, αλλά και κάθε μαθητή/μαθήτριας

ξεχωριστά, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται αρνητικά οι προσδοκίες για τον/την εκάστοτε μαθητή/μαθήτρια από τον κοινωνικό και οικογενειακό του περίγυρο.

Επιπροσθέτως, καθώς οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σίγουρα περισσότερα απ' όσα χρησιμοποιούν, πρέπει να πάρουν το ρίσκο να χρησιμοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση με έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο, χωρίς να αναζητούν «καλές πρακτικές» που οδηγούν σε μηχανιστικό τρόπο αντίληψης της διδασκαλίας που θα οδηγήσει στον αποκλεισμό των μαθητών και θα ενισχύσει την θεωρία των ελαττωμάτων (Ainscow, 1995). Η υποστήριξη και η συνεργασία στην διδασκαλία από επαγγελματίες, η συστηματική και συχνή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για θέματα μαθησιακών δυσκολιών και διαχείρισης συναισθηματικών δυσκολιών και συμπεριφορών των μαθητών, το διαθέσιμο υλικό υποστήριξης για διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο φυσικός χώρος των σχολείων και η ανάγκη για αναδόμηση αυτών, ο περισσότερος χρόνος για σχεδιασμό μαθημάτων, το ήθος και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τα οποία εφαρμόζονται στην πράξη, οι κοινωνικοπολιτικές απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη από τους διευθυντές· όλα αυτά είναι στοιχεία που επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη (Avramidis et al., 2000, 2002). Η ένταξη βέβαια δεν σχετίζεται με τους διαθέσιμους πόρους και την χρηματοδότηση, καθώς με αυτή την λογική πάντα θα υπάρχουν παιδιά με αναπηρίες που δεν «χωρούν» σε ένα σχολικό πλαίσιο· πρόκειται για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Avramidis et al., 2000). Ακόμα, στις προσπάθειες για ενταξιακές πολιτικές δεν θα συμβάλλουν ούτε οι αλλαγές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μέσα από κατάλληλες επιμορφώσεις για τη φιλοσοφία της ένταξης, ούτε οι απαραίτητες τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα για να προσανατολίζονται στην διαφορετική υπόσταση των μαθητών και σε μια κατεύθυνση των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών προς την ένταξη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία παρά την ηλικιακή ομοιογένεια (Σιδέρη, 2004).

Επομένως, καταλήγουμε στο ότι ο τρόπος προσέγγισης και νοηματοδότησης της αναπηρίας αποτελεί την ειδοποιό διαφορά του τρόπου με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία θα αντιμετωπιστούν σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Leicester, 1999, στο Βλάχου και συν., 2012). Η ανάλυση των διαφορετικών θεωρήσεων της αναπηρίας αναδεικνύει την επιρροή τους στην διαμόρφωση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, αλλά και στις συνεργατικές πρακτικές σχολείου και οικογένειας. Μάλιστα, τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν προταθεί για την κατανόηση της λειτουργίας των οικογενειών που

έχουν παιδί με αναπηρία, είναι συνδεδεμένα με συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους και κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες (Τσιμπιδάκη, 2007). Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία στις συναισθηματικές πρακτικές, όπως είναι η ένταση, η συναισθηματική φόρτιση και η πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων (Dale, 2008). Γενικά, τα μοντέλα χωρίζονται σε εκείνα που έχουν προσωπικό χαρακτήρα και η προσαρμογή του γονέα στην αναπηρία του παιδιού αφορά αποκλειστικά τον ίδιο, αλλά και σε εκείνα που έχουν διαπροσωπικό χαρακτήρα και η αναπηρία αναγνωρίζεται ως κοινωνική διάσταση της προσαρμογής (ό.,π., 2008). Σύμφωνα με την Dale (2008) αυτά μπορεί να είναι *το μοντέλο των σταδίων*, όπου οι γονείς διέρχονται μια σειρά συναισθηματικών σταδίων σε διαφορετικό χρόνο και σειρά προτού αποδεχτούν μια διάγνωση αναπηρίας του παιδιού τους, *το μοντέλο της χρόνιας θλίψης*, όπου οι γονείς μπορεί να διέρχονται περιόδους θλίψης σε όλη την διάρκεια της ζωής του παιδιού τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν προσαρμοστεί στην κατάστασή του, *το μοντέλο των προσωπικών προϊόντων διανοητικής σύνθεσης*, που εστιάζει περισσότερο στις λογικές ερμηνείες, παρά στις συναισθηματικές αντιδράσεις και *το μοντέλο της ματαιότητας και της αδυναμίας*, ως μια διαπροσωπική θεωρία, που περιγράφει το πώς οι γονείς ερμηνεύουν την όλη κατάσταση, το νόημα που αποδίδουν στις εμπειρίες τους, βασιζόμενοι στους ορισμούς με τους οποίους έχουν έρθει σε επαφή στις σχέσεις τους με τους άλλους. Οι γονείς έχουν θεωρηθεί μέρος του συστήματος καταπίεσης που επηρεάζει την εμπειρία τους με τα παιδιά τους με αναπηρίες (Aspis, Forthcoming, 2000· Campbell & Oliver, 1996, στο Murray 2000). Ελάχιστες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στις απόψεις των ατόμων με αναπηρίες και των γονέων τους, σχετικά με τις υπηρεσίες που λαμβάνουν, αλλά και στις ανάγκες και τα ζητήματα που τους αφορούν (Case, 2001).

Οι γονείς ως κύριοι διαμορφωτές της σχολικής επίδοσης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών τους (Chapman & Boersma, 1979) έχουν λόγο στα θέματα εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Διαδραματίζουν έναν αναπόσπαστο και καθοριστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών με αναπηρία, αποτελώντας μια σταθερά, διασφαλίζοντας τα δικαιώματά τους και λειτουργώντας ως υποστηρικτές και υπερασπιστές αυτών. Οι γονείς αναλαμβάνουν, λοιπόν, έναν διπλό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους: να γίνονται οι ίδιοι «εκπαιδευτικοί» και ταυτόχρονα συνήγοροι και υπερασπιστές των αναγκών και των δικαιωμάτων του (Waggoner & Wilgosh, 1990, στο Βλάχου, Μαυροπαλιάς, 2008). Οι γονείς και οι προσδοκίες που έχουν για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, έχουν σημαντική επιρροή στις αξίες και

στις προσδοκίες των ίδιων των παιδιών τους όσον αφορά στην ανεξαρτησία, την εκπαιδευτική και την κοινωνική τους ένταξη. Η αγωνία των γονέων για την επιτυχία του παιδιού τους με αναπηρία στην μαθησιακή διαδικασία και στην σχολική επίδοση, εννοώντας την αξιολόγηση της απόδοσης σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σύνηθες φαινόμενο.

Επομένως, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα μας απασχολήσουν οι προσδιορισμοί των εννοιών αναπηρία και ένταξη, καθώς και τα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας και η εξέτασή τους στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στην συνέχεια θα εστιάσουμε στις προσδοκίες των γονέων μαθητών με αναπηρία, ως σημαντικής παραμέτρου διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πορείας τους. Τέλος, θα επικεντρωθούμε στις απόψεις των γονέων για την αναπηρία και την ένταξη και στις προσδοκίες που διαμορφώνουν για την εκπαιδευτική πορεία παιδιών με αναπηρία μέσα από μια σύντομη αναφορά σε προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τη εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης.

### 3.1. Αναπηρία, ένταξη και μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας

#### 3.1.1. Αναπηρία

Για το φαινόμενο της αναπηρίας υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί που αντιμετωπίζουν την διαφορετικότητα ως πρόβλημα, με μια εξατομικευμένη και ιατρικοποιημένη οπτική που αυτή παράγεται κοινωνικά και οι εμπειρίες των αναπήρων παρουσιάζονται μέσα από ποικίλες διαδικασίες ψυχολογικής προσαρμογής. Στο πλαίσιο αυτών των ορισμών, καθώς το περιβάλλον επιβάλλει κοινωνικούς ρόλους που θεωρούνται φυσιολογικοί, η ανικανότητα (αδυναμία) ή η περιορισμένη ικανότητα του ατόμου, δηλαδή ο «*λειτουργικός περιορισμός*», να ανταπεξέλθει σε αυτούς τους ρόλους, τον/την αναγκάζει να βρεθεί σε μειονεκτική θέση, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η «*μειονεξία*» (handicap) που αποδίδεται στο άτομο αυτό εξαιτίας της διαταραχής ή της βλάβης που περιορίζει την ολοκληρωμένη απόδοση (Oliver, 1983). Κατά αυτόν τον τρόπο, διατηρείται η ιατρική προσέγγιση, καθώς οι αλλαγές θα πρέπει να γίνουν στο άτομο περισσότερο παρά στο περιβάλλον. Η αναπηρία ως «*βλάβη*» (impairment) είναι ο λειτουργικός περιορισμός του ατόμου εξαιτίας της σωματικής, νοητικής ή αισθητηριακής

διαταραχής που αποτελεί συνέπεια μιας φυσικής ελλειμματικής κατάστασης του σώματος, η οποία συχνά υποβαθμίζει την ποιότητα ζωής του ατόμου, άρα χρειάζεται θεραπεία (ό., π., 1983). Έτσι, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως "πρόβλημα" σε ατομικό (φυσικό / πνευματικό) επίπεδο (Barnes & Mercer, 2003, στο Zoniou- Sideri & Nteropoulou- Nterou, 2007). Με την θεραπεία και μέσω της ιατρικής, θα προσδιοριστεί η βλάβη, θα τεθεί υπό έλεγχο και η πορεία του ατόμου θα στραφεί προς την ίαση. Η προσέγγιση της αναπηρίας ως «απόκλιση» από την κοινώς αποδεκτή σωματική και φυσική υγεία ή εναλλακτικά η διαφοροποίηση των ατόμων με αναπηρία από την αρμόζουσα συμπεριφορά που έχει υιοθετηθεί από ένα ισχυρά μεγάλο κοινωνικό σύνολο (Oliver, 1983), αποτελεί επίσης μια ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας. Τέλος, στην ίδια προσέγγιση αντιστοιχεί και η νοηματοδότηση της αναπηρίας ως «μη προνομιούχας ομάδας», δηλαδή ως μια ευάλωτη ομάδα του πληθυσμού που μειονεκτεί στην κοινωνική ιεραρχία καθώς απολαμβάνει λιγότερα προνόμια από τις ικανές σωματικά ομάδες (ό.,π., 1983).

Σχεδόν όλες οι μελέτες για την αναπηρία έχουν μια επιβλητική θεωρία που τις υποστυλώνει και μπορεί να χαρακτηριστεί ως η θεωρία της «προσωπικής τραγωδίας» της αναπηρίας (Oliver, 2009). Σύμφωνα με τον Oliver (2009), αποτελεί έργο των ίδιων των αναπήρων να ασκήσουν κριτική σε αυτή την «υπονοούμενη θεωρία» και να κατασκευάσουν τη δική τους εναλλακτική, που θα μπορούσε να ονομαστεί «θεωρία της κοινωνικής καταπίεσης». Έτσι, οι ανάπηροι θα θεωρηθούν ως τα θύματα μιας κοινωνίας που τους παραμελεί και τους αγνοεί, παρά ως τα άτομα που έχουν πέσει θύματα μιας κατάστασης. Μια τέτοια θεώρηση θα μεταφραζόταν σε κοινωνικές πολιτικές προσαρμοσμένες να ανακουφίζουν από την καταπίεση παρά να αποζημιώνουν άτομα.

Σύμφωνα με έρευνες (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2004· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2005), η αναπηρία συνεχίζει να αποτελεί ένα περιφερειακό ζητούμενο για τα γενικά σχολεία που αφορά μεμονωμένους μαθητές που προσπαθούν να ενταχθούν σε αυτά, χωρίς να διασφαλίζεται το ίσο δικαίωμα στην εκπαίδευση, αλλά ως ατομική διεκδίκηση του κάθε μαθητή. Με βάση αυτή την οπτική η «ένταξη» γίνεται αντιληπτή ως μια επιπλέον στρατηγική που ρυθμίζει και αποκλείει τους μαθητές, καθορίζοντας την ανάγκη της *Ειδικής Αγωγής* με την υποστήριξη των ειδικών επαγγελματιών. Καταλήγοντας σε μια ενταξιακή προοπτική, σύμφωνα με τον Dessent (1987:97, στο Barton, 1997:235), τα ειδικά σχολεία δεν έχουν δικαίωμα ύπαρξης, καθώς ακόμα κι ένα εξαιρετικά καλά οργανωμένο ειδικό σχολείο που προσφέρει ένα ποιοτικό πρόγραμμα σπουδών

και καλούς εκπαιδευτικούς, η συμβολή του δεν έχει λόγο ύπαρξης εάν η ίδια εκπαίδευση μπορεί να προσφερθεί σε ένα γενικό σχολείο.

Επομένως, με την χρήση του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» η εκπαίδευση προσεγγίζεται με βάση ένα μοντέλο ελλείμματος που βλέπει ειδικά παιδιά που έχουν ανάγκη ειδικής διδασκαλίας· ένας προσανατολισμός βαθιά ριζωμένος στα σημερινά σχολεία (Ainscow, 1995). Από αυτή την οπτική, τα άτομα με ειδικές ανάγκες βιώνουν διάφορους βαθμούς διακρίσεων, αποκλεισμού και στιγματισμού και αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα φιλανθρωπίας, αποκλεισμένα από το εργατικό δυναμικό, άτομα που ζουν στα όρια της φτώχειας, είναι ανίκανα να βιώσουν τα δικαιώματα της πολιτείας με αποτέλεσμα την έλλειψη πραγματικής συμμετοχής σε κοινωνικές συναντήσεις και αποφάσεις σχετικές με ζητήματα που αφορούν την ζωή τους (Barnes 1991· Barnes & Mercer 2003, στο Barton, 2003).

Προκειμένου, λοιπόν, να προσεγγιστεί το σύστημα της ένταξης, η έννοια των «ειδικών αναγκών» θα πρέπει να αμφισβητηθεί, καθώς υποδηλώνεται η ύπαρξη «κανονικών» και «λιγότερο κανονικών» μαθητών νομιμοποιώντας με αυτό τον τρόπο και διατηρώντας τις πρακτικές του αποκλεισμού (Barton, 1997:233). Με αποτέλεσμα οι «ειδικές ανάγκες» να αναστέλλουν την ανάπτυξη μιας κριτικής ανάλυσης και η κουλτούρα της ξεχωριστής ειδικής εκπαίδευσης θα συνεχιστεί για όσο η λέξη «ειδική» συνδυάζεται με την εκπαίδευση (Ballard, 1995, στο Barton, 1997:233), ενισχύοντας το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας και εστιάζοντας στην βλάβη που έχουν οι μαθητές με αναπηρία κι όχι στα εμπόδια που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνία γενικότερα.

Επομένως, έχοντας ως αφετηρία και βάση την κοινωνική προσέγγιση, δίνεται έμφαση στην αναδιάρθρωση και κατάργηση των κοινωνικών εμποδίων για να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες (Oliver & Barnes, 1998, στο Case, 2001), αλλά και στην αλλαγή των υπηρεσιών, του εκπαιδευτικού συστήματος, στη στάση της κοινωνίας, στη διάκριση και στην ιδρυματοποίηση προκειμένου να ξεπεραστεί η μειονεκτική θέση των αναπήρων και των οικογενειών τους. Γίνεται σαφές και σύμφωνα με τον ορισμό της UPIAS ότι η αναπηρία (disability) αποτελεί κοινωνική κατασκευή και το ανάπηρο άτομο παύει να αποτελεί «πρόβλημα» της κοινωνίας. Η «αναπηρία» σ' αυτή την περίπτωση προσεγγίζεται ως η απουσία ή ο περιορισμός των ευκαιριών συμμετοχής στη φυσιολογική ζωή της κοινωνίας σε ισότιμο επίπεδο με τα υπόλοιπα «φυσιολογικά» μέλη που δεν υπόκεινται σε κοινωνικούς περιορισμούς (Oliver, 1983).

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Barton (2003), «η αναπηρία είναι κάτι που επιβάλλεται πάνω από την αποτυχία μας με τον τρόπο που είμαστε άσκοπα απομονωμένοι και αποκλεισμένοι από την συμμετοχή μας στην κοινωνία». Η αναπηρία υπάρχει μόνο στο μέτρο που είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και έχει επιβληθεί σε άτομα με προβλήματα (Hutchinson, 1995, στο Brett, 2002).

Συνεπώς, η αναπηρία (disability) ως μια κοινωνική κατασκευή σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και πολιτιστικά πλαίσια. Αυτό αντανακλάται στις διάφορες κατηγορίες για τον χαρακτηρισμό των αναπήρων, όπου οι ίδιες οι κατηγορίες είναι αντανακλάσεις των ιδιαίτερων κοινωνικό-οικονομικών και πολιτιστικών εξελίξεων και των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους η παροχή πολιτικών και υπηρεσιών σχετίζεται με συγκεκριμένες αντιλήψεις (Barton, 2003).

### 3.1.2. Ένταξη

Η ένταξη δεν σχετίζεται με την αφομοίωση ή την στέγαση των μαθητών σε ένα ουσιαστικά αμετάβλητο σύστημα εκπαίδευσης και πρακτικής, ούτε με την ένταξη κατηγοριοποιημένων μαθητών, όπως οι ανάπηροι, δηλαδή την τοποθέτηση ή την αφαίρεση μαθητών από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο επεκτείνοντας τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Barton, 2003). Επομένως, δεν πρόκειται για μεταφορά των μαθητών με αναπηρίες σε τάξεις με μη ανάπηρους μαθητές σε ένα αμετάβλητο σύστημα παροχών και πρακτικών, αλλά πρόκειται για το πώς, που, γιατί και με τι συνέπειες εκπαιδεύουμε όλους τους μαθητές (Barton, 1997:234). Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά την μεταρρύθμιση της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά ούτε είναι υποειδικότητα αυτής. «Περιλαμβάνει την πολιτική της αναγνώρισης και πρόκειται για ένα σοβαρό ερώτημα του «ποιος» συμπεριλαμβάνεται και αποκλείεται από την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικά» (ό.π., 2003:14).

Σύμφωνα με τον Barton (2003), η ένταξη δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένα μέσο προς ένα τέλος που θα συμβάλει στην εκπαιδευτική πορεία όλων των μαθητών, με και χωρίς αναπηρία. Πρόκειται για την συμβολή στην δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς με το αίτημα για μια προσέγγιση δικαιωμάτων ως κεντρικό στοιχείο της χάραξης πολιτικής (Barton, 2003). Ενταξιακή εκπαίδευση είναι το να μαθαίνεις να ζεις με έναν διαφορετικό άλλο, αποτελεί μέρος

της προσέγγισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων και σημαντικό ρόλο παίζει η παιδεία στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, μια πολιτική ισότητας ευκαιριών. Αφορά την εκπαιδευτική αναμόρφωση και την ριζική ανασυγκρότηση, χρειάζεται κριτική σκέψη στους εκπαιδευτικούς για την αποβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας σε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα (Slee, 2001). Σύμφωνα με τον Slee (2013), πρέπει να αναρωτηθούμε τι είδους εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις χρειάζονται για όλα τα παιδιά οι οποίες θα δημιουργήσουν γνώσεις, δεξιότητες και διάθεση να εργάζονται και να αναμορφώνουν τον κόσμο του μέλλοντος. Μια τέτοια πολιτική διαφέρει από την προσπάθεια εξομάλυνσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών σε ένα ιδανικό είδος. Χρειαζόμαστε έναν νέο τρόπο προσδιορισμού των πόρων για την ένταξη (Slee, 2013).

Το γενικό σχολείο με ενταξιακή προοπτική, σύμφωνα με την δήλωση της Salamanca σχετικά με τις αρχές, την πολιτική και την πρακτική στην εκπαίδευση των Ειδικών Αναγκών, αποτελεί *«το πιο αποτελεσματικό μέσο καταπολεμώντας τις διακρίσεις, δημιουργώντας ένα φιλόξενο περιβάλλον κοινότητας, χτίζοντας μια ενταξιακή κοινωνία και κατορθώνοντας μια εκπαίδευση για όλους. Επιπλέον, παρέχει μια αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών και αναπτύσσει την αποτελεσματικότητα και εντέλει τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Ainscow, 1995:150). Τη χρησιμοποίηση των διαφορών μεταξύ των μαθητών και την προσέγγιση αυτών των παραγόντων ως πηγή, μια ευκαιρία για μάθηση και όχι ως ένα ακόμη πρόβλημα που πρέπει να διορθωθεί ή να αποκλειστεί, έτσι γίνεται μια κρίσιμη διάσταση μιας προσέγγισης που λειτουργεί προς την ενταξιακή εκπαίδευση (Ainscow, 1999, στο Barton, 2003). Μια προσέγγιση προς τις αναπροσαρμογές και βελτιώσεις της σχολικής πράξης, των προγραμμάτων σπουδών, του τρόπου αξιολόγησης, των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού προς το όφελος όλων των μαθητών, με και χωρίς αναπηρία.

Επιπλέον, παράγοντες που κάνουν ένα σχολείο ενταξιακό είναι η ανάμειξη των γονέων (Leyser & Kirk, 2004), η υποστήριξη και το όραμα των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου, η συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και η από κοινού συνεργασία (Ainscow, 1995). Επιπροσθέτως, οι θετικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση (Avramidis & Norwich, 2002). Μάλιστα, ως πτυχές της σχολικής οργάνωσης οι οποίες διευκολύνουν την ένταξη έχουν αναφερθεί το μικρό μέγεθος της τάξης, η ύπαρξη

δασκάλων- βοηθών, οι εξειδικευμένες συμβουλές, η κατάρτιση, οι θεραπευτικές υπηρεσίες και κυρίως η συνεργασία με τους ειδικούς (Elkins et al., 2003).

Σε μια ενταξιακή προοπτική πολλά είναι τα εμπόδια που προκύπτουν από την εκάστοτε πολιτική και από τον τρόπο που αυτή διαχέεται και ερμηνεύεται στα πολιτικά κείμενα και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης της ηγεσίας ενός σχολείου, μια μεταρρυθμιστική προσέγγιση, σύμφωνα με τον Ainscow (1995), προκειμένου να εξασφαλιστεί η προώθηση υψηλού επιπέδου μάθησης για όλους τους μαθητές, ένα γενικό όραμα που σέβεται την ατομικότητα του καθενός και μια κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έχουν την αυτονομία να παίρνουν αποφάσεις που λαμβάνουν υπόψη την ατομικότητα και την μοναδικότητα των μαθητών τους, προοδεύουν προς την ένταξη. Η διαθεσιμότητα πόρων δεν είναι ο κύριος παράγοντας, αλλά η ευκαιρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί να εξετάζουν νέες δυνατότητες, νέες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, καθώς και η υποστήριξη που τους παρέχεται από το κάθε πλαίσιο για πειραματισμό και προβληματισμό (Ainscow, 1995).

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν όσοι ασχολούνται με την ένταξη, περιλαμβάνουν την σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικών ιδεολογιών, πολιτικών και πρακτικών, της δεδομένης κοινωνίας αλλά και των ευρύτερων κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών και σχέσεων, σε συνδυασμό με την πρόκληση της αντιμετώπισης, της καταπίεσης, των πολιτιστικών αξιών που τις δημιούργησαν και τις υποστήριξαν και του οράματος μιας κοινωνίας του μέλλοντος στην οποία όλες οι μορφές της κοινωνικής καταπίεσης θα καταργηθούν (Barton, 1997:232-233). Προς μια τέτοια κατεύθυνση οι βασικοί παράγοντες που θα επηρεάσουν τη σχολική μάθηση, τη σχολική αποδοτικότητα και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική πορεία όλου του μαθητικού πληθυσμού αποτελούν οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης, η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οργάνωση του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό/ διδακτικό υλικό.

Εν κατακλείδι, η ένταξη συνεπάγεται με μια συνεχή πορεία αναδιάρθρωσης του σχολείου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να στεγάσει, να φιλοξενήσει παρά να αφομοιώσει οποιοδήποτε παιδί ανεξάρτητα της αναπηρίας (Avramidis et al., 2000:191-192). Η επιδίωξη της κοινωνικής ένταξης προϋποθέτει αναγκαστικά την κατάργηση των υφιστάμενων διατάξεων, πολιτικών και πρακτικών σε όλες τις μορφές της σχολικής εκπαίδευσης που ενθαρρύνουν τις εξουσιαστικές νοοτροπίες

(Barton, 1997:235). Η ενταξιακή εκπαίδευση συνάδει με την ριζική αλλαγή στον τρόπο που σκεφτόμαστε για την εκπαίδευση σε σχέση με τον καθένα μαθητή ξεχωριστά. Αυτό αποτελεί το θεμέλιο για μια δημοκρατική κοινωνία και μια από τις αξίες που μαζί με την πολυπολιτισμικότητα, συμβάλλει στην δημιουργία ενός νέου σχολείου και μιας καλύτερης κοινωνίας που προωθεί μια δίκαιη και ανθρωπιστική πολιτική. Παράλληλα, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τον ρόλο της οικογένειας σε όλη αυτή τη διαδικασία, καθώς αποδίδεται μεγάλη αξία στην οικογένεια, στις απόψεις και στις προσδοκίες της. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, μία παραγωγική σχέση συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας παρέχει στο παιδί μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, συναισθηματική ασφάλεια εκ μέρους των σημαντικών άλλων, αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι, καθώς και πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες (Τσιμπιδάκη, 2007). Οι γονείς αποτελούν σημαντική βοήθεια για την εκπαιδευτική αλλαγή.

### 3.1.3. Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας: Ιατρική και κοινωνική ερμηνευτική προσέγγιση της αναπηρίας

#### ***A) Ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας ή ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και η αναπηρία ως προσωπική τραγωδία***

Σύμφωνα με το *ιατρικό μοντέλο (medical model)* ή *ατομικό μοντέλο (individual model)* και η αναπηρία ως «*προσωπική τραγωδία*» (*disability as a personal tragedy*), που αποτελεί απόρροια του κλινικού μοντέλου, όλες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα μέλος της οικογένειας πηγάζουν από την ύπαρξη μέσα στην οικογένεια ενός παιδιού με αναπηρία. Η γέννηση ενός ανάπηρου παιδιού αντιμετωπίζεται ως κρίση ή ανώμαλη κατάσταση, το παιδί θεωρείται ως ασθενής, έννοια που προεκτάθηκε και στην οικογένεια, η οποία καθίσταται πλέον μια ανάπηρη και παθολογική οικογένεια (Dale, 2008). Η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας, ως κύρια μεταβλητή στην εξέλιξη του ανάπηρου, καθορίζουν τις δυνατότητες εκπαίδευσης και κοινωνικότητάς του. Η συμπεριφορά και η κατάσταση ενός ατόμου με αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ασθένεια και κατά συνέπεια επικεντρώνεται στην αυθεντία της ιατρικής διάγνωσης και στη θεραπεία του ατόμου με αναπηρία (Zoniou- Sideri & Nteropoulou- Nterou, 2007). Επομένως, η αιτία των προβλημάτων

και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο με αναπηρία είναι η ίδια η αναπηρία του. Υπό το πρίσμα αυτό, οι άνθρωποι με αναπηρία προσεγγίζονται ως έρμια μιας «βιο-ιατρικής τραγωδίας» και βιώνουν μια προσωπική τραγωδία (Oliver, 2009), καθώς κάθε πρόκληση του παιδιού τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εκλαμβάνεται ως προσωπική ευθύνη, ενοχή ή αποτυχία (Zoniou-Sideri & Nteropoulou- Nterou, 2007). Παρατηρούμε, ότι η προσέγγιση αυτή προσανατολίζεται στους ατομικούς λειτουργικούς περιορισμούς του ατόμου που χρήζουν θεραπείας, προσδίδοντας κατά αυτόν τον τρόπο την θεραπευτική προσέγγιση της αναπηρίας (Oliver, 1983).

Το ιατρικό μοντέλο υποστηρίζει, ότι η ζωή της οικογένειας είναι στατική, αμετάβλητη και ομοιογενής, δηλαδή όλες οι οικογένειες θα βιώσουν παρόμοιες καταστάσεις και υψηλά επίπεδα άγχους, καταστάσεις που θα επιμένουν καθώς το παιδί μεγαλώνει και ενθαρρύνει την άποψη ότι οι οικογένειες είναι ομοιογενείς, με παρόμοιες αντιδράσεις και ανάγκες, που μπορούν να καλυφθούν από ένα ενιαίο σύνολο υπηρεσιών (Dale., 2008). Το παιδί έχει την ευθύνη προσαρμογής στο περιβάλλον μέσω ατομικών προσπαθειών κι αν δεν μπορεί να προσαρμοστεί τότε γενικά θεωρείται ως αποτυχία ή μη αποδεκτό. Έτσι, το παιδί και η οικογένεια μπορεί να χαρακτηριστούν ως «προβληματικά» ή «αποκλίνοντα» (Goffman, 1963, στο Brett, 2002). Αποτέλεσμα αυτού είναι, σύμφωνα με τον Oliver (2009), ότι η ασθένεια ορίζεται ως βλάβη που εμποδίζει καθοριστικά την λειτουργικότητα του ατόμου, η αναπηρία ως ανικανότητα ως προς την εκτέλεση μιας δραστηριότητας στα φυσιολογικά όρια και η μειονεξία ως αδυναμία του ατόμου να ανταποκριθεί στο φυσιολογικό κοινωνικό του ρόλο.

### ***B) Κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας***

Σύμφωνα με μια προσέγγιση με άξονα *το κοινωνικό μοντέλο*, το μοντέλο των ίσων ευκαιριών, μια προσέγγιση που βρίσκεται στον αντίποδα της κλινικής, η αναπηρία θεωρείται κυρίως ως ένα ψυχοκοινωνικό- πολιτικό ζήτημα, παρά ως ιατρικό και επομένως καθίσταται ως μειονέκτημα εξαιτίας ορισμένων κοινωνικών συνθηκών (Dale, 2008). Μάλιστα, η ένωση των Κινητικά Αναπήρων ενάντια στο διαχωρισμό (UPIAS) ορίζει την αναπηρία αντανακλώντας το κοινωνικό μοντέλο ως «*το μειονέκτημα ή τον περιορισμό της δραστηριότητας, που προκαλείται από την σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία δεν λογαριάζει καθόλου ή λογαριάζει ελάχιστα τους ανθρώπους, που έχουν φυσικές βλάβες, περιορίζοντάς τους από τις κοινωνικές δραστηριότητες*» (UPIAS, στο Oliver, 2009:56). Ως εκ τούτου, η βλάβη αποτελεί λειτουργικό περιορισμό του

ατόμου λόγω μερικής ή ολικής απώλειας μέλους του σώματος ή την ύπαρξη ελαττωματικού μέλους, οργάνου ή μηχανισμού του σώματος και η αναπηρία ως μειονεκτική ή περιορισμένη δραστηριότητα που προκαλείται από την σύγχρονη κοινωνική οργάνωση που με βάση την οργάνωσή της αποκλείει τα άτομα με φυσικές ανεπάρκειες (Zoniou- Sideri & Nteropoulou-Nterou, 2007). Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας μετατοπίζει την ευθύνη από τη διαγνωστική εικόνα της αναπηρίας προς την ακαμψία και τις ασυμφιλίωτες κοινωνικές δομές (ο.,π., 2007). Η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως κοινωνικός περιορισμός που προκύπτει από τα απρόσιτα δομημένα περιβάλλοντα.

Παρατηρούμε ότι δίνεται έμφαση στην αναδιάρθρωση και κατάργηση των κοινωνικών εμποδίων για να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες (Oliver & Barnes, 1998, στο Case, 2001), αλλά και στην αλλαγή των υπηρεσιών, του εκπαιδευτικού συστήματος, στη στάση της κοινωνίας, στη διάκριση και στην ιδρυματοποίηση προκειμένου να ξεπεραστεί η μειονεκτική θέση των αναπήρων και των οικογενειών τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Barton (2003), *«η αναπηρία είναι κάτι που επιβάλλεται πάνω από την αποτυχία μας με τον τρόπο που είμαστε άσκοπα απομονωμένοι και αποκλεισμένοι από την συμμετοχή μας στην κοινωνία»*. Η αναπηρία υπάρχει μόνο στο μέτρο που είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και έχει επιβληθεί σε άτομα με προβλήματα (Hutchinson, 1995, στο Brett, 2002). Μάλιστα, η Brett (2002) προτείνει ένα μοντέλο αναπηρίας *«συμμαχία»* (alliance) ως αφετηρία σε μια προσπάθεια να δοθεί η δυνατότητα στους διάφορους επαγγελματίες που εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού να έχουν μια καλύτερη κατανόηση των πτυχών της αναπηρίας που αντιμετωπίζουν οι γονείς.

### 3.2. Προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία παιδιών με αναπηρία

Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι ένας από τους εξέχοντες παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πορεία (Zoniou-Sideri & Nteropoulou-Nterou, 2007). Οι προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, οι φιλοδοξίες τους και οι εμπειρίες τους είναι καθοριστικοί παράγοντες στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (ό.π., 2007). Η σημασία που έχουν οι προσδοκίες των γονέων τόσο στην πρόοδο και αποδοχή του παιδιού τους, όσο και στην εξισορρόπηση των αναγκών της οικογένειας έχει επισημανθεί σε

αρκετές έρευνες. Οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν τα αποτελέσματα των παιδιών με αναπηρία μέσω πολλαπλών οδών. Πρόσθετη έρευνα έχει δείξει, ότι οι προσδοκίες των γονέων προβλέπουν σημαντικά τις προσδοκίες των μαθητών με τον ίδιο τρόπο για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, αποδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο των προσδοκιών των γονέων και για τους μαθητές (Patrikakou, 1996, στο Jacob, 2010). Οι γονεϊκές προσδοκίες έχουν επίσης μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στις πεποιθήσεις των μαθητών με αναπηρία.

Η βιβλιογραφία στον τομέα των προσδοκιών για τα παιδιά με αναπηρίες τείνει να επικεντρώνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στο ζήτημα του στιγματισμού σε ορισμένες κατηγορίες αναπηριών (Hornstra et al., 2010). Σε μια ποσοτική έρευνα για τις μελλοντικές προσδοκίες των γονέων μαθητών με αναπηρία που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, στην περιοχή της Αττικής, (Kalambouka, A. et al., 2005) φαίνεται ότι οι γονείς των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα έχουν τις ίδιες ανησυχίες με τους γονείς σε όλο τον κόσμο και σημειώνουν χαμηλές προσδοκίες λόγω της έλλειψης δημόσιων υποστηρικτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και της απουσίας σχέσης με τις κρατικές υπηρεσίες. Οι γονείς προσδοκούν και ευελπιστούν τα παιδιά τους να μπορέσουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, καθώς οι Έλληνες γονείς δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ως παράγοντα που θα συμβάλλει στην ευημερία του παιδιού τους. Ανησυχούν για τη μελλοντική ανεξάρτητη οικογενειακή ζωή των παιδιών τους και αισθάνονται αβέβαιοι για τη δυνατότητα συνεχούς υποστήριξης και εκπαίδευσης των παιδιών τους. Επιζητούν ένα πιο ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον με κατάλληλες υπηρεσίες για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών τους και των δικών τους φιλοδοξιών.

Προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει, ότι η σχολική επίδοση, το είδος της εκπαίδευσης, η ηλικία, ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων είναι ισχυροί παράγοντες επιρροής για τις προσδοκίες των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους (Masino & Hodapp, 1996). Υπάρχει μεγάλη ερευνητική βιβλιογραφία που ασχολείται με τη γονεϊκή επίδραση στις εκπαιδευτικές προσδοκίες και τα επιτεύγματα των μαθητών (Kirk et al., 2011), αλλά και με την επίδραση στην διαμόρφωση των προσδοκιών τους που έχει η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (O' Connor, 2003· Newman, 2005· Patrikakou et al., 2005). Μάλιστα κάποιες έρευνες έχουν βρει συσχετίσεις στα αποτελέσματα στις προσδοκίες των γονέων για την ανάπτυξη των παιδιών τους, με και χωρίς αναπηρία (Duran & Weffer, 1992· Entwistle & Hayduck, 1981, στο Mutua & Dimitrov, 2001). Παρακάτω

παρουσιάζονται οι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης των προσδοκιών των γονέων παιδιών με αναπηρία που σχετίζονται με (α) το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, (β) τη μαθησιακή επίδοση του/της μαθητή/μαθήτριας, (γ) το φύλο, την ηλικία και την αναπηρία του/της μαθητή/μαθήτριας και (δ) την αμοιβαία συνεργασία γονέων με το σχολείο. Το υποκεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις διαφορές που εντοπίζονται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις προσδοκίες γονέων για παιδιά με και χωρίς αναπηρία.

#### ***A) Κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο γονέων***

Οι προσδοκίες των γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους με αναπηρία, την συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική αποκατάσταση και τον τρόπο ζωής διαφέρουν ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του παιδιού (τύπος αναπηρίας, φύλο και εθνικότητα) (Hofferth et al., 2000, στο Kalambouka et al., 2005). Σύμφωνα με έρευνες υποστηρίζεται, ότι οι προσδοκίες διαμορφώνονται από τα πρώτα παιδικά χρόνια του παιδιού και αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και το πολιτισμικό κεφάλαιο του περιβάλλοντος του παιδιού (ό.π., 2005).

Οι γονείς με ανώτερη εκπαίδευση και μέσο ή υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο έχουν θετική στάση απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν υψηλές προσδοκίες (Leyser & Kirk, 2004· Palmer et al., 1998· Balboni & Padrabissi, 2000· De Boer et al., 2010) παρόλο που εκφράζουν ορισμένες ανησυχίες για την γενική πρόοδο των παιδιών τους (De Boer & Munde, 2014). Μάλιστα, οι οικογένειες με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο είναι πιθανότερο να είναι σε θέση να παρέχουν πρόσθετη βοήθεια υποστηρίζοντας το παιδί με αναπηρία και να δημιουργούν υψηλότερες προσδοκίες σε σχέση με τις οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο (Seligman, 1983· Simeonsson & McHale, 1981, στο Carragher, L., 1998).

Αντιθέτως, όπως φάνηκε σε έρευνα των Karande et. al. (2009), οι μητέρες με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους συζητώντας για το μέλλον του παιδιού τους με αναπηρία, για το αν θα είναι σε θέση να συνεχίσει την εκπαίδευσή του και να σπουδάσει. Μάλιστα, σε άλλη μελέτη υποστηρίζεται ότι οι οικογένειες με χαμηλό εισόδημα δεν φαίνεται να έχουν μεγάλες προσδοκίες για το ανάπηρο μέλος τους κι έτσι δεν πρόκειται να

απογοητευθούν εάν το παιδί τους έχει κι εκείνο χαμηλές προσδοκίες (Burton & Parks, 1994, στο Carragher, L., 1998).

Σύμφωνα με μια εθνογραφική μελέτη που διεξήχθη στην Αμερική (Newman, 2005), φάνηκε ότι, ιδίως οι γονείς με χαμηλότερα εισοδήματα, είχαν χαμηλότερες προσδοκίες αναφορικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του ανάπηρου παιδιού τους. Οι προσδοκίες διέφεραν ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του έφηβου παιδιού τους, όπως ο τύπος της αναπηρίας, η εθνικότητα και το φύλο. Ωστόσο υπάρχει μικρή υποστήριξη στους γονείς παιδιών με αναπηρία και στις ανάγκες τους. Αυτές οι ανάγκες ενδέχεται να επηρεάσουν την συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, την επιτυχία των παιδιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και κατ' επέκταση την ανεξαρτησία τους. Μια ερμηνεία είναι, ίσως, ότι η αναπηρία του παιδιού και η διάγνωση μπορεί αρχικά να οδηγήσουν τους γονείς να νιώθουν τύψεις, να βιώνουν ενοχή για τα «χαμένα» όνειρα για το μέλλον του παιδιού τους, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλές προσδοκίες γι' αυτό (Austin, J.F., 2000).

### ***B) Μαθησιακή επίδοση μαθητή/τριας***

Οι γονεϊκές προσδοκίες πιστεύεται ότι έχουν αμοιβαία σχέση με την απόδοση του/της μαθητή/τριας στο σχολείο (Masino & Hodapp, 1996· Newman, 2005). Η βιβλιογραφία παρουσιάζει, ότι η σαφής, συνεπής και υψηλή προσδοκία για την εκπαίδευση και την μαθησιακή επίδοση των μαθητών/τριών διαδραματίζει βασικό ρόλο στη μαθησιακή επίδοση των ίδιων των μαθητών (Goldenberg, Gallimore, Reese, & Garnier, 2001· Muller & Kerbow 1993· Newman & Cameto, 1993· Phillips, 1992· Thorkildsen & Stein, 1998, στο Newman, 2005). Οι Masino & Hodapp (1996) διαπίστωσαν, ότι οι προσδοκίες των γονέων για συνέχιση των σπουδών ήταν υψηλότερες μεταξύ των μαθητών που είχαν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο ανεξάρτητα από το είδος αναπηρίας των μαθητών. Σε ανάλογη έρευνα (Seginer, 1983) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων επιδρούν στις εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών τους, καθώς υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην μαθησιακή επίδοση των μαθητών και στις προσδοκίες των μητέρων τους.

### ***Γ) Ηλικία, φύλο και αναπηρία μαθητή/τριας***

Στην βιβλιογραφία έχει παρουσιαστεί, ότι οι προσδοκίες των γονέων διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία του παιδιού (Epps & Myers, 1989, στο Grigal et al., 2004) και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του παιδιού (Hamre-Nietupski, Nietupski, & Strathe, 1992, στο Grigal et al., 2004). Επίσης, ως σημαντικός παράγοντας σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων σε σχέση με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία έχει διαπιστωθεί, ότι είναι η αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στο φύλο του παιδιού και στο επίπεδο της διανοητικής κατάστασης του (Mutua, Dimitrov, 2001). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κένυα (Mutua & Dimitrov, 2001) για τις προσδοκίες των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους με νοητική αναπηρία σχετικά με την ανάληψη ευθυνών, την κοινωνική τους ένταξη και το επίπεδο εκπαίδευσης, διαπιστώθηκαν διαφορετικές επιδράσεις από το φύλο του παιδιού και το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας στις προσδοκίες των γονέων. Οι γονείς είχαν περισσότερες προσδοκίες για το μέλλον των αγοριών, αντί των κοριτσιών. Αυτές οι διαφορές, όμως, δεν επηρεάστηκαν από την ηλικία του παιδιού ή το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, αλλά συσχετιζόνταν με τον πολιτισμό και το επίπεδο εκπαίδευσης της Κένυας.

Ο βαθμός σοβαρότητας της αναπηρίας και το είδος αυτής επηρεάζουν την ανάπτυξη των προσδοκιών των γονέων για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του παιδιού. Λίγοι γονείς μαθητών με σοβαρή αναπηρία αναμένουν ότι ο γιος ή η κόρη τους θα έχουν μερική ή πλήρης απασχόληση μετά την σχολική τους φοίτηση (Epps & Myers, 1989· Kraemer & Blacher, 2001, στο Grigal et al., 2004). Μάλιστα, τόσο η μη διακριτή, όσο και η ορατή αναπηρία δημιουργούν ανησυχίες στην οικογένεια. Οι γονείς δυσκολεύονται να επιδείξουν ρεαλιστικές προσδοκίες για το ανάπηρο μέλος τους, όταν η αναπηρία είναι δύσκολα διακριτή (Βλάχου, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη του Newman (2005) διαπίστωσε, ότι οι προσδοκίες διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας με τους γονείς των παιδιών με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες να διατηρούν υψηλότερες προσδοκίες (τόσο εκπαιδευτικές, όσο και επαγγελματικές) από τους γονείς των παιδιών με νοητική αναπηρία, αυτισμό ή πολλαπλές αναπηρίες. Ένα εύρημα το οποίο ταυτίζεται με ανάλογη έρευνα των Doren et. Al. (2012), όπου επίσης οι γονείς είχαν υψηλότερες προσδοκίες ως προς την εύρεση εργασίας σε σχέση με γονείς παιδιών με νοητική αναπηρία και κινητική αναπηρία. Επιπροσθέτως, σχετικά με το είδος των προσδοκιών σε συνδυασμό με το είδος της αναπηρίας, οι γονείς των μαθητών με μέτρια αναπηρία προσδοκούν πρωτίστως ως αξιόλογες τις εκπαιδευτικές ικανότητες και μετά τις μαθησιακές δεξιότητες και την

ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Doren, B. et al., 2012). Οι γονείς των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες από την άλλη πλευρά ανέφεραν, ότι προσδοκούν πρώτα τη φιλία και την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, μετά τις λειτουργικές δεξιότητες και τέλος τις μαθησιακές δεξιότητες (Hamre-Nietupski, Nietupski, & Strathe, 1992, στο Grigal et al., 2004).

Υπάρχουν έρευνες που παρουσιάζουν, ότι οι προσδοκίες επηρεάζονται από την μαθησιακή απόδοση του παιδιού σε συνδυασμό με την αναπηρία που φέρει. Σύμφωνα με διαχρονική έρευνα των Banks, J. et al (2016) που πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία, ανάμεσα στις προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία και τα μαθησιακά επιτεύγματα μαθητών με αναπηρία και στις προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία και τα μαθησιακά επιτεύγματα μαθητών χωρίς αναπηρία, για το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις προσδοκίες των γονέων, οι αναλύσεις έδειξαν ότι η αναπηρία, και ειδικότερα η νοητική αναπηρία, έχει επιπτώσεις στις μακροχρόνιες εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων για το παιδί τους. Οι προσδοκίες των γονέων παιδιών με νοητικές αναπηρίες είναι πολύ χαμηλές σε σύγκριση με τις προσδοκίες γονέων παιδιών χωρίς αναπηρίες, ακόμη κι αν ληφθούν υπόψη τα οικογενειακά χαρακτηριστικά και η ικανότητα του παιδιού στις εξετάσεις ανάγνωσης και μαθηματικών. Οι γονεϊκές προσδοκίες είναι επίσης χαμηλότερες για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες σε σύγκριση με τις προσδοκίες γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία. Μια ακόμα έρευνα επικεντρώθηκε ειδικά στις εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και διαπίστωσε ότι οι γονεϊκές προσδοκίες μειώθηκαν σε αυτά τα είδη αναπηριών ακόμη και όταν οι γονείς έλαβαν υπόψη τους τις πραγματικές ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού (Rutchick et al., 2009).

Τέλος, οι προσδοκίες των γονέων των μαθητών με αναπηρίες για τη τριτοβάθμια εκπαίδευση του γιου ή της κόρης τους έχουν επίσης αναζητηθεί από ορισμένους ερευνητές. Για παράδειγμα, οι Tilson & Neubert (1989, στο Grigal et al., 2004) ζήτησαν από τους γονείς των μαθητών με ήπια αναπηρία να επιλέξουν την πιο επιθυμητή μετα-σχολική επιλογή για το παιδί τους. Μόνο το 13% επέλεξε τη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας στοιχεία από την Εθνική Εκπαιδευτική Διαχρονική Μελέτη του 1988, οι Masino & Hodapp (1996) διαπίστωσαν, ότι οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες (οπτικές, ακουστικές, ορθοπεδικές και κώφωση) είχαν υψηλότερες προσδοκίες για τη τριτοβάθμια εκπαίδευση του παιδιού τους με αναπηρία από ότι για εκείνα χωρίς αναπηρία. Βέβαια, δεν διαπιστώθηκε αν ο βαθμός της αναπηρίας του/της

μαθητή/τριας συνέβαλε σημαντικά στη δυνατότητα πρόβλεψης των προσδοκιών των γονέων. Εντούτοις, μπορεί να σχετίζεται με αυτό το ότι κανένας από τους συμμετέχοντες γονείς δεν είχε παιδί με νοητικές αναπηρίες.

#### ***Δ) Αμοιβαία συνεργασία γονέων με το σχολείο***

Οι γονείς που έχουν υψηλές προσδοκίες εμπλέκονται ενεργά περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους με αναπηρία, στοιχείο που επηρεάζει την μαθησιακή επίδοσή των παιδιών τους με αποτέλεσμα να τείνουν να λαμβάνουν καλύτερους βαθμούς, να έχουν περισσότερες ατομικές φιλίες με συνομηλίκους, υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες (πολλές από τις οποίες βασίζονται στο σχολείο) και περισσότερες πιθανότητες για αμειβόμενες θέσεις εργασίας στην ενήλικη ζωή, εν αντιθέσει με γονείς που δεν εμπλέκονται σε εκπαιδευτικά θέματα (Newman, 2005). Δεδομένου ότι η ενεργός συμμετοχή των οικογενειών είναι σαφώς σημαντική για την επιτυχία των μαθητών με αναπηρίες και για την διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων, σ' αυτό το είδος συμμετοχής επίσης μπορεί να υπάρξουν εμπόδια (ό.,π., 2005). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών σχετικά με την εργασία μπορούν να είναι αγχωτικές τόσο για τους γονείς όσο και για τους/τις μαθητές/τριες, ειδικά αν οι γονείς θεωρούν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και πληροφορίες για να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους (Bauer & Shea, 2003· Baumgartner κ.ά., 1993, στο ό.,π., 2005). Οι γονείς χρειάζονται πληροφορίες σχετικά με το πώς και πότε να βοηθήσουν με την εργασία και τον καλύτερο τρόπο υποστήριξης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής πορείας των παιδιών τους, επομένως, μπορούν να λάβουν αυτές τις πληροφορίες μέσω της τακτικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και μέσω μιας εταιρικής συνεργατικής σχέσης με το σχολείο.

Για την βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, πρωταρχική σημασία έχει η προώθηση της ίσης ευθύνης ανάμεσα στην οικογένεια και στους εκπαιδευτικούς και στην ίση εμπλοκή τους σε έναν αμοιβαία υποστηρικτικό διάλογο αναλαμβάνοντας από κοινού τις ευθύνες με στόχο το συμφέρον του παιδιού (Vincent & Tomlinson, 1997). Ο όρος *συμμαχία/συνεταιρισμός*, μορφοποιεί την έννοια μιας ουσιαστικά συνεργατικής σχέσης και δίνει έμφαση στο συντονισμό των δυνάμεων μεταξύ των πλαισίων που συμμετέχει το παιδί για την προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξής του (Epstein, 1992, 2001). Η χρήση, ωστόσο, του συγκεκριμένου όρου προϋποθέτει, την ύπαρξη ισοδύναμων σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων

σε μια αμοιβαία, υποστηρικτική και διαλεκτική σχέση (Epstein & Sheldon, 2006· Vincent & Tomlinson, 1997). Ο όρος «*home-school partnership*», αναφέρεται σε μια μακρόχρονη εμπλοκή και συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων αλλά και την επίτευξη ορισμένων στόχων (Cowan, Swearer & Sheridan, 2004), όπου οι ευθύνες κατανέμονται ισοδύναμα και τα εμπλεκόμενα μέρη δεσμεύονται και λογοδοτούν γι' αυτές (O'Connor, 2008· Case, 2001). Τα οφέλη της συνεργασίας είναι πολλαπλά με θετική επίδραση στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά (Γεωργίου, 2000:143-144· Epstein & Sheldon, 2006: 317). Οι γονείς έχουν κεντρικό και πολύ δυνατό ρόλο ως ερευνητικοί συνεργάτες (Wolfendale, 1999, στο Χατζηγιαννάκου και συν., 2008) σε ένα συνεργατικό μοντέλο όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού, οι προσδοκίες όσων εμπλέκονται μεταφέρονται και επηρεάζονται και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ειδικοί σε θέματα εκπαίδευσης και οι γονείς ειδικοί για τα παιδιά τους (Hornby, 1995, στο ό.π., 2008).

Επιπλέον ορισμοί, όπως «*γονεϊκή εμπλοκή*», «*γονεϊκή συμμετοχή*», «*σχέσεις σχολείου-οικογένειας*» και «*συνδέσεις σχολείου-σπιτιού*» έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν ένα ευρύ φάσμα από τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες, τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των γονέων (Patrikakou, N., et al., 2005:2,3). Αυτό βασίζεται τόσο στην πολυδιάστατη φύση των σχέσεων και επιρροών στο παιδί μεταξύ σχολείου και οικογένειας, όσο και στην περιπλοκότητα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Patrikakou et al. (2005:3), τέτοιοι παράμετροι είναι οι ανησυχίες για την ανάπτυξη του παιδιού (Eccles, 1999· Elias, Bryan, Patrikakou, & Weissberg, 2003· Steinberg, 1992), οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Eccles & Harold, 1996· Patrikakou, 1997, 2004· Reynolds & Walberg, 1992), οι διαφορετικοί ρόλοι που έχουν οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί (Christenson & Sheridan, 2001· Hoover- Dempsey & Sandler, 1997), οι πολιτισμικές αντιλήψεις (Laosa, 1997· Taylor, Casten, & Flickinger, 1993), και οι πολιτικές που σχεδιάζονται και καθορίζονται από τα σχολεία για να σφυρηλατήσουν τις σχέσεις μεταξύ των οικογενειών ώστε να συνεισφέρουν όλοι σε αυτό που είναι γνωστό με τον όρο συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Chavkin & Williams, 1998· Moles, 1997· Redding, 2000· Weiss, 1996). Οι γνώσεις και οι εμπειρίες των γονέων αναφορικά με την αναπηρία του παιδιού αξιοποιούνται, οι προσδοκίες μεταφέρονται, η συνεργατική σχέση είναι μακροπρόθεσμη, συνεχώς εξελισσόμενη και επεκτείνεται πέρα από την επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη ενός συγκεκριμένου

στόχου (O'Connor, 2008). Επομένως, μια τέτοια στάση ή αντίληψη της αξίας της συνεργασίας εμπερικλείει μια ατμόσφαιρα μη απόδοσης ευθυνών, μια προσπάθεια να κατανοηθούν οι ποίκιλες προσδοκίες και θετικές σκέψεις για τις δυνατότητες των παιδιών (Lee, 2005:251).

### 3.3. Σύνδεση γονεϊκών απόψεων για αναπηρία και ένταξη με τις προσδοκίες για την εκπαιδευτική πορεία παιδιών με αναπηρία: Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τη εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης

Οι απόψεις των γονέων μαθητών με αναπηρία και γονέων μαθητών χωρίς αναπηρία, για την ένταξη και οι εμπειρίες τους από ένα γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία προσδοκιών, στάσεων και απόψεων των παιδιών τους. Οι γονείς, όπως αναλύθηκε, είναι μια ομάδα καθοριστική για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ένταξη μαθητών με αναπηρία σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια έχει αποτελέσει σημείο μεγάλης προσοχής ερευνών τα τελευταία χρόνια. Οι νοοτροπίες γονέων τόσο των παιδιών με αναπηρίες (De Boer et al., 2010), όσο και των παιδιών χωρίς αναπηρίες (Bricker, 1995, στο Kalyva et al., 2007) είναι σημαντικές για την διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών τους.

Αρκετές έρευνες ανά τον κόσμο έχουν αναλύσει τις απόψεις των γονέων μαθητών χωρίς αναπηρία και των γονέων μαθητών με αναπηρία περί ενταξιακής εκπαίδευσης και τον αντίκτυπο που έχουν στις προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Κάποιες διαβεβαιώνουν μια θετική ανάπτυξη των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες λόγω ενταξιακών σχολείων (Fisher, Pumpian & Sax, 1998· Kasari et al., 1999· Ryndak et al., 1995, 1996, στο Gasteiger-Klicpera et al., 2013) και άλλες αναφέρουν μια θετική εμπειρία λόγω της ενταξιακής εκπαίδευσης τόσο για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή με μαθησιακές δυσκολίες (Gibb et al., 1997· Leyser & Kirk, 2004· O'Connor, McConkey & Hartop, 2005· Turnbull & Ruef, 1997, στο Gasteiger-Klicpera et al., 2013), όσο και για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες (Kalyva, Georgiadi & Tsakiris, 2007, στο Gasteiger-Klicpera et al., 2013· Balboni & Pedrabissi, 2000). Αρκετοί γονείς παιδιών με αναπηρία, μάλιστα, έχουν δείξει θετικές στάσεις απέναντι σε όλες τις βαθμίδες

εκπαίδευσης, αλλά φαίνεται να είναι πιο διστακτικοί στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Elzein, 2009).

Οι αντιλήψεις των γονέων μαθητών με αναπηρία, οι προσδοκίες τους και η γονεϊκή εμπλοκή επιδρούν εξίσου στις εμπειρίες ένταξης του παιδιού τους και μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο πέραν του σχολείου (Gallagher et. Al., 2000). Οι γονείς παιδιών με αναπηρία που είναι θετικοί απέναντι στην ένταξη μεταφέρουν θετικές στάσεις ως προς την εκπαιδευτική πορεία και στα παιδιά τους. Άλλωστε, η πολυετής εμπειρία με ένα περιβάλλον ένταξης είναι μια μεταβλητή που επηρεάζει τις στάσεις και τις προσδοκίες των γονέων παιδιών με αναπηρία (Freeman, Alkin, & Kasari, 1999· Garrick, Duhaney, & Salend, 2000· Leyser & Kirk, 2004· Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998, στο Leyser, Y., Kirk, R., 2011· Borthwick – Duffy, & Widaman, 1998).

Τα στοιχεία που έχουν επηρεάσει τις στάσεις των γονέων παιδιών με αναπηρίες σχετικά με την ένταξη είναι η ηλικία, το φύλο του παιδιού και το είδος της αναπηρίας (Kokaridas et al., 2008). Αναφορικά με το είδος της αναπηρίας σε διάφορες έρευνες, οι γονείς είναι λιγότερο θετικοί όσον αφορά την ένταξη μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες στην συμπεριφορά (De Boer & Munde, 2014), γνωστικές διαταραχές και αυτισμό, σε σχέση με μαθητές με σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες (De Boer et al., 2010) ή με κινητικές και νοητικές αναπηρίες (ElZein, 2009). Μάλιστα οι γονείς παιδιών με ήπιες αναπηρίες είναι πιο θετικοί από όσο οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Rafferty et al., 2001, στο De Boer et al., 2010· Tafa & Manolitsis, 2003).

Συν τοις άλλοις, σε άλλη έρευνα οι γονείς παιδιών με αναπηρία είχαν ελαφρώς πιο θετικές στάσεις από ότι οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία, αλλά οι στάσεις διέφεραν ανάλογα με το είδος της αναπηρίας (De Boer & Munde, 2014). Οι γονείς μικρότερων παιδιών, γονείς παιδιών με ήπια αναπηρία και παιδιών που λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση έως δύο έτη εξέφρασαν, επίσης, θετική στάση (Leyser & Kirk, 2004). Επιπροσθέτως, αν και κάποιες οικογένειες παιδιών με αναπηρία υπογραμμίζουν τα οφέλη της ένταξης για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, η έρευνα των Elkins et. Al (2003), ανέδειξε ότι κάποιοι προτιμούσαν την ειδική αγωγή μέσα σε γενικές τάξεις. Όμως, οι γονείς παιδιών με αναπηρία γενικά τονίζουν την προσαρμογή των παιδιών τους στον πραγματικό κόσμο και την αμοιβαία κοινωνική πρόοδο τόσο για τα παιδιά με αναπηρία, όσο και για τα παιδιά χωρίς αναπηρία, οφέλη τα οποία υπερισχύουν από τις όποιες ανησυχίες. Παρατηρούμε ότι, αυτές οι απόψεις και οι στάσεις διαμορφώνονται με γνώμονα το

ιατρικό μοντέλο αναπηρίας. Το είδος, ο βαθμός και η σοβαρότητα της αναπηρίας αποτελούν λόγο διαφοροποίησης και διαχωρισμού των απόψεων και των προσδοκιών για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του παιδιού, καθώς η ευθύνη για την εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία βαραίνει και εστιάζει στο ανάπηρο άτομο που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει.

Παράλληλα, παράγοντες που έχουν μελετηθεί κι έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων παιδιών με αναπηρία ή γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία για την ένταξη είναι το φύλο του γονέα (Balboni & Padrabissi, 2000· De Boer & Munde, 2014), όπου σε κάποιες έρευνες οι μητέρες παιδιών με αναπηρία (Balboni & Padrabissi, 2000) και παιδιών χωρίς αναπηρία (Besevegis et al., 1997, στο Kalyva et al., 2007) φαίνονται να είναι πιο θετικές, σε αντίθεση με κάποιες άλλες που παρουσιάζονται οι πατεράδες παιδιών με αναπηρία (De Boer et al., 2010) και παιδιών χωρίς αναπηρία (Kalyva et al., 2007). Επίσης και η ηλικία του γονέα παιδιού με αναπηρία επηρεάζει τις απόψεις του για την ένταξη (De Boer & Munde, 2014), καθώς όσο πιο νέοι είναι τόσο πιο θετική στάση έχουν. Στοιχεία, όμως, τα οποία έχουν αναιρεθεί από άλλες έρευνες (Blacher & Turnbull, 1982· Greene & Stoneman, 1989, στο Kalyva et al., 2007· Balboni & Padrabissi, 2000· Tafa & Manolitsis, 2003) και παράλληλα έχει εδραιωθεί ότι η ηλικία ιδίως του γονέα παιδιού χωρίς αναπηρία δεν σχετίζεται με την στάση του (Kalyva et al., 2007).

Επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την στάση των γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία (Stoiber et al., 1998, στο Kalyva et al., 2007) και των γονέων παιδιών με αναπηρία (Leyser & Kirk, 2004· Palmer et al., 1998) απέναντι στην ένταξη, είναι η ανώτερη εκπαίδευση και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο που διαθέτουν. Μάλιστα, οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία δείχνουν να έχουν λιγότερες ανησυχίες για την γενική πρόοδο των παιδιών τους (Tafa et al., 2003), ενώ άλλες έρευνες αναιρούν αυτό το στοιχείο (Tafa & Manolitsis, 2003, στο Kalyva et al., 2007· De Boer & Munde, 2014). Επιπροσθέτως, οι γονείς παιδιών με αναπηρία που έχουν μέσο και υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο (Balboni & Padrabissi, 2000· De Boer et al., 2010) ή υψηλό επαγγελματικό επίπεδο (Leyser & Kirk, 2004) είναι σημαντικά πιο θεμιτοί στην ενταξιακή εκπαίδευση. Ένα κύριο στοιχείο που επηρεάζει τις στάσεις των γονέων μαθητών με και χωρίς αναπηρία είναι η ανάλογη εμπειρία των ίδιων με ένα παιδί με αναπηρία στη τάξη του παιδιού τους (Innes & Diamond, 1999· Patsalis, 1994, στο Kalyva et al., 2007· De Boer et al. 2010, 2014· Balboni & Padrabissi, 2000· Tafa & Manolitsis, 2003).

Σαφώς, τα οφέλη για την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε παιδιού από ένα ενταξιακό πλαίσιο είναι πολλαπλά. Μερικά από τα πιο σημαντικά που έχουν προσεγγιστεί σε έρευνες είναι η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η αυξημένη αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους και η επίτευξη υψηλότερης ποιότητας στόχων του αναλυτικού προγράμματος, καθώς τα παιδιά με αναπηρία είναι καλύτερα προετοιμασμένα για μετασχολικές εμπειρίες (Cooper & McEvoy, 1996· Odom & Brown, 1993· Guralink et al., 1995· Idol, 2006, στο ElZein, 2009). Επιπλέον οφέλη που έχουν εκφράσει οι γονείς είναι η δημιουργία αξιών, όπως η ανοχή και ο σεβασμός στην διαφορά, η δημιουργία αλληλεγγύης (Domenech, Moliner, 2014), τα αμοιβαία κοινωνικά οφέλη, η αποδοχή και η αντιμετώπιση του παιδιού τους, παρόλο που κάποιοι δήλωσαν ανήσυχτοι στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που λάμβαναν τα παιδιά τους (Palmer et al., 1998). Επιπροσθέτως, επεκτείνονται τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι γνώσεις για το κόσμο ενηλικίωσης των μαθητών. Αποδέχονται την διαφορετικότητα, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και αποκτούν μια πραγματική ικανότητα για φιλία και απόκτηση νέων δεξιοτήτων (ElZein, 2009). Η αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, η μεγαλύτερη ανεξαρτησία, η μεγαλύτερη κατανόηση, η ανοχή από τους συνομήλικους, η φιλία και η μίμηση των συμπεριφορών έχουν αναγνωριστεί από τους γονείς ως κύρια οφέλη της ένταξης (Elkins et al., 2003).

Τέλος, οι γονείς, ιδίως των παιδιών χωρίς αναπηρία, πιστεύουν ότι τα παιδιά τους μπορούν να επωφεληθούν και κοινωνικά και συναισθηματικά από την ένταξη εξαιτίας του μεγάλου βαθμού διαθέσιμων πηγών εκπαιδευτικής υποστήριξης μέσα στην τάξη (NCERI, 1995· Tichenor et al., 2000· Rafferty et al., 2001· Peck et al., 2004, στο Kalyva et al., 2007), σε αντίθεση με τους γονείς παιδιών με αναπηρία που ίσως να είναι πιο διστακτικοί. Επίσης, σε κάποιους γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία η στάση είναι πιο θετική στην ένταξη μαθητών με νοητική αναπηρία και προβλήματα συμπεριφοράς (Tafa & Manolitsis, 2003). Παράλληλα, ακόμα και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αποκτούν ευαισθητοποίηση, ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των παιδιών, καθώς και αποδοχή της ποικιλομορφίας (Tafa et al., 2003). Οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία βλέπουν ως ευκαιρία για τα παιδιά τους να αποκτήσουν κοινωνικά προνόμια, όπως την αποδοχή της διαφορετικότητας και να αναπτύξουν ευαισθησία για τους συνανθρώπους τους.

## Σύνοψη

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η βασική διαφορά των αποτελεσμάτων που εντοπίστηκε στις υπάρχουσες έρευνες ανάμεσα στις προσδοκίες γονέων για τα παιδιά με αναπηρία και για τα παιδιά χωρίς αναπηρία παρουσιάζεται, κυρίως, στην ύπαρξη αναπηρίας του παιδιού σε συνδυασμό με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Ο βαθμός σοβαρότητας της αναπηρίας και το είδος αυτής, στον βαθμό που εκδηλώνεται ως εμπόδιο στην μαθησιακή απόδοση του παιδιού επηρεάζουν την ανάπτυξη των προσδοκιών των γονέων για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του παιδιού. Παρατηρούμε, ότι οι γονεϊκές προσδοκίες μαθητών με αναπηρία έχουν αμοιβαία σχέση με την απόδοση του/της μαθητή/τριας στο σχολείο, όπως και στους μαθητές χωρίς αναπηρία, και επηρεάζονται από τις αμοιβαίες σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Με αποτέλεσμα, στις περισσότερες έρευνες οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, άλλες φορές να διαμορφώνονται με βασικό κριτήριο την σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας, ανεξάρτητα από την μαθησιακή επίδοση και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων, και άλλες φορές με πρώτο κριτήριο το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων και δεύτερο την αναπηρία. Στην δεύτερη περίπτωση συνήθως υπήρξε μικρή υποστήριξη στους γονείς παιδιών με αναπηρία και στις ανάγκες τους στις οποίες δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν, στοιχείο που τους ωθούσε να δημιουργούν χαμηλές προσδοκίες ανεξάρτητα από το είδος αναπηρίας του παιδιού.

Όταν η αναπηρία παρουσιάζεται ως βασικός παράγοντας επιρροής και διαμόρφωσης των προσδοκιών των γονέων, οδηγεί τους γονείς να έχουν μικρότερες ή μεγαλύτερες προσδοκίες. Άρα, οι γονείς με υψηλότερες προσδοκίες είναι εκείνοι που πιστεύουν στις ικανότητες των παιδιών τους και στην δυνατότητα να επιτύχουν εκπαιδευτικά και κατ' επέκταση επαγγελματικά. Επομένως, παρέχουν στα παιδιά τους ευκαιρίες, υποστήριξη και τους ενθαρρύνουν να λειτουργούν αυτόνομα. Από την άλλη μεριά, οι γονείς με χαμηλές προσδοκίες ίσως να μην θεωρούν το παιδί τους τόσο ικανό, με αποτέλεσμα να του παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες, υποστήριξη και ενθάρρυνση (Doren, et al., 2012). Παράλληλα, οι προσδοκίες των γονιών επηρεάζουν και την αυτονομία των ανάπηρων παιδιών τους, καθώς τα παιδιά εναρμονίζουν την συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις προσδοκίες των γονέων τους.

Παρατηρούμε στις έρευνες για τις προσδοκίες γονέων παιδιών με αναπηρία, όπου ο παράγοντας αναπηρία επηρεάζει και διαμορφώνει τις προσδοκίες, ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία συχνά φαίνεται να εγκαταλείπουν τις προσδοκίες τους για «φυσιολογική» ζωή πολύ σύντομα μετά το τέλος του σχολείου και να υιοθετούν μια πιο ρεαλιστική άποψη της ευπάθειας και των πολλαπλών αναγκών των παιδιών τους λόγω των περιορισμών τους (Heyman & Huckle, 1993, στο Kalambouka, A. et al., 2005). Προς μια ενταξιακή κατεύθυνση, οι επαγγελματίες και οι οργανισμοί πρέπει να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τους γονείς ώστε να επιτρέπουν στο παιδί με αναπηρία να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική του πορεία και τη ζωή του, καθώς σύμφωνα με τον Mitchell (1988, στο Austin, J.F. 2000) ορισμένα παιδιά με αναπηρίες αισθάνονται «πνιγμένα» από τους γονείς τους αφού αδυνατούν να κάνουν επιλογές, είναι υπό την προστασία τους και δεν τους επιτρέπεται να αποτύχουν. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, συμπεραίνουμε, ότι οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν την αυτονομία των ανάπηρων παιδιών τους (Doren, B. et al., 2012). Όπως προτείνει ο Wehman (1990, στο Austin, J.F. 2000), τα σχολεία και οι οργανισμοί παροχής υπηρεσιών όσο νωρίτερα προωθήσουν το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία να έχει συμβολή στις αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με τη ζωή του, τόσο πιο ικανό θα είναι το παιδί να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το μέλλον και τόσο πιο άνετοι οι γονείς θα υποστηρίζουν τα δικαιώματα του παιδιού τους. Συμπερασματικά, οι προηγούμενες μελέτες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τις υπηρεσίες υποστήριξης, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πιο ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον τόσο για οικογένειες όσο και για παιδιά με αναπηρίες.

Επομένως, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για θετικές αναπτυξιακές εκβάσεις, τόσο για τα παιδιά και τις οικογένειες, όσο για το σχολείο. Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην γενική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, οι εμπλεκόμενοι συνεργάζονται στη λήψη αποφάσεων έχοντας ως εργαλείο τη διαπραγμάτευση και στοχεύοντας στην επίτευξη κοινών αποφάσεων. Η διαπραγμάτευση και τα περιοριστικά όρια στους ρόλους είναι τα κεντρικά σημεία ενός διαπραγματευτικού μοντέλου (Dale, 2008). Μια τέτοια συνεργασία κατά τον Armstrong (1996) προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό και επιθυμία αμοιωμένων των μερών να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Καθώς, σύμφωνα με την Epstein (1992), «ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν τους μαθητές τους αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις

*οικογένειές τους*», μέσω των απόψεων και των εμπειριών των γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση θα ήταν ωφέλιμο να αναπτυχθούν μελλοντικά θετικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση και στην κοινωνία κατ' επέκταση. Αναδεικνύοντας τα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης, γονείς παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες, εκπαιδευτικοί και υποστηρικτικό προσωπικό θα αποκτήσουν μια καλύτερη άποψη για την ενταξιακή πρακτική.

Επομένως, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους με αναπηρία να προσδιορίσει τους στόχους ζωής και σταδιοδρομίας, αλλά και να προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά τους για την επίτευξη αυτών των στόχων (Austin, J.F., 2000). Δεδομένου ότι οι σχολικοί μηχανισμοί λειτουργούν σαφώς ως πεδίο και διεργασία κοινωνικής επιλογής και κοινωνικής κινητικότητας, σ' αυτή τη διαδικασία, το πλεονέκτημα των μη ανάπηρων είναι καταφανές. Σύμφωνα με την Mitchell (1997), οι ιδεολογίες και οι πρακτικές μιας κοινωνίας στην οποία ζουν, αναφορικά με την αναπηρία, διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην διαμόρφωση των προσδοκιών και των ανάλογων συμπεριφορών των γονέων προς το ανάπηρο παιδί τους.

Σύμφωνα με τον Austin (2000), οι γονείς είναι εκείνοι που θα ωφεληθούν ή θα επιβαρυνθούν από την πρόοδο των παιδιών τους κοινωνικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά. Είναι εκείνοι που θα διασφαλίσουν, ότι τα προβλεπόμενα δικαιώματα από τον νόμο παρέχονται στα παιδιά τους, καθώς αποτελούν τους κύριους μεσάζοντες μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Βασικός ρόλος τους είναι να δώσουν στα παιδιά τους τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές σχετικά με τα δικαιώματα που έχουν στη διάθεσή τους. Οι Ysseldyke et al. (1992, στο Austin, J.F. 2000) αναφέρουν ότι η οικογενειακή ικανότητα στην αντιμετώπιση των αναγκών υποστήριξης του/της μαθητή/τριας επηρεάζει τόσο την πρόοδο προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όσο και τη συνολική επιτυχία του ατόμου στην ενήλικη κοινότητα. Μάλιστα οι Turnbull, Summers & Brotherson (1986, στο Austin, J.F. 2000) δήλωσαν, ότι οι γονείς δεν ξέρουν πώς να κάνουν μελλοντικά σχέδια για το ανάπηρο παιδί τους, ενώ αισθάνονται πιο άνετα κάνοντας τα μελλοντικά σχέδια για το παιδί τους χωρίς αναπηρία.

## Δεύτερο Μέρος: Μεθοδολογία

### 2.1. Σκοπός της έρευνας

Οι γονείς είναι εκείνοι που έχουν μια σφαιρική και διαχρονική εικόνα του παιδιού τους, είναι οι καταναλωτές της εκπαίδευσης ή της θεραπείας, την οποία παράγει το σύστημα, άρα είναι εκείνοι στους οποίους είναι υπόλογοι οι εκπαιδευτές ή θεραπευτές και τέλος είναι ο μόνος «φορέας» που έχει συναισθηματική εμπλοκή με το παιδί (Φτιάκα, 2008). Οι αντιλήψεις και οι αξίες που φέρει η οικογένεια για το παιδί, τη διαπαιδαγώγησή του και το μέλλον του, επηρεάζουν με τη σειρά τους και τις προσδοκίες για την εκπαίδευσή του (Φλουρή, 1989· Φραγκουδάκη, 1985· Γεωργίου, 2000· Seginer, 1983· Astone, N.M., & McLanahan, S.S., 1991· Reed, 2012· Doren et al., 2012· Grigal et al., 2004· Yamamoto & Holloway, 2010). Επομένως, οι προσδοκίες γονέων αποτελούν ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα προς μελέτη, καθώς οι επιθυμίες και οι προσδοκίες τους συχνά έρχονται σε σύγκρουση με το εκπαιδευτικό σύστημα με διάφορους τρόπους και οι αναπηρίες των παιδιών τους «δεν φιλοξενούνται» στο περιβάλλον της εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri & Nteropoulou- Nterou, 2007).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναλύσει τις προσδοκίες των γονέων που έχουν ταυτόχρονα τουλάχιστον ένα παιδί με αναπηρία και τουλάχιστον ένα παιδί χωρίς αναπηρία που φοιτούν σε γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης όσον αφορά την εκπαιδευτική πορεία τους, καθώς και τις προσδοκίες για τη μακροχρόνια κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη. Παράλληλα, θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθούν αν υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές στις προσδοκίες των γονέων ανάμεσα στο παιδί με αναπηρία και στο παιδί χωρίς αναπηρία, όσον αφορά την εκπαιδευτική τους πορεία, και κατά πόσο η εκπαιδευτική πορεία του ενός παιδιού επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία του άλλου. Επιπλέον στόχος, είναι να αναδειχθούν τα οφέλη ή οι ενδεχόμενες προκλήσεις που αντιμετώπισαν στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία και την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών τους.

Κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες γονέων που έχουν παιδί με αναπηρία και παιδί χωρίς αναπηρία, όταν και τα δύο παιδιά φοιτούν σε πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης ώστε να διαμορφωθεί μια ευνοϊκή συνθήκη για την διερεύνηση της αναπηρίας και της ένταξης ως διαμεσολαβητικών παραγόντων των γονικών προσδοκιών. Παράλληλα, εξετάζεται κατά πόσο οι προσδοκίες αυτές των γονέων έχουν συνέπειες για την εκπαιδευτική πορεία και

κοινωνική ευημερία των παιδιών και των αδελφών τους. Επίσης, από τις απόψεις και τις προσδοκίες των γονέων του συγκεκριμένου δείγματος θα αναδειχθεί κατά πόσο ο παράγοντας αναπηρία είναι κριτήριο ώστε να αποκτήσουν πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης οι μαθητές, αλλά και παράγοντας διαμόρφωσης και διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών προσδοκιών των γονέων ανάμεσα στα παιδιά τους.

Η διερεύνηση των απόψεων και των προσδοκιών των γονέων είναι σημαντική για την ενίσχυση του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια μιας ενεργούς και ισότιμης συμμετοχής, αποδυναμώνοντας το αίσθημα της αποκλειστικής προσωπικής ευθύνης και το βίωμα της προσωπικής τραγωδίας στα πλαίσια της θεώρησης ενός χειραφετημένου ρόλου της οικογένειας υπό το πρίσμα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να ωφελήσουν στην ανάπτυξη κοινωνικών υπηρεσιών για την μακροπρόθεσμη στήριξη και ένταξη ατόμων με αναπηρίες, αλλά και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την καλύτερη ένταξη όλων των μαθητών. Μάλιστα, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των γονέων θα μπορούσε να βοηθήσει στο να κατανοήσουμε τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των ίδιων των μαθητών, όπως παρουσιάζεται και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Flint 1992; Okagaki & Frensch 1998; Peterson, Stivers & Peters 1986; Qian & Sampson Lee 1999; Teachman & Paasch 1998; Trusty 1998, στο Reed, 2012· Patrikakou, 1996, στο Jacob, 2010), με αποτέλεσμα να ωθήσει στην βελτίωση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, αλλά και στις επιστημονικές έρευνες σχετικά με την κοινωνική κινητικότητα και τον αποκλεισμό.

## 2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Το *κεντρικό ερευνητικό ερώτημα* της έρευνας ήταν το πώς οι γονείς αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι την επηρεάζουν, αν την προσεγγίζουν με τα ίδια κριτήρια για το παιδί με αναπηρία ή για το παιδί χωρίς αναπηρία, καθώς και τι προσδοκίες έχουν δημιουργήσει. Ουσιαστικά τι προσδοκούν ή αναμένουν μελλοντικά από το κάθε παιδί μέσα από την εκπαιδευτική του πορεία, αν τα κριτήρια αξιολόγησης αυτής διαφοροποιούνται ως προς το κάθε παιδί κι αν οι προσδοκίες τους αναφορικά με αυτήν

επηρεάζονται από την αναπηρία που φέρει το παιδί τους. Τέλος, διερευνήθηκε κατά πόσο τα κριτήρια αξιολόγησης της μαθησιακής επίδοσης επηρεάζουν την διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων.

Επομένως, οι παραπάνω προβληματισμοί οδήγησαν στην καταγραφή των παρακάτω *ερευνητικών ερωτημάτων* προς διερεύνηση μέσω της παρούσας μελέτης:

- 1. Πώς οι γονείς προσεγγίζουν/ νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;**
  - 1.1.Τι είναι γι' αυτούς η εκπαιδευτική πορεία; Πώς την προσδιορίζουν;
  - 1.2.Ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;
  - 1.3.Διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων για το παιδί τους με και χωρίς αναπηρία; Με ποιόν τρόπο;
- 2. Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;**
  - 2.1.Τι προσδοκούν οι γονείς ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;
  - 2.2.Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις προσδοκίες σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;
  - 2.3.Διαφοροποιούνται οι προσδοκίες για το παιδί με αναπηρία και το παιδί χωρίς αναπηρία;
  - 2.4.Πώς συνδέεται για τους γονείς η αναπηρία με την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους;
- 3. Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για την αναπηρία και την ένταξη;**
  - 3.1.Πώς οι γονείς ορίζουν την αναπηρία;
  - 3.2.Πώς οι γονείς ορίζουν την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση;
  - 3.3.Ποιες οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γονείς και τα παιδιά με αναπηρία ως προς την ένταξη;
  - 3.4.Η ενταξιακή εκπαίδευση, πως συνδέεται με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία;
- 4. Πώς οι απόψεις των γονέων για την ένταξη και την αναπηρία επηρεάζουν τις προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;**

### 2.3. Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

Καθώς ο κοινωνικός κόσμος δεν αποτελείται από αντικειμενικά μετρήσιμα στοιχεία, προσδιορισμένα υπό το πρίσμα εφαρμογής γενικών νόμων, αλλά από ένα σύνθετο πλέγμα νοημάτων και ερμηνειών, που χρειάζεται να διερευνηθούν σε βάθος, στην παρούσα έρευνα *επελέγη η ποιοτική μέθοδος* που είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των προσδοκιών των γονέων (Ιωσηφίδης, 2008). Η εκπαιδευτική ποιοτική έρευνα, που ονομάζεται επίσης ερμηνευτική έρευνα ή πεδίο έρευνας, χρησιμοποιεί μεθοδολογίες που έχει δανειστεί από κλάδους, όπως η κοινωνιολογία και η ανθρωπολογία, και προσαρμόζονται στα εκπαιδευτικά δεδομένα (Lodico et al., 2010). Η λέξη ποιοτική υπονοεί την έμφαση στις ιδιότητες των οντοτήτων και στις διαδικασίες και τις έννοιες που δεν εξετάζονται πειραματικά ή μετρούνται από την άποψη της ποσότητας, του ποσοστού, της έντασης ή της συχνότητας, αλλά τονίζεται ο κοινωνικά κατασκευασμένος χαρακτήρας της πραγματικότητας, η στενή σχέση μεταξύ του ερευνητή και όσων μελετώνται και οι περιστασιακοί περιορισμοί που διαμορφώνουν την έρευνα. Ουσιαστικά αναζητούνται απαντήσεις σε ερωτήσεις που τονίζουν πώς δημιουργείται μια θεώρηση και δίνεται σημασία στην κοινωνική εμπειρία (Denzin & Lincoln, 2000:8). Βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι η κατανόηση και η ερμηνεία των εμπειριών και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, δηλαδή η σε βάθος κατανόηση της οπτικής του συμμετέχοντα (Κυριαζή, 2009).

Για την διερεύνηση, καταγραφή και ανάλυση, κατά το δυνατόν, των προσδοκιών των γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, που φοιτούν σε γενικό σχολείο στο νομό Αττικής αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία *επελέγη* αυτού του είδους η έρευνα. Μέσω της διερεύνησης των απόψεων και των προσδοκιών των υποκειμένων της έρευνας με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου, προάγεται η αρχή της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ως διεισδυτική πολυμέθοδος που *εμπερικλείει* μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση για το αντικείμενο μελέτης αποτελεί *«μια διαδικασία επεξηγηματική, ερευνητική ή νατουραλιστική, δηλαδή ερευνά σε φυσικά πλαίσια»* (Denzin & Lincoln, 2000:10). Στόχος είναι η περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και η εστίαση στις αντιλήψεις του κάθε υποκειμένου.

Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία και όσα αναφέρθηκαν, *ο ρόλος του ερευνητή* στην ποιοτική έρευνα είναι καθοριστικός. Σύμφωνα με τους Lodico et al. (2010), ο ερευνητής είναι ο παρατηρητής που συλλέγει, ταξινομεί, αποσαφηνίζει και αναλύει δεδομένα. Ο ερευνητής είναι ο άμεσα συμμετέχων στην ερευνητική διαδικασία καθώς έρχεται σε στενή επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας μέσω των ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων. Ακόμα, ο ερευνητής είναι ο πιθανός φορέας αλλαγής καταστάσεων εξαιτίας της επαφής του με τα υποκείμενα της έρευνας, ως ένας τελευταίος ρόλος του ερευνητή σύμφωνα με τοποθετήσεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Lodico et al., 2010). Ο ερευνητής με την χρήση της ποιοτικής μεθόδου εμβαθύνει στον κοινωνικό χώρο που μελετά, προσπαθώντας να απαντήσει στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τους Lodico et al. (2010), ο ερευνητής αποτελεί το κύριο εργαλείο μέτρησης στην ποιοτική έρευνα, καθώς όλα τα δεδομένα καταγράφονται μέσω των ματιών και των αυτιών του. Όμως, για να είναι όσο πιο επιστημονικός και αμερόληπτος γίνεται, πρέπει να είναι συστηματικός στη διαδικασία συλλογής δεδομένων και να καταγράφει με ακρίβεια τα δεδομένα (Lodico et al., 2010).

Τέλος, μέσω της *ερμηνευτικής προσέγγισης* της πραγματικότητας η οποία εστιάζει στο άτομο και επιχειρεί να κατανοήσει τον υποκειμενικό κόσμο της ανθρώπινης εμπειρίας που εκφράζεται μέσα από τη συμπεριφορά των ατόμων, η παρούσα έρευνα βασίστηκε στο ερμηνευτικό παράδειγμα (Lodico et al., 2010). Σύμφωνα με την ερμηνευτική ερευνητική κατεύθυνση η ερευνήτρια προσπάθησε, όσο ήταν εφικτό, να διεισδύσει και να αποκρυπτογραφήσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν την κοινωνική τους κατάσταση, νοηματοδοτούν τη δράση τους, κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο και τη θέση τους εντός αυτού, την ιστορία τους (Κυριαζή, 2009). Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα η κοινωνική πραγματικότητα είναι μια ανθρώπινη κατασκευή, δηλαδή ο κοινωνικός κόσμος είναι αυτό που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται.

Επομένως, η διερεύνηση των προσδοκιών των γονέων μαθητών με και χωρίς αναπηρία όσον αφορά την εκπαιδευτική τους πορεία, σχετίζεται άμεσα με τις νοηματοδοτήσεις των γονέων για την αναπηρία και την ένταξη και τον καθοριστικό τους ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση της αναπηρίας που υιοθετήθηκε από την ερευνήτρια για την ανάλυση των ευρημάτων, αυτή ήταν η κοινωνική-υλιστική (Priestley, 1998). Από μια κοινωνική-υλιστική θέση, η αναπηρία μπορεί να ειπωθεί ως ένα κοινωνικό δημιούργημα,

μια κοινωνική επιτέλεση, ως οι υλικές σχέσεις εξουσίας που προκύπτουν από την ανάπτυξη της πολιτικής οικονομίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Επομένως, η αναπηρία αποτελεί κοινωνική κατασκευή και δομείται μέσω των σχέσεων ιεραρχίας, των κοινωνικών εμποδίων (φυσικών, δομικών και θεσμικών), των διακρίσεων και του αποκλεισμού τον οποίον αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα αναλύθηκαν υπό το πρίσμα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης και του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, που αποτελούν θεωρητικό υπόβαθρο της ερευνήτριας.

## 2.4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός στην παρούσα έρευνα διαμορφώνεται αρχικά με τον προσδιορισμό του ερευνητικού θέματος και την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Ενότητα 2.4.1), με την διαδικασία με την οποία διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα (Ενότητα 2.4.2), με την παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου (Ενότητα 2.4.3), το οποίο αποτελείται από τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης (Ενότητα 2.4.3.1) και την συνέντευξη πιλότο (Ενότητα 2.4.3.2). Στην συνέχεια παρουσιάζονται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων (Ενότητα 2.4.4) και η μεθοδολογία που επελέγη για την ανάλυση των δεδομένων (Ενότητα 2.4.5). Το μέρος αυτής της ενότητας ολοκληρώνεται με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία που πρέπει να χαρακτηρίζουν μια ποιοτική έρευνα (Ενότητα 2.4.6).

### 2.4.1. Προσδιορισμός ερευνητικού θέματος και βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας ξεκίνησε με μια εκτεταμένη επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο χώρο της ενταξιακής εκπαίδευσης και σε έρευνες που επικεντρώνεται στις προσδοκίες των γονέων για το σχολείο και στις προσδοκίες για μετά το σχολείο, στις απόψεις και τις εμπειρίες γονέων για την ένταξη, για τα σχολεία ειδικής αλλά και γενικής αγωγής σε Ελλάδα και εξωτερικό. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση δίνει στον ερευνητή ιδέες για ορισμό εννοιών και για κατάρτιση σχεδίου μελέτης (Κυριαζή, 2009). Ένα θεωρητικό

πλαίσιο είναι μια επισκόπηση στην οποία ο ερευνητής συνοψίζει υπάρχουσες έννοιες, θεωρίες, ερευνητικές μεθόδους και ευρήματα και τα συνδέει με τη δική του ερευνητική ερώτηση και τον δικό του σκοπό (Αβραμίδης, Καλυβά, 2006). Μέσω της ενδελεχούς αναζήτησης άρθρων σε δημοσιευμένα περιοδικά, βιβλίων, μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για το θέμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, τον ρόλο της οικογένειας, των προσδοκιών τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και εντοπίστηκαν τα κενά που ενδεχομένως υπάρχουν προς περαιτέρω διερεύνηση. Σύμφωνα με τους Lodico et al. (2010), αν και είναι σημαντικό να έχουμε κάποια γνώση σχετικά με το θέμα που διερευνάται, η υπερβολική γνώση μπορεί να μειώσει το άνοιγμα του ερευνητή σε όλες τις πιθανές πραγματικότητες. Επομένως, ένας στόχος της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας μπορεί να είναι ο προσδιορισμός ορίων σε ό, τι είναι γνωστό για ένα συγκεκριμένο θέμα (Wertz, 2005, στο Lodico et al., 2010).

Επομένως, μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, φάνηκε ότι η προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, απευθύνεται σε συγκεκριμένα είδη αναπηρίας ή σε μαθητές χωρίς αναπηρίες και η διαφορά στα δείγματα και στα ερευνητικά ερωτήματα δεν παρέχει μια συνολική εικόνα για τις αξίες ή τις προσδοκίες των γονέων. Η βιβλιογραφία για τις γονικές προσδοκίες συχνά χωρίζεται σε έρευνες σχετικά με τις μακροπρόθεσμες προσδοκίες μετά το σχολείο (Doren et al., 2012· Grigal et al., 2004) και τις βραχυπρόθεσμες προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία, μέχρι την επίτευξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γύρω από τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (Yamamoto & Holloway, 2010· Grigal et al., 2004). Έχουν υπάρξει συγκριτικά λίγες έρευνες για τις προσδοκίες των γονέων παιδιών με αναπηρία (Masino & Hodapp, 1996· Doren et al., 2012· Rutchick et al., 2009· Newman, 2005· Grigal et al., 2004) και οι περισσότερες τείνουν να επικεντρώνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στο ζήτημα του στιγματισμού σε ορισμένες κατηγορίες αναπηριών (Hornstra et al., 2010).

Επίσης, οι διαλέξεις μαθημάτων του μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής του ΤΕΑΠΗ, οι συζητήσεις με γονείς, οι ενταξιακές εμπειρίες από δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία και η καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας συνετέλεσαν στον καθορισμό του θέματος. Παράλληλα, μέσω μιας συνεχούς συζήτησης και ανασκόπησης εντοπίστηκαν επιπλέον κενά στις υπάρχουσες έρευνες και η ανάγκη για περαιτέρω μελέτες (Αβραμίδης, Καλυβά, 2006). Στην τελική διαμόρφωση του θέματος συνέβαλε μια προηγούμενη μικρό-έρευνα που

πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Ειδικής Αγωγής του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ με θέμα «*Απόψεις και εμπειρίες γονέων μαθητών με και χωρίς αναπηρία που φοιτούν σε γενικό σχολείο αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση*», όπου ενώ υπήρχε πρωτοτυπία ως προς το δείγμα παρουσιάστηκε η ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση του θέματος προς την διερεύνηση της προσδοκίας του γονέα για την εκπαιδευτική πορεία του κάθε παιδιού στην οικογένεια.

#### 2.4.2. Διαδικασία διατύπωσης ερευνητικών ερωτημάτων

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων αποτελεί κομβικό σημείο της ερευνητικής διαδικασίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις είναι διατυπώσεις που συγκεκριμενοποιούν τον σκοπό της έρευνας, αναλύοντας και εξειδικεύοντας τον σε επιμέρους ερωτήματα ή υποθέσεις (Lodico et al., 2010· Αβραμίδης, Καλυβά, 2006). Τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως (Ενότητα 2.2.), διαμορφώθηκαν μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τον σκοπό της έρευνας λόγω της ανάγκης διερεύνησης των προσδοκιών και των απόψεων των γονέων σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Με βάση αυτά δημιουργήθηκε ο οδηγός συνέντευξης, η καταγραφή των ευρημάτων και της ανάλυσης αυτών στην παρούσα έρευνα, όπως θα παρουσιαστούν στα επόμενα κεφάλαια.

#### 2.4.3. Ερευνητικό εργαλείο: Συνέντευξη (Ημι-δομημένη)

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που ανήκουν στην ποιοτική έρευνα είναι οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση και τα γραπτά κείμενα (Avramidis & Kalyva, 2006). Στην παρούσα έρευνα το ίδιο το θέμα προσδιόρισε και το ερευνητικό εργαλείο που επελέγη για την λεπτομερή εικόνα των προσδοκιών των γονέων. Σχεδιάζοντας το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων ως βασικό εργαλείο συλλογής ερευνητικού υλικού, καθώς αποτελεί μια διαπροσωπική συνάντηση και έναν σκόπιμο διάλογο (Avramidis & Kalyva, 2006: 183). Μέσω αυτού του εργαλείου προσφέρεται

ευελιξία και εμπλουτισμός στην συζήτηση και στα δεδομένα και αποφεύγεται η μείωση των απαντήσεων σε ποσοτικές κατηγορίες (Avramidis & Kalyva, 2006).

Στο πλαίσιο ενός κατάλληλου σχεδιασμού χρειάζεται καλή γνώση της διαδικασίας και των σταδίων από τον ερευνητή. Στην παρούσα έρευνα οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και είχαν διαμορφωθεί με στόχο την καθοδήγηση και όχι την υπαγόρευση της συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2008). Παρόλο που οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν πριν από τη πραγματοποίηση της συνέντευξης, λόγω της χρήσης του συγκεκριμένου εργαλείου υπήρξαν πολλές ευκαιρίες για αποσαφήνιση των απαντήσεων ή για να διευκρινίσει η ερευνήτρια επιπλέον ερωτήσεις σχετικά με απροσδόκητα ή ασαφή ζητήματα που προέκυψαν (Lodico et al., 2010). Η ημι-δομημένη συνέντευξη περιέχει ένα πλήθος προκαθορισμένων ερωτημάτων, τα οποία μπορούν να αλλάξουν ως προ την σειρά υποβολής τους εστιάζοντας ανάλογα σε κάποια θέματα και επιτρέποντας την ανάδυση ζητημάτων που δεν είχαν επισημανθεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008). Επομένως, η ερευνήτρια προσπάθησε να εμπλουτίσει την συζήτηση και οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν με ευελιξία στην σειρά και στο περιεχόμενο ανάλογα με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Σκοπός ήταν η απόκτηση μιας λεπτομερούς εικόνας των προσδοκιών και απόψεων των γονέων για το θέμα της εκπαιδευτικής πορείας. Η συνέντευξη, ως συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων, μπορεί να εμβαθύνει και να επιτρέψει στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, γνώσεις, αξίες, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, εμπειρίες, απόψεις, αναπαραστάσεις και προτιμήσεις των συμμετεχόντων για το προς διερεύνηση θέμα, ελεύθερα και σε βάθος (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Έτσι, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα, γενικά ο ερευνητής για να επιτύχει τον σκοπό αυτό μπορεί να παραλείπει ερωτήσεις ή να μεταβάλει τη διατύπωση των ερωτήσεων ανάλογα με το τι συμβαίνει στη συνέντευξη, μπορεί επίσης να προσθέσει άλλες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Lodico et al., 2010). Οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν την άνεση και την πρωτοβουλία στην διατύπωση των απαντήσεων που έδιναν, καθώς η ερευνήτρια περιόριζε τις παρεμβάσεις της, αλλά παράλληλα τους ενθάρρυνε ώστε να μιλήσουν για τα σχετικά με την έρευνα θέματα.

Τέλος, η έλλειψη αξιοπιστίας λόγω της ακούσιας ή εκούσιας αλλοίωσης των πληροφοριών από τον συνεντευξιαζόμενο, η προσωπικότητα και η υποκειμενική κρίση του ερευνητή που επηρεάζουν την σχέση με τον ερωτώμενο, αλλά και την ερμηνεία και ανάλυση των ευρημάτων, η

έλλειψη τυποποίησης και η αφιέρωση αρκετού χρόνου αποτελούν γενικά κάποια μειονεκτήματα της συνέντευξης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

#### 2.4.3.1. Θεματικοί άξονες συνέντευξης

Το στάδιο που προηγήθηκε της διαδικασίας των συνεντεύξεων αφορούσε το περιεχόμενο και την κατανομή των ερωτήσεων. Αφού επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα *«Απόψεις και προσδοκίες γονέων μαθητών με και χωρίς αναπηρία που φοιτούν σε γενικό πλαίσιο αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία»*, στη συνέχεια αποφασίστηκαν οι θεματικοί άξονες τους οποίους η ερευνήτρια είχε σκοπό να διερευνήσει.

Λαμβάνοντας υπόψιν την υπάρχουσα βιβλιογραφία περί του τρόπου διατύπωσης ερωτήσεων για την ημι-δομημένη συνέντευξη της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης όπου *απαρτιζόταν από σαράντα τρεις (43) ερωτήσεις που κάλυπταν τέσσερις (4) θεματικούς άξονες*. Στην αρχή του ερωτηματολογίου εντάχθηκαν ορισμένες ερωτήσεις που στόχο είχαν να συγκεντρώσουν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και των παιδιών τους και περιελάβανε τα εξής: φύλο γονέα, ηλικία γονέα, μορφωτικό επίπεδο γονέα, επαγγελματική ιδιότητα του γονέα, αριθμό παιδιών, φύλο παιδιών, ηλικία παιδιών, τάξη φοίτησης παιδιών, διάγνωση μαθητή/τριας και πλαίσιο φοίτησης μαθητή/τριας με διάγνωση.

Οι *θεματικοί άξονες* της συνέντευξης ήταν:

(α) Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορούσε τις *απόψεις γονέων για την εκπαιδευτική πορεία του κάθε παιδιού* και εστίαζε στην προσέγγιση του όρου *εκπαιδευτική πορεία* και στον προσδιορισμό των παραγόντων που την επηρεάζουν.

(β) Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορούσε τις *προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους*, ερευνήθηκαν οι παράγοντες που τις επηρεάζουν καθώς και τυχόν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά τους.

(γ) Ο τρίτος θεματικός άξονας σχετιζόταν με τις *απόψεις των γονέων για την αναπηρία* και κατά πόσο οι απόψεις αυτές συνδέονται με την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία.

(δ) Ο τέταρτος θεματικός άξονας διερεύνησε τις *απόψεις των γονέων για την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση* και κατά πόσο η φοίτηση στην γενική τάξη του παιδιού τους με αναπηρία επηρέασε την εκπαιδευτική του πορεία.

#### 2.4.3.2. Συνέντευξη πιλότος

Αφού δημιουργήθηκε ο οδηγός συνέντευξης αποτελούμενος από ερωτήσεις, με απλό και κατανοητό λεξιλόγιο, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη με έναν γονέα για τον έλεγχο της σαφήνειας των ερωτημάτων της συνέντευξης. Σκοπός ήταν να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα και να εξεταστούν πιθανές αλλαγές προτού χρησιμοποιηθεί στο τελικό δείγμα (Lodico et al., 2010). Η επιλογή του συγκεκριμένου γονέα έγινε καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε εκείνον διότι ανήκε στο φιλικό περιβάλλον της και πληρούσε όλα τα κριτήρια. Βάσει της πιλοτικής συνέντευξης που διενεργήθηκε και των απαντήσεων που δόθηκαν, δεν κρίθηκε αναγκαία η αλλαγή στον οδηγό συνέντευξης, επομένως παγιώθηκε η τελική του μορφή. Μάλιστα, ο συγκεκριμένος γονέας αποτέλεσε έναν από τους εννέα συμμετέχοντες γονείς στην έρευνα. Η συνέντευξη ηχογραφήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε. Ο τελικός πλήρης οδηγός της ημι-δομημένης συνέντευξης περιλαμβάνεται στο Παράρτημα I της παρούσας μελέτης.

#### 2.4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή και ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα αποτελούν επαγωγικές διαδικασίες (Lodico et al., 2010). Αρχικά θα παρουσιαστεί η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας και έπειτα στην επόμενη ενότητα η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάλυσή τους (2.4.5). Η μέθοδος συλλογής του δείγματος θα αναλυθεί αμέσως μετά (2.5).

Προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με εκπαιδευτικούς ως πηγή εύρεσης των γονέων που θα συμμετείχαν στην έρευνα και με γονείς που πληρούσαν τα κριτήρια από το οικείο περιβάλλον της ερευνήτριας. Οι γονείς προσεγγίστηκαν αρχικά τηλεφωνικά. Στην κάθε ατομική τηλεφωνική επικοινωνία με τους πιθανούς συμμετέχοντες υπήρξε ενημέρωση για την ταυτότητα της ερευνήτριας, για το περιεχόμενο της έρευνας, τον τρόπο

διεξαγωγής, για τον σκοπό αυτής και την διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Κατόπιν ορίστηκε η ημερομηνία, η ώρα και ο τόπος συνάντησης που πραγματοποιήθηκε η κάθε συνέντευξη. Ο χώρος και ο χρόνος ήταν στην επιλογή του κάθε συμμετέχοντα με απόλυτο σεβασμό στο καθημερινό του πρόγραμμα. Στόχος για τον τόπο διεξαγωγής ήταν να γίνει σε ένα αρκετά οικείο περιβάλλον για τον συνεντευξιαζόμενο, όπως το σπίτι του, προκειμένου να εκφραστεί ελεύθερα και να απαντήσει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα και αντικειμενικά. Βέβαια, υπήρξαν ορισμένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε δημόσιους χώρους, όπως χώρους εστίασης, καθώς εξυπηρετούσαν καλύτερα το δείγμα. Σε δύο περιπτώσεις απομακρυσμένης συνέντευξης, η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω τεχνολογίας σκάιπ (Skype), καθώς στα συγκεκριμένα άτομα υπήρχε έντονη πίεση χρόνου λόγω βεβαρυμένου εργασιακού προγράμματος, αλλά παράλληλα μεγάλη επιθυμία συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία. Βεβαίως, υπήρξε σαφής ενημέρωση ότι επρόκειτο να ηχογραφηθεί η συνέντευξη για την μελέτη των απαντήσεων, αλλά και για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων και έτσι εξασφαλίστηκε η αποδοχή του δείγματος.

Η έρευνα περιορίστηκε στο νομό Αττικής και συγκεκριμένα σε γονείς που κατοικούσαν στους δήμους Περιστερίου, Ηλιούπολης, Ραφήνας, Πειραιά και Μενιδίου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά το διάστημα Ιούνιος- Οκτώβριος 2018. Πριν από κάθε συνέντευξη γινόταν σαφές ότι πρέπει οι συνεντευξιαζόμενοι να έχουν στην διάθεσή τους χρόνο ώστε να υπάρχει άνεση και ευχέρεια για την περιγραφή των προσωπικών τους βιωμάτων. Οι Chambliss και Schutt (2003, στο Lodico et al., 2010) συνιστούν ότι οι ερωτώμενοι πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, ως ερευνητικοί συνεργάτες των οποίων ο χρόνος είναι πολύτιμος. Όλες οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από μια μέχρι δύο ώρες και ο μέσος όρος της χρονικής διάρκειας των συνεντεύξεων υπολογίστηκε σε πενήντα εννιά λεπτά και πενήνταπέντε δευτερόλεπτα (00:59:55).

Στην αρχή κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια φρόντιζε να προηγηθεί μια σύντομη συζήτηση γνωριμίας προκειμένου να αναπτυχθεί ένα κλίμα οικειότητας και άνεσης. Είναι σημαντικό ο συνεντευξιαζόμενος να αισθάνεται άνετα και να νιώθει ότι μπορεί να εμπιστευτεί τον ερευνητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ερευνήτρια έδινε «χώρο» και «χρόνο» στον κάθε συνεντευξιαζόμενο ώστε να εκφράσει τις ιδέες του και να αναλύσει τα διάφορα θέματα που προκύπταν. Μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες του ερευνητή είναι η ενεργή ακρόαση, η οποία περιλαμβάνει την παύση όπου χρειάζεται και την προσεκτική ακρόαση

για τις έννοιες που εκφράζει κάποιος άλλος (Lodico et al., 2010). Αφού οι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν ξανά για την διαφύλαξη του απορρήτου των στοιχείων, με την σύμφωνη γνώμη τους οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την χρήση κινητού τηλεφώνου για την διατήρηση της ακεραιότητάς τους, ώστε να ακολουθήσει η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή του ηχογραφημένου υλικού. Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων κρίνεται απαραίτητη για την πλήρη συλλογή των προφορικών δεδομένων, ενώ παράλληλα δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να είναι απόλυτα επικεντρωμένος στη διαδικασία, χωρίς να χρειάζεται να κρατάει σημειώσεις (Lodico et al., 2010). Τέλος, αρκετοί γονείς εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για τα θέματα που αναπτύχθηκαν και επιθυμία για τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επομένως, η ερευνήτρια τους ενημέρωσε για τον τρόπο που μπορούν να έχουν πρόσβαση στην τελική ερευνητική μελέτη.

#### 2.4.5 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων: Ανάλυση περιεχομένου

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων, ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος συστηματικής διερεύνησης και ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο μπορεί να έχει πολλές μορφές, όπως αυτή του προφορικού λόγου, δηλαδή την συνέντευξη, αντιμετωπίζοντάς το ως ολότητα (Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2009). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την κατηγοριοποίηση, την συσχέτιση, τη θεωρητικοποίηση και νοηματοδότηση του ποιοτικού υλικού, στοχεύοντας στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων ή τέλος στην ερμηνεία φαινομένων, διαδικασιών ή συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2003). Συγκεκριμένα η ερευνήτρια ακολούθησε τη *θεματική ανάλυση περιεχομένου*, εφόσον έγινε συστηματική διερεύνηση και κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων των συνεντεύξεων σε θεματικές κατηγορίες (themes) (Κυριαζή, 2011). Η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων (Κυριαζή, 2009). Αποτελεί μια επαναληπτική διαδικασία καθώς τα βήματα επαναλαμβάνονται αρκετές φορές, αφού σε κάθε επανάληψη προστίθεται και κάποιο νέο εύρημα (Lodico et al., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Lodico et al. (2010), η οργάνωση των δεδομένων, μαζί με την αρχική επισκόπηση και η εξερεύνηση των δεδομένων περιλαμβάνουν τα πρώτα δύο

επίπεδα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, δύο βήματα που ολοκληρώθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων σε κατηγορίες μέσα από επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των συνεντεύξεων ώστε η ερευνήτρια να επανεξετάσει όλα τα δεδομένα της για να βεβαιωθεί ότι δεν έχει παραλείψει τίποτα ή δεν έχει κωδικοποιήσει με λάθος τρόπο τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η οργάνωση, η ομαδοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις επανειλημμένες αναγνώσεις των κειμένων, οδήγησαν σε κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο της παρουσίασης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Οι κατηγορίες ανταποκρίνονται στο σκοπό και στους επιμέρους στόχους της έρευνας, είναι αμοιβαία αποκλειόμενες και διέπονται από τα βασικά χαρακτηριστικά της κατηγοριοποίησης (Ιωσηφίδης, 2003).

Αυτές οι κατηγορίες των δεδομένων οδήγησαν στην ανάπτυξη των εννοιολογικών, θεωρητικών και ερμηνευτικών κατηγοριών για ένα ανώτερο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων και διασύνδεσης μεταξύ τους (Κυριαζή, 2009). Η δημιουργία θεμάτων που παρέχουν τις ιδέες οργάνωσης που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια για να εξηγήσει τι έχει μάθει από την έρευνα αποτέλεσε το επόμενο βήμα. Όπως και οι κώδικες, τα θέματα συνήθως περιγράφονται σε μερικές λέξεις ή φράσεις, αλλά εντοπίζουν τις κύριες έννοιες ως οργανωτικά πλαίσια για να μπορέσει να διαπιστώσει ο ερευνητής εάν αυτά οδηγούν σε μια βαθύτερη κατανόηση των δεδομένων ώστε να τα ερμηνεύσει και να τα εξηγήσει (Lodico et al., 2010). Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν από τον οδηγό συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία μεσαίων κατηγοριών και οδήγησαν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ουσιαστικά έγινε μια θεματική ταξινόμηση του υλικού για την παραγωγή ποσοτικών στοιχείων με στόχο την τυπολογία. Αποτελεί μια κυκλική και αντιδραστική διαδικασία που διαπερνά όλη την έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008).

Το τελικό βήμα στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι η σύνταξη της έκθεσης της έρευνας, συμπεριλαμβανομένων των ερμηνειών της ερευνήτριας σχετικά με τα δεδομένα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων μπορεί επίσης να συνεπάγεται τελικές προσωπικές αντιδράσεις από τον ερευνητή, επειδή ο ερευνητής έχει συνήθως επενδύσει σημαντικό χρόνο και συναισθηματική ενέργεια στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Lodico et al., 2010). Η ερμηνεία των δεδομένων σε μια ποιοτική μελέτη μπορεί επίσης

να περιλαμβάνει τη συζήτηση των περιορισμών της μελέτης και των ιδεών για μελλοντική έρευνα, στοιχεία με τα οποία ολοκληρώνεται η παρούσα έρευνα.

#### 2.4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η αξιοπιστία αναφέρεται τόσο στη διαδικασία ανίχνευσης και συλλογής του ερευνητικού υλικού, όσο και στη διαδικασία ερμηνείας των δεδομένων και στο κατά πόσο οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα γεγονότα ταιριάζουν με την απεικόνιση του ερευνητή στην έκθεση της έρευνάς του (Lodico et al., 2010). Καθώς, όμως, ο ερευνητής είναι το κύριο εργαλείο μέτρησης στην ποιοτική έρευνα, όπως και στην παρούσα έρευνα, για να είναι όσο πιο επιστημονικός και αμερόληπτος γίνεται πρέπει να είναι συστηματικός στη διαδικασία συλλογής δεδομένων και να καταγράφει με ακρίβεια τα δεδομένα (Lodico et al., 2010). Οπότε, οι πληροφορίες που καταγράφηκαν έχει γίνει προσπάθεια να μην απέχουν από την πραγματικότητα. Οι συσκευές εγγραφής που χρησιμοποιούνται ευρέως σε όλους τους τύπους ποιοτικών ερευνών συνέβαλαν στη στήριξη της αξιοπιστίας.

Σύμφωνα με τους Lodico et al. (2010), η δεύτερη πτυχή της αξιοπιστίας συνεπάγεται τον έλεγχο της εγκυρότητας των ερμηνειών των δεδομένων των ερευνητών· δηλαδή είναι σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι η επανάληψη της ιστορίας από τον ερευνητή καταγράφει την πραγματική έννοια των εμπειριών των συμμετεχόντων. Μια πλήρης και ακριβής ερμηνεία μιας έρευνας πρέπει να περιλαμβάνει μια λεπτομερή περιγραφή των κοινωνικών, ιστορικών και πολιτιστικών πλαισίων που σχετίζονται με τη μελέτη της έρευνας. Αυτό το πλαίσιο μπορεί να παρέχεται μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.

Σημαντική παράμετρος για την αξιοπιστία οποιασδήποτε έρευνας είναι η εμπιστοσύνη για αμεροληψία, η συνεργασία και η προθυμία του κοινού. Ο ερευνητής πρέπει να εξετάσει πώς να οικοδομήσει την εμπιστοσύνη και την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες με την πάροδο του χρόνου και να δημιουργηθεί αξιοπιστία έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να ενεργούν φυσικά μαζί του και να είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις εμπειρίες τους (Lodico et al., 2010). Ένας καλός ερευνητής ακούει προσεκτικά και κάνει τους συνεντευξιζόμενους να αισθάνονται ότι οι απαντήσεις τους είναι σημαντικές. Αυτό το ενδιαφέρον παρουσιάζεται με πολλούς λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της αθόρυβης ακρόασης, την χρήση νευμάτων στις

απαντήσεις, επιτρέποντας περιόδους σιωπής στους ερωτηθέντες ώστε να σκεφτούν, θέτοντας ερωτήσεις που δείχνουν ότι ο ερευνητής δίδει προσοχή και λαμβάνοντας και αναθεωρώντας τις πληροφορίες (Lodico et al., 2010). Παράλληλα, ο ερευνητής σκέφτεται τι ειπώθηκε, τι πρέπει να διερευνηθεί ακόμα και σε ποιους άλλους τομείς πρέπει να εστιάσει. Επομένως, η ερευνήτρια φρόντισε να εκδηλώνει σεβασμό, ουδετερότητα και να μην ασκεί κριτική στα θέματα προς συζήτηση. Άλλωστε, η κρίση είναι πιθανό να περιορίσει την αλληλεπίδραση και μπορεί να αναγκάσει τον συμμετέχοντα να διερωτηθεί εάν πρέπει να εμπιστευτεί τον ερευνητή (Lodico et al., 2010).

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες συμμετείχαν οικειοθελώς και τα στοιχεία τους παραμένουν ανώνυμα ακολουθώντας το επίπεδο της δεοντολογίας. Τα ερωτήματα σχεδιάστηκαν με τρόπο ώστε να μην θίγουν ή προσβάλουν τους ερωτώμενους. Ήταν σημαντικό να γίνει σαφές σε όλους τι δεδομένα συλλέγονται για την έρευνα, ότι τηρείται η ιδιωτικότητα και η εμπιστευτικότητα και με ποιόν τρόπο θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα (Lodico et al., 2010).

## 2.5. Δείγμα έρευνας

Η έρευνα βασίζεται σε ένα υποσύνολο του πληθυσμού που λέγεται *δείγμα* (sample), επομένως κάνουμε λόγο για *δειγματοληπτική έρευνα* (sampling survey) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Σημαντικό σημείο κάθε έρευνας αποτελεί η δειγματοληπτική διαδικασία, δηλαδή ο προσδιορισμός του πληθυσμού για την εγκυρότερη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων και η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων. Ως προς την αναζήτηση και την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η *δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα* και συγκεκριμένα η μέθοδος της *δειγματοληψίας ευκολίας ή δειγματοληψία με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα* (convenience sampling), που εφαρμόζεται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς η ερευνήτρια βασίστηκε στα δεδομένα που ήταν διαθέσιμα. Το δείγμα δεν επιλέχθηκε τυχαία, γιατί το συγκεκριμένο δείγμα κατείχε τη γνώση, την εμπειρία και τη θέληση για να δώσει ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Lodico et al., 2010).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος καθώς η ερευνήτρια επέλεξε τα υποκείμενα του δείγματος με βάση το κατά πόσο τα έκρινε τυπικά ικανοποιώντας τόσο το γενικό σκοπό, όσο και τους ειδικότερους στόχους και τον χαρακτήρα της ερευνητικής διαδικασίας

(Ιωσηφίδης, 2008). Επομένως, επελέγησαν άτομα, άγνωστα στην ερευνήτρια, που πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής και δήλωσαν διαθεσιμότητα για συμμετοχή στην έρευνα. Το συγκεκριμένο τμήμα πληθυσμού ήταν εύκολα προσβάσιμο από την ερευνήτρια καθώς επελέγη με βάση τις σχέσεις ή τα δίκτυα στα οποία είχε εύκολη πρόσβαση. Εξυπακούεται ότι τα συμπεράσματα ισχύουν μόνο για τους πληθυσμούς εκείνους που έχουν χαρακτηριστικά όμοια με αυτά του δείγματος της έρευνας (Lodico et al., 2010).

Το δείγμα δεν κρίνεται αναγκαίο να είναι αντιπροσωπευτικό, δηλαδή ποσοτικά μεγάλο για την διεξαγωγή μιας έγκυρης έρευνας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εις βάθος κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών και η εστίαση στο ειδικό και συγκεκριμένο. Σύμφωνα με τον Patton (1990), το δείγμα στην ποιοτική έρευνα θα πρέπει να είναι κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και θα πρέπει να είναι επαρκές όχι ως προς την ποσότητα, αλλά ως προς την παροχή ποιοτικών πληροφοριών που θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού, αναφορικά με τις πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο. Ο στόχος της δειγματοληψίας ευκολίας δεν είναι να αποκτηθεί ένα μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα, στόχος είναι να επιλεγούν άτομα που μπορούν να παρέχουν τις πλουσιότερες και πιο λεπτομερείς πληροφορίες που θα μας βοηθήσουν να απαντήσουμε στις ερευνητικές μας ερωτήσεις (Lodico et al., 2010).

### 2.5.1. Κριτήρια επιλογής δείγματος

Η διαμόρφωση του δείγματος ξεκίνησε από γονείς στους οποίους η ερευνήτρια είχε πρόσβαση και οι οποίοι πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής. Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, κρίνεται αναγκαίο να επιλέγονται περιπτώσεις που πληρούν τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένους ερευνητικούς στόχους (Ιωσηφίδης, 2008). Επομένως, για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας επελέγησαν γονείς οι οποίοι πληρούσαν τα παρακάτω βασικά κριτήρια τα οποία τέθηκαν για τη συμμετοχή στην έρευνα: (α) να έχουν τουλάχιστον ένα παιδί με διαγνωσμένη αναπηρία, (β) να έχουν τουλάχιστον ένα παιδί χωρίς αναπηρία, (γ) τα παιδιά τους, με και χωρίς αναπηρία, να φοιτούν σε γενικό πλαίσιο (δημοτικό, γυμνάσιο ή λύκειο σχολείο) και (δ) το παιδί με αναπηρία να φοιτά ή σε γενική τάξη ή σε γενική τάξη με παράλληλη στήριξη ή σε τμήμα ένταξης, καθώς ελάχιστες έρευνες υπάρχουν με αυτό το δείγμα. Επίσης, έχουν υπάρξει συγκριτικά λίγες έρευνες για τις προσδοκίες των γονέων

παιδιών με αναπηρία (Masino & Hodapp, 1996 · Doren et al., 2012 · Rutchick et al., 2009· Newman, 2005). Η βιβλιογραφία στον τομέα των προσδοκιών για τα παιδιά με αναπηρίες τείνει να επικεντρώνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στο ζήτημα του στιγματισμού σε ορισμένες κατηγορίες αναπηριών (Hornstra et al., 2010).

### 2.5.2. Παρουσίαση συμμετεχόντων

Η εύρεση του δείγματος ήταν μια δύσκολη διαδικασία, καθώς τα κριτήρια περιόριζαν αρκετά το εύρος του δείγματος. Όμως, εννέα γονείς ανταποκρίθηκαν. Όλοι οι γονείς ήταν γυναικείου φύλου, οι οποίες ήταν οι άμεσα σχετιζόμενες και εμπλεκόμενες με την μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Η χρονολογική τους ηλικία κυμαίνεται από 40 έως 45 ετών και το επίπεδο μόρφωσης και κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο ποικίλει. Υπήρξαν δύο γονείς από μονογονεϊκές οικογένειες και οι υπόλοιποι επτά γονείς εντάσσονται στο είδος της πυρηνικής οικογένειας (Βλ. Πίνακα 1.1).

Τα παιδιά, με και χωρίς αναπηρία, ήταν μαθητές και μαθήτριες από γενικό δημοτικό σχολείο έως και γενικό ενιαίο λύκειο (Βλ. Πίνακα 1.2 και 1.3). Τα παιδιά χωρίς διάγνωση ήταν έξι κορίτσια και έξι αγόρια, ενώ τα παιδιά με διάγνωση ήταν έξι αγόρια και τρία κορίτσια. Οι διαγνωσμένες αναπηρίες που παρουσίαζαν τα παιδιά του δείγματος ήταν: (1) δυσλεξία, (2) μη καθορισμένη μορφή αυτισμού- θέματα λόγου, (3) διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή- αυτισμός, (4) διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, (5) σοβαρή γλωσσική διαταραχή, (6) ΔΕΠΥ- Φάσμα αυτισμού, (7) ΔΕΠΥ, (8) δυσλεξία, δυσαναγνωσία, χαμηλή εκτίμηση και (9) διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Στη συνέχεια, παρατίθεται ένας συνοπτικός πίνακας με τα στοιχεία των συμμετεχόντων γονέων (Πίνακας 1.1), ένας πίνακας με τα χαρακτηριστικά παιδιών με διαγνωσμένη αναπηρία ανά συμμετέχοντα γονέα (Πίνακας 1.2) και ένας τρίτος πίνακας με τα χαρακτηριστικά παιδιών χωρίς αναπηρία ανά συμμετέχοντα γονέα (Πίνακας 1.3.).

## Συμμετέχοντες γονείς

Πίνακας 1.1. Συμμετέχοντες γονείς

	<b>Φύλο γονέα</b>	<b>Ηλικία</b>	<b>Επάγγελμα</b>	<b>Μόρφωση</b>	<b>Αριθμός παιδιών</b>	<b>Τύπος οικογένειας</b>
Σ1	Γυναίκα	40-45	Ελεύθερος επαγγελματίας	Απόφοιτος Γυμνασίου	2	Έγγαμη- Πυρηνική
Σ2	Γυναίκα	40-45	Ιδιωτικός υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	2	Διαζευγμένη- μονογονεϊκή με δυο παιδιά
Σ3	Γυναίκα	40-45	Εκπαιδευτικός	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	2	Διαζευγμένη- μονογονεϊκή με δυο παιδιά
Σ4	Γυναίκα	40-45	Ιδιωτική υπάλληλος	Απόφοιτη λυκείου	2	Έγγαμη- πυρηνική
Σ5	Γυναίκα	40-45	Οικιακά	Απόφοιτη λυκείου	3	Έγγαμη- πυρηνική
Σ6	Γυναίκα	40-45	Ιδιωτική υπάλληλος	Τριτοβάθμια	2	Έγγαμη- πυρηνική
Σ7	Γυναίκα	40-45	Ιδιωτική υπάλληλος	Απόφοιτη Λυκείου	3	Έγγαμη- πυρηνική
Σ8	Γυναίκα	40-45	Βοηθός βρεφοκόμου	Απόφοιτη ΕΠΑΛ	2	Διαζευγμένη- Μονογονεϊκή με δύο παιδιά
Σ9	Γυναίκα	40-45	Νοσηλεύτρια	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	3	Έγγαμη- πυρηνική

## Χαρακτηριστικά παιδιών με διαγνωσμένη αναπηρία (ανά συμμετέχοντα γονέα)

Πίνακας 1.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με διαγνωσμένη αναπηρία (ανά συμμετέχοντα γονέα)

	Φύλο	Ηλικία	Διάγνωση	Τάξη φοίτησης	Γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη	Γενικό σχολείο σε τμήμα ένταξης	Γενική τάξη χωρίς ειδική δομή
Σ1	Αγόρι	12	Δυσλεξία	Α' Γυμνασίου	-	-	1
Σ2	Κορίτσι	9	Μη καθορισμένη μορφή αυτισμού- θέματα λόγου	Γ Δημοτικού	-	-	1
Σ3	Αγόρι	9	Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή- αυτισμός	Γ Δημοτικού	1	-	-
Σ4	Αγόρι	12	Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή	Στ Δημοτικού	-	1	-
Σ5	Κορίτσι	10	Σοβαρή γλωσσική διαταραχή	Δ Δημοτικού	1	1	-
Σ6	Κορίτσι	9	ΔΕΠΥ- Φάσμα αυτισμού	Δ Δημοτικού	-	-	1
Σ7	Αγόρι	11	ΔΕΠΥ	ΣΤ Δημοτικού	-	-	1
Σ8	Αγόρι	15	Δυσλεξία, δυσαναγνωσία, χαμηλή εκτίμηση	Α Λυκείου	-	-	1
Σ9	Αγόρι	9	Διαταραχή αυτιστικού φάσματος	Γ Δημοτικού	1	-	-

### Χαρακτηριστικά παιδιών χωρίς αναπηρία (ανά συμμετέχοντα γονέα)

Πίνακας 1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών χωρίς αναπηρία (ανά συμμετέχοντα γονέα)

	<b>Φύλο</b>	<b>Ηλικία</b>	<b>Τάξη φοίτησης</b>
Σ1	Κορίτσι	10	Ε Δημοτικού
Σ2	Αγόρι	13	Α Γυμνασίου
Σ3	Αγόρι	12	Στ Δημοτικού
Σ4	Κορίτσι	9	Δ Δημοτικού
Σ5	Αγόρι Κορίτσι	13 12	Α Γυμνασίου Στ Δημοτικού
Σ6	Κορίτσι	9	Δ Δημοτικού
Σ7	Κορίτσι Κορίτσι	12 9	Α Γυμνασίου Δ Δημοτικού
Σ8	Αγόρι	17	Γ Λυκείου
Σ9	Αγόρι Αγόρι	7 4	Β Δημοτικού Προνήπιο

## Τρίτο Κεφάλαιο: Παρουσίαση ευρημάτων

### 3.1. Πρώτος Θεματικός Άξονας: Απόψεις γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους

Στον πρώτο θεματικό άξονα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την έννοια της εκπαιδευτικής πορείας και την μέχρι τώρα εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Ειδικότερα, η ενότητα αυτή των αποτελεσμάτων ξεκινά με το τι είναι για τους γονείς η εκπαιδευτική πορεία (3.1.1.). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται το τι οι γονείς αντιλαμβάνονται ως επιτυχία στην εκπαιδευτική πορεία (3.1.2.), οι απόψεις τους για το τι έχει συμβάλει θετικά (3.1.3.) ή αρνητικά (3.1.4.) στην εκπαιδευτική πορεία καθώς και το πως συνδέουν την εκπαιδευτική πορεία με τη γενικότερη εξέλιξη των παιδιών τους (3.1.5).

#### 3.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός εκπαιδευτικής πορείας

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της εκπαιδευτικής πορείας, φάνηκε ότι όλες οι ερωτώμενες προσδιόρισαν την εκπαιδευτική πορεία ως μια εξελικτική πορεία στην ζωή των παιδιών τους που σχετίζεται με την αποκόμιση βασικών γνώσεων και τη συνεχή επιμόρφωση. Όλες οι μητέρες προσδιόρισαν την εκπαιδευτική πορεία υπό το πρίσμα της αναμενόμενης ακολουθίας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Αντιλαμβάνονται δηλαδή την εκπαιδευτική πορεία ως μια συνολική εξέλιξη στο πλαίσιο των σχολικών βαθμίδων, ενώ δεν την προσδιορίζουν με κριτήρια αξιολόγησης ούτε την περιορίζουν στην ολοκλήρωση μιας σχολικής χρονιάς, αλλά ως μια συνεχής διαδρομή με ευκαιρίες πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Όμως, προέκυψαν τρεις (3) κατηγορίες από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με την κατάληξη της εκπαιδευτικής πορείας: (α) η εκπαιδευτική πορεία ως ακολουθία των βαθμίδων εκπαίδευσης με δεδομένη κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, (β) η εκπαιδευτική πορεία ως ακολουθία των βαθμίδων εκπαίδευσης με πιθανή (εάν επιθυμούν οι μαθητές) κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και (γ) η εκπαιδευτική πορεία ως πιθανή κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω επιρροής του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και ως ανταπόκριση στην κοινωνική- σχολική κατασκευή της εικόνας του «καλού» μαθητή. Είναι σημαντικό να σημειωθεί

ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση στις απαντήσεις των γονέων σε σχέση με τα παιδιά τους με ή χωρίς αναπηρία. Οι κατηγορίες αυτές παρουσιάζονται παρακάτω.

**A) Η εκπαιδευτική πορεία ως ακολουθία των βαθμίδων εκπαίδευσης με δεδομένη κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Τέσσερις (4) μητέρες θεωρούν απαραίτητη και δεδομένη την κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε ως επιτυχία στην ζωή των παιδιών τους, είτε ως συνεχή αγώνα για επιμόρφωση, παιδεία και αποκόμιση νέων οριζόντων. Δηλαδή ως σημαντικό στόχο και εφόδιο στην ζωή ενός ανθρώπου. Όπως αναλύει μια μητέρα δύο παιδιών εκ των οποίων ο ένας είναι μαθητής με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που φοιτά στην έκτη δημοτικού και παρακολουθεί το τμήμα ένταξης:

*«Εγώ θέλω το παιδί μου να σπουδάσει και να κάνει κάτι. Γιατί όμως; Μπορεί από αυτό που θα σπουδάσει κάποιος μετά να μην βρει τη δουλειά πάνω σ' αυτό και να τον ανταμείψει πάνω σ' αυτό που έχει κάνει και να είναι ελάχιστη η ανταμοιβή του. Θα σπουδάσει για να του ανοίξουν τα μυαλά ώστε να κάνει οτιδήποτε άλλο παράλληλα, να μπορεί να βλέπει, να έχει γνώση που τον βοηθά για πράγματα άσχετα με το αντικείμενο που έχει σπουδάσει. Υπάρχει γνώση και είναι σπουδαίο πράγμα. Η εκπαίδευση είναι σημαντική γι' αυτό το λόγο. Δεν είναι ομπρέλα και ιδέες. Είναι κάτι που σου ανοίγει νέους ορίζοντες. Ακόμα και μια δουλειά που δεν χρειάζεται αυτές τις γνώσεις, αλλά και μόνο που τις έχεις όμως μπορεί να φανούν χρήσιμες.» (Σ4)*

**B) Η εκπαιδευτική πορεία ως ακολουθία των βαθμίδων εκπαίδευσης με πιθανή κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Πέντε (5) μητέρες και κυρίως εκείνες που είχαν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, αν και προσδοκούσαν την είσοδο των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δήλωσαν ότι είναι θέμα γενικότερων συνθηκών, αλλά και στην ευχέρεια των παιδιών τους να επιλέξουν αν θα φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως ανέφερε μια μητέρα απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γονέας δίδυμων κοριτσιών εκ των οποίων το ένα είναι μαθήτρια με αυτισμό,

*«Εγώ πιστεύω και για τα δύο μου παιδιά ότι σίγουρα θα τελειώσουν το λύκειο, σίγουρα. Τώρα για το αν θα σπουδάσουν δεν ξέρω τι θα θέλουν και πως θα είναι και τα πράγματα μετά από τόσα χρόνια. Γιατί θα εξαρτηθεί σου λέω για το πως θα είμαι κι εγώ, γιατί σ' αυτή τη δουλειά είναι πολύ πιθανό να την χάσω, αν έχω την οικονομική δυνατότητα και μπορώ κι αυτές το θέλουν σίγουρα θα τις βοηθήσω οπότε εκεί θα πάνε καλά.» (Σ6)*

**Γ) Η εκπαιδευτική πορεία ως πιθανή κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω επιρροής του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και ως ανταπόκριση στην κοινωνική- σχολική κατασκευή του «καλού» μαθητή**

Έναν εναλλακτικό προσδιορισμό έδωσε μια (1) μητέρα, κάτοχος μεταπτυχιακού, γονέας δύο παιδιών εκ των οποίων το ένα είναι μαθητής με αυτισμό, η οποία δήλωσε ότι εάν επιλέξουν τα παιδιά της να σπουδάσουν πιθανόν να είναι λόγω επιρροής από την δική της εκπαιδευτική πορεία, αλλά και ως ανταπόκριση στην κοινωνικά και σχολικά κατασκευασμένη εικόνα- ταυτότητα του καλού μαθητή που έχουν τα παιδιά της και ιδίως το παιδί της με αναπηρία. Όπως αναφέρει και η ίδια:

*«Έχει να κάνει... και με το τι έχω κάνει εγώ. Η μαμά έχει πάει πανεπιστήμιο, άρα μετά το λύκειο πας πανεπιστήμιο... δεν είναι δικό τους ακριβώς, είναι λίγο φορτωμένο από την δικιά μου πορεία. Επίσης σίγουρα συμβάλει και η δική μου πορεία. Δηλαδή, καλώς ή κακώς όταν διαβάζει η μαμά, διαβάζουν κι αυτά. Δηλαδή, παγιώνει μια συνθήκη στο σπίτι. Όπου την παγιώνει και όσο την παγιώνει στο καθένα... Το ίδιο το σχολείο κατασκευάζει τις πορείες. Δηλαδή ο καλός μαθητής, το σχολείο περιμένει από αυτόν να τελειώσει το λύκειο, να πάει πανεπιστήμιο, να κάνει πράγματα. Ο κακός μαθητής αντίστοιχα κανένας δεν έχει πολύ μεγάλες προσδοκίες γι' αυτόν. Αυτό πέρα από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το καθένα είναι και μια ταμπέλα που την φορτώνει το σχολείο.... Στο παιδί... Δηλαδή από την άλλη αυτό μπορεί στην περίπτωση του Ι. να είναι μέχρι και δεσμευτικό, δηλαδή μπορεί να θέλει να κάνει κάτι άλλο και να κουβαλάει συνεχώς την απόλυτη προσδοκία ότι πρέπει σώνει και καλά να σπουδάσω και να κάνω κι αυτό κι εκείνο επειδή είμαι καλός μαθητής.... Για το κατά πόσο είναι λίγο ακόμα δέσμιος για το τι είναι σωστό. Και το σωστό είναι να πας στο σχολείο, να είσαι καλός μαθητής, να περάσεις στις πανελλήνιες και ξέρεις, λίγο δέσμιος αυτής της εικόνας.» (Σ3)*

Ο Πίνακας 3.1. παρουσιάζει τα παραπάνω ευρήματα μαζί με τις συχνότητες των απαντήσεων των γονέων.

Πίνακας 3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός εκπαιδευτικής πορείας

Εννοιολογικός προσδιορισμός εκπαιδευτικής πορείας	Απαντήσεις γονέων	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
Ως ακολουθία των βαθμίδων εκπαίδευσης με δεδομένη κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Σ1, Σ4, Σ5, Σ8	4
Ως ακολουθία των βαθμίδων εκπαίδευσης με πιθανή (εάν επιθυμούν) κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Σ2, Σ3, Σ6, Σ7, Σ9	5
Ως πιθανή κατάληξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω επιρροής του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας	Σ3	1

και ως ανταπόκριση στην κοινωνική- σχολική κατασκευή του «καλού» μαθητή		
---	--	--

<b>Συνολικός αριθμός</b>		
--------------------------	--	--

		10
--	--	----

### 3.1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών με και χωρίς αναπηρία

Στην συνέχεια στην προσπάθεια για μια πιο εξειδικευμένη προσέγγιση και κατανόηση του πώς οι γονείς σκέφτονται για την εκπαιδευτική πορεία, τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τι αντιλαμβάνονται ως επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία για τα παιδιά τους (Βλ. πίνακα 3.2). Δηλαδή να συγκεκριμενοποιήσουν τι χαρακτηρίζουν ως επιτυχία και τι θεωρούν σημαντικό να κατακτήσουν τα παιδιά τους κατά την διάρκεια φοίτησής τους στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η ανάλυση των απαντήσεων ανέδειξε επτά (7) κατηγορίες προσδιορισμού της επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας: (α) επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και μόρφωση, (β) επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και επαγγελματική αποκατάσταση, (γ) επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και σχολική επίδοση, (δ) επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και ανάπτυξη ήθους και αισθημάτων καλοσύνης, (ε) επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και σπουδές, (στ) επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και κατάκτηση προσωπικών στόχων και (ζ) επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να υφίσταται διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρία και στα παιδιά χωρίς αναπηρία. Οι κατηγορίες αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

#### ***A) Επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και μόρφωση***

Η πλειοψηφία των απαντήσεων, δηλαδή έξι (6) μητέρες, έκρινε ως σημαντική την γενικότερη μόρφωση που προσφέρει η εκπαίδευση και δήλωσε την αξία της αποκόμισης εφοδίων, ερεθισμάτων και βασικής μόρφωσης από την φοίτηση στο σχολείο. Όπως σχολιάζουν αντίστοιχα μια μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέας τριών παιδιών, εκ των οποίων ο ένας είναι μαθητής με αυτισμό που φοιτά στην τρίτη δημοτικού με παράλληλη στήριξη, και μια μητέρα με

χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέας δύο παιδιών, εκ των οποίων το ένα είναι μαθητής πρώτης γυμνασίου με δυσλεξία:

*«Μια γενική μόρφωση για τα πάντα. Δηλαδή και τα μαθηματικά έχουν αξία, η έκθεση έχει αξία και η μουσική έχει αξία... ολιστική είναι η προσέγγιση. Όλα τα μαθήματα έχουν ένα νόημα. Τώρα πια από αυτά θα παίζει το ρόλο του στην εκπαιδευτική του πορεία, περιμένω να μεγαλώσουν τα παιδιά και να δω τις ιδιαίτερες κλίσεις τους. Αυτό προσδοκώ να βγουν μορφωμένοι άνθρωποι. Να μην έχουν μια μονομέρεια στα ενδιαφέροντά τους».* (Σ9)

*«Θα σας πω το παράδειγμα το δικό μου, από εκεί θα καταλάβετε πολλά. Ήμουν ακριβώς όπως η Ζ... Τεράστια διάσπαση! Δεν μπορούσα να θυμηθώ τίποτα, δεν μπορούσα να μάθω τίποτα κι εκείνα τα χρόνια δεν ξέρανε τι είναι δυσλεξία, τι είναι διάσπαση, τι είναι μαθησιακό, τι είναι ΔΕΠΥ, τι είναι όλα αυτά... απλά επειδή ήμουν πολύ καλό παιδί και πολύ ήσυχο γενικώς στην τάξη, είχα έναν πολύ ωραίο χαρακτήρα και όλοι οι καθηγητές και δάσκαλοι μ' αγαπούσαν και τελείωσε εκεί. Ναι, δεν χάθηκα, δεν είμαι αγράμματη, δεν είμαι άσχετη, μπορώ να σταθώ σε μια συζήτηση, μπορώ να έχω άποψη για πολλά θέματα, μπορώ επίσης να γνωρίζω πολλά θέματα, δεν θα χαθώ. Θα ήθελα όμως τα παιδιά μου να έχουν άλλο επίπεδο μόρφωσης, θα το ήθελα πάρα πολύ!! Ίσως ό,τι κάνω να βγαίνουν τα δικά μου απωθημένα... δεν ξέρω, αλλά θεωρώ ότι το μόνο που ξέρω για να πω με σιγουριά είναι να είναι καλοί άνθρωποι και καλά παιδιά. ... Δεν με νοιάζει τι εξέλιξη θα έχουν, αν θα σπουδάσουν... Θα ήθελα πάρα πολύ (να σπουδάσουν)!! Μόρφωση για εμένα είναι το άλφα και το ωμέγα. Να γίνουν μορφωμένοι και καλλιεργημένοι».* (Σ1)

## **B) Επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και επαγγελματική αποκατάσταση**

Έξι (6) μητέρες, εκ των οποίων οι πέντε είχαν αναφερθεί στη μόρφωση ως χαρακτηριστικό και ζητούμενο μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας, σχολίασαν επιπλέον ότι η επιτυχία της εκπαιδευτικής πορείας σχετίζεται όχι μόνο με τη μόρφωση αλλά και με την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, αναγνωρίζοντας όμως τη σύνδεση ανάμεσα στα δύο. Όπως ανέφερε μια μητέρα δίδυμων παιδιών,

*«Το να αγαπάνε το σχολείο και ... να μορφωθούν... αυτό με ενδιαφέρει εμένα. Να μορφωθούν για να μπορούν να κάνουν οτιδήποτε στη ζωή τους μετά. Γιατί αν είσαι αμόρφωτος, δεν κάνεις τίποτα. Είναι αυτό που λένε άνθρωπος αγράμματος ισχύει. Δεν είπα εγώ να γίνουν επιστήμονες αν δεν μπορούν, αλλά να έχουν μια μόρφωση για να μπορούν, με ενδιαφέρει να αποκατασταθούν επαγγελματικά. Οτιδήποτε είναι αυτό... να έχουν μια μόρφωση για να μπορούν να βρουν μια δουλειά και να μην εξαρτώνται από κανέναν».* (Σ6)

## **Γ) Επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και σχολική επίδοση**

Ένας μεγάλος αριθμός απαντήσεων των μητέρων, δηλαδή πέντε (5), φάνηκε να συσχετίζει την επιτυχία της εκπαιδευτικής πορείας με την άριστη σχολική και μαθησιακή επίδοση, την επιτυχή φοίτηση, τους βαθμούς, την συχνή και θετική ενημέρωση που έχουν από τους εκπαιδευτικούς και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών τους στην τάξη. Σ' αυτή την περίπτωση η εκπαιδευτική πρόοδος συσχετίστηκε με την ακαδημαϊκή πρόοδο. Μια μητέρα τριών μαθητών χαρακτηριστικά δήλωσε ότι για τα παιδιά της η επιτυχία τους χαρακτηρίζεται από την καλή βαθμολογική απόδοση και την συνολική εικόνα μέσα στην τάξη:

*«Ανάλογα με τους βαθμούς αυτό είναι και η επιτυχία τους. Γιατί ο Ν. το αποδεικνύει με την βαθμολογία του ότι είναι άριστος.» (Σ5)*

#### ***Δ) Επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και ανάπτυξη ήθους και αισθημάτων καλοσύνης***

Τέσσερις (4) μητέρες, εκ των οποίων οι τρεις δήλωσαν ως κριτήριο επιτυχούς εκπαιδευτικής πορείας την απολαβή καλών βαθμών, συμπλήρωσαν ότι θεωρούν εξίσου σημαντικό τα παιδιά τους να είναι πρωτίστως άνθρωποι με ηθικές αξίες. Χαρακτηριστικά, δύο μητέρες ανέφεραν:

*«Εμένα το πιο σημαντικό από όλα είναι να είναι καλά παιδιά, καλοί άνθρωποι στην κοινωνία και έπειτα καλοί μαθητές». (Σ1)*

*«Για μένα πιο σημαντικό είναι να σου πει ο δάσκαλος ότι είναι καλά παιδιά. Το άριστος μαθητής δεν μου λέει και πολλά. Άριστος μαθητής γίνεσαι και αν δεν γίνεις δεν τρέχει και κάτι». (Σ6)*

#### ***Ε) Επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και σπουδές***

Τέσσερις (4) μητέρες προσδιόρισαν ως επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία την είσοδο των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ώστε να αποκτήσει το παιδί τους περισσότερες επιλογές και διεξόδους στην ζωή του. Οι συγκεκριμένες μητέρες θεωρούν τη συνέχιση της εκπαίδευσης μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σημαντικό εφόδιο και στόχο στη ζωή του ανθρώπου. Αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά από μια μητέρα δύο παιδιών μαθητών λυκείου εκ των οποίων ο ένας είναι μαθητής α' λυκείου με διάγνωση δυσαναγνωσίας και δυσλεξίας. Η συγκεκριμένη μητέρα για να βοηθήσει το παιδί της με αναπηρία να κατακτήσει τον στόχο του να

περάσει στο πανεπιστήμιο αποφάσισε για την επόμενη σχολική χρονιά να τον εγγράψει σε ΕΠΑΛ, καθώς σύμφωνα με εκείνη είναι ένας πιο εύκολος δρόμος σε σχέση με το γενικό λύκειο.

*«Του είπα: Θα πας κλάδο υγείας. Πλέον στο ΕΠΑΛ μπορείς να μπεις σε όποιο πανεπιστήμιο θέλεις αρκεί να έχεις πάρει τον κλάδο που μπορεί να σε πάει εκεί πέρα. Και έχουν δώσει ένα 20%, μεγάλο ποσοστό, δεν είναι όπως παλιά. Θα πας 2,3η λυκείου να δώσεις από ΕΠΑΛ να πιάσεις τον στόχο σου.» (Σ8)*

### **ΣΤ) Επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και κατάκτηση προσωπικών στόχων**

Δύο (2) μητέρες, και οι δύο μονογονεϊκών οικογενειών, προσδιόρισαν την επιτυχία αποκλειστικά και μόνο ως κατάκτηση των προσωπικών στόχων των ίδιων των παιδιών που θα διασφαλίζουν την ευτυχία τους. Στόχους ως ευκαιρίες που θα τους προσφερθούν ώστε να τους κάνουν χαρούμενους στην ζωή τους ως ενήλικες, όπως αναφέρει μια μητέρα δύο αγοριών μαθητών λυκείου.

*«Ε: Πώς αντιλαμβάνεστε την επιτυχία στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών σας;*

*Σ: Το να καταφέρνουν να κατακτούν τους στόχους τους.» (Σ8)*

### **Ζ) Επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και εκπαιδευτικό σύστημα**

Μία (1) μητέρα με μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση, αναφέρθηκε στο πόσο σημαντικό θεωρεί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με την μορφή που είναι δομημένο να μην ισοπεδώσει τους στόχους και τις επιλογές των παιδιών της:

*«Αλλά επειδή εγώ θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ κακό το εκπαιδευτικό μας σύστημα, πολύ ισοπεδωτικό, σιδερώνει τα παιδιά, με ενδιαφέρει όσον αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση να βγουν από εκεί όσο γίνεται πιο αλώβητοι. Δηλαδή να μην τους πτοήσει το σχολείο, στο κομμάτι που πτοεί. Και από εκεί και μετά να κάνουν ότι κι αν είναι αυτό που τα ίδια τα καλύπτει. Δηλαδή, δεν θέλω με τίποτα να μπουν απλά σε μια σχολή γιατί πρέπει να σπουδάσουν»». (Σ3)*

Ο Πίνακας 3.2. παρουσιάζει συγκεντρωμένα όλα τα παραπάνω ευρήματα μαζί με τις συχνότητες των απαντήσεων των μητέρων.

Πίνακας 3.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας

Εννοιολογικός προσδιορισμός επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας	Απαντήσεις γονέων	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
Μόρφωση	Σ1, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	6
Επαγγελματική αποκατάσταση	Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	6
Σχολική επίδοση	Σ1, Σ2, Σ5, Σ7, Σ8	5
Ανάπτυξη ήθους και αισθημάτων καλοσύνης	Σ1, Σ2, Σ6, Σ7	4
Είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Σ1, Σ4, Σ5, Σ8	4
Κατάκτηση προσωπικών στόχων	Σ3, Σ8	2
Εκπαιδευτικό σύστημα ως εμπόδιο	Σ3	1
<b>Συνολικός αριθμός</b>		<b>28</b>

### 3.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων

Η διερεύνηση απόψεων των γονέων για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους (Βλ. πίνακα 3.3.), ανέδειξε ως σημαντικούς (α) το σχολικό πλαίσιο, (β) την οικογένεια, αλλά και (γ) παράγοντες που αφορούν τους ίδιους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία και τα χαρακτηριστικά τους. Στις κατηγορίες αυτές υπήρξαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Επισημαίνεται ότι σύμφωνα με τους γονείς, οι τρεις αυτές ευρείες κατηγορίες παραγόντων ασκούν και αρνητική επιρροή στην εκπαιδευτική πορεία των με ή χωρίς αναπηρία μαθητών θέμα που παρουσιάζεται ξεχωριστά στην επόμενη ενότητα (3.1.4.).

#### *A) Το σχολικό πλαίσιο*

Σε σχέση με το σχολικό πλαίσιο και την επιρροή του στην εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία μαθητών, οι γονείς αναφέρθηκαν (i) στις εκπαιδευτικές πρακτικές των

εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, (ii) στην συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς, (iii) στον τύπο του σχολείου και (iv) στην δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

i) Εκπαιδευτικές πρακτικές εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών

Εξετάζοντας τους παράγοντες θετικής επιρροής στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, οι μητέρες θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες αλλά και ως προσωπικότητες, τον πιο καθοριστικό παράγοντα για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους. Οι μητέρες αναφέρθηκαν στους εκπαιδευτικούς, ως ανθρώπους πάνω από όλα με ήθος, αγάπη για το επάγγελμά τους, που ανέδειξαν και βοήθησαν με τις ενταξιακές εκπαιδευτικές τους πρακτικές, τις γνώσεις αναφορικά με την ειδική αγωγή και την διαφοροποιημένη παιδαγωγική τόσο τα παιδιά τους με αναπηρία, όσο και τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία. Μάλιστα η πλειοψηφία των συμμετεχουσών μητερών τεκμηριώνουν τη θέση τους λέγοντας:

*«Όχι το σχολείο σαν σχολείο. Το σε ποιους δάσκαλους θα πέσεις.» (Σ3)*

*«Την έβαλε στο κλίμα και δεν την απομόνωσε (η δασκάλα), δεν απομόνωσε κανέναν που υπήρχαν κι άλλα παιδάκια που είχαν θέματα εκεί μέσα... αγκαλιάζει όλα τα παιδιά, δεν ξεχωρίζει τα παιδιά, δεν κάνει κλίκες με τα παιδιά.» (Σ2)*

*«κατά 90% είναι στον δάσκαλο σίγουρα... Για το αν θα πάει καλά ένα παιδί στο σχολείο και για το αν θα χαντακωθεί, γιατί υπάρχουν παιδιά που έχουν χαντακωθεί κι έχουν μισήσει το σχολείο λόγω δασκάλου.» (Σ6)*

Ιδίως μια μητέρα, απόφοιτος γυμνασίου, μαθήτριας χωρίς επίσημη διάγνωση αλλά με μαθησιακές δυσκολίες που έχει εντοπίσει η ίδια η μητέρα στο παιδί της αναφέρθηκε στην στροφή της εκπαιδευτικής πορείας της κόρης της εξαιτίας ενός εκπαιδευτικού γενικής τάξης δημοτικού, ο οποίος είχε γνώσεις ειδικής αγωγής. Οι γνώσεις αυτές, ως εξειδίκευση, έδωσαν ώθηση στο παιδί χωρίς αναπηρία ώστε να έχει ανοδική μαθησιακή πορεία και να καλυφθούν τα μαθησιακά κενά. Συγκεκριμένα αναφέρει η μητέρα:

*«Είχαμε περάσει πολύ δύσκολες καταστάσεις όλα αυτά τα χρόνια. Ευτυχώς, φέτος έχουμε έναν πάρα πολύ καλό δάσκαλο! Ο Θεός να τον έχει καλά! Πραγματικά! Είναι πρώτα άνθρωπος κι ύστερα εκπαιδευτικός. Θεωρώ ότι παίζει τον μεγαλύτερο ρόλο ο δάσκαλος κι έπειτα οι γονείς, οι φίλοι και όλοι οι υπόλοιποι... Την ανέβασε και πήρε τα πάνω της. Αναθεώρησε θεωρώ όλα αυτά, δεν ξέρω τι ακριβώς έκανε αυτός ο άνθρωπος... το μαγικό ραβδάκι... ναι! Μπορεί! Και φέτος η Ζ. συνεχίζει, την χειροκροτούσαν τα παιδιά μες στην τάξη, σηκώνονταν τα παιδιά και την χειροκροτούσαν... Το ότι έχει ανέβει πάρα πολύ οφείλεται όχι στον ψυχολόγο, έχει κάνει κι ο ψυχολόγος την δουλειά του, αλλά κατά 99% οφείλεται στον κύριο Μένιο, στον δάσκαλό*

της. Εννοείται ότι όλα αυτά τα χρόνια κάτι έχει γίνει, αλλά αν δεν ήταν κάποιος να της το βγάλει θα έμενε εκεί. Γιατί αυτός ο άνθρωπος ήξερε από ειδική αγωγή. Ήξερε πως να βοηθήσει.» (Σ1)

Αν και ο εκπαιδευτικός παίζει γενικά καθοριστικό ρόλο για όλα τα παιδιά, μια μητέρα φαίνεται ότι θεωρεί την επίδραση του εκπαιδευτικού γενικής τάξης αλλά και του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης καθοριστική μόνο στις περιπτώσεις του παιδιού του με αναπηρία.

«Έχει παρουσιάσει μεγάλη βελτίωση γιατί ενώ δεν μπορεί κανονικά να μιλήσει καλά, ο λόγος της είναι τηλεγραφικός, μιλάει χωρίς άρθρα τέλος πάντων, οπότε δεν μπορεί να μιλήσει καλά μέσα στην τάξη ούτε να απαντήσει στις ερωτήσεις της δασκάλας. Ωστόσο έχει μάθει πάρα πολλά πράγματα. Μπορεί να συλλαβίσει, να διαβάσει προτάσεις... Αλλά η πρόοδός της οφείλεται κυρίως στην δουλειά που έχει γίνει από την παράλληλη στήριξη.» (Σ5)

ii) Συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Συνεχίζοντας με τους παράγοντες αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, αρκετές μητέρες (7) αναφέρθηκαν στην γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στα οφέλη που είχε η συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και άλλους εκπαιδευτικούς για την εξωσχολική μελέτη των μαθημάτων, αλλά και με ειδικούς επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους και λογοθεραπευτές για τα παιδιά τους, με και χωρίς αναπηρία. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι δύο (2) από τις παραπάνω μητέρες αναφέρθηκαν σε μια τέτοια συνεργασία καθώς είχαν εντοπίσει τις ανάλογες δυσκολίες μόνο στα παιδιά τους που δεν φέρουν κάποια διάγνωση και δεν αναφέρθηκαν σε κάποια ανάλογη συνεργασία για τα παιδιά τους με αναπηρία. Όπως σχολιάζει μια μητέρα τριών παιδιών η οποία αναφέρεται στον μεγάλο της γιό μαθητή 3<sup>ης</sup> γυμνασίου:

«Ο μεγάλος βοηθήθηκε πάρα πολύ σε μια κρίσιμη ηλικία από την λογοθεραπεύτρια που είχε στο νηπιαγωγείο γιατί δεν του έκανε μόνο λογοθεραπεία, τον βοήθησε και σε άλλα θέματα.. στα μαθηματικά με διάφορα παιχνίδια που παίζανε, τον βοήθησε πάρα πολύ στον λόγο γιατί η δουλειά δεν ήταν μόνο λογοθεραπεύτριας, δεν προσπαθούσε μόνο να του φτιάξει την άρθρωση, έκανε συνεδρίες και για άλλες δραστηριότητες οπότε αυτό τον βοήθησε πάρα πολύ στα κρίσιμα χρόνια τα πρώτα να προχωρήσει και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.» (Σ5)

Όμως, οι υπόλοιπες πέντε (5) μητέρες αναφέρθηκαν στα οφέλη της συνεργασίας με ειδικούς επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αποκλειστικά και μόνο για τα παιδιά τους με αναπηρία. Όπως σχολιάζει μια μητέρα για το πόσο βοήθησε το παιδί της με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η υποστήριξη στο σπίτι με δασκάλα ειδικής αγωγής εν αντιθέσει με το κέντρο λογοθεραπείας όπου συνεργάζονταν για χρόνια:

*«Σε πληροφορώ ότι με την Ντ. έχουμε δει ότι έχουμε δει. Αυτό το άλμα που είναι για μας μικρό ακόμα, για μας επειδή το έχουμε βιώσει νιώθουμε ότι έχει γίνει δουλειά. Όλα αυτά τα χρόνια με άλλες κοπέλες που παίρναμε κατά καιρούς, μόνο λεφτά δίναμε...Εμείς γενικά έχουμε δουλέψει σε κέντρο, σε ιδιαίτερα...Πήραμε όλες τις επιλογές. Από κέντρο μετά καταλήξαμε να ψάχνουμε παντού και βρήκαμε την κα Ντ.. Και μόνο κάποια διαφορά που είδαμε ήταν με την κα Ντ...Και σχετικά με το κέντρο, δεν είδαμε τίποτα. Δεν είδαμε κάποια διαφορά στο κέντρο που έκανε από α δημοτικού.» (Σ4)*

iii) Τύπος σχολείου

Μια (1) μόνο μητέρα μονογονεϊκής οικογένειας αναφέρθηκε στον τύπο του σχολείου και επέλεξε την φοίτηση των παιδιών της σε πειραματικό γυμνάσιο και λύκειο θεωρώντας το ως καθοριστικό παράγοντα στην ανοδική μαθησιακή και εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών της. Υποστήριξε την άποψη της, αναφερόμενη στις εκπαιδευτικές πρακτικές, στον τρόπο διδασκαλίας και στη συμμετοχή των μαθητών σε πολλές εκπαιδευτικές δράσεις που άνοιξαν τους ορίζοντες των παιδιών της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει τον λόγο επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου:

*«Είναι τυχερά που και τα 2 έχουν πάει πειραματικό. Στο πειραματικό η τεχνολογία γίνεται μέσα στο εργαστήριο. Με εργαλεία, πραγματικά εργαλεία. Οπότε έρχονται σε επαφή, δημιουργούν με τα χέρια τους κι αυτό μεταφέρεται. Όταν πήγαινε δη δημοτικού ο Α. τότε τα πειραματικά έγιναν όλα πρότυπα, δηλαδή μπαίνανε με εξετάσεις. Έκαναν μια καμπάνια ενημέρωσης στα παιδιά. Οπότε είχαν κάτι χαρτιά στο σχολείο τα οποία φτάσανε και στο σπίτι. Εγώ τα ήξερα και τα ήθελα. Μάλιστα τον Α. τον είχα γράψει σε πειραματικό δημοτικό αλλά τότε μέναμε μακριά. Είχα βρει γνωστούς και τον βάλανε από την πίσω πόρτα. Γιατί ήθελα κάτι καλύτερο για τα παιδιά. Αλλά επειδή ο μπαμπάς δεν δεχόταν να τον πηγαίνοφερνει, την άφησα την θέση. Αφού μου ήρθε εκείνο το χαρτί κι εγώ είχα ξαναγυρίσει στο Ίλιον ήταν η ευκαιρία του. Κενά δεν είχε στην δη ο Αλέξανδρος... Αφού έλεγα έχει δυνατότητες και που αν πήγαινε σε ένα γενικό γυμνάσιο της γειτονιάς, θα βαριόταν, θα πήγαινε χαμένος. Αυτά τα παιδιά που έχουν αυτές τις ιδιαιτερότητες, που πάνε προς το άριστο... αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη να πάνε σε ένα περιβάλλον που τους δίνει τα ενδιαφέροντά τους.» (Σ8)*

iv) Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος

Ολοκληρώνοντας με τους παράγοντες αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, μια (1) μητέρα αναφέρθηκε μόνο για το παιδί της χωρίς αναπηρία και σχολίασε πως η ανοδική πορεία όλα τα μαθητικά χρόνια οφείλεται στην δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ευνοεί όλους τους μέτριους και άριστους μαθητές, αφού απευθύνεται αποκλειστικά σε αυτούς. Παράγοντας ο οποίος αποτελεί εμπόδιο για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού της με διάγνωση διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής που φοιτά σε τμήμα ένταξης. Όπως σχολιάζει και η ίδια:

*«Για την Κ. το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια χαρά. Για παιδάκια δηλαδή που είναι πάνω από το μέσο και μπορούν να το τρέξουν, μπορούν να ακολουθήσουν την ύλη. Η Κ. είναι πάνω από την μέση, δεν είναι κάτω από την μέση. Τα κάτω από την μέση είναι πίσω, πίσω.. Γεμάτα κενά. Και άντε να τα μαζέψεις. Η Κ. δεν έχει κενά. Δηλαδή είναι από τα παιδάκια που τρέχουν στην τάξη και θα τρέξει όλη η τάξη μαζί της και θα φύγει μπροστά. Όπου και να την βάλουμε δεν θα έχει θέμα. Για την Κ. το εκπαιδευτικό σύστημα είναι τέλειο, γιατί θα αφήσει όλα τα άλλα πίσω και θα φανεί η Κ. κατάλαβες;» (Σ4)*

## **B) Παράγοντες αναφορικά με την οικογένεια**

Συνεχίζοντας με τους παράγοντες θετικής επιρροής στην εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία μαθητών, αρκετές μητέρες τόνισαν (i) το ανοικτό και υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο, (ii) την αδελφική σχέση, (iii) τον ποιοτικό χρόνο του γονέα με τα παιδιά, (iv) τις μαθησιακές προκλήσεις στην εκπαιδευτική πορεία του άλλου παιδιού για τον εντοπισμό της αναπηρίας, (v) την ανοδική μαθησιακή πρόοδο στην εκπαιδευτική πορεία των αδελφών και (vi) το επάγγελμα και (vii) την εκπαιδευτική πορεία του γονέα.

### *i) Ο υποστηρικτικός ρόλος της οικογένειας*

Η πλειοψηφία του δείγματος αναφέρθηκε την σπουδαιότητα και στον ρόλο του γονέα δίπλα στον μαθητή για μια ομαλή εκπαιδευτική πορεία και ανοδική μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους και πόσο αυτό βοηθά την πρόοδο τόσο του παιδιού τους χωρίς αναπηρία, όσο και του παιδιού τους με αναπηρία. Όπως συγκεκριμένα αναφέρει μια μητέρα μαθητή τρίτης δημοτικού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και μια μητέρα μαθητή έκτης δημοτικού με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που φοιτούν σε γενική τάξη με ειδική δομή εκπαίδευσης:

*«Θετικές εμπειρίες...οι εμπειρίες οι οικογενειακές. Δηλαδή τα αθλήματα τα καθημερινά. Είναι παιδιά που είναι έξω συνέχεια. Στον κόσμο. Πολλές δραστηριότητες. Η ενασχόληση του πατέρα τους και η δική μου στην καθημερινότητα. Πολλή αγάπη, έννοια, νιάσιμο δηλαδή, να ακούμε τα παιδιά. Τα ακολουθούμε. Και τα κατανοούμε. Κάθε παιδί έχει τα δικά του δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια.» (Σ9)*

*«Από το σπίτι ξεκινάει. Ξεκινάει με βάση το σπίτι. Πρέπει το παιδί να έχει πρώτα μια γραμμή, μια αγάπη που θα δίνεται στο παιδί και μετά θα πρέπει να περάσει σιγά σιγά στον εκπαιδευτικό.» (Σ4)*

Στον παράγοντα του ανοικτού και υποστηρικτικού οικογενειακού πλαισίου αναφέρθηκαν τρεις (3) γονείς αποκλειστικά και μόνο για ένα από όλα τους τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, η μια μητέρα αναφέρθηκε για το παιδί του χωρίς αναπηρία και οι άλλες δύο μητέρες για το παιδί τους

με αναπηρία. Σύμφωνα με τις μητέρες, τα αντίστοιχα παιδιά είχαν ανάγκη την αποκλειστική υποστήριξη καθώς τα αδέρφια τους είτε ήταν πιο μεγάλα ηλικιακά είτε τα κατάφερναν πολύ καλύτερα στο μαθησιακό τους κομμάτι. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα μιας μητέρας μαθήτριας με σοβαρή γλωσσική διαταραχή:

*«Η Α. θεωρώ ότι θέλει πάντα στήριγμα στη ζωή της. Θέλουμε να προσπαθήσουμε να την στηρίξουμε για να βγάλει το γυμνάσιο και το λύκειο και ότι μπορέσει να καταφέρει μετά. Δεν μπορούμε να ξέρουμε ακόμα τι θα μπορέσει να καταφέρει... Στην ουσία τώρα τα μεγάλα δεν έχω χρόνο να τα βοηθήσω.. ασχολούμαι ελάχιστα... έχω εστιάσει στην μικρή.» (Σ5)*

ii) Αδελφική σχέση

Η καλή αδελφική σχέση, η αλληλοϋποστήριξη και ο θεμιτός ανταγωνισμός μεταξύ των αδελφών που λειτουργεί ως κίνητρο να ακολουθήσουν μια ανοδική μαθησιακή και εκπαιδευτική πορεία εντοπίστηκε από τέσσερις (4) μητέρες. Όμως, οι τρεις (3) από αυτές αναφέρθηκαν στο πόσο αμοιβαία έχει επηρεάσει τα με και χωρίς αναπηρία παιδιά τους, όπως για παράδειγμα αναφέρει μια μητέρα, κάτοχος μεταπτυχιακού, γονέας δύο παιδιών εκ των οποίων το ένα έχει διαγνωστεί με αυτισμό και φοιτά σε γενική τάξη με παράλληλη στήριξη και μια μητέρα δίδυμων κοριτσιών εκ των οποίων το ένα είναι μαθήτρια με αυτισμό:

*«Αν μου λες στην πορεία πως επηρεάζει ο ένας τον άλλον, σίγουρα επηρεάζει. Από το πιο απλό που έχει να κάνει μεταξύ τους, δηλαδή συζητάμε για το σχολείο. Πως πήγες, το ένα το άλλο... Αλλά γενικά επειδή έχουν και καλή σχέση μεταξύ τους και τα συζητάνε όλα οπότε αμοιβαία επηρεάζονται.» (Σ3)*

*«Υπάρχει θεμιτός ανταγωνισμός. Υπάρχει δηλαδή... ακούς, γιατί η Α. είναι καλύτερη εκεί, γιατί η Ζ. εκεί, να το κάνω κι εγώ, υπάρχουν σημεία όπου η μια ή άλλη προσπαθεί μέσω ανταγωνισμού να την φτάσει. Ας πούμε η Ζ. είναι πολύ καλή στην ζωγραφική, η Α. δεν το έχει. Και τι ωραία που ζωγραφίζεις. Αντε της λέω ζωγράφισε κι εσύ. Μαμά θα τα καταφέρω κι εγώ σαν την Ζ.; Της λέω εντάξει η Ζ. είναι πολύ καλή στην ζωγραφική, εσύ είσαι στην προπαίδεια, δεν μπορείτε να είσατε και οι δύο. Εντάξει υπάρχει ο ανταγωνισμός αυτός να το κάνω κι εγώ όπως οι άλλοι.» (Σ6)*

Μόνο μια (1) μητέρα από τις τέσσερις (4), γονέας τριών παιδιών εκ των οποίων το ένα έχει διάγνωση με σοβαρή γλωσσική διαταραχή, αναφέρθηκε στον παράγοντα αδελφική σχέση ως αποκλειστικό παράγοντα που βοηθάει στην εκπαιδευτική πορεία και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού της με αναπηρία. Όπως σχολιάζει και η ίδια:

*«Το μόνο ενθαρρυντικό είναι ότι θα είναι στο γυμνάσιο μαζί με την αδελφή της και μπορεί να την στηρίξει η αδελφή της με τις παρέες, να μην είναι μόνη της. Γιατί ήδη γίνεται αυτό. Όταν δεν έχει παρέα η Α. πάει και βρίσκει την Α. στο διάλειμμα.»(Σ5)*

iii) Ποιοτικός χρόνος γονέα με παιδιά

Δύο (2) μητέρες αναφέρθηκαν στον ποιοτικό χρόνο που περνούν οι ίδιοι τόσο με τα παιδιά τους με αναπηρία, όσο και με τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία και τα ερεθίσματα που τους έχουν προσφέρει στην παιδική τους ηλικία ή συνεχίζουν να προσφέρουν υποστηρίζοντας «Σίγουρα η παιδική του ηλικία, τι ερεθίσματα έχει πάρει. Τα ενδιαφέροντα που το βάζεις να έχει και γενικά ο ποιοτικός χρόνος που έχει ο γονέας μαζί του.» (Σ8). Μάλιστα, η ίδια μητέρα αναφέρεται στο πρωτόκοκο παιδί της τονίζοντας την σπουδαιότητα του ποιοτικού χρόνου που περνούσαν μαζί:

*«Με τον Α. για την πρόοδο του βοήθησε πάρα πολύ πριν αρχίσει και το δημοτικό..., 2-3 χρονών, είχα χρόνο και σχεδόν κάθε μέρα ήταν σε κάποιο μουσείο. Ο Α. έχει πάρει φοβερά ερεθίσματα. Ήταν το παιδί που έχει μεγαλώσει με κλασική μουσική όταν κοιμάται.» (Σ8).*

iv) Οι προκλήσεις στην εκπαιδευτική πορεία του άλλου παιδιού για τον εντοπισμό της αναπηρίας

Συγκρίνοντας τις πορείες των παιδιών, δύο (2) μητέρες αναφέρθηκαν στις μαθησιακές προκλήσεις που αντιμετώπιζαν στην εκπαιδευτική τους πορεία τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία και στις δυσκολίες που είχαν στον λόγο στην παιδική τους ηλικία, ως στοιχεία για τον εντοπισμό ενδείξεων της αναπηρίας στα αδέρφια τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια μητέρα απόφοιτη γυμνασίου και μαθητή πρώτης γυμνασίου με δυσλεξία:

*«Πηγαίναμε με τον μεγάλο στο κέντρο που ήταν ψυχικής υγείας νομίζω λέγεται, πηγαίναμε στην Τετάρτη δημοτικού επειδή είχε αυτές τις φοβίες που είχε, όχι για κάποιο μαθησιακό. Κι επειδή εκεί τον είχαν δει για το μαθησιακό, αλλά καμία... να κάνουμε κάποιο μαθησιακό, κάποιο... κάτι... οτιδήποτε... δεν είχαν ασχοληθεί καθόλου. Κι εγώ επειδή έβλεπα ότι είχε το θέμα αλλά δεν το είχε σε μεγάλο βαθμό, δεν είχα δώσει βάση. Εεε... Κι όταν είδα την μικρή, τότε κατάλαβα τι συμβαίνει. Ότι υπάρχει πρόβλημα.» (Σ1)*

v) Η ανοδική μαθησιακή πρόοδος στην εκπαιδευτική πορεία του αδελφού

Δύο (2) μητέρες δήλωσαν ως θετική επιρροή την ανοδική μαθησιακή πρόοδο στην εκπαιδευτική πορεία των αδελφών χωρίς αναπηρία ως παράγοντα που επηρεάζει θετικά τα παιδιά τους με αναπηρία. Συγκεκριμένα, όπως σχολιάζει η μια μητέρα μαθήτριας τετάρτης δημοτικού με γλωσσική διαταραχή που φοιτά σε γενική τάξη με παράλληλη στήριξη:

*«Οι δάσκαλοι γνωρίζουν και τον μεγάλο αδελφό της Α. που ήταν και άριστος μαθητής οπότε βλέπουν και με άλλο μάτι τα μικρότερα παιδιά. Ακόμα το λένε ότι είσαι αδελφή του Ν. ασ πούμε και φιλιά στον Ν.... δείχνουν μια άλλη αντιμετώπιση στο μικρό παιδί.*

*Ε: και μια επιείκεια...*

Σ: ναι, ναι.

Ε: δηλαδή στην Α. δείχνουν μια επιείκεια και μια ανοχή στην αναπηρία που έχει;

Σ: ναι, ναι.. γενικά το περιβάλλον είναι πολύ ανεκτικό στο συγκεκριμένο σχολείο.» (Σ5)

vi) Επάγγελμα γονέα

Το επάγγελμα του γονέα ως παράγοντα επιρροής στην εκπαιδευτική πορεία τόσο για το παιδί του με αναπηρία όσο και για το παιδί του χωρίς αναπηρία αναδείχθηκε από την απάντηση μίας (1) μητέρας. Η συγκεκριμένη μητέρα εργάζεται ως βοηθός βρεφοκόμου σε δημόσιο σχολείο.

«Έχουν τα άπειρα ερεθίσματα. Βοήθησε πολύ η δουλειά μου. Δηλαδή οι σπουδές που είχα κάνει. Ναι μεν είμαι βοηθός βρεφοκόμος...» (Σ8)

vii) Εκπαιδευτική πορεία γονέα

Ολοκληρώνοντας με τους παράγοντες αναφορικά με την οικογένεια, η εκπαιδευτική πορεία του γονέα αναδείχθηκε από την απάντηση μίας (1) μητέρας ως παράγοντας που επηρεάζει τα με και χωρίς αναπηρία παιδιά του. Η συγκεκριμένη μητέρα είναι κάτοχος μεταπτυχιακού, γονέας δύο παιδιών και χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Θεωρώ σίγουρα σε ένα βαθμό το σπίτι, το πλαίσιο που είναι ανοιχτό στο να συζητάμε και στο ότι τους προβληματίζει, αλλά και το τι κάνουν σίγουρα συμβάλει. Επίσης σίγουρα συμβάλει και η δική μου πορεία. Δηλαδή καλώς ή κακώς όταν διαβάζει η μαμά, διαβάζουν κι αυτά. Δηλαδή παγιώνει μια συνθήκη στο σπίτι. Όπου την παγιώνει και όσο την παγιώνει στο καθένα. Από εκεί και μετά σίγουρα έχει επηρεαστεί η πορεία τους από τους όποιους εκπαιδευτικούς βρήκαν μπροστά τους.» (Σ3)

### **Γ) Παράγοντες αναφορικά με τον/την μαθητή/τρια**

Ολοκληρώνοντας με τους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την εκπαιδευτική πορεία τόσο των μαθητών με αναπηρία, όσο και των μαθητών χωρίς αναπηρία, οι γονείς αναφέρθηκαν σε παράγοντες σχετικά με (i) την αυτοεικόνα του/της μαθητή/τριας, (ii) την αυτονομία του/της μαθητή/τριας, (iii) την έγκαιρη διάγνωση του/της μαθητή/τριας με αναπηρία, (iv) την ύπαρξη διάγνωσης και (v) την απουσία αναπηρίας.

i) Αυτοεικόνα του/της μαθητή/τριας

Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή έξι μητέρες (6), αναφέρθηκε σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με τον ίδιο τον/την μαθητή/τρια και τα χαρακτηριστικά του, πιο συγκεκριμένα

με την αυτοεικόνα του και πως έχει διαμορφωθεί. Στοιχεία που έχουν συμβάλει στην διαμόρφωση της αυτοεικόνας έχουν να κάνουν με την δυναμικότητα του χαρακτήρα, την αυτοπεποίθηση του/της μαθητή/τριας, την κοινωνικότητα και την καλή διαγωγή.

Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις (4) από τις παραπάνω μητέρες αναφέρθηκαν εξίσου στα με και χωρίς αναπηρία παιδιά τους, στην σπουδαιότητα του ρόλου της προσωπικότητας του ίδιου του μαθητή στην εκπαιδευτική του πορεία. Άλλοι αναφέρθηκαν στην καλή διαγωγή «*ότι πάντα είχε ένα καλό αποτέλεσμα είτε αυτό ήταν βαθμοί, είτε ήταν σαν αναγνώριση σαν καλός χαρακτήρας, σαν διαγωγή.*» (Σ8) και άλλοι σε στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν βοηθήσει μαθησιακά, όπως αναφέρει μερικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών της μια μητέρα δίδυμων κοριτσιών, εκ των οποίων η μια είναι μαθήτρια με ΔΕΠΥ στο φάσμα του αυτισμού:

*«Τώρα μαθησιακά... η Α. είναι λίγο καλύτερη σε σχέση με την Ζ. Έχει τρομερή μνήμη. ... αλλά η Ζ. είναι ένα παιδί που κάνει συχνά ορθογραφικά αλλά οφείλεται, γιατί έχω μιλήσει με την δασκάλα της, στο ότι είναι ένα παιδί που μιλάει συνέχεια στην τάξη... Πιάνει την κουβέντα και θέλει να τελειώσει για να βγει έξω. Ενώ η Α. αν δεν τελειώσει δεν θα σηκωθεί. Είναι και θέμα παιδιού. Αυτό. Με τα ορθογραφικά λάθη. Στα μαθηματικά η Ζ. δυσκολεύεται λίγο, με την προπαίδεια. Η Α. επειδή έχει φωτογραφική μνήμη την θυμάται απ' έξω σαν ποίημα.»* (Σ6)

Μόνο δύο (2) μητέρες από τις έξι (6) αναφέρθηκαν αποκλειστικά στους ατομικούς παράγοντες των παιδιών τους χωρίς αναπηρία. Ο ένας γονέας που είναι μητέρα μαθήτριας με διάγνωση σοβαρής γλωσσικής διαταραχής, αναφέρθηκε και σχολίασε το πόσο έξυπνος και με αυτοπεποίθηση είναι ο μεγάλος της γιός χωρίς διάγνωση πράγμα που θα τον βοηθήσει να προχωρήσει ανοδικά στην εκπαιδευτική του πορεία.

*«Ρόλο παίζει πρώτα από όλα η εξυπνάδα και η αυτοπεποίθησή του και δεύτερον η στήριξη που θα έχουν που θα τα βοηθήσει να προχωρήσουν μπροστά.»* (Σ5)

Ενώ η άλλη μητέρα δύο παιδιών, εκ των οποίων το ένα παιδί έχει διάγνωση για δυσλεξία, αναφέρθηκε στην δυναμικότητα του χαρακτήρα και στο πείσμα του παιδιού της χωρίς αναπηρία ως στοιχεία που έχουν συμβάλει στην αυτοεικόνα του και έχουν επηρεάσει θετικά την εκπαιδευτική του πορεία:

*«Φαίνεται ένα παιδί ότι έχει παλέψει, έχει δουλέψει πολύ, έχει κουραστεί πολύ και θα σας πω κάτι και θέλω να το κρατήσετε. Αυτοί που προσπαθούν και δουλεύουν φτάνουν μια μέρα ψηλά! Έτσι είμαι 100% σίγουρη ότι μια μέρα η Ζ. θα φτάσει πολύ ψηλά. Αλλά δεν ξέρω σε ποιόν τομέα θα γίνει αυτό. Μπορεί να μην γίνει δασκάλα ή κτηνίατρος που θέλει. Μπορεί να γίνει κάτι άλλο και είμαι 100% σίγουρη ότι θα φτάσει μια μέρα ψηλά γιατί έχει δύναμη ψυχής, πολύ!*

*Και δεν τα παρατάει εύκολα... Πιστεύει πολύ στον εαυτό της, έχει τσαμπουκά πολύ και θεωρώ ότι με ότι κι αν ασχοληθεί θα το βγάλει εις πέρας.» (Σ1)*

Ακόμα ένα στοιχείο που παρουσιάστηκε από δύο (2) μητέρες απόφοιτες λυκείου ως παράγοντας που συμβάλλει θετικά στην αυτοεικόνα τόσο των παιδιών τους χωρίς αναπηρία, όσο και των παιδιών τους με αναπηρία είναι «οι βαθμοί τους που είναι μια επιβράβευση και για τους ίδιους.. και για μας, για τους κόπους μας.» (Σ7), «οι επιτυχίες είναι ένα πράγμα, τα πτυχία τους. Διακρίσεις που είχε μέσα στο τμήμα τους, τα πτυχία που έχει πάρει αγγλικά, γερμανικά, στον αθλητισμό κάποιες πρωτιές που έχουν πάρει στην σκυταλοδρομία με το λύκειο. Αυτά τα πράγματα. Και ο Μ. πάλι έχει διακρίσεις με τον όμιλό του στην ανακύκλωση που κάνουν κάποιες προσπάθειες, με την μεταμόσχευση των μυελών των οστών που κάνανε, προωθούσαν το θέμα και κάνανε πολλούς εθελοντές στην παλιά βουλή που πηγαίνανε υπό την αιγίδα...» (Σ8) και τα πτυχία ή επαίνους που έχουν λάβει καθόλη την πορεία τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή εξωσχολικές δράσεις.

ii) Αυτονομία μαθητή/τριας

Τέσσερις (4) μητέρες αναφέρθηκαν στην προσωπική προσπάθεια και στην αυτόνομη μελέτη μόνο των παιδιών τους χωρίς αναπηρία και πόσο αυτό τους έχει ωφελήσει στην εκπαιδευτική τους πορεία. Μια μητέρα απόφοιτη λυκείου, γονέας τριών παιδιών αναφέρει για το μεγάλο της παιδί:

*«Της αρέσει το διάβασμα και είναι και πολύ αγχώδης, δηλαδή η μεγάλη μπορεί να ζυπνήσει και να κάτσει να διαβάσει. Είναι το άλλο άκρο ας πούμε. Οι υπόλοιποι όχι. Μέχρι του για να είναι συνεπείς για το σχολείο τους. Αυτό.» (Σ7)*

iii) Έγκαιρη διάγνωση

Η πρόωπη παρέμβαση και η έγκαιρη διάγνωση των μαθητών με αναπηρία, στοιχεία που αφορούν τον ίδιο τον μαθητή, αποτελούν σημαντικό και καθοριστικό παράγοντα που έχει συμβάλλει στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία, στοιχείο που εντοπίστηκε σε τέσσερις (4) μητέρες. Όπως αναφέρει μια μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, γονέας τριών παιδιών εκ των οποίων το ένα έχει διαγνωστεί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος:

*«Ο Χ. έχει βοηθηθεί πάρα πολύ από την αποκατάσταση της όρασής του όταν ήταν 5,5 χρονών.*

*Ε: είχε μυωπία; Έγινε κάποιο χειρουργείο;*

*Σ: υπερμετρωπία. Δεν έβλεπε από το ένα μάτι καθόλου κι αυτό καθυστέρησε την ανάπτυξη του. Οπότε μόλις είδε έγραψε, διάβασε... ήταν αλληλένδετο το ένα με το άλλο. Στο νηπιαγωγείο αποκαταστάθηκε η όρασή του. Οπότε από εκεί και πέρα ήταν ένα κομβικό σημείο*

για την ανάπτυξή του. Μετά το παιδάκι οργανώθηκε σε άλλο επίπεδο. Τώρα στα επόμενα χρόνια ακολούθησε το σχολείο στο δημοτικό που είχε την παράλληλη στήριξη και την ενισχυτική. Χρονιά με χρονιά βελτιώνεται η εικόνα του.» (Σ9)

iv) Διάγνωση

Σχετικά με την διάγνωση, ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα ότι τρεις (3) μητέρες ανέφεραν ότι κατά πόσο η ίδια η διάγνωση λειτουργώντας ως ταμπέλα σε συνδυασμό με την εικόνα του άριστου μαθητή έχει ωφελήσει τα παιδιά τους μαθητές με αναπηρία. Οι αναφερόμενοι μαθητές έχουν διαγνωστεί ο πρώτος με ΔΕΠΥ, ο δεύτερος με δυσλεξία, δυσαναγνωσία, χαμηλή εκτίμηση και ο τρίτος με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, αυτισμό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και γονέας του τρίτου μαθητή:

*«Έχει ένα καλό, επειδή είναι καλός γνωστικά είναι και ο αγαπημένος μαθητής της δασκάλας. Παίζει στον 1. να έχει βοηθήσει λιγάκι και η διάγνωση, η ταμπέλα. Αυτό που σου είπα. Δημιουργεί περισσότερη ανοχή.»*

*Ε: Από τους εκπαιδευτικούς...;*

*Σ: Από τους εκπαιδευτικούς. Μπράβο. Αυτό του αφήνει και λίγο παραπάνω χώρο τελικά με έναν τρόπο.» (Σ3)*

v) Απουσία αναπηρίας

Ολοκληρώνοντας τους ατομικούς παράγοντες, μια (1) μόνο μητέρα απόφοιτη λυκείου, γονέας μαθήτριας με σοβαρή γλωσσική διαταραχή χαρακτηριστικά δήλωσε ότι η μη ύπαρξη κάποιας αναπηρίας είναι και ο ένας από τους λόγους που επηρεάζει θετικά την εκπαιδευτική πορεία των δύο χωρίς αναπηρία από τα τρία παιδιά της. Όπως αναφέρει και η ίδια:

*«Ε: Τον Ν. και την Α. όσες φορές είχε μια ανοδική πορεία η πρόοδός τους, τι είχε συμβάλει ή τι έχει ωφελήσει;*

*Σ: το ότι δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες.» (Σ5)*

Ο Πίνακας 3.3. παρουσιάζει συγκεντρωμένα όλα τα παραπάνω ευρήματα μαζί με τις συχνότητες των απαντήσεων των γονέων.

Πίνακας 3.3. Παράγοντες θετικής επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας

Παράγοντες θετικής επιρροής εκπαιδευτικής πορείας:	Απαντήσεις γονέων για μαθητή χωρίς αναπηρία	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων για μαθητή χωρίς αναπηρία	Απαντήσεις γονέων για μαθητή με αναπηρία	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων για μαθητή με αναπηρία	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
<b>Παράγοντες αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο:</b>					
Εκπαιδευτικές πρακτικές εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών	Σ1, Σ2, Σ3, Σ6	4	Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ6	5	9
Συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς ειδικούς αγωγής	Σ1, Σ5	2	Σ2, Σ4, Σ7, Σ8, Σ9	5	7
Τύπος σχολείου	Σ8	1	Σ8	1	2
Δομή εκπαιδευτικού συστήματος	Σ4	1	-	-	1
<b>Μερικό σύνολο</b>					<b>19</b>
<b>Παράγοντες αναφορικά με την οικογένεια:</b>					
Υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο	Σ1, Σ3, Σ4, Σ7, Σ8, Σ9	6	Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9	7	13
Αδελφική σχέση	Σ3, Σ6, Σ8	3	Σ3, Σ5, Σ6, Σ8	4	7
Ποιοτικός χρόνος γονέα με τα παιδιά	Σ8, Σ9	2	Σ8, Σ9	2	4
Οι προκλήσεις στην εκπαιδευτική πορεία του άλλου παιδιού για τον εντοπισμό της αναπηρίας	-	-	Σ1, Σ2	2	2
Η ανοδική μαθησιακή πρόοδος στην εκπαιδευτική πορεία του αδελφού	-	-	Σ1, Σ5	2	2

Επάγγελμα γονέα	Σ8	1	Σ8	1	2
Εκπαιδευτική πορεία γονέα	Σ3	1	Σ3	1	2
<b>Μερικό σύνολο</b>					<b>32</b>
<b>Παράγοντες αναφορικά με τον μαθητή:</b>					
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	Σ1, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8	6	Σ4, Σ6, Σ7, Σ8	4	10
Αυτονομία	Σ1, Σ5, Σ7, Σ8	4	-	-	4
Έγκαιρη διάγνωση	-	-	Σ2, Σ4, Σ6, Σ9	4	4
Διάγνωση ως ταμπέλα	-	-	Σ3, Σ7, Σ8	3	3
Απουσία αναπηρίας	Σ5	1	-	-	1
<b>Μερικό σύνολο</b>					<b>22</b>
<b>Συνολικός αριθμός</b>					<b>73</b>

### 3.1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων

Παράλληλα με τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία και των παιδιών χωρίς αναπηρία, στον πρώτο θεματικό άξονα της έρευνας οι γονείς κλήθηκαν να σχολιάσουν αν υπάρχουν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια με αποτέλεσμα να επηρεάζουν ή να έχουν επηρεάσει στο παρελθόν εξίσου αρνητικά την εκάστοτε εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών (Βλ. Πίνακα 3.4.). Όπως στην περίπτωση των παραγόντων που ασκούν θετική επιρροή, οι γονείς αναφέρθηκαν (α) στο σχολικό πλαίσιο, (β) στην οικογένεια και (γ) στο ίδιο το παιδί και στα χαρακτηριστικά του συζητώντας για το τι μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία.

## *A) Το σχολικό πλαίσιο*

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την επιρροή του σχολικού πλαισίου στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, οι μητέρες αναφέρθηκαν: (i) στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς γενικής τάξης, (ii) στις ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την ειδική αγωγή, (iii) στην απουσία υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, (iv) στην απουσία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και (v) στην διαφορά της δημόσιας εκπαίδευσης από την ιδιωτική.

### *i) Εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί*

Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή πέντε (5) μητέρες, αναφέρθηκε σε διάφορους εκπαιδευτικούς γενικής τάξης που είχαν συναντήσει τα παιδιά τους κατά την εκπαιδευτική τους πορεία. Η μη ενταξιακή προσέγγιση των εκπαιδευτικών και η αδιαφορία τους για την ίδια την πορεία των μαθητών τους, καθώς και για την εκπαιδευτική διαδικασία είχαν αρνητική επιρροή στην πορεία τόσο των παιδιών με αναπηρία, όσο και των παιδιών χωρίς αναπηρία.

Οι δύο (2) από τις παραπάνω μητέρες, εντόπισαν εκπαιδευτικούς που έχουν επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία μόνο των παιδιών τους με αναπηρία αποκλείοντας τα από την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται με βάση τα λεγόμενα μιας μητέρας δίδυμων κοριτσιών εκ των οποίων το ένα έχει διάγνωση με ΔΕΠΥ στο φάσμα του αυτισμού:

*«Υπάρχει και ο ρατσισμός και πως θα τον αντιμετωπίσει αυτόν η δασκάλα. Στο προ νήπιο το έζησα. Γιατί όταν ξεκίνησε το προ νήπιο και την ενημέρωσα ότι η Α. έχει κάνει λογοθεραπεία, εργοθεραπεία. Απλά την ενημέρωσα, έπεσε ο ουρανός να την πλακώσει. Έκανε τα πάνδεινα για να μην μου κρατήσει το παιδί στο προνήπιο. Μου έκανε πόλεμο νεύρων... στο τέλος της χρονιάς μας ζήτησε συγγνώμη. Να το κάνω εγώ όμως τι; Με το παιδί μου δεν ασχολήθηκε ποτέ. Η Α. είναι η μόνη δασκάλα που αν την δει στον δρόμο αλλάζει πεζοδρόμιο, δεν θέλει να της μιλήσει. Σε ένα παιδάκι που ήταν 3,5-4 χρόνων δεν μπορούσε να κόψει με το ψαλίδι. Έδειξε μια φορά η δασκάλα σε όλα τα παιδιά, αλλά η Α. ήθελε να της το δείξεις και 2η και 3η φορά. Κάθε φορά της έλεγε άστο Α. εσύ δεν ξέρεις.» (Σ6)*

Παρόμοιες εκπαιδευτικές πρακτικές στις πρώτες τάξεις του δημοτικού έλαβε και μια μαθήτρια χωρίς διάγνωση αλλά με μαθησιακές δυσκολίες που έχει εντοπίσει η ίδια η μητέρα:

*«Ήταν ένα παιδί σαν να μην υπήρχε μέσα στην τάξη...Μειονεκτούσε από τα υπόλοιπα παιδιά, ένιωθε άσχημα και το έβλεπα, το ένιωθα και το ζούσα αλλά εγώ δεν μπορούσα να κάνω κάτι.. ναι, πήγαινα να μιλήσω και έτρωγα πόρτα....*

*E.: Δηλαδή η δασκάλα τι σας έλεγε;*

Σ.: Έχω φύγει κλαίγοντας από εκεί... Οι ικανότητες του παιδιού σου είναι αυτές και δεν θα φτάσει ποτέ ψηλά, δεν έχει το επίπεδο να πάει πουθενά. Δεν έχει το επίπεδο να φτάσει!! Τζάμπα έρχεται... αυτές οι λέξεις θα με ακολουθούν μια ζωή μέχρι να πεθάνω, θα τις θυμάμαι, αιώνια. Τζάμπα έχετε τρεις δασκάλες στο σπίτι και δέκα δασκάλες να έχετε μες στο σπίτι το επίπεδο του παιδιού σας αυτό είναι! Το επίπεδο του παιδιού σου είναι αυτό!! Τζάμπα έχει τόσες δασκάλες! Λες και τις πληρώνει αυτή τις δασκάλες. Εγώ δεν πληρώνω την δόση του δανείου μου για να βοηθήσω το παιδί και δεν μπορεί να γυρίσει ένας εκπαιδευτικός και να σου πει... ξέρεις εσύ που θα φτάσει αυτό το παιδί; Το μειώνεις έτσι! Ξέρεις εσύ τι δυνατότητες έχει αυτό το παιδί; Γιατί δεν έχεις ασχοληθεί μ' αυτό το παιδί. Από που κι ως που ξέρεις που θα φτάσει αυτό το παιδί και το λες στη μαμά του, που βλέπεις ρε γ... τι αγώνα έχουμε κάνει, αγώνα που έχει κάνει αυτή η μαμά να στηρίξει αυτό το παιδί! Δεν μπορείς να το πεις αυτό, ότι δεν ... το επίπεδό του είναι αυτό και τζάμπα έχει δύο δασκάλες. Και δέκα να έχει δεν θα φτάσει πουθενά.» (Σ1)

ii) Ελλιπείς γνώσεις ειδικής αγωγής

Θεωρώντας την ειδική αγωγή ως μια μετεκπαίδευση ή ως εξειδικευμένες και επιπρόσθετες γνώσεις, δύο (2) μητέρες εντόπισαν ως ανασταλτικό παράγοντα την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής τάξης για την ειδική αγωγή. Η πρώτη μητέρα διέκρινε αυτό το εμπόδιο τόσο στο παιδί του χωρίς αναπηρία, μαθήτρια πέμπτης δημοτικού αλλά με μαθησιακές δυσκολίες που έχει εντοπίσει η ίδια η μητέρα, όσο και στο παιδί του με δυσλεξία μαθητή πρώτης γυμνασίου. Η δεύτερη μητέρα εντόπισε αυτόν τον ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαιδευτική πορεία μόνο του παιδιού με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μαθητή έκτης δημοτικού που παρακολουθεί παράλληλα και σε τμήμα ένταξης:

«Δεν πετύχαμε το σωστό άνθρωπο με τις ανάλογες γνώσεις. Θα έπρεπε δηλαδή να ήταν από την πρώτη δημοτικού. Θα τον είχε βοηθήσει πάρα πολύ. Δηλαδή, αν είχε μια τέτοια δασκάλα με γνώσεις ειδικής αγωγής από την πρώτη δημοτικού τότε θα είχαμε κάνει άλματα πλέον. Αυτό είναι το κακό. Δεν μπορείς να ξέρεις... Χώρια που θα πρέπει και ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει κάποια πράγματα παραπάνω πως θα προσεγγίσει το παιδί. Όχι το παιδί το ίδιο. Κάθε παιδί είναι στον δικό του μικρόκοσμο, οπότε. Δεν μπορείς να ξέρεις.» (Σ4)

iii) Απουσία υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα

Τρεις (3) μητέρες εστίασαν στην ανάγκη για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς όπως είναι δομημένο δεν υποστηρίζει σε θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας και δομών όλους τους μαθητές και ιδίως αυτούς που φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας. Η μία μητέρα αναφέρθηκε σε αυτόν τον παράγοντα μόνο για το παιδί του με αναπηρία, καθώς σύμφωνα με την μητέρα, το εκπαιδευτικό σύστημα με την μορφή που έχει τώρα βοηθά μέσους και ανώτερους «φυσιολογικούς» μαθητές. Η μητέρα δήλωσε ότι το είδος της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να καθορίζεται από την διαγνωστική εικόνα του μαθητή, την κοινωνική του ετικέτα ή τα

προσωπικά του χαρακτηριστικά. Από την κοινωνία θα πρέπει να εξασφαλίζεται η πρόσβαση όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο, γιατί αποτελεί ένα δικαίωμά τους επομένως πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες όλων, πράγμα που το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι όπως είναι δομημένο δεν ωφελεί τους μαθητές με αναπηρίες. Πιο αναλυτικά αναφέρει ότι:

*«...το οποίο περιλαμβάνει την διάσπαση προσοχής με αποτέλεσμα να μην μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα και γενικώς να συγκεντρωθεί. Κι αυτό είναι κάτι που δεν τον βοηθάει τουλάχιστον το εκπαιδευτικό σύστημα που έχουμε γενικώς... Δηλαδή έχουν ένα μοτίβο και θα πρέπει όλοι σ' αυτό το μοτίβο να είμαστε προσαρμοσμένοι. Ή θα είναι εκτός ή θα είναι μέσα στο σύστημα. Τελείως παράλογο βέβαια. Αλλά γενικώς επειδή τα γνωρίζουμε τα συστήματα δεν πρόκειται ποτέ να αλλάξει. Από την άλλη ζητάν να μην και ότι είναι άσχημο να περιθωριοποιούνται αυτά τα άτομα και οι ίδιοι με τον τρόπο αυτό τα περιθωριοποιούν. Κι από την άλλη, οι άλλοι που λένε «αυτός ας πούμε είναι κακός μαθητής ή δεν μπορεί» βάζουν ταμπέλες σ' αυτά τα παιδιά. Κι από την άλλη λένε όχι είναι κακό μην το κάνετε. Και είναι οι ίδιοι. Αφού δεν τα στηρίζεις, κατά κάποιον τρόπο είσαι συνένοχος... Είναι τελείως λάθος το εκπαιδευτικό σύστημα. Αντί να προωθήσει τα σημεία που βλέπεις ότι έχει έφεση και να τα εξελίξεις, μαζί με όλα τα υπόλοιπα σου κατεβάζει τον μέσο όρο και δεν μπορείς να γίνεις τίποτα, πάει τελείωσε. Αυτό ήταν. Αυτό είναι το άσχημο. Ο Ν. είναι μια χαρά παιδί. Και ψυχολογικά και στο περιβάλλον του και τα λοιπά. Δεν μπορούν να γίνουν όλοι επιστήμονες και όλοι κάτι το φοβερό. Λάθος οργανωμένο όλο το σύστημα. Δεν εστιάζουν στην διαφορετικότητα των παιδιών.» (Σ4)*

Οι άλλες δύο (2) από τις τρεις (3) μητέρες αναφέρθηκαν εξίσου και για το παιδί με αναπηρία αλλά και για το παιδί χωρίς αναπηρία. Μάλιστα, η μια μητέρα μαθήτριας πέμπτης δημοτικού και μαθητή πρώτης γυμνασίου με δυσλεξία τόνισε την αδιαφορία του εκπαιδευτικού συστήματος και ιδίως την στερεοτυπική αντιμετώπιση που έχει απέναντι στα παιδιά με διάγνωση. Όπως σχολιάζει και η ίδια αναφερόμενη και στα δύο της παιδιά:

*«Το εκπαιδευτικό σύστημα!! Που δεν βοηθάει αυτά τα παιδιά. Ότι είναι απίστευτα έξυπνα, έχουν απίστευτο μυαλό, έχουν απίστευτο ταλέντο σε άλλα τόσα πράγματα...όχι θεωρώ, είμαι σίγουρη ότι ευθύνεται μόνο ο δάσκαλος, το εκπαιδευτικό σύστημα, ότι αυτά τα παιδιά δεν τα στηρίζουν, δεν τα βοηθάει τίποτα και κανείς. Και τώρα με τον Χ., , που είχαμε πάρει το χαρτί από τα ΚΕΔΔΥ να δίνει προφορικά, μια ολόκληρη χρονιά πέρυσι έλεγε μην τολμήσετε να το πάτε στο σχολείο, εγώ δεν θέλω να δώσω προφορικά, δεν θέλω... ένιωθε μειονεκτικά...*

*Ε.: Για να μην στιγματιστεί...» (Σ1)*

Παράλληλα και αναφερόμενη στα δύο παιδιά της, εκ των οποίων το ένα είναι μαθήτρια τρίτης δημοτικού με μη καθορισμένη μορφή αυτισμού και θέματα λόγου και το άλλο μαθητής της πρώτης γυμνασίου, ο άλλος γονέας, μητέρα μονογονεϊκής οικογένειας σχολίασε τη μορφή και τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος στις δομές και στο ανάλογο ειδικό προσωπικό σε όλες τις βαθμίδες. Η ίδια χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Κρίμα που η παιδεία μας δεν το προωθεί λίγο περισσότερο... Δεν πρόκειται να γίνει ποτέ στην Ελλάδα αυτό, να ενταχθεί η ειδική αγωγή μέσα στο σχολείο. Δεν πιστεύω ότι θα γίνει ποτέ αυτό. Δεν νομίζω, το θεωρώ πολύ απατηλό όλο αυτό. Θα ήταν όμως πολύ ενδιαφέρον... υπάρχουν παιδιά που το έχουν ανάγκη, που χρειάζονται την στήριξη αυτή, το κάθε παιδί αναλόγως το πρόβλημα πρέπει...όχι είμαι πολύ υπέρ σε όλα αυτά. Εσύ πως θα το περάσεις στο παιδί, εσύ πως να το στείλεις κάτω στην ένταξη, στην δασκάλα, τρόπο θέλουν όλα, όχι κόπο... Στο γυμνάσιο δεν ασχολούνται, κάθονται στο γραφείο μέσα με τον καφέ τους κι αυτά, δεν ασχολούνται δηλαδή. Καλός είναι ο Θ., όλοι αυτό μου λέγανε, πείστε τον λίγο. Με την πίεση θα βγουν όλα; Η πίεση μπορεί να γυρίσει μπούμερανγκ. Δεν ξέρω είμαι απογοητευμένη γενικότερα με το σύστημα. Δυστυχώς. Θα δείξει στο μέλλον. Δεν νομίζω να αλλάξει τίποτα. Αυτή είναι η Ελλάδα μας, αυτή είναι η παιδεία που έχουμε και την δίνουμε και στα παιδιά μας. Δυστυχώς.» (Σ2)

iv) Απουσία συνεργασίας με εκπαιδευτικούς

Δύο (2) μητέρες αναφέρθηκαν στον παράγοντα της απουσίας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς για το παιδί τους χωρίς αναπηρία. Η μια μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, μητέρα δύο αγοριών μονογονεϊκής οικογένειας όπου το ένα παιδί έχει διάγνωση αυτισμού αναφέρθηκε για το παιδί της χωρίς αναπηρία σε μια εκπαιδευτικό που αδιαφόρησε και δεν συνεργάστηκε με την μητέρα σε μια κρίσιμη φάση της ζωής του μαθητή:

«Δηλαδή θεωρώ ότι ο Ι. έχοντας μπει με περισσότερη σιγουριά στο δημοτικό, πάει πολύ πιο εύκολα. Πτοείται λιγότερο. Ο Ο. του πήρε παραπάνω χρόνο. Εντάξει η αλήθεια είναι ότι με τον Ο. υπήρξαν πολλά. Ο Ο. ζορίστηκε και πάρα πολύ λόγω του διαζυγίου κτλ. Ήταν σε πιο μεγάλη ηλικία...είχα δυσκολία με την δασκάλα της τρίτης, αλλά οφειλόταν στην δασκάλα και δεν έκανε αυτό που έπρεπε στο παιδί την εποχή που το χρειαζόταν, την εποχή που χόριζα εγώ το παιδί ήταν φρικαρισμένο, προφανώς φρικαρισμένο το παιδί και η δασκάλα ήταν στην κοσμάρα της. Δεν ασχολήθηκε με το παιδί. Καθόλου! Άρα τα προβλήματα που έχω αντιμετωπίσει είναι τέτοιου τύπου, δεν είναι γνωστικού τύπου. Κανένα θέμα εκεί, με κανένα από τα δύο! Έχω θέματα συνεννόησης με τους δασκάλους το να κάνουν κατά βάση focus με τον Ο. την εποχή που ζοριζόταν. Από την άλλη στον Ι. παρόλη την διάγνωση δυσκολίες σε δασκάλες δεν είχα.» (Σ3)

v) Διαφορά δημόσιας εκπαίδευσης από την ιδιωτική

Μια (1) μητέρα απόφοιτος γυμνασίου αναφέρθηκε για το παιδί της χωρίς αναπηρία στον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας που λαμβάνουν τα παιδιά στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αφορά μια βιωματική διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή με πλούσιο οπτικοακουστικό εποπτικό υλικό συγκριτικά με την διδασκαλία που έχει λάβει η κόρη της στην δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα με την μητέρα, στην δημόσια εκπαίδευση πραγματοποιείται μη διαφοροποιημένη διδασκαλία με μονόδρομη επικοινωνία δάσκαλου με μαθητή, που δεν είναι βασισμένη στις ανάγκες της κόρης της, δίνοντας της τον χαρακτηρισμό «κατώτερη». Η μητέρα

αναφερόμενη σε αυτόν τον παράγοντα αρνητικής επιρροής στο παιδί της χωρίς αναπηρία αλλά με μαθησιακές δυσκολίες που έχει εντοπίσει η ίδια η μητέρα, σχολίασε την διαφορετική πορεία που ακολουθεί ο κάθε μαθητής λόγω σχολικού πλαισίου:

*«Για να είμαι ειλικρινής προσπάθησα να την πάω σε ένα ιδιωτικό γιατί έβλεπα ότι στο δημόσιο δεν γίνεται δουλειά. Δεν μπορούν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά! Δεν έχουν την ικανότητα και την ενημέρωση να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά. Κι έτσι σκεφτόμουν να την στείλω σε ένα ιδιωτικό. Αλλά λόγω... τα οικονομικά μας είναι άθλια, δεν μπόρεσα! Έκανα υπομονή και κάθομαι στο δημόσιο. Εάν μπορούσα, πραγματικά εάν μπορούσα, γιατί έχω δει και πραγματικά πήγα σε ιδιωτικά και είδα τι δουλειά γίνεται, εάν μπορούσα οικονομικά θα πήγαινα το παιδί μου σε ιδιωτικό. Η πορεία τους είναι εντελώς διαφορετική. Επειδή πήγα και το έμαξα. Επειδή έφτασα σ' αυτό το σημείο, να την αλλάζω σχολείο. Να μπορέσω να βοηθήσω το παιδί μου όσο μπορούσα. Που όταν πήγα και είδα ένα σύστημα... Όταν είδα πως γίνεται το μάθημα... εννοείται ότι το παιδί θα μάθει έτσι να μαθαίνει πιο εύκολα και να πάρει όλη τη βάση από το μάθημα από το να καθίσει να διαβάσει παπαγαλία, κατεβατά σελίδες ολόκληρες που του είναι τόσο δύσκολο. Πήγα σε ιδιωτικό σχολείο, μου έδειξαν πως δουλεύουν και τραβούσα τα μαλλιά μου. Και λέω ναι αυτό είναι το σύστημα που πρέπει να δουλευτεί σε όλα τα σχολεία. Γιατί μόνο στα ιδιωτικά; Έτσι μαθαίνουν όλα τα παιδιά! Εάν ρωτήσεις οποιοδήποτε παιδί τώρα που γράφανε θα σου πει ναι κάθισα τα διάβασα παπαγαλία, τα έγραψα κι αν το ρωτήσεις μετά από δύο μήνες δεν θα ξέρει να σου απαντήσει. Δεν θα ξέρει να σου πει τι ήταν αυτό που διάβασε!» (Σ1)*

## **B) Παράγοντες αναφορικά με την οικογένεια**

Ερευνώντας και αναλύοντας παράγοντες που έχουν επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, προέκυψαν πέντε (5) παράγοντες αναφορικά με την οικογένεια: (i) το διαζύγιο γονέων, (ii) η αποκλειστική προσοχή ενός γονέα σε ένα παιδί, (iii) η οικονομική δυσκολία της οικογένειας, (iv) η αναπηρία του αδελφού και (v) η έλλειψη χρόνου του γονέα,

### *i) Το διαζύγιο γονέων*

Το διαζύγιο γονέων και η απουσία του ενός γονέα επηρέασαν τα με και χωρίς αναπηρία παιδιά στην πρόοδο και στην πορεία τους στο σχολείο. Τρεις (3) μητέρες, η μια εξίσου για τα δύο του παιδιά και οι άλλες δύο μητέρες μόνο για το παιδί τους χωρίς αναπηρία, ανέφεραν ότι την χρονική περίοδο που χώριζαν με τους συζύγους τους ήταν ένα σημείο καμπής στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Υποστηρίζουν την άποψη αυτή σύμφωνα με το παρακάτω απόσπασμα:

*«Στον Θ. πιστεύω καθαρά και μόνο το διαζύγιο. Σίγουρα. Γιατί τον πατέρα του τον φοβόταν, είχε τον τρόμο του κι αυτά.» (Σ2)*

ii) Αποκλειστική προσοχή γονέα σε ένα παιδί

Τρεις (3) μητέρες παραδέχτηκαν ότι έχουν εστιάσει την προσοχή τους στο ένα παιδί αφήνοντας στην άκρη τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιο άλλο τους παιδί, πράγμα που έχει αποτελέσει εμπόδιο στην εκπαιδευτική πορεία του δεύτερου παιδιού. Οι δύο από τις τρεις μητέρες έχουν εστιάσει την προσοχή τους στα παιδιά με αναπηρία και αυτό φαίνεται από τα λεγόμενα της μιας μητέρας η οποία δηλώνει ότι έχει χάσει την ισορροπία ανάμεσα στις ανάγκες στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών της, καθώς έχει αφιερωθεί αποκλειστικά στο παιδί της με σοβαρή γλωσσική διαταραχή:

*«Το πρώτο παιδί έχει λάβει την απόλυτη προσοχή διότι ήταν το πρώτο και μετά από 3 χρόνια γεννήθηκε το επόμενο, οπότε... και ήταν και αγόρι... αυτό έχει μεγάλη σημασία για τον μπαμπά κυρίως... στο δεύτερο δεν δόθηκε η ίδια προσοχή όπως και στον μεγάλο γιατί ο μεγάλος είχε την αποκλειστικότητα. Τα πρώτα χρόνια που έπρεπε να δοθεί... Η εκπαίδευση ξεκινάει από πολύ νωρίς... και το λάθος μας είναι ότι η δεύτερη ήταν λίγο πίσω, δεν είχε την προσοχή που είχε ο μεγάλος... αργότερα βέβαια που γεννήθηκε η μικρή και άρχισαν τα προβλήματα, δεν είχαν τα δύο μεγάλα την προσοχή που θα έπρεπε...» (Σ5)*

Αξιοσημείωτο είναι ότι η μια από τους τρεις μητέρες έχει εστιάσει την προσοχή του στο παιδί χωρίς αναπηρία και όπως αναφέρει η ίδια η μητέρα αρνήθηκε την εξωσχολική υποστήριξη λόγω οικονομικών δυσκολιών στο παιδί της μαθητή πρώτης γυμνασίου με διάγνωση δυσλεξίας που φοιτά σε γενική τάξη, καθώς το άλλο της παιδί μαθήτρια πέμπτης δημοτικού χωρίς διάγνωση έκρινε ότι έχει περισσότερη ανάγκη υποστήριξης αυτή την περίοδο:

*«Είναι καλός μαθητής, αλλά λίγο να καθίσει να ασχοληθεί, θα είναι πάρα πολύ καλός μαθητής. Αλλά δεν ασχολείται. Αυτό είναι το θέμα! Δεν ασχολείται! Κι εγώ έχω δώσει βαρύτητα στην Ζ. αυτή την περίοδο κι όχι στον Χ. Λάθος μου μεν... αλλά κάθισα τα ζύγισα και μας έχει ανάγκη πιο πολύ.» (Σ1)*

iii) Οικονομική δυσκολία οικογένειας

Η δυσκολία οικονομικής ανταπόκρισης για επιπλέον εξωσχολική μελέτη και βοήθεια από ειδικούς επαγγελματίες στα παιδιά τους διαφάνηκε από τα λεγόμενα δύο (2) μητέρων. Η μια μητέρα αναφέρθηκε εξίσου για τα δύο της παιδιά, με και χωρίς αναπηρία, ενώ η άλλη μητέρα μόνο για το παιδί της με αναπηρία υποστηρίζοντας και οι δύο την άποψη ότι

*«είναι δύσκολα! Αυτή την στιγμή εμείς εδώ και τρία χρόνια δεν πληρώνουμε την δόση του δανείου μας για να βοηθήσουμε τα παιδιά μας. Γιατί είναι δύσκολο! Είναι πολύ ακριβό спор το συγκεκριμένο спор! Ε! Ψυχολόγοι, δάσκαλοι ειδικής αγωγής, κέντρα, όλα αυτά κοστίζουν....» (Σ1)*

iv) Η αναπηρία του αδελφού

Δύο (2) μητέρες ανέφεραν ότι η αναπηρία του ενός παιδιού τους έχει σταθεί ως εμπόδιο κάποιες μεμονωμένες στιγμές στην εκπαιδευτική πορεία του άλλου τους παιδιού. Συγκεκριμένο παράδειγμα αποτελούν τα λόγια της μητέρας μαθητή τρίτης δημοτικού με αυτισμό όπου φοιτά στο ίδιο σχολείο με τον αδελφό του μαθητή έκτης δημοτικού. Το ένα της παιδί, ως ο μεγάλος αδελφός, βρέθηκε αντιμέτωπος με την ανάληψη ευθύνης του ανάπηρου αδελφού του καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν κατόρθωσαν να τον διαχειριστούν σε κατάσταση κρίσης:

*«Στο δημοτικό ο Ι. ήταν σε ένα σχολείο που είχε και τον αδελφό του εκεί.. αυτό έκανε διαφορά σίγουρα. Αυτό βέβαια παίζει να έκανε λίγο αρνητική διαφορά στον Ο.. Γενικά ότι και να συνέβαινε με τον Ι. τον πρώτο που αναζητούσαν ήταν ο Ο.. Αυτό δημιουργεί ένα βάρος. Δηλαδή είναι σαν να έχει πάει ο Ι. με τον δικηγόρο του, άρα ο Ο. έγινε ξαφνικά ο κηδεμόνας. Μια μέρα ο Ι. είχε κρυφτεί κάπου και δεν τον βρισκανε και ενώ ώρα μαθήματος και δη εν ώρα τεστ που έγραφε ο Ο. στα μαθηματικά, μπήκε μες στην τάξη η δασκάλα της ένταξης και ρωτούσε τον Ο. που μπορεί να είναι ο αδελφός του. Φίλε τι σου φταίει το παιδί; Δηλαδή τον χάσατε, τι σου φταίει το άλλο; Το τραγικό που έγινε είναι ότι η δασκάλα του Ο. δεν τον άφησε να βγει εκείνη την ώρα. Να ψάξει να τον βρει. Του είπε θα τελειώσεις το τεστ και μετά θα βγεις. Ένα παιδί το φρικάρουμε στην αρχή και τον κρατήσαμε και μες στην τάξη να γράψει τεστ! Να μην ξέρει που είναι ο αδελφός του! Ήταν πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό γιατί έγινε φέτος. Οπότε ναι, εκεί έχει επηρεάσει περίεργα το ένα στο άλλο. Από την άλλη μπορεί του Ο. να ήταν ένα βάρος, ένα άγχος, όχι ένα βάρος και από την άλλη μια ευκαιρία ενδυνάμωσης. Το να είσαι υπεύθυνος για έναν μικρό, από μόνος σου δίνεις ένα παραπάνω....» (Σ3)*

v) Έλλειψη χρόνου γονέα

Τέλος, ολοκληρώνοντας με τους παράγοντες που αναφέρονται στην οικογένεια, μια (1) μητέρα μονογονεϊκής οικογένειας αιτιολόγησε την πλέον αποκλειστική προσοχή στο παιδί του με διάγνωση μη καθορισμένης μορφής αυτισμού, καθώς στο παρελθόν ο ελεύθερος χρόνος εξαιτίας φόρτου εργασίας ήταν ελάχιστος με αποτέλεσμα τις προηγούμενες και πρώτες σχολικές χρονιές του παιδιού της με αναπηρία να μην μπορεί να υποστηρίξει αναλόγως το παιδί της:

*«Ξεκινά η Ν. την πρώτη δημοτικού και εγώ δουλεύω πάρα πολλές ώρες. Μπορεί να μην πάρω και ρεπό καθόλου. Κι έμεινε η Ν. με την μάνα μου να διαβάζει τα μαθήματα. Στην πρώτη δημοτικού. Πηγαίναμε λογοθεραπεία, γιατί την έβλεπα ότι δεν μιλάει καθαρά από μικρή... Να μην στα πολυλογώ πέσαμε όλοι με τα μούτρα. Δηλαδή την βοηθήσαμε πάρα πολύ την Ν., αλλά εντάξει. Γεωργία να σου πω κάτι, όταν την διάβαζε η μάνα μου, όταν την διάβαζε ο αδελφός μου και όταν την διάβαζα εγώ στις 10 η ώρα το βράδυ σε κενά που είχε, σε κάποια πράγματα που δεν είχε κάνει. Εντάξει. Είχε κενά στο παιδί, όπως και να το κάνεις.» (Σ2)*

### ***Γ) Παράγοντες αναφορικά με τον/την μαθητή/τρια***

Μελετώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, οι μητέρες αναφέρθηκαν εξίσου σε ατομικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον μαθητή και σχετίζονται με: (i) την αυτοεικόνα του/της, (ii) την ύπαρξη και την φύση της αναπηρίας και (iii) την άγνοια ύπαρξης της αναπηρίας.

#### *i) Αυτοεικόνα*

Τρεις (3) μητέρες αναφέρθηκαν σε ατομικούς παράγοντες σχετικούς με την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των παιδιών τους, παράγοντες σχετικούς με την αυτοεικόνα τους. Οι δύο (2) μητέρες, μονογονεϊκών οικογενειών, αναφέρθηκαν για το παιδί τους χωρίς αναπηρία σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως η αδιαφορία για προσωπική μελέτη ή η ασυνέπεια στις υποχρεώσεις του σχολείου λέγοντας ότι «βαριέται τρελά, δεν έχει αυτοπεποίθηση, δεν διαβάζει καθόλου, τον πήγαινα μελέτη καθημερινά. Τσάμπα τα λεφτά που έδινα. Με το ζόρι περάσαμε, όταν σου λέω με το ζόρι, με το ζόρι. Δηλαδή κόντρα συνέχεια με την καθηγήτριά του εκεί πέρα. Διάβαζε για να περάσει. Οι καθηγητές του όταν πήγαινα μου έλεγαν πολύ καλό παιδί όμως δεν διαβάζει, δεν θέλει, είναι αδιάφορος και δεν συμμετέχει καθόλου μέσα στην τάξη. Στον Θ. ποτέ καμία του δασκάλα μου είπε ότι βλέπει κάποιο πρόβλημα.» (Σ2).

Ενώ η μια (1) μητέρα που αναφέρθηκε στο παιδί της με αναπηρία, με διάγνωση δυσλεξίας, σχολίασε την χαμηλή του αυτοπεποίθηση και την εσωστρέφεια που τον χαρακτηρίζει ως ανασταλτικό παράγοντα υποστηρίζοντας ότι:

*«Για τον μεγάλο ... είναι ένα παιδί που...πως το λένε... δεν υπάρχει μέση λύση για να περιγράψεις αυτό το παιδί. Είναι ευφυής! Έχει απίστευτο μυαλό, μόνο και μόνο τα πιάνει από την παράδοση, δεν υπάρχει λόγος να καθίσει να διαβάσει μετά. Τόσο δυνατό μυαλό αλλά δεν το εκμεταλλεύεται. Δεν κάθεται, δεν ασχολείται! Δεν έχει αυτοπεποίθηση. Αυτό. Δεν πιστεύει στον εαυτό του ότι θα τα καταφέρει. Κι αυτό τον πάει πίσω. Δεν μπορεί να δείξει τι μπορεί να κάνει. Αυτό του λέει και η δασκάλα του, δεν γίνεται να τα πιάνει τόσο τέλεια. Να πάει στο σχολείο και να μην κάνει τις εργασίες του... γιατί η εικόνα είναι όλα, δεν είναι μόνο ένα πράγμα. Ο Χ. έχει τρομερές δυνατότητες, φοβερές δυνατότητες! Δεν πιστεύει όμως στον εαυτό του και δεν κάθεται να ασχοληθεί. Εάν καθόταν, αυτό που του λέει και η δασκάλα, μισή ώρα θα ήταν άριστος μαθητής. Μισή ώρα. Αλλά δεν ασχολείται. Εάν μπορούσε να ασχοληθεί κι εγώ είχα το χρόνο να ασχοληθώ λίγο παραπάνω μαζί του πιστεύω ότι θα ήταν διαφορετικά τα πράγματα.» (Σ1)*

#### *ii) Η ύπαρξη και η φύση της αναπηρίας*

Η ύπαρξη, η φύση της αναπηρίας και ο αντίκτυπος που έχει στον μαθησιακό τομέα, στον κοινωνικό τομέα και στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία εντοπίστηκε ως στοιχείο σε τρεις (3) από τις εννιά μητέρες. Μια μητέρα αναφέρει τις δυσκολίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του γιού της, μαθητή έκτης δημοτικού με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζει την αναπηρία του παιδιού της ως πάθηση που επηρεάζει αρνητικά μόνο την εκπαιδευτική πορεία και τις κοινωνικές του σχέσεις μέσα στο σχολείο. Η μητέρα φαίνεται να συγκρίνει την εικόνα του παιδιού της ως μαθητή στο σχολείο, όπου η αναπηρία είναι εμφανής και την εικόνα του ως αθλητή, όπου η αναπηρία δεν τον εμποδίζει στην πρόοδο και στην επίδοσή του:

*«Έχουμε αυτογνωσία. Γιατί έχουμε ψαχτεί και το έχουμε δει, δεν μπορείς να περιμένεις πράγματα όπως ένα άλλο παιδάκι που είναι μόνο από θέμα μα-θη-τή. Γιατί εκεί θα είχαμε δει τεράστια άλματα που θα είχαμε μόνο το μα-θη-τή. Δηλαδή δεν είχε κάποια μαθησιακή διαταραχή. Εκεί θα βλέπαμε ένα άλλο παιδί μαθησιακά. Από θέμα εγωισμού και φιλότιμου και είναι κανόνας να σε δω διαβασμένο στο σχολείο, θα τα κάνει. Δεν το κάνει γιατί δεν μπορεί να το κάνει. Και λέω κοίτα να δεις πόσο άδικο είναι ένα παιδάκι που θα μπορούσε... Βλέπω στην πάλη πως το έχει, πως εξασκεί και τα δίνει όλα που δεν είναι κάτι εκπαιδευτικό. Χρειάζεται μόνο το σώμα και δύναμη. Τα δίνει όλα. Ο άλλος τον χτυπάει, τον διαλύει και δεν το βάζει κάτω, συνεχίζει να παλεύει μέχρι να νικήσει. Σηκώνεται και συνεχίζει μέχρι να τελειώσει ο χρόνος του αγώνα. Δεν το βάζει κάτω. Φαντάσου αυτό το πράγμα να το έχει στο σχολείο του. Δηλαδή στην πάλη ο Ν. είναι ένας πολύ καλός αθλητής, στο πανελλήνιο βγήκε 3ος και συνεχώς διακρίνεται στο κομμάτι αυτό. Στο σχολείο αποκλείεται να ήθελε να είναι λιγότερο κάτω, αποκλείεται, θα ήθελε να είναι μαθητής του 10. Τέλος. Ούτε του 9. Αλλά θέλω να σου πω σαν χαρακτήρας, εκεί θέλω να καταλήξω, ότι είναι, αν μπορούσε δηλαδή στην τάξη του στο μαθησιακό κομμάτι θα ήταν πρώτος. Εδώ στις προπονήσεις λένε κάντε 60 πους απς και κάντε κοιλιακούς 80. Κανένα παιδί δεν θα κάνει 80 και 60. Πολύ λίγα παιδιά. Ο Ν. είναι από τους τελευταίους που θα φύγει. Το λέει και ο προπονητής. Μπαίνει πρώτος και φεύγει τελευταίος... Πως ένα παιδί τέτοιο στο σχολείο αν μπορούσε που θα έλεγε ο δάσκαλος ελάτε να κάνετε την άσκησή σας αυτή και δεν θα πήγαινε να την κάνει; Θα πήγαινε αδιάβαστος και δεν θα έκανε όλες τις ασκήσεις; Αν μπορούσε και είχε την δυνατότητα να το κάνει... Φαντάσου αυτό το πράγμα που είχε εκεί και είναι ανταγωνιστικός, να το είχε στο σχολείο. Στο σχολείο είναι ο άμεσος ανταγωνισμός. Ο καλύτερος θα περάσει. Δεν υπήρχε θέμα να αφήσει περιθώρια. Να θέλει να μείνει αδιάβαστος... εμένα τροχοπέδη σε όλο αυτό είναι η πάθηση. Αν δεν είχε την πάθηση που έχει θα ήταν ένα τελείως διαφορετικό παιδί. Καθαρά!» (Σ4)*

iii) Άγνοια ύπαρξης της αναπηρίας

Ολοκληρώνοντας τους παράγοντες αρνητικής επιρροής στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, αξιοσημείωτο αποτελεί το εύρημα ότι μονάχα μια (1) μητέρα μαθητή έκτης δημοτικού γενικού τμήματος με ΔΕΠΥ δήλωσε ότι η άγνοια ύπαρξης της ίδιας της αναπηρίας ήταν ανασταλτικός παράγοντας για το μαθησιακό και κοινωνικό κομμάτι στην εκπαιδευτική πορεία του

παιδιού της. Με την πραγματοποίηση της διάγνωσης ο μαθητής άλλαξε πορεία προς θετική κατεύθυνση, όπως αναφέρει και η μητέρα, καθώς υποστηρίχθηκε περισσότερο και αναλόγως:

*«Γιατί την διάγνωσή μας την πήραμε 4η δημοτικού, μεγάλος. Οπότε τον βοήθησε πιστεύω πολύ. Ένωσε πιο σίγουρος για τον εαυτό του. Ο Γ. δεν είχε καθόλου αυτοπεποίθηση. Καθόλου, τίποτα, μηδέν δηλαδή... λόγω της συμπεριφοράς του παλιότερα. Γι' αυτό σου λέω φέτος έχουμε αλλάξει. Στην ουσία σαν να ζήταγε βοήθεια με κάποιο τρόπο. Πέρυσι ήταν συνεχώς πρόβλημα, φέτος περισσότερος αποδεκτός από συμμαθητές του που δεν ήταν τα προηγούμενα χρόνια. Χωρίς να ξέρουν βέβαια τι έχει...αντιδρούσε συνεχώς άσχημα, δεν χτύπαγε ποτέ.. ήταν πιο μοναχικός πέρυσι, φέτος καμία σχέση.» (Σ7)*

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα ευρήματα με τους παράγοντες αρνητικής επιρροής στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, με και χωρίς αναπηρία, καθώς και οι συχνότητες απαντήσεων των μητέρων.

Πίνακας 3.4. Παράγοντες αρνητικής επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας

Παράγοντες αρνητικής επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας:	Απαντήσεις γονέων για μαθητή χωρίς αναπηρία	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων για μαθητή χωρίς αναπηρία	Απαντήσεις γονέων για μαθητή με αναπηρία	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων για μαθητή με αναπηρία	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
<b>Παράγοντες αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο:</b>					
Εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης	Σ1, Σ3, Σ7	3	Σ1, Σ3, Σ4, Σ6	4	7
Ελλείψεις γνώσεις εκπαιδευτικών για την ειδική αγωγή	Σ1	1	Σ1, Σ4	2	3
Απουσία υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	Σ1, Σ2	2	Σ1, Σ2, Σ4	3	5
Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικού	Σ1, Σ3	2	-	-	2
Διαφορά δημόσιας εκπαίδευσης από την ιδιωτική	Σ1	1	-	-	1
<b>Μερικό σύνολο</b>					<b>18</b>
<b>Παράγοντες αναφορικά με την οικογένεια:</b>					

Διαζύγιο	Σ2, Σ3, Σ8	3	Σ8	1	4
Αποκλειστική προσοχή γονέα σε ένα παιδί	Σ2, Σ5	2	Σ1	1	3
Οικονομική δυσκολία	Σ1	1	Σ1, Σ2	2	3
Η αναπηρία του αδελφού	Σ3, Σ5	2	-	-	2
Έλλειψη χρόνου γονέα	-	-	Σ2	1	1
<b>Μερικό σύνολο</b>					<b>13</b>
<b>Παράγοντες αναφορικά με τον μαθητή:</b>					
Αυτοεικόνα	Σ2, Σ3	2	Σ1	1	3
Η ύπαρξη και η φύση της αναπηρίας	-	-	Σ4, Σ5, Σ9	3	3
Άγνοια ύπαρξης αναπηρίας	-	-	Σ7	1	1
<b>Μερικό σύνολο</b>					<b>7</b>
<b>Συνολικός αριθμός</b>					<b>38</b>

### 3.1.5. Σύνδεση εκπαιδευτικής πορείας με προσωπική μελλοντική ανέλιξη των με και χωρίς αναπηρία μαθητών

Διερευνώντας την σύνδεση της εκπαιδευτικής πορείας του/της κάθε μαθητή/τριας με την προσωπική μελλοντική του/την ανέλιξη στον προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα (Βλ. πίνακα 3.6.), παρουσιάστηκαν απόψεις σχετικές τόσο με την αμοιβαία σύνδεση της εκπαιδευτικής πορείας με την προσωπική μελλοντική εξέλιξη των μαθητών, όσο και σχετικές με την αποδέσμευσή της.

Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις σχετίζονται με: (α) την σύνδεση της εκπαιδευτικής πορείας με την προσωπική μελλοντική ανέλιξη του/της μαθητή/τριας, (β) την αποδέσμευση της εκπαιδευτικής πορείας από την επιτυχημένη επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη, (γ) τη σύνδεση της εκπαιδευτικής πορείας με την μελλοντική προσωπική ανέλιξη με προϋπόθεση την επιρροή που θα ασκηθεί από τους εκπαιδευτικούς, (δ) τη σύνδεση εκπαιδευτικής πορείας με την

προσωπική μελλοντική ανέλιξη λόγω επιρροής από την εκπαιδευτική εξέλιξη της μητέρας και λόγω εκπαιδευτικών πορειών που κατασκευάζει το εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι δομημένο και (ε) τη σύνδεση της εκπαιδευτικής πορείας με την μελλοντική προσωπική ανέλιξη λόγω επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος. Κατά γενική ομολογία οι μητέρες δεν φάνηκε να διαχωρίζουν τις απόψεις τους ανάμεσα στα παιδιά τους με αναπηρία και στα παιδιά τους χωρίς αναπηρία.

#### ***A) Σύνδεση της εκπαιδευτικής πορείας με την προσωπική μελλοντική ανέλιξη του/της μαθητή/τριας***

Η πλειοψηφία του δείγματος, έξι (6) μητέρες, δήλωσε ότι μια εκπαιδευτική πορεία με παροχή ευκαιριών μάθησης, ως επιτυχημένη μαθησιακή διαδρομή, άμεσα συνδέεται με την ανέλιξη τόσο των παιδιών τους με αναπηρία όσο και των παιδιών τους χωρίς αναπηρία. Συγκεκριμένα τρεις μητέρες μαθητών, με και χωρίς αναπηρία, δήλωσαν εξίσου για τα παιδιά τους ότι αν έχουν μια ανοδική μαθησιακή πορεία με πολλά εφόδια, γνώσεις και με προϋπόθεση να είναι μαθητές με καλή επίδοση, η πορεία τους αυτή θα συνδεθεί με την μελλοντική τους ανέλιξη και θα τους αποφέρει οφέλη στο μέλλον. Όπως αναφέρει μια μητέρα τριών παιδιών, μαθήτριας τετάρτης δημοτικού με σοβαρή γλωσσική διαταραχή, μαθητή πρώτης γυμνασίου και μαθήτριας έκτης δημοτικού, όταν ρωτήθηκε αν η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών της συνδέεται με την μελλοντική τους εξέλιξη:

*«Θεωρώ ότι όταν κάποιος είναι καλός μαθητής έχει και τις δυνατότητες να σπουδάσει, κάποιος που δεν είναι, δεν μπορεί... σίγουρα υπάρχει μελλοντική εξέλιξη. Δεν το βλέπω σαν τάξη του τώρα και ότι δεν έχει αποτέλεσμα στο μέλλον.. θα επηρεάσει τη ζωή αργότερα.» (Σ5)*

Μάλιστα μια από τις παραπάνω προαναφερόμενες μητέρες, μονογονεϊκής οικογένειας, γονέας μαθητή τρίτης λυκείου και μαθητή πρώτης λυκείου με δυσλεξία, δυσαναγνωσία και χαμηλή εκτίμηση αναφέρθηκε παράλληλα και στα οφέλη που θα αποκομίσουν τα παιδιά της για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη από το πειραματικό σχολείο όπου φοιτούν:

*«Ειδικά μέσα από το σχολείο που πηγαίνουν τα βοηθάνε τα ενδιαφέροντά τους να τα ενισχύσουν.» (Σ8)*

## **B) Αποδέσμευση της εκπαιδευτικής πορείας από την επιτυχημένη επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη**

Μια διαφορετική απάντηση έδωσαν τρεις (3) μητέρες που δήλωσαν ότι τόσο για το παιδί τους με αναπηρία, όσο και για το παιδί τους χωρίς αναπηρία, η εκπαιδευτική τους πορεία δεν συνδέεται με την μελλοντική τους ανέλιξη και την επιτυχημένη επαγγελματική και κοινωνική τους υπεροχή. Οι συγκεκριμένες μητέρες αναφέρθηκαν στον προσωπικό αγώνα που έχει δώσει το κάθε παιδί τους και στο πόσο έχουν συμβάλει και οι ίδιοι οι γονείς, ένας αγώνας που το εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι δομημένο δεν θα αναδείξει τις επιτυχίες τους και τον κόπο τους, επομένως δεν θα καθορίσει και την πορεία τους ως ενήλικες. Η μια μητέρα, γονέας μονογονεϊκής οικογένειας και μαθήτριας τρίτης δημοτικού με μη καθορισμένη μορφή αυτισμού και θέματα λόγου και μαθητή πρώτης γυμνασίου, αν και φάνηκε να αμφιβάλλει για την μελλοντική εξέλιξη του παιδιού της χωρίς αναπηρία καθώς όπως δήλωσε δεν έχει εκφράσει ενδιαφέροντα και κάποιον επαγγελματικό προσανατολισμό, παρόλα αυτά πιστεύει ότι κανένα από τα παιδιά της δεν θα σταθεί άτυχο στην ζωή του:

*«Εγώ πιστεύω θα έχει εξέλιξη όλο αυτό που γίνεται. Είμαι σίγουρη. 100%...Πιστεύω ότι έχω κάνει μέχρι στιγμής θα έχει εξέλιξη. Και στην ζωή της σαν άνθρωπος, στο επαγγελματικό της περιβάλλον.. και στην επαγγελματική τους υπεροχή στο μέλλον ρε παιδί μου.. Ναι, για τον Θ. είναι πιο θολό το τοπίο. Εγώ του είπα. Θες να πας με τον πατέρα σου στο φορτηγό; ... Όχι, δεν έχω σκεφτεί τι θα γίνω ακόμα μου λέει. Ακόμα και μια σχολή, ένα επαγγελματικό λύκειο ρε συ Γεωργία, να πω ότι έχει ένα ενδιαφέρον, να θέλει κάτι να κάνει.» (Σ2)*

## **Γ) Σύνδεση εκπαιδευτικής πορείας με την μελλοντική προσωπική ανέλιξη με προϋπόθεση την επιρροή που θα ασκηθεί από τους εκπαιδευτικούς**

Στην σύνδεση της εκπαιδευτικής πορείας με την προσωπική μελλοντική ανέλιξη που θα επηρεαστεί από τους εκπαιδευτικούς που θα συναντήσουν στην πορεία οι μαθητές, οι οποίοι θα προσφέρουν ευκαιρίες και εμπειρίες μάθησης, αναφέρθηκε μια (1) μητέρα μαθητή έκτης δημοτικού με ΔΕΠΥ, μαθήτριας πρώτης γυμνασίου και μαθήτριας έκτης δημοτικού:

*«Συνδέεται... Δίνω πολύ μεγάλη βάση στην εκπαιδευτικό, εγώ. Πέρα από ότι κάνουν εδώ στο σπίτι δίνω πολύ μεγάλη σημασία ποιος είναι απέναντί τους στο σχολείο. Πόσο μπορεί να τους βοηθήσει να προχωρήσουν, να αγαπήσουν το σχολείο, ή όπως επίσης και το αντίθετο να το μισήσουν, να μην το θέλουν... δίνω πολύ μεγάλη σημασία στον εκπαιδευτικό.» (Σ7)*

***Δ) Σύνδεση εκπαιδευτικής πορείας με την προσωπική μελλοντική ανέλιξη λόγω επιρροής από την εκπαιδευτική εξέλιξη της μητέρας και λόγω εκπαιδευτικών πορειών που κατασκευάζει το εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι δομημένο***

Καθοριστικός παράγοντας επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας και αμοιβαίας σχέσης με την μελλοντική εξέλιξη των παιδιών της ήταν και η ίδια η εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη της ίδιας της μητέρας, μια πορεία πρότυπο, όπως δήλωσε μια (1) μητέρα, κάτοχος μεταπτυχιακού, γονέας μαθητή έκτης δημοτικού και μαθητή τρίτης δημοτικού με αυτισμό. Η ίδια μητέρα βέβαια συμπλήρωσε και υποστήριξε την τοποθέτησή της αυτή λέγοντας ότι το ίδιο το σχολείο όπως είναι δομημένο κατασκευάζει τις εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών μέσω των ευκαιριών μάθησης που παρέχει δημιουργώντας προσδοκίες από τους ίδιους τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα όπως αναφέρει και η ίδια:

*«Γενικά ναι, σ' ένα βαθμό καλώς ή κακώς στο σχολείο κατασκευάζονται... δηλαδή δεν είναι μόνο οι συνθήκες, το ίδιο το σχολείο κατασκευάζει τις πορείες. Δηλαδή ο καλός μαθητής, το σχολείο περιμένει από αυτόν να πάει, να τελειώσει το λύκειο, να πάει πανεπιστήμιο, να κάνει πράγματα. Ο κακός μαθητής αντίστοιχα κανένας δεν έχει πολύ μεγάλες προσδοκίες γι' αυτόν. Αυτό πέρα από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το καθένα είναι και μια ταμπέλα που την φορτώνει το σχολείο.... Στο παιδί...» (Σ3)*

***Ε) Σύνδεση της εκπαιδευτικής πορείας με την μελλοντική προσωπική ανέλιξη λόγω επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος***

Για την σύνδεση της καλής εκπαιδευτικής πορείας με την μελλοντική προσωπική ανέλιξη του μαθητή συμφώνησε ακόμα μια (1) μητέρα, κάτοχος μεταπτυχιακού και γονέας μαθητή τρίτης δημοτικού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, μαθητή δευτέρας δημοτικού και μαθητή προνηπιακού τμήματος. Μια μελλοντική εξέλιξη που εξαρτάται από την επιρροή και την υποστήριξη που θα έχει από το οικογενειακό του περιβάλλον το κάθε παιδί. Όπως αναλύει και η ίδια:

*«Άμεσα συνδέεται. Το τι θα μάθουν και το τι θα τους μεταδώσουμε εμείς σαν γονείς έχει μεγάλη επίδραση στην επιλογή τους αργότερα στο επάγγελμα αλλά και στην εκπαιδευτική τους πορεία. Και θα τα υποστηρίξουμε εμείς στις πρώτες τάξεις, είναι πολύ σημαντικό.» (Σ9)*

Ο Πίνακας 3.6. παρουσιάζει συγκεντρωτικά τις απόψεις των μητέρων σχετικά με την σύνδεση της εκπαιδευτικής πορείας με την προσωπική μελλοντική ανέλιξη του/της κάθε μαθητή/τριας.

Πίνακας 3.6. Σύνδεση εκπαιδευτικής πορείας με μελλοντική εξέλιξη μαθητή

Σύνδεση εκπαιδευτικής πορείας με μελλοντική προσωπική ανέλιξη μαθητή	Απαντήσεις γονέων για μαθητή χωρίς αναπηρία	Απαντήσεις γονέων για μαθητή με αναπηρία	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
Υπάρχει σύνδεση	Σ5, Σ6, Σ8	Σ5, Σ6, Σ8	6
Αποδέσμευση	Σ1, Σ2, Σ4	Σ1, Σ2, Σ4	6
Υπάρχει σύνδεση με προϋπόθεση την επιρροή που θα ασκηθεί από τους εκπαιδευτικούς	Σ7	Σ7	2
Υπάρχει σύνδεση λόγω επιρροής από την εκπαιδευτική εξέλιξη της μητέρας και λόγω εκπαιδευτικών πορειών που κατασκευάζει το εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι δομημένο	Σ3	Σ3	2
Υπάρχει σύνδεση λόγω επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος	Σ9	Σ9	2
<b>Συνολικός αριθμός</b>			<b>22</b>

### 3.2. Δεύτερος Θεματικός Άξονας: Προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους

Οι συνεντευξιαζόμενοι σ' αυτό τον θεματικό άξονα ερωτήθηκαν για το τι προσδοκούν ως προς το τι θα κατακτήσει το κάθε παιδί τους μέσα από την εκπαιδευτική του πορεία, αλλά και γενικά ποιες είναι προσδοκίες για την ζωή των παιδιών τους. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με το περιεχόμενο των προσδοκιών των γονέων (3.2.1.) και με τους παράγοντες αρνητικής επιρροής των προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών (3.2.2.).

### 3.2.1. Περιεχόμενο των προσδοκιών των γονέων

Φάνηκε ότι οι προσδοκίες των μητέρων για την μελλοντική εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους δεν μπορούν να αποδεσμευτούν από την μέχρι τώρα σχολική τους διαδρομή και εμπειρία. Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο να παρουσιαστούν οι απόψεις των γονέων αναφορικά με τις προσδοκίες που αφορούν τόσο (α) τον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών τους, όσο και (β) το κομμάτι της ενήλικης ζωής τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι και στις δύο (2) κατηγορίες προσδοκιών που προέκυψαν, οι μητέρες επί της ουσίας δεν διαχώρισαν τις προσδοκίες τους ανάμεσα στα παιδιά τους με αναπηρία και στα παιδιά τους χωρίς αναπηρία. Ο μοναδικός διαχωρισμός που παρουσιάστηκε σχετιζόταν με την ανησυχία δύο (2) μητέρων σε σχέση με το μέλλον του παιδιού τους με αναπηρία. Οι μητέρες φάνηκε να ανησυχούν για το όταν δεν θα είναι οι ίδιες ικανές ή εν ζωή ώστε να στηρίζουν τα παιδιά τους με αναπηρία και προσδοκούν την εξάρτηση του παιδιού τους με αναπηρία από τα αδέρφια του στην ενήλικη ζωή παρόλο που ευελπιστούν ότι σταδιακά θα γίνονται περισσότερο αυτόνομα (Βλ. πίνακα 3.7.).

#### ***A) Προσδοκίες που αφορούν την εκπαίδευση***

Στον τομέα της εκπαιδευτικής πορείας οι προσδοκίες των μητέρων ποικίλουν. Οι μητέρες αναφέρθηκαν στις παρακάτω προσδοκίες που αφορούν: (i) τη γενική παιδεία, μόρφωση και καλλιέργεια, (ii) την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και (iii) τη διατήρηση ακεραιότητας εξαιτίας της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος.

##### *i) Γενική παιδεία, μόρφωση και καλλιέργεια*

Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή έξι (6) μητέρες, με δεδομένη την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προσδοκούν τα παιδιά τους, χωρίς κάποιον διαχωρισμό ανάμεσα σε εκείνα, να αποκτήσουν μέσα από την πολυετή φοίτησή τους και την εκπαιδευτική τους πορεία, γενική παιδεία και μόρφωση ώστε να είναι σωστοί και καλλιεργημένοι άνθρωποι με ήθος για να μπορέσουν να σταθούν κοινωνικά. Οι βασικές γνώσεις, οι εμπειρίες που θα αποκτήσουν τα παιδιά τους στο κοινωνικό κομμάτι και τα θεμέλια που θα δημιουργήσουν αποτελούν στοιχεία για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία κι όχι αποκλειστικά η είσοδός τους στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση. Την επιλογή για φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση την αφήνουν στην ευχέρεια των παιδιών τους. Όλες οι μητέρες τόνισαν το όφελος όλων των εφοδίων που θα αποκομίσουν τα παιδιά τους από την εκπαίδευση για την μετέπειτα κοινωνική αποδοχή τους, όπως τεκμηριώνεται κι από τις απόψεις μιας μητέρας τριών παιδιών εκ των οποίων το ένα έχει διάγνωση με ΔΕΠΥ και μιας ακόμα μητέρας δίδυμων κοριτσιών όπου το ένα έχει διάγνωση με ΔΕΠΥ στο φάσμα του αυτισμού:

*«Αυτά που τους λέω. Η μάθηση θα τους προσφέρει μόνο καλό στην ζωή τους. Σε οποιοδήποτε τομέα. Είτε επαγγελματικό, είτε κοινωνικό, στα πάντα. Ότι κανείς δεν μπορεί να τους κοροϊδέψει όταν ξέρετε κάποια πράγματα παραπάνω. Για εμένα θέλω να πάρουν εμπειρίες. Να πάρουν από το σχολείο πως θα είναι σε συναναστροφή με τους άλλους. Όλα. Ας μάθουν όλα τα υπόλοιπα και να σου πω την αλήθεια το μαθησιακό τελευταίο. Δηλαδή πρώτα πως θα συμπεριφερθεί στον συμμαθητή του, να μην κοροϊδέψει το παιδί που έχει πρόβλημα, είναι πολύ σημαντικό να τα μαθαίνουν όλα αυτά στο σχολείο και τελευταίο το μαθησιακό.» (Σ7)*

*«Γιατί είπαμε ότι πρέπει να μπει σε μια κοινωνία και καταρχήν να είσαι άνθρωπος. Πρώτα άνθρωπος και μετά μαθαίνεις. Πρώτα άνθρωπος και μετά μαθητής... Θέλω να τελειώσουν το σχολείο, τη βασική εκπαίδευση που λέμε, κι αν έχουν τις δυνατότητες και σίγουρα με την δική μου βοήθεια και όπου μπορώ να βοηθήσω, να κάνουν κάτι καλό στη ζωή τους. Να κάνουν κάτι που να το αγαπήσουν. Να σπουδάσουν κάτι που να το αγαπήσουν κι όχι απλά να σπουδάσουν για να σπουδάσουν. Να κάνουν κάτι που να τους αρέσει.... Κι όχι απλά να περάσουν σε μια σχολή και να πουν ότι φεύγω από το σπίτι για να περάσω σε μια σχολή. Δεν μου λέει κάτι.» (Σ6)*

Την ίδια άποψη εκφράζει ακόμα μια μητέρα, μονογονεϊκής οικογένειας με δύο παιδιά εκ των οποίων το ένα έχει διαγνωστεί με μη καθορισμένη μορφή αυτισμού και θέματα στον λόγο, η οποία θεωρεί ύψιστης σημασίας, αυτοσκοπό και επιτυχία στην ζωή των παιδιών της την παιδεία και το καλό ήθος των ανθρώπων κι όχι απαραίτητα την είσοδο του στο πανεπιστήμιο:

*«Να ξέρουν πέντε πράγματα ρε συ Γεωργία. Να βγουν στον κόσμο, στην κοινωνία, ανεξάρτητοι και να σταθούν. Σαν άνθρωποι πάνω από όλα. Αν μπορούν να σταθούν σαν άνθρωποι λίγο πολύ θα τα καταφέρουν σε όλα... Τώρα εγώ δεν ήμουν ποτέ που λένε άλλες μαμάδες και άλλοι γονείς ότι θέλω να σπουδάσει, να γίνει... ότι θέλουν πραγματικά να κάνουν! Αμα θέλουν να σπουδάσουν, να σπουδάσουν και τα δύο. Να το κάνουν. Όσο μπορώ να είμαι δίπλα τους και να τα βοηθήσω και να τα υποστηρίξω, με το ζόρι να βάλω τα παιδιά να κάνουν κάτι αν δεν το θέλουν, όχι δεν θα το κάνω!» (Σ2)*

ii) Ολοκλήρωση υποχρεωτικής εκπαίδευσης και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Για τέσσερις (4) μητέρες η είσοδος των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε συνδυασμό με την αποκόμιση ήθους αποτελεί επιτυχία με αποτέλεσμα να προσδοκούν να

ολοκληρώσουν την υποχρεωτική φοίτησή τους στο γενικό σχολείο και να αποκομίσουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις με απώτερο σκοπό την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο. Μάλιστα οι δύο από τις παραπάνω μητέρες έχουν σκεφτεί να αξιοποιήσουν το ποσοστό αναπηρίας των παιδιών τους με διάγνωση ώστε να καταφέρουν τα παιδιά τους να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαφορετικά ευελπιστούν έστω με κάποιο τρόπο να παρακάμψουν τις πανελλήνιες εξετάσεις.

*«Ο μεγάλος, ο Ν., είναι άριστος μαθητής. Καταλαβαίνω ότι έχει τις δυνατότητες να προχωρήσει και να περάσει σε μια σχολή που έχει υψηλές βάσεις. Τώρα η Α. που δυσκολεύεται σε κάποια μαθήματα...ε... δεν θα έχει τις ίδιες επιλογές με τον Ν. Στην Α. είναι ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα γιατί γνωρίζουμε ότι μπορεί να βοηθηθεί με το ποσοστό που υπάρχουν για παιδιά με προβλήματα και αναπηρίες και να περάσει στο πανεπιστήμιο. Αν μπορέσει να καταφέρει να βγάλει το λύκειο. Δεν μπορούμε να έχουμε μεγάλες προσδοκίες...» (Σ5)*

iii) Διατήρηση ακεραιότητας εξαιτίας της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος

Τέλος, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος εκπαίδευσης και η κοινωνική ανισότητα αποτελούν βασικές ανησυχίες μιας (1) μητέρας, κάτοχο μεταπτυχιακού διπλώματος και γονέας μονογονεϊκής οικογένειας με δύο παιδιά εκ των οποίων το ένα έχει διάγνωση με αυτισμό. Αυτοί οι παράγοντες την οδηγούν να εκφράζει ως βασική προσδοκία για τα παιδιά της να μην τους ισοπεδώσει το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς είναι κυρίαρχο το αξίωμα της ισοπέδωσης προς τα κάτω με βασικό στόχο την μονόπλευρη ικανοποίηση πάντων των εμπλεκομένων, χωρίς αξιοκρατικά κριτήρια επί της ουσίας.

*«Με ενδιαφέρει όσον αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση να βγουν από εκεί όσο γίνεται πιο αλώβητοι. Δηλαδή να μην τους πτοήσει το σχολείο, στο κομμάτι που πτοεί. Και από εκεί και μετά να κάνουν ότι κι αν είναι αυτό που τα ίδια τα καλύπτει. Δηλαδή, δεν θέλω με τίποτα να μπουν απλά σε μια σχολή γιατί πρέπει να σπουδάσουν. Παίζει αυτό να είναι και το δικό μου λάθος, η δικιά μου λάθος πορεία οπότε την προβάλλω σ' αυτά.» (Σ3)*

## **B) Προσδοκίες που αφορούν την ενήλικη ζωή**

Σχετικά με τις προσδοκίες των μητέρων για την ενήλικη ζωή και την αυτονομία των παιδιών τους, κατά γενική ομολογία για άλλη μια φορά διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρίες και στα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Ο μοναδικός διαχωρισμός που εντοπίστηκε σε δύο (2) μητέρες ήταν με κριτήριο την αναπηρία και σχετικός με την στήριξη του παιδιού με αναπηρία από τα αδέλφια του στην ενήλικη ζωή. Οι μητέρες εξέφρασαν προσδοκίες σχετικά με: (i) την προσωπική υγεία και ευτυχία των παιδιών τους, (ii) την επαγγελματική

αποκατάσταση, (iii) την στήριξη του παιδιού με αναπηρία από τα αδέρφια του και (iv) την συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών.

i) Προσωπική υγεία και ευτυχία

Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή πέντε (5) μητέρες, δήλωσαν ως προσδοκία γενικά για την ενήλικη ζωή των παιδιών τους το να έχουν προσωπική ευτυχία, είτε έχοντας την υγεία τους είτε κατακτώντας τους εκάστοτε προσωπικούς στόχους τους, όπως τεκμηριώνεται κι από τα παρακάτω παραθέματα τριών μητέρων:

*«Η μόνο προσδοκία είναι να είναι χαρούμενα. Το μόνο μου μέλημα είναι με έναν τρόπο να είναι καλά και να είναι σε επαφή μ' αυτό που θέλουν οι ίδιοι.» (Σ3)*

*«Να έχουν την υγεία τους, πάνω από όλα και να κάνουν στην ζωή τους αυτό που τους αρέσει. Αυτό! Να είναι ευτυχισμένες θέλω, υγιείς και ευτυχισμένες. Τίποτα άλλο.» (Σ6)*

*«...το να καταφέρνουν να κατακτούν τους στόχους τους.» (Σ8)*

ii) Επαγγελματική αποκατάσταση

Την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους φάνηκε να προσδοκούν τέσσερις (4) μητέρες, καθώς αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην εργασία στη ζωή ενός ενήλικου ατόμου αφού συνδέεται με τον βιοπορισμό και την κατάκτηση της ανεξαρτησίας. Οι συγκεκριμένες μητέρες προσδοκούν ότι τα παιδιά τους θα διεκδικήσουν μια θέση στην ελεύθερη αγορά εργασίας χωρίς να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Θεωρούν την επαγγελματική αποκατάσταση ως σημαντική προσδοκία για μετά το τέλος του σχολείου τόσο των παιδιών τους με αναπηρία όσο και των παιδιών τους χωρίς αναπηρία. Όπως αναφέρει μια μητέρα δίδυμων κοριτσιών τετάρτης δημοτικού εκ των οποίων το ένα έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ στο φάσμα του αυτισμού:

*«Είναι αυτό που λένε άνθρωπος αγράμματος ισχύει. Δεν είπα εγώ να γίνουν επιστήμονες αν δεν μπορούν, αλλά να έχουν μια μόρφωση για να μπορούν, με ενδιαφέρει να αποκατασταθούν επαγγελματικά. Οτιδήποτε είναι αυτό. Δεν θέλω δηλαδή να, δεν με ενδιαφέρει... να έχουν μια μόρφωση για να μπορούν να βρουν μια δουλειά και να μην εξαρτώνται από κανέναν.» (Σ6)*

iii) Την στήριξη του παιδιού με αναπηρία από τα αδέρφια του

Σημαντικό εύρημα αποτελεί ότι δύο (2) μητέρες προσδοκούν να επιμεριστούν την ευθύνη του παιδιού με αναπηρία τα αδέρφια του στην ενήλικη ζωή. Χαρακτηριστικά η μια μητέρα τριών παιδιών, απόφοιτος λυκείου, γονέας μαθήτριας με σοβαρή γλωσσική διαταραχή αναμένει κυρίως από τον μεγαλύτερο γιό της να αναλάβει την ευθύνη του ανάπηρου παιδιού της όταν δεν θα είναι

η ίδια στην ζωή. Η μητέρα δείχνει να ανησυχεί για την εξέλιξη της κόρης της και την μη αναμενόμενη ωριμότητα καθώς είναι καθηλωμένη στην πρώτη παιδική ηλικία:

*«Θεωρώ ότι είναι το στήριγμα της οικογένειας, είναι αυτός που θα βοηθήσει τα κορίτσια να προχωρήσουν καλά στην ζωή τους... εμείς δηλαδή επειδή έχουμε προβλήματα υγείας ότι πρέπει να στηρίζουν το μικρότερο παιδί τα αδέρφια του. Πιστεύω ότι θα τους είναι πάντα ένα βάρος... έτσι όπως φαίνεται τώρα... γιατί αν συνεχίσει να είναι, που φέρεται σαν μωρό, πρέπει πάντα να υπάρχει ένα στήριγμα, δεν μπορεί να στηριχτεί αυτό το παιδί από μόνο του.» (Σ5)*

*iv) Συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών*

Τέλος, μια διαφορετική και αντίθετη οπτική από την προηγούμενη παρουσιάζει μια (1) μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, γονέας τριών παιδιών εκ των οποίων το ένα είναι μαθητής με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Η μητέρα προσπαθεί να διατηρήσει τις ισορροπίες στην οικογένειά της υποστηρίζοντας το κάθε παιδί της ανάλογα με τις ανάγκες του. Επομένως, επιθυμεί τα δύο μη ανάπηρα παιδιά της να μοιραστούν όλο το συναισθηματικό βάρος ενός αδελφού με αναπηρία και να τον στηρίζουν στην ενήλικη ζωή του χωρίς να τον αντιμετωπίζουν ως μια προβληματική κατάσταση, γι' αυτό άλλωστε και ως προσδοκία της είναι τα παιδιά της να είναι ώριμα και υγιείς σε ψυχό συναισθηματικό επίπεδο:

*«Για την ζωή... η υγιή ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Η ωριμότητα τους, να βγουν ώριμοι. Ωριμοι σημαίνει σύμφωνα με την ηλικία τους να έχουν την αρμόζουσα συμπεριφορά... Γιατί εμείς κάναμε 3ο παιδί για να υποστηρίξουμε τον δεύτερο γιό μας. Γιατί εκ των πραγμάτων χωρίς να το θες, είναι ανεξέλεγκτο αυτό, το δεύτερο παιδί πάντα επωμίζεται μια ευθύνη για την φροντίδα του αυτιστικού αδελφού που δεν την ελέγχει φυσικά ο γονιός και δεν του αναλογεί φυσικά του παιδιού. Κι εκεί είναι τώρα η καλλιέργεια του γονιού που έρχεται να δέσει, το προφίλ του δηλαδή, τι θέλει να κάνει με το αυτιστικό παιδί ο γονιός; Θέλει να το πασάρει στα αδέρφια του; Θέλει να ρίξει το βάρος στα αδέρφια του, θέλει να διώχνει την ευθύνη από πάνω τους ή να αναλάβουν οι γονείς την ευθύνη του στο 100% και να προσπαθήσει να αποσυμπιέσει τα παιδιά ώστε αυτά να τραβήξουν την πορεία τους σαν να μην υπάρχει το πρόβλημα ή τέλος πάντων να μειώσει το ρίσκο σε μικρότερο βαθμό. Αυτό είναι το προφίλ μας εμάς σαν οικογένεια. Εμείς κάναμε 3ο παιδί για να βοηθήσουμε τον Χ., να έχει κι αυτός έναν αδελφό, ένα υγιές πρότυπο για να μπορέσει να μοιραστεί κι αυτός την ευθύνη. Γιατί πάντα ο Χρ. θα είναι ένα βάρος. Γιατί τώρα που ζούμε εμείς δεν είναι βάρος για τα αδέρφια προφανώς, τα καταπιέζει όμως, δεν μπορώ να πω ότι δεν τα καταπιέζει, δεν είναι το ίδιο όπως αν υπήρχε ένα φυσιολογικό παιδί. Αλλά είναι άθελά του όλα αυτά. Εμείς προσπαθούμε να κρατήσουμε τις ισορροπίες αυτή τη στιγμή. Αλλά ο αγώνας ο δικός μας δεν πρέπει να μεταβιβαστεί στα αδέρφια. Αυτό είναι μεγάλο βάρος.» (Σ9)*

Ο Πίνακας 3.7. παρουσιάζει το περιεχόμενο των προσδοκιών των μητέρων τόσο για τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία όσο και για τα παιδιά τους με αναπηρία σχετικά με την εκπαίδευση και την ενήλικη ζωή.

Πίνακας 3.7. Περιεχόμενο προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών

Περιεχόμενο προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών	Απαντήσεις γονέων για το παιδί με αναπηρία	Απαντήσεις γονέων για το παιδί χωρίς αναπηρία	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
<b>Προσδοκίες που αφορούν την εκπαίδευση:</b>			
Γενική παιδεία, μόρφωση και καλλιέργεια	Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	12
Ολοκλήρωση υποχρεωτικής εκπαίδευσης και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Σ1, Σ4, Σ5, Σ8,	Σ1, Σ4, Σ5, Σ8	8
Διατήρηση ακεραιότητας εξαιτίας της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος	Σ3	Σ3	2
<b>Μερικό σύνολο</b>			<b>22</b>
<b>Προσδοκίες που αφορούν την ενήλικη ζωή:</b>			
Προσωπική υγεία και ευτυχία	Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8	Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8	10
Επαγγελματική αποκατάσταση	Σ2, Σ4, Σ6, Σ8	Σ2, Σ4, Σ6, Σ8	8
Στήριξη παιδιού με αναπηρία από τα αδέλφια του	-	Σ5,Σ9	2
Συναισθηματική ασφάλεια	Σ9	Σ9	2
<b>Μερικό σύνολο</b>			<b>22</b>
<b>Συνολικός αριθμός</b>			<b>44</b>

### 3.2.2. Παράγοντες αρνητικής επιρροής των προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών

Πέρα από τις κοινές προσδοκίες που είχαν οι μητέρες ανάμεσα στα παιδιά τους, διαφάνηκαν κάποιοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που είχαν αντίκτυπο στην διαμόρφωση προσδοκιών ή στις προσδοκίες των μητέρων είτε για το παιδί τους με αναπηρία είτε για το παιδί τους χωρίς αναπηρία, δημιουργώντας κάποιες φορές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις προσδοκίες ως προς το κάθε παιδί τους. Εντοπίστηκαν τρεις (3) γενικοί παράγοντες αρνητικής επιρροής και διαφοροποίησης των προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών: (α) η οικογένεια, (β) η ατομικότητα του παιδιού και (γ) η εκπαίδευση (Βλ. Πίνακα 3.8.). Μόνο σε τέσσερις (4) μητέρες επηρεάστηκαν οι προσδοκίες τους από την αναπηρία των παιδιών τους σε σχέση με τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία.

#### ***A) Παράγοντες σχετικοί με την οικογένεια***

Στους παράγοντες αρνητικής επιρροής των προσδοκιών που σχετίζονται με την οικογένεια, οι μητέρες εστίασαν σε επιρροές σχετικές με: (i) την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και (ii) την αποκλειστική υποστήριξη του γονέα σε ένα παιδί.

##### *i) Οικονομική κατάσταση οικογένειας*

Για δύο (2) μητέρες απόφοιτες λυκείου, ο οικονομικός παράγοντας, ως υπάρχουσα ανησυχία, επηρεάζει την προσδοκία για την υποστήριξη στην εκπαιδευτική πορεία τόσο των παιδιών τους χωρίς αναπηρία, όσο και των παιδιών με αναπηρία. Οι συγκεκριμένοι γονείς αναφέρθηκαν στην απουσία οικονομικής υποστήριξης από το κράτος σε συνδυασμό με την όχι και τόσο καλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Θεωρούν ότι αν δεν μπορούν να υποστηρίξουν οικονομικά τα παιδιά τους για εξωσχολική μελέτη και υποστήριξη, εκείνα θα δυσκολευτούν να κατακτήσουν τους στόχους τους λόγω των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος.

*«Θεωρώ ότι ο μεγάλος θα τα πάει πολύ καλά αν έχουμε την δυνατότητα να τον στηρίζουμε οικονομικά γιατί θα χρειαστεί φροντιστήρια και παίζει ρόλο πως θα προχωρήσει, να περάσει σε μια σχολή καλή που τον ενδιαφέρει. Και για τα υπόλοιπα παιδιά...το οικονομικό κομμάτι... είναι πολύ σημαντικό!» (Σ5)*

Στον παραπάνω παράγοντα, ως αρνητική επιρροή στην προσδοκία της για την εκπαιδευτική πορεία μόνο του παιδιού με αναπηρία, αναφέρθηκε μόνο μια (1) μητέρα, απόφοιτη γυμνασίου. Η άσχημη οικονομική κατάσταση της οικογένειας σε συνδυασμό με την αποκλειστική υποστήριξη της μητέρας και την συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες μόνο για το παιδί της χωρίς διάγνωση, οδηγεί στον διαχωρισμό των προσδοκιών ανάμεσα στα παιδιά της. Η ίδια έχοντας προσδοκίες για την κόρη της χωρίς διάγνωση, μαθήτρια πέμπτης δημοτικού, θεωρεί ότι λόγω μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει και εντοπίζει η ίδια η μητέρα στο παιδί της χρειάζεται περισσότερη στήριξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχει χαμηλότερες προσδοκίες για τον γιό της μαθητή πρώτης γυμνασίου με διάγνωση δυσλεξίας, ο οποίος λόγω ατομικών παραγόντων και ιδίως λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης σε συνδυασμό με την απουσία προσωπικής μελέτης, η μητέρα δεν προσδοκά μια απόλυτα επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία για εκείνον, οπότε παράλληλα λόγω οικονομικών δυσκολιών έχει επιλέξει να μην παρέχει και σ' αυτό το παιδί της εξωσχολική υποστήριξη.

*«Κάποια στιγμή επειδή η Ζ. πάει σε παιδοψυχολόγο, μου είπε από μόνος του, επειδή ο Χ. είναι ανορθόγραφος και τον βρίζανε, πως γράφεις έτσι, είσαι ανορθόγραφος και τα σχετικά. Και μου ζήτησε αν μπορούμε να πάει κι αυτός στον ψυχολόγο. Και του λέω εννοείται Χ. αλλά τώρα δεν μπορούμε οικονομικά αυτό το διάστημα. Είναι ένας ψυχολόγος που κάνει και ειδική αγωγή τέλος πάντων... δεν είναι μόνο καθαρά ψυχολόγος... μόνο όταν ένας γονέας έχει την οικονομική άνεση μπορεί να στηρίζει αυτά τα παιδιά. Διαφορετικά δεν μπορεί να τα στηρίζει. Και δεν μπορούν να συνεχίσουν τα συγκεκριμένα παιδιά να πάνε κάπου αλλού παραπάνω... γιατί το κράτος δεν βοηθάει! Δυστυχώς.» (Σ1)*

ii) Αποκλειστική στήριξη γονέα σε ένα παιδί

Η αποκλειστική στήριξη της μητέρας σε ένα μόνο παιδί αποτελεί τον δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με την οικογένεια και εντοπίστηκε σε δύο (2) μητέρες. Η μια μητέρα αναφέρθηκε ότι είχε αντίκτυπο στο παιδί της με αναπηρία και η άλλη στο παιδί της χωρίς αναπηρία. Στην περίπτωση αυτή, η ύπαρξη της αναπηρίας δεν φαίνεται να δημιουργεί αυτόν τον διαχωρισμό ως προς την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία, αλλά οι ατομικοί παράγοντες των μαθητών όπως, η απουσία προσωπικής μελέτης, η αδιαφορία του ίδιου του μαθητή για την σχολική του πορεία και η απουσία ενδιαφερόντων που ωθούν τις μητέρες να υποστηρίξουν περισσότερο τα άλλα τους παιδιά. Μια άποψη που τεκμηριώνεται με τα λεγόμενα μιας μητέρας δύο παιδιών μονογονεϊκής οικογένειας:

*«Ότι ασχολήθηκα πιο πολύ με την Ν. σίγουρα. Ο Θ... τον παραμέλησα... εντάξει... η αλήθεια είναι αυτή. Ο Θ. κοίταζε πήγε πρώτη γυμνασίου. Πέρασαμε με τα χίλια ζόρια. Βαριέται τρελά,*

δεν διαβάζει καθόλου, τον πήγαινα μελέτη καθημερινά. Τσάμπα τα λεφτά που έδινα. Με το ζόρι περάσαμε, όταν σου λέω με το ζόρι, με το ζόρι.. Διάβαζε για να περάσει. Οι καθηγητές του όταν πήγαινα μου έλεγαν πολύ καλό παιδί όμως δεν διαβάζει, δεν θέλει, είναι αδιάφορος και δεν συμμετέχει καθόλου μέσα στην τάξη... Η Ν. έχει δυνατότητες, αν την ρωτήσεις έχει στόχους, τι θέλει να γίνει. Ο Θ. δεν έχει στόχους, δεν έχει επαγγελματικούς, δεν έχει τίποτα... Η Ν. μπορεί να σου πει κτηνίατρος ή ζωγράφος, ένα από τα δύο. Η Ν. έχει στόχους, έχει δυνατότητες και έχω δει κι εγώ η ίδια σαν μαμά την εξέλιξή της, δηλαδή μέσα σ' αυτό το χρόνο Γεωργία, πάρα πολύ! Άλλαξε ριζικά! Ο Θ. δεν έχει στόχους, δεν έχει σχέδια. Δεν ξέρω τώρα άμα αλλάζει μετά. Για την δεδομένη στιγμή είναι ένα παιδί, αδιάφορο τελείως. Κομπιούτερ κι άμα βγει να πάει σε κανέναν φίλο. Άλλο παιδί τελείως... Πιστεύω ότι θα αλλάξει..» (Σ2)

## **B) Ατομικοί παράγοντες**

Οι ατομικοί παράγοντες, οι οποίοι αφορούν το ίδιο το παιδί και τα χαρακτηριστικά του, φάνηκε ότι ωθούν ορισμένες μητέρες να διαμορφώνουν διαφορετικές προσδοκίες ανάμεσα στα με και χωρίς αναπηρία παιδιά τους ως προς την εκπαιδευτική πορεία και οι οποίοι είναι: (i) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, (ii) η ύπαρξη της αναπηρίας και (iii) η απουσία προσωπικών φίλων.

### i) Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Τρεις (3) μητέρες έθεσαν τους παράγοντες που σχετίζονται με τον χαρακτήρα ως αρνητική επιρροή στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους με αναπηρία και εστίασαν στην χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μια άποψη που υποστηρίζεται από την παρακάτω μητέρα δύο παιδιών εκ των οποίων το ένα παιδί έχει διάγνωση δυσλεξίας και οι ατομικοί παράγοντες του τελευταίου παιδιού δημιουργούν χαμηλές προσδοκίες στον γονέα:

«Τώρα για τον Χ... τι να σας πω... πρώτα πρώτα δεν πιστεύει αυτός στον εαυτό του. Έχει τρομερές δυνατότητες, αλλά δεν πιστεύει αυτός στις δυνατότητές του. Έχει δυνατότητες να καθίσει και να είναι ένας μαθητής του άριστα παρόλη την δυσλεξία που έχει, αλλά δεν πιστεύει πρώτα αυτός στον εαυτό του ώστε να μπορέσουμε κι εμείς οι υπόλοιποι να πιστέψουμε. Ίσως ο Χ. νιώθει και λίγο μειονεκτικά γιατί έχουμε ασχοληθεί όλοι μας με την Ζ. και έχουμε δώσει βαρύτητα στη Ζ., κι έχει πάει λίγο πίσω, ίσως γι' αυτό να μην αφήνει να δούμε τις υπόλοιπες δυνατότητές του. Δεν έχει καταπιαστεί με πολλά πράγματα.» (Σ1)

### ii) Ύπαρξη αναπηρίας

Η ύπαρξη της αναπηρίας και η επίπτωση αυτής ιδίως στην εκπαιδευτική πορεία αποτελεί επίσης παράγοντα που επηρεάζει τις προσδοκίες τεσσάρων (4) μητέρων σε διαφορετικούς τομείς ανάμεσα στα παιδιά τους με αναπηρία και τους προβληματίζει. Οι μητέρες αναφέρθηκαν στην

επίπτωση της αναπηρίας λόγω της φύσης της, ιδίως στο κοινωνικό κομμάτι και στην ανεξαρτησία του παιδιού τους με αναπηρία ως ενήλικες. Επιπροσθέτως, συνδύασαν την αναπηρία με την δομή, τη διάρθρωση και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος πράγμα που τους ωθεί να έχουν διαφορετικές προσδοκίες ανάμεσα στα παιδιά τους. Μάλιστα τεκμηριώνουν την άποψη αυτή λέγοντας:

*«Εγώ περιμένω το καλύτερο για κάθε παιδί, γι' αυτό και έχω το άγχος να βοηθήσω το κάθε παιδί όσο χρειάζεται... διαφορετικά... διαφορετική βοήθεια χρειάζεται ο Ν., διαφορετική η Α., η Αν. χρειάζεται τα πάντα. Σε όλα βοήθεια. Είναι σαν έχουμε στο σπίτι ένα μωρό ας πούμε που είναι 10 χρονών.» (Σ5)*

*«Δεδομένου ότι έχει δυσαρθρία και δεν μιλάει πολύ καθαρά και ενδεχομένως στο κοινωνικό του κομμάτι τον εμποδίζει. Εμπόδια σίγουρα θα υπάρχουν σίγουρα στο γυμνάσιο γιατί εναλλάσσονται πολλοί καθηγητές. Τώρα είναι σταθερά δομημένο το πλαίσιο, δηλαδή υπάρχει παράλληλη στήριξη, ένας άνθρωπος όλη την χρονιά, δεν υπάρχει εναλλαγή προσώπων καθηγητών, υπάρχει σταθερό πρόσωπο αναφοράς που είναι η δασκάλα της ειδικής αγωγής, υπάρχει ένα σταθερό πρόσωπο αναφοράς που είναι η δασκάλα της ένταξης. Αυτά θα αλλάξουν στο γυμνάσιο, οπότε αυτό είναι ένας παράγοντας που θα επηρεάσει το παιδί αρνητικά, στην εξέλιξη του παιδιού. Στο γυμνάσιο τα παιδιά αυτά έχουν σοβαρές δυσκολίες. Τώρα ο Χ. δεν νομίζω ότι θα δημιουργήσει θέματα, ιδιαίτερα.» (Σ9)*

iii) Απουσία προσωπικού φίλου

Ολοκληρώνοντας με τους ατομικούς παράγοντες, μια (1) μητέρα μονογονεϊκής οικογένειας, κάτοχος μεταπτυχιακού, με παιδιά έναν μαθητή τρίτης δημοτικού με αυτισμό και έναν μαθητή έκτης δημοτικού, φάνηκε να μην διαφοροποιεί τις προσδοκίες ανάμεσα στα δύο παιδιά της και να μην δημιουργεί προσδοκίες πέρα από αυτά που κάνουν χαρούμενα τα παιδιά της γιατί «από πεποίθηση προσπαθώ να μην κάνω εγώ όνειρα για τα παιδιά. Τέτοιου τύπου. Όπως, πως θα ήθελα να είναι, τι θα ήθελα να γίνουν. Αν θέλω να παντρευτούν, να κάνουν παιδιά και όλο το φάσμα. Γιατί θεωρώ όταν μπαίνουμε στην διαδικασία να κάνουμε ως γονείς όνειρα, με ένα τρόπο το προβάλλουμε αυτό στα παιδιά μας. Και το φορτώνουμε...» (Σ3). Όμως, η αγωνία της και η ανησυχία της για την κοινωνική ένταξη του παιδιού της με αναπηρία και η τωρινή απουσία φίλων, ωθούν την μητέρα να διαφοροποιεί τις προσδοκίες της ανάμεσα στα δύο παιδιά της, μόνο ως προς το κομμάτι της κοινωνικοποίησης που ενδεχομένως να έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική του πορεία. Όπως αναφέρει και η ίδια η μητέρα:

*«Και δεν ξέρω βέβαια τι θα συναντήσει στην πορεία ο Ι. Γιατί τώρα πάει δημοτικό, είναι Τετάρτη δημοτικού, πάντα υπάρχει το άγχος ότι προχωρώντας στις βαθμίδες ότι θα αντιμετωπίσει μεγαλύτερες δυσκολίες σε κοινωνικό επίπεδο. Οπότε αυτό μπορεί να επηρεάσει και την γνωστική του πορεία... Δηλαδή κοινωνικά, μέχρι τώρα για παράδειγμα δεν έχει κάνει*

*κάποιον κολλητό φίλο... δεν ξέρω αν αυτό του δημιουργήσει κάποιο θέμα στην πορεία του. Δηλαδή το να μην έχει κάποιο κολλητό φίλο, αν θα τα καταφέρει, πως θα είναι αυτό, τέτοιες αγωνίες έχω προφανώς. Κι αυτό σίγουρα επηρεάζει και την πορεία του την εκπαιδευτική.» (Σ3)*

### **Γ) Παράγοντες σχετικοί με την εκπαίδευση**

Η τελευταία κατηγορία παραγόντων που δημιουργεί διαφοροποιήσεις στις προσδοκίες των μητέρων ανάμεσα στα με και χωρίς αναπηρία παιδιά τους είναι παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Οι παράγοντες στους οποίους αναφέρθηκαν οι μητέρες είναι σχετικοί με (i) την μετάβαση στο γυμνάσιο, (ii) την αξιολόγηση, (iii) τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και (iv) την ένταξη στο σχολείο.

#### *i) Μετάβαση στο γυμνάσιο*

Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή έξι (6) μητέρες, εξέφρασαν αγωνία για την μετάβαση των παιδιών τους στο γυμνάσιο και πως θα επηρεαστούν στο γνωστικό και στο κοινωνικό κομμάτι τους, δίνοντας μια αρνητική χροιά στις προσδοκίες τους κυρίως για τα παιδιά τους με αναπηρία.

Οι πέντε (5) μητέρες από τις παραπάνω αναφέρθηκαν σε αυτή την ανησυχία μόνο για το παιδί τους με αναπηρία, καθώς κάποιο από τα άλλα τους παιδιά φοιτά ήδη στο γυμνάσιο. Οι μητέρες προσδοκούν να ανταπεξέλθει το παιδί τους με αναπηρία στο γυμνάσιο, αλλά ανησυχούν λόγω της αναπηρίας που έχουν για την προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο λόγω της παρουσίας διαφορετικών καθηγητών, τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και για το κατά πόσο θα μπορέσει να ενταχθεί στο σχολείο το παιδί τους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια μητέρα μαθήτριας τετάρτης δημοτικού με σοβαρή γλωσσική διαταραχή:

*«Η Α. έχουμε φτάσει στο σημείο να θεωρούμε ότι ίσως να μη μπορέσει να πάει σε ενιαίο γυμνάσιο και λύκειο. Ίσως να χρειαστεί να πάει σε ενιαίο ειδικό που υπάρχει κάποιο κοντά στο σπίτι μας και για να μπορέσει... στην ουσία είναι 4 τάξεις το γυμνάσιο και 4 το λύκειο και δεν ξέρουμε αν θα μπορέσει να πάει στο ενιαίο γυμνάσιο... λόγω της δυσκολίας και τώρα το γυμνάσιο είναι ανεβασμένο και ίσως να μην μπορεί να ανταπεξέλθει, να βγάλει τις τάξεις και να μπορέσει να έχει τουλάχιστον την βασική εκπαίδευση. Θεωρώ ότι στο γυμνάσιο μπορεί να υπάρχει θέμα bullying και να έχουμε πολύ μεγάλες δυσκολίες. Πολύ μεγαλύτερες από τώρα. Γιατί τώρα βρίσκεται σε έναν μικρό χώρο με λίγα παιδιά, στο γυμνάσιο αλλάζουν συμπεριφορά, είναι πιο αυστηρά και δεν δέχονται εύκολα παιδιά που έχουν προβλήματα, γι' αυτό το σκεφτόμαστε κι αν πρέπει να πάει πραγματικά στο γενικό γυμνάσιο ή να πάει στο ειδικό.» (Σ5)*

Επίσης, την ίδια ανησυχία εκφράζει και μια ακόμα μητέρα μαθητή τρίτης δημοτικού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος:

*«Πάντα υπάρχει το άγχος ότι προχωρώντας στις βαθμίδες ότι θα αντιμετωπίσει μεγαλύτερες δυσκολίες σε κοινωνικό επίπεδο. Οπότε αυτό μπορεί να επηρεάσει και την γνωστική του πορεία. Δηλαδή υπάρχει πάντα ένα άγχος.... μέχρι τώρα ο Ι. δεν έχει πετύχει κακό δάσκαλο. Έχει πετύχει ψιλό αδιάφορες, δεν ξέρω πως θα είναι αν πετύχει κακό δάσκαλο ή δασκάλα. Μπορεί να τον πτοήσει πολύ..*

*Ε: Και να σταθεί εμπόδιο και στο γνωστικό του κομμάτι;*

*Σ: Τεράστιο, ναι... ναι...*

*Ε: Κι αυτό αυτομάτως και στο κοινωνικό του;*

*Σ: Προφανώς. Γιατί άμα ζοριστεί μέσα σε μια τάξη πολύ και δεν τα πηγαίνει καλά με την δασκάλα δεν είναι το παιδί που θα το διαχειριστεί όλο αυτό και θα κάτσει ήσυχος σε μια γωνία, θα χτυπιέται ασταμάτητα... θα δημιουργεί θέμα.. θα αντιστέκεται σε όλα αυτά. Δεν μπορεί να το διαχειριστεί. Οπότε εκεί δεν ξέρεις πως αυτό μπορεί να επηρεάσει όλη του την πορεία. Πάντα υπάρχει εκεί το άγχος...Ειδικά στο γυμνάσιο με την έννοια ότι είναι διαφορετικοί οι εκπαιδευτικοί. Δεν είναι ένας» (Σ3)*

Μόνο μια (1) μητέρα αναφέρθηκε στην ανησυχία του για την μετάβαση στο γυμνάσιο για το παιδί του χωρίς αναπηρία και στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το άλλο παιδί με διάγνωση φοιτά ήδη στο γυμνάσιο. Όπως αναφέρει η μητέρα μαθήτριας πέμπτης δημοτικού:

*«Αυτό με αγχώνει. Μετά τι θα γίνει στο Γυμνάσιο. Εκεί αγχώνομαι τι θα κάνουμε τέλος πάντων...» (Σ1)*

## *ii) Αξιολόγηση*

Διερευνώντας αν η αξιολόγηση είτε με βαθμούς είτε με εξετάσεις επηρεάζει τις προσδοκίες των γονέων στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, πέντε (5) μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο απάντησαν θετικά.

Πιο συγκεκριμένα, για δύο (2) μητέρες η ανάλογη αξιολόγηση σε συνδυασμό με την ικανοποιητική μαθησιακή πορεία που έχει το παιδί τους χωρίς αναπηρία επηρεάζει τις προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική τους πορεία. Επομένως, οι άριστοι μαθητές δημιουργούν υψηλές προσδοκίες στους γονείς, οι αδιάβαστοι μαθητές σε συνδυασμό με την μη ικανοποιητική ενημέρωση που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν χαμηλές προσδοκίες. Όμως, στις συγκεκριμένες μητέρες η αξιολόγηση φαίνεται να μην επηρεάζει τόσο τις προσδοκίες τους για το παιδί τους με αναπηρία με αποτέλεσμα να δημιουργείται διαχωρισμός, καθώς αντιθέτως

επηρεάζει αρνητικά τις προσδοκίες για το παιδί τους χωρίς αναπηρία. Η παραπάνω τοποθέτηση τεκμηριώνεται από τα λόγια μιας μητέρας μαθήτριας με σοβαρή γλωσσική διαταραχή που εξαιτίας της αναπηρίας που φέρει η κόρη της, η μητέρα θεωρεί ότι οι βαθμοί δεν είναι αντιπροσωπευτικοί αποκλειστικά και μόνο για το παιδί της με αναπηρία:

*«Η Αν. από τους βαθμούς δεν μπορείς να το καταλάβεις γιατί οι βαθμοί είναι άριστοι γιατί έτσι πρέπει να είναι σ' αυτή την τάξη που είναι. Οι αδυναμίες είναι εμφανείς οπότε δεν χρειάζεται να πει κάποιος ότι έχει κάποια προβλήματα.. το βλέπουμε κι εμείς καθημερινά που ασχολούμαστε μαζί της. ... άρα είναι από την συνολική της εικόνα... επειδή είναι μικρή τάξη και δεν είναι αντιπροσωπευτικοί οι βαθμοί» (Σ5)*

Το κομμάτι της αξιολόγησης επηρεάζει αρνητικά τις προσδοκίες άλλων τριών (3) μητέρων μόνο για τα παιδιά τους με αναπηρία. Το σύστημα αξιολόγησης, όπως είναι δομημένο, μέσω πανελλήνιων εξετάσεων ως μοναδικό τρόπο εξέτασης τον γραπτό και ενίοτε τον προφορικό για την είσοδο στην τριτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση δημιουργεί ανησυχίες στους εν λόγω γονείς και προσδοκίες ότι ίσως να μην καταφέρουν να περάσουν σε κάποια σχολή αναζητώντας διαφορετικές πορείες, άποψη που τεκμηριώνεται με τα λόγια της παρακάτω μητέρας:

*«Μια άλλη εκδοχή, επειδή του αρέσει η ιστορία πολύ, αν δεν περάσει δηλαδή, που δεν το βλέπω, το δεύτερο σενάριο γιατί θα πρέπει να δώσει πανελλήνιες και δύσκολο.. Δεν υπάρχει περίπτωση. Ναι γιατί σε όλο αυτό που λέμε είναι ότι πρέπει να δώσει πανελλήνιες, αν τελειώσει την 3η λυκείου να μπει σε μια σχολή ιδιωτική για ξεναγός που του αρέσει η ιστορία. Να είμαστε καλά εμείς.. Και καμιά γνωριμιούλα από εδώ κι από εκεί αυτό που σου έλεγα. Να το κάνει επάγγελμα και φαντάζομαι θα είναι καλός επειδή του αρέσει. Μόνο γι' αυτό. Το δεύτερο γιατί φοβάμαι τις πανελλήνιες στον Ν.. Ούτε κατά διάνοια εδώ πέρα. Σε όλα αυτά μέσα οι πανελλήνιες είναι... δεν μπαίνεις έτσι...» (Σ4)*

Επίσης ακόμα μια μητέρα, απόφοιτος γυμνασίου, δήλωσε ότι οι βαθμοί σε συνδυασμό με την ασυνέπεια και την αδιαφορία του παιδιού της με αναπηρία ως μαθητή, αποδεικνύουν την πορεία του παιδιού της με διάγνωση δυσλεξίας και επηρεάζουν περισσότερο αρνητικά τις προσδοκίες για την εκπαιδευτική πορεία του. Η συγκεκριμένη μητέρα δίνει βαρύτητα στην αξιολόγηση για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία, καθώς η κόρη της ως άριστη μαθήτρια αποτελεί πρότυπο στην οικογένεια και η ανοδική μαθησιακή πρόοδός της επηρεάζει τον γιό της:

*«Θα σας πω το εξής, πρώτο τρίμηνο μαθηματικά είχε 18 και δεύτερο 14 γιατί η εικόνα του ήταν να είναι αμελής, άφηνε τα τετράδια του, τα βιβλία, δεν έπαιρνε τις εργασίες του... είναι καλός μαθητής, αλλά λίγο να καθίσει να ασχοληθεί, θα είναι πάρα πολύ καλός μαθητής. Αλλά δεν ασχολείται. Αυτό είναι το θέμα! Δεν ασχολείται! Κι εγώ έχω δώσει βαρύτητα στην Ζ. αυτή την περίοδο κι όχι στον Χ.. Λάθος μου μεν... αλλά κάθισα τα ζύγισα και μας έχει ανάγκη πιο πολύ. Γιατί έβλεπα την άνοδο της Ζ. και επειδή επιβραβεύαμε εμείς όλοι μας την Ζ. και*

*μπράβο, συγχαρητήρια και έβλεπε η Ζ. τους βαθμούς της και ελάτε να σας δείξω τους βαθμούς μου με καμάρι... Πήρε λίγο τα πάνω του...» (Σ1)*

*iii) Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος*

Τέσσερις (4) μητέρες, εστίασαν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και στον τρόπο διάρθρωσης που δημιουργεί αποκλεισμούς και μη ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Οι τρεις (3) από τις παραπάνω μητέρες αναφέρθηκαν σε αυτόν τον παράγοντα ως αρνητική επιρροή στις προσδοκίες τους μόνο στην εκπαιδευτική και μαθησιακή πορεία του παιδιού τους με αναπηρία, μια πορεία αποδεσμευμένη από την μελλοντική πορεία που θα έχουν ως ενήλικες, αναδεικνύοντας την μη ενταξιακή εκπαίδευση από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και υποστηρίζοντας την άποψη:

*«Μέσα στο σχολείο είναι μόνο το θέμα γιατί είναι για λίγα άτομα. Ευτυχώς όμως είναι για λίγο, μόλις βγουν έξω δεν είναι...στην ενήλικη ζωή... Δεν με απασχολεί πραγματικά. Και πιστεύω ότι δεν χρειάζεται να ανησυχώ. Απλά στο εκπαιδευτικό λίγο κομμάτι ανησυχώ. Ψυχολογικά να μην αισθάνεται μειονεκτικά... Δηλαδή μετά το σχολείο το αν θα είναι μαζί με άλλους ανθρώπους, είναι κάτι που το μαθαίνουμε εμείς. Είναι δικό μας κομμάτι αυτό. Το δουλεύουμε κάθε μέρα αυτό και ξέρουμε ότι μεθαύριο τα παιδιά που θα βγάλουμε στην κοινωνία και θα είναι ανεξάρτητα, θα είναι μέσα στα πλαίσια που του έχουμε μάθει εμείς...Εντάξει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ζήτημα... Για μένα η εκπαιδευτική πορεία τουλάχιστον του Ν. αυτό που έχει επηρεάσει το σχολείο στο μαθησιακό είναι ότι έχει θέμα και στο κοινωνικό κομμάτι. Δεν έχει φίλους καθόλου ο Ν.. Είναι μόνος του μέσα σε ένα σχολείο, κυκλοφορεί μόνος του και περπατάει μέσα σ' ένα σχολείο, μέσα σε 300 παιδιά που παίζουν όλα μεταξύ τους. Αυτό γίνεται πάρα πολλά χρόνια, 5 χρόνια που πηγαίνει γίνεται αυτό το πράγμα. Ο Ν. είναι μόνος του και κυκλοφορεί, περπατά σαν το φάντασμα. Δεν τον παίζουν. Κι έχει προσπαθήσει και το λέει κιόλας. Οι άλλοι τον απορρίπτουν...» (Σ4)*

Παράλληλα, σε συνδυασμό με την ύπαρξη της αναπηρίας, την δομή και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και πως το παιδί της θα ανταπεξέλθει σ' αυτό ήταν οι λόγοι διαχωρισμού των προσδοκιών ως προς την επιτυχημένη είσοδο στο πανεπιστήμιο και για μια ακόμη μητέρα, γονέα μονογονεϊκής οικογένειας μαθητή πρώτης λυκείου με δυσλεξία, δυσαναγνωσία και χαμηλή εκτίμηση. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στην προσπάθεια της μητέρας να μεταπείσει τον γιό της να μεταβεί από το γενικό πειραματικό λύκειο σε επαγγελματικό λύκειο, παρόλο που είναι ένας άριστος μαθητής, ώστε να κατακτήσει πιο εύκολα τον στόχο του αποφεύγοντας τον όγκο της ύλης διαβάσματος των πανελλήνιων εξετάσεων της τρίτης λυκείου. Επομένως, η ίδια χωρίς να φαίνεται προβληματισμένη καθώς έχει συγκεκριμένο πλάνο στο μυαλό της υποστηρίζει:

*«Ο Μ. ναι μεν είναι καλός, έχει πάρα πολλές δυνατότητες, πιστεύω ότι αν κουραστεί θα κάνει πίσω. Άρα τι θα του κάνω και του έχω εξηγήσει. Θα πας 1η χρονιά γενικό λύκειο, 2η θα πας ΕΠΑΛ. Θα πας κλάδο υγείας. Πλέον στο ΕΠΑΛ μπορείς να μπεις σε όποιο πανεπιστήμιο θέλεις αρκεί να έχεις πάρει τον κλάδο που μπορεί να σε πάει εκεί πέρα. Και έχουν δώσει ένα 20%, μεγάλο ποσοστό, δεν είναι όπως παλιά. Θα πας 2,3η λυκείου να δώσεις από ΕΠΑΛ να πιάσεις τον στόχο σου. Γιατί θα δώσεις θεωρητικά, αν και φοβάμαι ότι είναι δίκοπο μαχαίρι αν θα τα θυμάται, γιατί τον βλέπω χημεία, φυσική, μαθηματικά είναι τέλειος. Θα δώσεις μαθηματικά γυμνασίου που μπορείς να το δουλέψεις και το έχεις, οπότε ο στόχος της κτηνιατρικής είναι 2000 μόρια κάτω από το ότι αν πας στο γενικό.» (Σ8)*

Λόγω των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, οι προσδοκίες των παραπάνω τριών (3) μητέρων για την είσοδο των παιδιών τους σε κάποιο πανεπιστήμιο ή για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης του παιδιού τους με αναπηρία σε γενικό σχολείο είναι χαμηλότερες σε σχέση με τις προσδοκίες των παιδιών τους χωρίς διάγνωση τα οποία μπορούν να ανταπεξέλθουν πολύ καλύτερα, όπως αναφέρει μια μητέρα μαθήτριας με σοβαρή γλωσσική διαταραχή:

*«Ο μεγάλος θεωρώ ότι θα προχωρήσει ακόμα κι αν τον βοηθήσουμε λίγο. Η Α. θέλει πολύ περισσότερη στήριξη, η Αν. έχουμε φτάσει στο σημείο να θεωρούμε ότι ίσως να μη μπορέσει να πάει σε ενιαίο γυμνάσιο και λύκειο. Ίσως να χρειαστεί να πάει σε ενιαίο ειδικό που υπάρχει κάποιο κοντά στο σπίτι μας και για να μπορέσει... στην ουσία είναι 4 τάξεις το γυμνάσιο και 4 το λύκειο και δεν ξέρουμε αν θα μπορέσει να πάει στο ενιαίο γυμνάσιο... λόγω της δυσκολίας και τώρα το γυμνάσιο είναι ανεβασμένο και ίσως να μην μπορεί να ανταπεξέλθει, να βγάλει τις τάξεις και να μπορέσει να έχει τουλάχιστον την βασική εκπαίδευση.» (Σ5)*

Μια (1) μόνο μητέρα, απόφοιτος γυμνασίου, αναφέρθηκε στην δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αρνητική επιρροή που θα έχει στο μαθησιακό κομμάτι της εκπαιδευτικής πορείας μόνο της κόρης της μαθήτριας πέμπτης δημοτικού χωρίς αναπηρία. Οι προσδοκίες της επηρεάζονται αρνητικά μόνο στο μαθησιακό κομμάτι της κόρης της εν αντιθέσει με την εξέλιξη και την επιτυχημένη πορεία της στην ενήλικη ζωή:

*«Ναι μεν δεν την έχει στα γράμματα, αλλά η κλίση του είναι αλλού. Είμαι σίγουρη ότι μια μέρα θα γίνει σπουδαία! Σπουδαία και αυτό είμαι 100% σίγουρη, όχι επειδή είναι το παιδί μου. Γιατί δεν σας λέω για το άλλο παιδί και σας λέω μόνο για την Ζ...;! Όχι, σας λέω για το συγκεκριμένο παιδί! Το ένστικτο της μαμάς είναι πολύ δυνατό! Πάντα! Πάντα! Και βλέπει πάντα πολύ μακριά... και βλέπει... και ζυγίζει... ναι μεν δεν μπορεί να τα καταφέρει στο μαθησιακό κομμάτι αλλά η κλίση της είναι αλλού! Το μυαλό της τρέχει με χίλια. Ναι ξέρω ότι εδώ στο μαθησιακό κομμάτι έχουμε θέμα, αλλά εάν μπορούσε να μας βοηθήσει έστω το εκπαιδευτικό σύστημα, έστω ένας δάσκαλος, δεν θα είχαμε τόσο πρόβλημα. Θα ήταν μικρότερο το πρόβλημα!» (Σ1)*

iv) Σχολική ένταξη

Οι ανησυχίες δύο (2) μητέρων για το πως η μαθησιακή πορεία του παιδιού τους με αναπηρία θα επηρεάσει την εκπαιδευτική του πορεία και κυρίως την κοινωνική του ένταξη μόνο στο σχολείο κι όχι στην ενήλικη ζωή του παιδιού τους, καθώς για αυτό ευθύνεται ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργούν χαμηλότερες προσδοκίες στο κοινωνικό κομμάτι σε σχέση με τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία. Ενδεικτικά αναφέρει η μητέρα:

*«Και στον Ν. αυτό που θα τον βοηθήσει είναι η μαθησιακή του εξέλιξη και στην κοινωνική του εξέλιξη. Στο άλλο παιδί δεν με αγχώνει καθόλου. Με ανησυχεί πολύ αυτό κομμάτι με όλα αυτά που γίνονται στο σχολείο. Και με αγχώνει και με στεναχωρεί. Πρέπει να μαζέψουμε τα κομμάτια δηλαδή, συγκεκριμένα του Ν. ας πούμε. επειδή δεν μπορεί να του δώσω να καταλάβει, να τον παρηγορήσω, ότι να μην στεναχωριέται που δεν τα καταφέρνει σε κάποια πράγματα. Δεν είναι στη μεριά του μόνο που δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και τα σχετικά. Δεν είναι μόνο δικιά του ευθύνη.. είναι δύσκολο να το καταλάβει τώρα το όλο το σύστημα, κατάλαβες; Αυτό είναι μόνο ο προβληματισμός μου. Μέχρι το εκπαιδευτικό κομμάτι που μας απασχολεί και μας προβληματίζει και πως θα πάει και το ένα και το άλλο, πως θα είναι στο γυμνάσιο. Όλα αυτά. Τι θα κάνουμε μετά; Πως θα το παλέψουμε; Να πάει τεχνικό γυμνάσιο, να μην πάει; Κατάλαβες; Είναι κάτι που μας απασχολεί τώρα, όχι μετά.» (Σ4)*

Ολοκληρώνοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τις προσδοκίες των γονέων και δημιουργούν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε αυτές για το κάθε παιδί, μια (1) μόνο μητέρα φάνηκε να μην διαφοροποιεί πουθενά και σε κανέναν τομέα τις προσδοκίες του για τα παιδιά του. Η συγκεκριμένη μητέρα, ούσα απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε να είναι απόλυτα ικανοποιημένη με την πορεία των δίδυμων κοριτσιών της, μαθητριών τετάρτης δημοτικού, εκ των οποίων το ένα παιδί έχει διάγνωση για ΔΕΠΥ στο φάσμα του αυτισμού.

Ο Πίνακας 3.8 παρουσιάζει τους παράγοντες αρνητικής επιρροής και διαφοροποίησης των προσδοκιών των μητέρων για την εκπαιδευτική πορεία τόσο των παιδιών χωρίς αναπηρία όσο και των παιδιών με αναπηρία.

*Πίνακας 3.8. Παράγοντες αρνητικής επιρροής και διαφοροποίησης των προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία*

<b>Παράγοντες αρνητικής επιρροής και διαφοροποίησης των προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών</b>	<b>Απαντήσεις γονέων για μαθητή με αναπηρία</b>	<b>Απαντήσεις γονέων για μαθητή χωρίς αναπηρία</b>	<b>Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων</b>

<b>Παράγοντες σχετικοί με την οικογένεια:</b>			
Οικονομική κατάσταση οικογένειας	Σ1, Σ2, Σ5	Σ2, Σ5	5
Αποκλειστική υποστήριξη γονέα σε ένα παιδί	Σ1	Σ2	2
<b>Μερικό σύνολο</b>			<b>7</b>
<b>Ατομικοί παράγοντες:</b>			
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	Σ1, Σ8, Σ7	Σ2, Σ7	5
Ύπαρξη αναπηρίας	Σ4, Σ5, Σ8, Σ9	-	4
Απουσία προσωπικού φίλου	Σ3	-	1
<b>Μερικό σύνολο</b>			<b>10</b>
<b>Παράγοντες σχετικοί με την εκπαίδευση:</b>			
Μετάβαση στο γυμνάσιο	Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ9	Σ1	6
Αξιολόγηση	Σ1, Σ4, Σ8	Σ2, Σ5	5
Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος	Σ4, Σ5, Σ8	Σ1	4
Σχολική ένταξη	Σ4, Σ5	-	2
<b>Μερικό σύνολο</b>			<b>17</b>
<b>Συνολικός αριθμός</b>			<b>34</b>

### 3.3. Τρίτος Θεματικός Άξονας: Απόψεις γονέων για την αναπηρία

Στον τρίτο θεματικό άξονα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων γύρω από την αναπηρία (3.3.1) και την πιθανή σχέση της αναπηρίας με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους (3.3.2).

#### 3.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναπηρίας

Ως προς την έννοια και την σημασία της αναπηρίας, παρατηρήθηκαν πολλαπλές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι απόψεις των συμμετεχουσών διακρίθηκαν σε έξι (6)

προσδιορισμούς της αναπηρίας (Βλ. πίνακα 3.9): (α) ως πρόβλημα/ έλλειμμα/ μειονεξία/ βλάβη, (β) ως λειτουργικός περιορισμός, (γ) ως προσωπική τραγωδία, (δ) ως κοινωνική κατασκευή, (ε) ως πάθηση/ ασθένεια και (στ) ως αποκλίνουσα φυσιολογική σωματική κατάσταση και συμπεριφορά.

#### **A) Αναπηρία ως πρόβλημα/ έλλειμμα/ μειονεξία/ βλάβη**

Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή έξι (6) μητέρες, προσέγγισαν τον όρο αναπηρία με όρους προβλήματος/ βλάβης/ ελλείματος και ως μια μειονεκτική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άτομο με αναπηρία. Εστίασαν στις αδυναμίες του ανάπηρου μαθητή σχολιάζοντας ότι αποτελεί πρόβλημα ή ότι μειονεκτεί σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Χαρακτηριστικά τρεις μητέρες αναφέρουν:

*«Δεν ξέρεις το κάθε παιδί τι μπορεί να έχει, σίγουρα είναι πολλοί παράγοντες που το προσδιορίζουν όταν ένα παιδί έχει θέμα... Κι άλλοι γονείς που πιστεύω ότι έχουν πρόβλημα και το κουκουλώνουν, δεν το ψάχνουν, δεν το κνηγάνε, δεν πηγαίνουν το παιδί να το δουν όπως έκανα εγώ πέντε κινήσεις που θεωρούσα εγώ σωστές για να είμαι κι εγώ εντάξει με την συνείδησή μου» (Σ2)*

*«Μειονεκτούσε από τα υπόλοιπα παιδιά, ένιωθε άσχημα και το έβλεπα, το ένιωθα και το ζούσα αλλά εγώ δεν μπορούσα να κάνω κάτι.» (Σ1)*

*«Η Α. όταν διαγνώστηκε με το πρόβλημα ήταν ένα παιδάκι μόνο του και τα άλλα παιδάκια όλα μαζί. Δεν συμμετείχε» (Σ6)*

*«Τα παιδιά που έχουν μαθησιακή δυσκολία ή κάποια αναπηρία μου βγάζει ότι πρέπει να προσπαθήσουν πολύ περισσότερο εν συγκρίσει με τ' άλλα. Ότι αυτός ο άνθρωπος έχει αποθέματα ψυχής. Ότι θα πρέπει να έχει μεγάλη δύναμη σε σχέση με εμένα, μ' εσένα που δεν είναι σ' αυτό το επίπεδο. Κι αυτό δηλαδή που βλέπω στο σχολείο ότι τα έχουν καταφέρει το θαυμάζω ολόψυχα. Δηλαδή που βλέπω παρολυμπιονίκες ή κάποιοι ξέρω 'γω που είναι αυτιστικοί κι έχουν περάσει πανεπιστήμιο. Λέω πραγματικά τι προσπάθεια.. όχι ξεπέρασε τον εαυτό του ...» (Σ4)*

#### **B) Η αναπηρία ως λειτουργικός περιορισμός**

Τέσσερις (4) μητέρες όρισαν την αναπηρία ως περιορισμένη ικανότητα εκπλήρωσης ατομικών υποχρεώσεων, δηλαδή ως λειτουργικό περιορισμό του ατόμου να ανταποκριθεί στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται με τα παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα:

*«Αλλά θέλω να σου πω... αν μπορούσε δηλαδή στην τάξη του στο μαθησιακό κομμάτι θα ήταν πρώτος» (Σ4)*

*«Το να έχει προβλήματα στην καθημερινότητά του. Να μην μπορεί να λειτουργήσει όπως τα περισσότερα παιδιά. Και να έχει δυσκολίες στην εκπαίδευση... στις σπουδές του... οπουδήποτε...» (Σ5).*

Μάλιστα, η μια μητέρα μαθητή με διάγνωση δυσλεξίας, δυσαναγνωσίας και χαμηλής εκτίμησης εξηγεί ότι ανάλογα με την μορφή της αναπηρίας σημαίνει ότι *«θα πρέπει να αποκτήσει περισσότερα εφόδια έτσι ώστε να μπορεί να γίνει αυτόνομος... να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες» (Σ8)* και να ανεξαρτητοποιηθεί σε σύγκριση με κάποιο παιδί χωρίς αναπηρία.

### **Γ) Η αναπηρία ως προσωπική τραγωδία**

Τέσσερις (4) μητέρες, εκ των οποίων οι δύο τα παιδιά τους είχαν διάγνωση για αυτισμό. Το ένα παιδί για ΔΕΠΥ και το τελευταίο για ΔΕΠΥ στο φάσμα του αυτισμού, προσέγγισαν την αναπηρία υπό το πρίσμα της προσωπικής τραγωδίας. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

*«Μια θλίψη μου βγάζει... Και να στεναχωριέμαι με τον άντρα μου και να μας έχουν φάει τα βράδια στο μπαλκόνι γιατί κι εμείς άνθρωποι είμαστε και... κάπου στεναχωριόμασταν, ήμασταν... Θέλω να πω, το έχουμε περάσει εμείς όλο αυτό. Το ψυχοφθόρο! Γιατί είναι ψυχοφθόρο. Γιατί θέλει να προσπαθείς να δώσεις τόσο δύναμη να συγκρατήσεις τον εαυτό σου, τόσο ενέργεια, να προσπαθεί να συγκρατεί αυτός εμένα κι εγώ εκείνον δηλαδή κάποιες φορές.» (Σ4)*

*«Στην αρχή; Εγκεφαλικό! Εντάξει, δεν θέλω να σου περιγράψω! Εντάξει. Στην αρχή είναι σοκ.» (Σ6)*

*«Εντάξει είναι λίγο περίεργο. Μπορώ να πω ότι το είχα πάρει και πιο βαριά...με αγχώνει... και τώρα ναι... με άγχωνε πάρα πολύ.. με αγχώνει και τώρα... εντάξει τώρα όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό. Ήταν κάτι το άγνωστο. Τώρα το μάθαμε πια. Ζούμε με αυτό. Τώρα εντάξει, είμαστε λίγο καλύτερα. Πολύ καλύτερα βασικά. Σε όλα.. σε όλα, απλά με αγχώνει. Δηλαδή με αγχώνει το ίδιο αν θα έχει προβλήματα. Με αγχώνει πάρα πολύ.» (Σ7)*

*«... είναι στα πλαίσια του θρήνου. Όταν ο κύκλος του θρήνου, κλείσει που στον καθένα είναι ξεχωριστό. Εμένα προσωπικά μου πήρε πάνω από 3 χρόνια με ατομικό ψυχοθεραπευτικό σε εβδομαδιαία βάση. Μπορώ να σου πω ότι παρόλο που κατά τον ψυχίατρο μου είμαι θεραπευμένη υπάρχουν σειρήνες όμως μέσα μου που δεν μπορούν να αποδεχτούν το γεγονός, έτσι; Σε γενικές γραμμές όμως έχει κλείσει ο κύκλος, είμαστε σε πολύ καλή κατάσταση.» (Σ9)*

### **Δ) Η αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή**

Τέσσερις (4) μητέρες αναφέρθηκαν στο ζήτημα της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας εστιάζοντας στη δομή και στα εμπόδια που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αναφέρουν και οι ίδιες οι μητέρες παρακάτω:

*«Για μένα η έννοια της αναπηρίας είναι προφανώς κοινωνικά κατασκευασμένη. Δεν έχω αμφιβολία. Εντάξει είναι θέμα καθαρά καταπίεσης... Η αναπηρία έχει να κάνει με τις ευκαιρίες ή τις μη που συναντάει το κάθε παιδί μπροστά του.» (Σ3)*

*«Σημαίνει ότι θα πρέπει να βρει έναν τρόπο.... Με μεγάλη προσπάθεια βέβαια για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο εκπαιδευτικό σύστημα γιατί δεν υπάρχει άλλος τρόπος... είναι σαν να παίρνουμε έναν άνθρωπο και να τον ρίχνουμε στα βαθιά. Άντε και κολύμπα... είναι άνισο. Που το συγκρίνουμε με άλλα παιδιά. Είναι άνισος αγώνας και άδικος. Αλλά θα πρέπει να το αντιμετωπίσει...» (Σ4)*

*«Εντάξει η πολιτεία είναι αυτό. Το θέμα είναι εσύ τι κάνεις σαν σχολείο; Πως μπορείς να βελτιώσεις την κατάσταση για τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, για όλους.» (Σ6)*

*«Σίγουρα στην χώρα που ζούμε όταν είσαι ανάπηρος κι έχεις κάποιες ιδιαιτερότητες σίγουρα έχεις μια πιο δύσκολη ζωή. Δεν έχεις τις ίδιες ευκαιρίες. Για αυτές να μην γίνονται κάποιες προσπάθειες αλλά δυστυχώς οι άνθρωποι που είναι υπεύθυνοι γι' αυτές τις προσπάθειες και γι' αυτά τα πράγματα κοιτάζουν πάντα τον εαυτό τους.» (Σ8)*

#### **E) Αναπηρία ως πάθηση/ ασθένεια**

Σε τρεις μητέρες (3) η αναπηρία εκλαμβάνεται ως πάθηση/ ασθένεια που επηρεάζει αρνητικά την ομαλή λειτουργία του ατόμου. Έπως χαρακτηριστικά φαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα.

*«Όχι, εμένα τροχοπέδη σε όλο αυτό είναι η πάθηση. Αν δεν είχε την πάθηση που έχει θα ήταν ένα τελείως διαφορετικό παιδί. Καθαρά!» (Σ4)*

*«Γιατί όσα παιδιά έχουν μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία τρώνε πολύ bullying στην ζωή τους και θα έπρεπε να ασχοληθούν οι δάσκαλοι, οι καθηγητές, να δείξουν στα υπόλοιπα παιδιά, να τους δώσουν να καταλάβουν ότι δεν είναι νοητικά άρρωστα αυτά τα παιδιά.» (Σ1)*

*«Γιατί υπάρχουν παιδιά μ' αυτή την πάθηση που είναι πολύ σοβαρά περιστατικά. Πάρα πολύ σοβαρά... Η διάγνωση για οποιαδήποτε πάθηση δεν είναι πρόβλημα, ότι Ιον πρέπει να το αποδεχτεί ο γονιός, γιατί μόνο έτσι θα βοηθήσει το παιδί του και να μην ακούει κανέναν.» (Σ6)*

#### **ΣΤ) Η αναπηρία ως αποκλίνουσα φυσιολογική σωματική κατάσταση και συμπεριφορά**

Τέλος, δύο (2) μητέρες, των οποίων τα παιδιά τους έχουν διάγνωση με αυτισμό, μιλούν για την αποκλίνουσα φυσιολογική σωματική κατάσταση και την αποκλίνουσα συμπεριφορά ως κομμάτι της αναπηρίας.

*«Να ακολουθήσει τους φυσιολογικούς ρυθμούς ανάπτυξης. Οπότε αυτά σιγά σιγά εξομαλύνονται και περιμένουμε να λειτουργήσει η φύση... Δηλαδή αν έχω κομμένο το πόδι μου δεν με επηρεάζει στο να έχω συμπεριφορικά προβλήματα, ενώ στον αυτισμό έχω σοβαρά θέματα συμπεριφοράς κι αυτό μου δημιουργεί δυσλειτουργία σε όλη την οικογένεια. Οπότε η αναπηρία είναι μια πολύ ευρεία έννοια.» (Σ9)*

*«Δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και είναι φυσιολογικά κατά κάποιο τρόπο παιδιά...» (Σ4)*

Στον Πίνακα 3.9. που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι έξι κατηγορίες του εννοιολογικού προσδιορισμού της αναπηρίας με τις ανάλογες απαντήσεις των μητέρων.

Πίνακας 3.9. Εννοιολογικός προσδιορισμός αναπηρίας

Εννοιολογικός προσδιορισμός αναπηρίας	Απαντήσεις γονέων	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
Ως πρόβλημα/ έλλειμμα/ μειονεξία/ βλάβη	Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7	6
Ως λειτουργικός περιορισμός	Σ4, Σ5, Σ6, Σ8	4
Ως προσωπική τραγωδία	Σ4, Σ6, Σ7, Σ9	4
Ως κοινωνική κατασκευή	Σ3, Σ4, Σ6, Σ8	4
Ως πάθηση/ ασθένεια	Σ1, Σ4, Σ6	3
Ως αποκλίνουσα φυσιολογική σωματική κατάσταση και συμπεριφορά	Σ4, Σ9	2
<b>Συνολικός αριθμός</b>		<b>23</b>

### 3.3.2. Οι επιρροές της αναπηρίας στην εκπαιδευτική πορεία του/της μαθητή/τριας με αναπηρία

Αναφορικά με τις επιρροές της αναπηρίας στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία (Βλ. Πίνακα 3.10.), από τις απαντήσεις των μητέρων προέκυψαν δυο (2) κατηγορίες: (α) επιρροές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και (β) επιρροές που σχετίζονται με τους ατομικούς παράγοντες. Μια (1) μόνο μητέρα δίδυμων κοριτσιών εκ των οποίων το ένα είναι

μαθήτρια με αυτισμό δεν εντόπισε καμία δυσκολία ή επιρροή στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού της με αναπηρία λόγω ύπαρξης του αυτισμού.

#### **A) Επιρροές σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα**

Στην συγκεκριμένη κατηγορία οι μητέρες αναφέρθηκαν σε επιρροές σχετικά με (i) την δυσκολία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, (ii) στις μαθησιακές ελλείψεις λόγω μη ανταποκρινόμενων απαιτήσεων στο πρόγραμμα σπουδών, (iii) στην δυσκολία ανταπόκρισης στον γραπτό τρόπο αξιολόγησης και (iv) στην δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς.

##### *i) Δυσκολία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος*

Οι περισσότερες μητέρες, δηλαδή πέντε (5), επικεντρώθηκαν σε επιρροές στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών που έχουν να κάνουν με την δυσκολία ανταπόκρισης στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις αρκετά υψηλές απαιτήσεις που θέτει. Μια άποψη που τεκμηριώνεται από τα λόγια μιας μητέρας μαθητή τρίτης δημοτικού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος:

*«Ο Χ. έχει δυσπραξία οπότε δεν μπορεί να γράψει γρήγορα, θέλει πολύ μεγάλη υπομονή για να ανταπεξέλθει δηλαδή στις ανάγκες του σχολείου του. Έχει τις δικές του ανάγκες. Δηλαδή για να γράψει μια αντιγραφή θα κάνει ένα τέταρτο. Ο Χαρ. θα κάνει 5 λεπτά. Ο Χαρ. δεν έχει κάποιο θέμα που να βλέπω ότι τον εμποδίζει.» (Σ9)*

##### *ii) Οι μαθησιακές ελλείψεις λόγω μη ανταποκρινόμενων απαιτήσεων στο πρόγραμμα σπουδών*

Οι υψηλές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και του προγράμματος σπουδών σε συνδυασμό με την αναπηρία, δημιουργούν μαθησιακές και γνωστικές ελλείψεις στους μαθητές και ωθούν τέσσερις (4) μητέρες να υποστηρίζουν ότι το παιδί τους «προσπαθεί αλλά δεν την αφήνουν οι αδυναμίες που έχει και όλες αυτές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει να βγάλει αυτό που θέλει, ούτε να προχωρήσει στο βαθμό που θα έπρεπε και να ακολουθεί τον ρυθμό της τάξης.» (Σ5).

##### *iii) Δυσκολία ανταπόκρισης στον γραπτό τρόπο αξιολόγησης*

Δύο (2) μητέρες υποστήριξαν ότι τα παιδιά τους με αναπηρία δεν μπορούν να ανταποκριθούν στον γραπτό τρόπο αξιολόγησης αφού δεν είναι δίκαιος και αξιοκρατικός. Οι

επιρροές στην εκπαιδευτική πορεία σχετίζονται με την αναπηρία των μαθητών και με την απουσία δομών ή την αδιαφορία του εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει έναν διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης από το ήδη υπάρχον ή ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών. Όπως αναφέρει μια μητέρα μαθητή πρώτης λυκείου με διάγνωση δυσλεξίας, δυσαναγνωσίας και χαμηλής εκτίμησης:

*«Κάποιοι καθηγητές δεν δέχονταν να δώσει προφορικά γιατί δεν είχαν χρόνο. Εκεί δεν το αφήνεις. Τον παίρνουν στο γραφείο τον κρατάνε 4-5 λεπτά και του λένε άντε πες τα. Και θες να συμπληρώσεις κάτι; Κι άντε να φύγω γιατί έχω εφημερία. Κι άμα του πει έχω εφημερία δεν σε εξετάζω, είναι σαν να τα ξέρω, χάνεις το δικαίωμά σου. Είναι δικαίωμα η διάγνωση που έχουμε και του αλλουνού είναι υποχρέωση, δεν είναι σπατάλη χρόνου. Είναι δικαίωμα του. Έχω αυτή την ιδιαιτερότητα, αντιμετωπίζομαι με αυτό, άσε με να δείξω τις δυνατότητές μου. Για ποιο λόγο δηλαδή την πήραμε; Στην αρχή το είχε ο Μ. αλλά τώρα το έχουμε ξεπεράσει, δεν έχω την βεβαίωση για να έχω πιο εύκολη αντιμετώπιση». (Σ8)*

iv) Δυσκολία προσαρμογής στην εναλλαγή εκπαιδευτικών

Δύο (2) μητέρες μαθητών με διάγνωση αυτισμού αναφέρθηκαν στην δυσκολία προσαρμογής που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, μια δυσκολία λόγω ύπαρξης της αναπηρίας, στην εναλλαγή διαφορετικών εκπαιδευτικών, είτε γενικής τάξης είτε παράλληλης στήριξης, όσο προχωρούν στις σχολικές χρονιές. Μια άποψη που τεκμηριώνεται με το παρακάτω απόσπασμα:

*«Εντάξει ήταν εξαιρετική δασκάλα η περυσινή, τα πήγαινε σούπερ μαζί της, εντάξει φέτος η φετινή είναι καλή, αλλά δεν.... Αυτό τον ζόρισε τον Ι., δηλαδή του άλλαξε όλη την ισορροπία στην τάξη, του άλλαξε τις συνήθειες του, τον ζόρισε, δεν του ήταν απλό. Δηλαδή του πήρε χρόνο για να συνηθίσει μαζί της.» (Σ3)*

**B) Επιρροές σχετικά με τους ατομικούς παράγοντες**

Κάποιες μητέρες αναφέρθηκαν παράλληλα σε επιρροές της ύπαρξης της αναπηρίας στην προσωπικότητα των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική τους πορεία. Επομένως, οι ατομικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν οι μητέρες είναι (i) η απουσία προσωπικών φίλων και (ii) η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

i) Απουσία προσωπικών φίλων

Η πλειοψηφία του δείγματος, τρεις (3) μητέρες, αναφέρθηκαν στην έλλειψη κοινωνικής ζωής των παιδιών τους λόγω απουσίας προσωπικών φίλων:

«Δηλαδή κοινωνικά, μέχρι τώρα για παράδειγμα δεν έχει κάνει κάποιον κολλητό φίλο... δεν ξέρω αν αυτό του δημιουργήσει κάποιο θέμα στην πορεία του. Δηλαδή το να μην έχει κάποιο κολλητό φίλο, αν θα τα καταφέρει, πως θα είναι αυτό, τέτοιες αγωνίες έχω προφανώς. Κι αυτό σίγουρα επηρεάζει και την πορεία του την εκπαιδευτική.» (Σ3)

ii) Χαμηλή αυτοεκτίμηση

Δύο (2) μητέρες αναφέρθηκαν στην χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών τους λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν ως προς την ανταπόκριση στην ύλη και στις απαιτήσεις των μαθημάτων με αποτέλεσμα αυτό το χαρακτηριστικό να επηρεάζει την εκπαιδευτική τους πορεία, καθώς φαίνονταν ως αμέτοχοι, ασυνεπείς ή υπερκινητικοί στο μάθημα. Μάλιστα, η μια (1) από τις δύο μητέρες παράλληλα με την χαμηλή αυτοεκτίμηση αναφέρθηκε και στην επίπτωση αρχικά της διάγνωσης στην προσωπικότητα του μαθητή δημιουργώντας του ανησυχία για ετικετοποίηση:

«Όχι θεωρώ, είμαι σίγουρη ότι ευθύνεται μόνο ο δάσκαλος, το εκπαιδευτικό σύστημα, ότι αυτά τα παιδιά δεν τα στηρίζουν, δεν τα βοηθάει τίποτα και κανείς. Και τώρα με τον X., που ο X. δεν ήθελε, που είχαμε πάρει το χαρτί από τα ΚΕΔΔΥ να δίνει προφορικά, μια ολόκληρη χρονιά πέρυσι έλεγε μην τολμήσετε να το πάτε στο σχολείο, δεν θα πας, εγώ δεν θέλω να δώσω προφορικά, δεν θέλω... ένιωθε μειονεκτικά... Υπάρχουν παιδιά που θεωρούν τον εαυτό τους άχρηστο. Γιατί ο X. έτσι πιστεύει για τον εαυτό του. Υπάρχουν παιδιά που δεν τους νοιάζει που έχουν μαθησιακές ή οποιαδήποτε μορφή δυσκολίας.» (Σ1)

Στον Πίνακα 3.10. παρουσιάζονται συγκεντρωμένα οι κατηγορίες των επιρροών της αναπηρίας στην εκπαιδευτική πορεία του/της μαθητή/τριας με αναπηρία με τις ανάλογες απαντήσεις των μητέρων.

Πίνακας 3.10. Οι επιρροές της αναπηρίας στην εκπαιδευτική πορεία

Οι επιρροές της αναπηρίας στην εκπαιδευτική πορεία του/της μαθητή/τριας με αναπηρία	Αριθμός απαντήσεων γονέων	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
<b>Σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα:</b>		
Δυσκολία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος	Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ9	5
Μαθησιακές- γνωστικές ελλείψεις	Σ2, Σ4, Σ5, Σ7	4
Δυσκολία ανταπόκρισης στον γραπτό τρόπο αξιολόγησης	Σ1, Σ8	2
Δυσκολία προσαρμογής στην εναλλαγή εκπαιδευτικών	Σ3, Σ9	2
<b>Μερικό σύνολο</b>		<b>13</b>

<b>Σχετικά με τους ατομικούς παράγοντες:</b>		
Απουσία προσωπικών φίλων	Σ3, Σ4, Σ7	3
Χαμηλή αυτοεκτίμηση	Σ1, Σ7	2
<b>Μερικό σύνολο</b>		<b>5</b>
<b>Συνολικός αριθμός</b>		<b>18</b>
Δεν υπάρχουν δυσκολίες	Σ6	1

#### 4.1. Τέταρτος Θεματικός Άξονας: Απόψεις γονέων για την ένταξη

Στον τελευταίο θεματικό άξονα της έρευνας ερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων για την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση (4.1.1), σε ποιους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση (4.1.2), αν τα με ή χωρίς αναπηρία παιδιά τους έχουν ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση (4.1.3) και ποια τα οφέλη στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους από την ενταξιακή εκπαίδευση (4.1.4).

##### 4.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός ένταξης και ενταξιακής εκπαίδευσης

Από την διερεύνηση των απόψεων των μητέρων για την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση (Βλ. Πίνακα 3.11.), προέκυψαν πέντε (5) κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω: (i) ταύτιση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την δομή και την λειτουργία των τμημάτων ένταξης, (ii) ταύτιση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών στο γενικό σχολείο, (iii) η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, (iv) ταύτιση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την ενσωμάτωση και (v) ένταξη ως αποδοχή διαφορετικότητας.

- i) Ταύτιση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την δομή και την λειτουργία των τμημάτων ένταξης

Η πλειοψηφία του δείγματος, πέντε (5) μητέρες, ταύτισαν την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης με την δομή και την ανάγκη λειτουργίας των τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία

για τα παιδιά με αναπηρίες, δηλαδή με την ειδική αγωγή. Αφορά, δηλαδή, μια εκπαίδευση που παρέχει στα παιδιά με αναπηρία ισότιμες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης μέσα από τον θεσμό του τμήματος ένταξης. Ενδεικτικά, ακολουθούν τα αποσπάσματα τριών γονέων:

*«... υπάρχουν παιδιά που το έχουν ανάγκη, που χρειάζονται την στήριξη αυτή ρε παιδί μου, το κάθε παιδί αναλόγως το πρόβλημα πρέπει...όχι είμαι πολύ υπέρ σε όλα αυτά. Εσύ πως θα περάσεις στο παιδί, εσύ πως να το στείλεις κάτω στην ένταξη, στην δασκάλα, τρόπο θέλουν όλα, όχι κόπο.» (Σ2)*

*«Ένταξη; Εννοείται για το τμήμα ένταξης;» (Σ1)*

*«Να σου πω την αλήθεια δεν έχω ασχοληθεί μ' αυτό γιατί η Α. δεν χρειάστηκε ποτέ να πάει. Εννοώ στο σχολείο μας λειτουργεί τμήμα ένταξης. Αλλά δεν έχω καταλάβει πως λειτουργεί» (Σ6)*

- ii) Ταύτιση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών στο γενικό σχολείο

Τρεις (3) μητέρες υποστήριξαν πως η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που αφορά την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Επομένως, δύο από τους παραπάνω γονείς αναφέρουν:

*«Τα παιδιά που έχουν προβλήματα μαθησιακά ενώ έχουν δυσλεξία, τέτοια, έτσι... έτσι το έχω εγώ στο μυαλό μου.» (Σ7)*

*«Ένταξη αφορά κυρίως τα παιδιά με αναπηρία, που έχουν μαθησιακές δυσκολίες...» (Σ5)*

- iii) Ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση

Μόνο τρεις (3) μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο προσδιόρισαν ότι η εκπαίδευση εξ' ορισμού και εξ' αρχής θα πρέπει να είναι ενταξιακή και να αφορά όλους τους μαθητές. Οι συγκεκριμένες μητέρες αναφέρθηκαν σε μια εκπαίδευση και σε ένα σχολείο για όλους και εστιάζουν στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών. Πρόκειται για την εκπαίδευση που παρέχει ίσες ευκαιρίες προόδου σε όλους τους μαθητές με στόχο την κοινωνική και τη μαθησιακή τους ένταξη στο γενικό σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*«Αφορά τους πάντες... το κάθε παιδί ξεχωριστά... ανεξάρτητα με το οτιδήποτε κουβαλάει κι αν κουβαλάει. Αφορά τους πάντες!» (Σ3)*

*«Δηλαδή είναι ξεκάθαρο και δεν είναι πολλά πράγματα. Αφορά όλους και τα πάντα. Εγώ βλέπω ότι κι ένα φυσιολογικό παιδί έχει ανάγκη ένταξης. Και τα φυσιολογικά παιδιά, δηλαδή αυτές οι διαχωριστικές γραμμές μας έχουν πάει πολύ πίσω. Όταν βγαίνουμε να παίξουμε εγώ βλέπω ότι το αυτιστικό παιδί μου μπορεί να ενταχθεί καλύτερα από ένα άλλο παιδί που προφανώς οι γονείς δεν έχουν πάρει χαμπάρι ότι μπορεί να έχει κάποιο θέμα.» (Σ9)*

«όλους μας αφορά η ένταξη... Σημαντικό για έναν άνθρωπο. Αν δεν μπορείς να ενταχθείς σε μια κοινωνία πήγαινε σε μια σπηλιά. Πολύ απλό.» (Σ6)

iv) Ταύτιση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την ενσωμάτωση

Δύο (2) μητέρες συνέδεσαν τον όρο της ενταξιακής εκπαίδευσης με την προσπάθεια ενσωμάτωσης με βάση την οποία η κυρίαρχη ομάδα υπερέχει έναντι της «μειονεκτούσας». Όπως περιγράφουν οι παρακάτω μητέρες:

«Το φαντάζομαι ότι είναι μια ενσωμάτωση των ανθρώπων που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες, στο σύνολο έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του συνόλου και να μπορέσουν να είναι αυτόι.» (Σ8)

«Ένταξη είναι η κοινωνική ενσωμάτωση. Δηλαδή είναι ξεκάθαρο και δεν είναι πολλά πράγματα. Αφορά όλους και τα πάντα.» (Σ9)

v) Ένταξη ως αποδοχή διαφορετικότητας

Μια μητέρα προσδιόρισε την ένταξη ως αποδοχή του διαφορετικού άλλου από την κυρίαρχη ομάδα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Ένταξη σημαίνει ότι γίνεται αποδεκτός από τους υπόλοιπους, είναι χρήσιμος, βοηθάει...» (Σ4)

Στον Πίνακα 3.11. συγκεντρώνονται όλοι οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της ένταξης με βάση τις απόψεις των συμμετεχουσών.

Πίνακας 11 Εννοιολογικός προσδιορισμός ένταξης

Εννοιολογικός προσδιορισμός ένταξης	Αριθμός απαντήσεων γονέων	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
Ταύτιση με τη δομή και τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης	Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ8	5
Εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών στο γενικό σχολείο	Σ5, Σ7, Σ8	3
Ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση	Σ3, Σ6, Σ9	3
Ενσωμάτωση	Σ8, Σ9	2
Αποδοχή διαφορετικότητας	Σ4	1
<b>Συνολικός αριθμός</b>		<b>14</b>

#### 4.1.2. Ο μαθητικός πληθυσμός που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση

Στην συνέχεια, προκειμένου να αναδυθούν πληρέστερα οι απόψεις των γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση, ζητήθηκε στις μητέρες να απαντήσουν στο ερώτημα σχετικά με το ποιους μαθητές αφορά και σε ποιους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση (Βλ. Πίνακα 3.12). Οι δύο απόψεις που επικράτησαν είναι: (i) μόνο στους μαθητές με αναπηρίες και (ii) όλους τους μαθητές.

i) Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρίες

Έξι (6) μητέρες, οι οποίες είτε ταύτισαν την σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης με την δομή και λειτουργία των τμημάτων ένταξης, είτε συνέδεσαν την ενταξιακή εκπαίδευση με την αναπηρία, δήλωσαν ότι ο μαθητικός πληθυσμός που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση είναι οι μαθητές με αναπηρίες. Μια άποψη που τεκμηριώνεται με το παρακάτω παράθεμα:

*«Στην κοινωνία αυτά τα παιδιά μια μέρα θα ενταχθούν και πολύ εύκολα. Αλλά το θέμα είναι το σχολείο που δεν τα δέχεται αυτά τα παιδιά. Οι συμμαθητές τους δεν τους δέχονται. Στην κοινωνία μπορούν να βγουν κι έτσι και να την πάρουν στα χέρια τους και να την πατήσουν κάτω. Σου μιλάω εκ πείρας. Κι εγώ όταν βγήκα έξω, δεν με δυσκόλεψε πουθενά ότι δεν ξέρω να διαβάζω καλά, ότι δεν ξέρω να γράφω σωστά. Όχι! Στην κοινωνία βγαίνεις και την βουτάς από τα μαλλιά και την ταρακουνάς. Εντάσσεσαι πολύ εύκολα.» (Σ1)*

ii) Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές

Τρεις (3) μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο δήλωσαν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλο το μαθητικό πληθυσμό. Μάλιστα, οι παραπάνω γονείς είχαν ορίσει και την εκπαίδευση ως μια εκπαίδευση ίση για όλους χωρίς διακρίσεις.

*«Όλους μας αφορά η ένταξη στην κοινωνία. Και στο εργασιακό περιβάλλον. Δηλαδή αν δεν μπορείς να ενταχθείς στην δουλειά σου που πας με όλο το υπόλοιπο σύνολο πάλι δαχτυλοδεικτούμενος είσαι. Η ένταξη ενός ανθρώπου στην κοινωνία, μα σχολείο είναι, μα δουλειά είναι, κοινωνία γενικώς, είναι πάρα πολύ σημαντικό. Αν δεν μπορεί ο άνθρωπος να ενταχθεί για κάποιο λόγο, έχει θέμα. Πρέπει κάτι να γίνει για να ενταχθεί. Ο άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει μόνος του. Έτσι πιστεύω εγώ.» (Σ6)*

Στον Πίνακα 3.12. παρουσιάζεται ο μαθητικός πληθυσμός που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση.

Πίνακας 3.12 Ο μαθητικός πληθυσμός που αφορά η ένταξη

Ο μαθητικός πληθυσμός που αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση	Αριθμός απαντήσεων γονέων	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
Μαθητές με αναπηρίες	Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8	6
Όλους τους μαθητές	Σ3, Σ6, Σ9	3
Συνολικός αριθμός		9

#### 4.1.3. Αποκλεισμός μαθητών από την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση

Παράλληλα με τις γενικές απόψεις των γονέων περί ενταξιακής εκπαίδευσης, δόθηκε στις μητέρες η ευκαιρία να εκφράσουν την ενδεχόμενη εμπειρία αποκλεισμού του παιδιού τους με αναπηρία από την ισότιμη συμμετοχή του στην γενική εκπαίδευση (Βλ. πίνακα 3.13). οι απαντήσεις χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω: (i) Υφίσταται αποκλεισμός και (ii) δεν υφίσταται αποκλεισμός μαθητών με αναπηρία.

##### i) Υφίσταται αποκλεισμός μαθητών με αναπηρία

Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή επτά (7) μητέρες, απάντησαν θετικά, ρητά και απερίφραστα χωρίς κάποια επιπλέον αιτιολόγηση ότι η απόκλιση στην εκπαίδευση γενικά υφίσταται υπό το πρίσμα του αποκλεισμού που έχει βιώσει το δικό τους το παιδί. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις των μητέρων τεκμηριώνουν την παραπάνω τοποθέτηση:

*«Ναι, προφανώς. Δηλαδή ο Ι. αν δεν είχε το υψηλό γνωστικό, θα είχε εντελώς διαφορετική αντιμετώπιση.» (Σ3)*

*«Ναι, ναι, αποκλείονται. Δεν μπορούν να συμμετέχουν. Πρέπει να υπάρχει μεγάλη προσπάθεια. Δηλαδή και σε εμάς έχει γίνει μεγάλη προσπάθεια και συνεργασία με το σχολείο για να μπορέσει το παιδί να βοηθηθεί... διαφορετικά δεν θα μπορούσε να συμμετέχει. Ακόμα και σε παραστάσεις ας πούμε, της δίνεται ο τελευταίος ρόλος.. κάτι που δεν χρειάζεται να μιλήσει.... Στην ουσία αποκλείεται... αυτό συμβαίνει...» (Σ5)*

##### ii) Δεν υφίσταται αποκλεισμός μαθητών με αναπηρία

Μόνο δύο (2) μητέρες απάντησαν ότι δεν υφίσταται αποκλεισμός των παιδιών τους με αναπηρία είτε διότι η κοινωνία το αποδεικνύει ότι μπορούν μελλοντικά να ανταπεξέλθουν, είτε

διότι η πολιτεία έχει φροντίσει εν μέρει στο κομμάτι της εκπαίδευσης να μην αποκλείονται οι μαθητές. Όπως αναφέρουν και οι ίδιοι οι γονείς:

*«Όχι! Όχι! Όχι! Και θεωρώ ότι φτάνουν μια μέρα πολύ ψηλά αυτά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και το αποδεικνύει η κοινωνία. Το αποδεικνύει.... Ο Αϊνστάιν ήταν δυσλεκτικός. Πολλοί διάσημοι ηθοποιοί, τραγουδιστές είναι δυσλεκτικοί. Άνθρωποι της τέχνης, άνθρωποι σπουδαίοι είναι δυσλεκτικοί.» (Σ1)*

*«Πιστεύω πως όχι, αλλά δυστυχώς έχω δει περιπτώσεις αποκλεισμού. Δεν μου έχει τύχει αλλά έχω δει από άλλες περιπτώσεις φίλων. Σίγουρα χρειάζεται περαιτέρω δουλειά γι' αυτό το κομμάτι. Από την πολιτεία εννοώ.» (Σ9)*

Στον Πίνακα 3.13 παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχουσών σχετικά με την ισότιμη συμμετοχή μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση.

Πίνακας 3.13 Αποκλεισμός μαθητών με αναπηρία

Αποκλεισμός μαθητών με αναπηρία	Αριθμός απαντήσεων γονέων	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
Ναι, υφίσταται αποκλεισμός	Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8	7
Όχι, δεν υφίσταται αποκλεισμός	Σ1, Σ9	2
<b>Συνολικός αριθμός</b>		<b>9</b>

#### 4.1.4. Οφέλη στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία από την φοίτηση τους στο γενικό σχολείο

Ολοκληρώνοντας τον θεματικό άξονα περί ενταξιακής εκπαίδευσης, τέθηκαν υπό συζήτηση και προσεγγίστηκαν τα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές για την εκπαιδευτική τους πορεία από το γενικό σχολείο και κατ' επέκταση τι αντίκτυπο είχε στις προσδοκίες του γονέα (Βλ. πίνακα 3.14). Όλες οι μητέρες συμφωνούν και εστιάζουν στα πολλαπλά οφέλη που αποκόμισε το παιδί τους με αναπηρία και τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν καθώς φοιτά σε γενικό πλαίσιο και εστίασαν στα παρακάτω: (i) μαθησιακή εξέλιξη μαθητή/τριας, (ii) ένταξη και αποδοχή μαθητή/τριας και (iii) ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

- i) Μαθησιακή εξέλιξη μαθητή/τριας

Εφτά (7) μητέρες αναφερόμενες στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους με αναπηρία εστίασαν στην μαθησιακή εξέλιξη και επίδοση, αλλά και σε άλλους τομείς λόγω φοίτησης σε γενική τάξη. Μια άποψη που τεκμηριώνεται από τα λόγια μιας μητέρας μαθήτριας με σοβαρή γλωσσική διαταραχή που φοιτά σε γενική τάξη με παράλληλη στήριξη. Η συγκεκριμένη μητέρα αναφέρθηκε και στους λόγους επιλογής ενός γενικού σχολείου κι όχι ενός ειδικού, αλλά και στον αντίκτυπο που έχει πάνω στην συνολική εικόνα του παιδιού της:

*«Έχει παρουσιάσει μεγάλη βελτίωση γιατί ενώ δεν μπορεί κανονικά να μιλήσει καλά, ο λόγος της είναι τηλεγραφικός, μιλάει χωρίς άρθρα τέλος πάντων, οπότε δεν μπορεί να μιλήσει καλά μέσα στην τάξη ούτε να απαντήσει στις ερωτήσεις της δασκάλας. Ωστόσο έχει μάθει πάρα πολλά πράγματα. Μπορεί να συλλαβίσει, να διαβάσει προτάσεις, έχει προχωρήσει στα μαθηματικά και κάνει προσθέσεις και αφαιρέσεις, δυσκολεύεται πιο πολύ στον πολλαπλασιασμό και δεν μπορεί ακόμα να μπει στην διαίρεση, αλλά θα το κάνει με τον δικό της τρόπο... Την βοηθάει γιατί στην ουσία είναι με τα παιδιά της γειτονιάς της... στο ίδιο σχολείο με τα παιδιά της γειτονιάς της, με τα αδέρφια της... ας πούμε η Αν. αν ήταν σε ειδικό σχολείο δεν θα ήταν με κανέναν. Θα έπρεπε να πάει σε άλλη περιοχή και δεν θα είχε φίλους. Τώρα στο διάλειμμα παίζει με το παιδί που έχουμε απέναντί μας, με όλα τα γειτονόπουλα που παίζουν και το απόγευμα στην αυλή, οπότε είναι λογικό ότι γίνεται πιο αποδεκτή.» (Σ5)*

Χαρακτηριστικά επίσης είναι τα λόγια μιας μητέρας μαθήτριας τρίτης δημοτικού με μη καθορισμένη μορφή αυτισμού και δυσκολίες στον λόγο για την μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού της λόγω φοίτησης σε γενικό πλαίσιο:

*«Η δασκάλα της είναι κατενθουσιασμένη με την Ν., αυτή που έχουμε φέτος. Γιατί είδε ένα άλλο παιδί το Σεπτέμβριο και τελειώσαμε την Τρίτη δημοτικού....*

*Ε: Είδε μια εξέλιξη.*

*Σ: Ναι, ναι, είδε τεράστια εξέλιξη και μεγάλη πρόοδο στην Ν. Δεν φαντάζεσαι! Είναι άλλο παιδί. Καμία σχέση. Μπήκε σε πρόγραμμα, έβαλε καλούπια κι αυτό που έπρεπε να κάνει το έκανε, εντάξει. Σίγουρα παραπονιόταν, σίγουρα πιεζόταν, είναι παιδί, κακά τα ψέματα, αλλά εντάξει. Η Ν. δεν υπάρχει. Με την Ν. είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη.» (Σ2)*

ii) Ένταξη και αποδοχή μαθητή/τριας

Εφτά (7) μητέρες τόνισαν ότι τα οφέλη φοίτησης σε ένα γενικό πλαίσιο είναι εμφανή καθώς οι μαθητές με αναπηρία εντάσσονται ισότιμα, αποδέχονται από το περίγυρό τους και δεν ετικετοποιούνται. Μια τέτοια στάση και αντιμετώπιση βοηθά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Ενδεικτικά μια μητέρα αναφέρει:

*«Την έβαλε στο κλίμα και δεν την απομόνωσε (η δασκάλα), όπως και δεν απομόνωσε κανέναν που υπήρχαν κι άλλα παιδάκια που είχαν θέματα εκεί μέσα» (Σ2)*

Επίσης, η ένταξη του παιδιού της στο νηπιαγωγείο ως βασικό σημείο καμπής στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού της με διάγνωση αυτισμού αναφέρει ακόμα μια μητέρα, κάτοχος μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση:

*«Είναι καθοριστική η φοίτηση στο νηπιαγωγείο στην πορεία του. Μπήκε στο δημοτικό με εντελώς άλλη αυτοπεποίθηση και άλλα πατήματα από ότι όταν είχε μπει στο νηπιαγωγείο και αυτό το θυμάται ακόμα. Δηλαδή έχει μια σιγουριά σ' αυτό που κάνει, είναι πιο σίγουρος για τον εαυτό του κι αυτό το κατέκτησε σίγουρα στο νηπιαγωγείο... ως τεράστια, καθοριστικότητα εμπειρία να πάει παρακάτω και να χτίσει ταυτότητα. Μαθητική ταυτότητα. Και να μπει μ' αυτή και να μην πτοείται από ότι μπορεί να βρει μπροστά του. Να μην μπορεί κάποιος να τον πτοήσει. (Σ3)*

Επίσης, ακόμα μια μητέρα μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος εστιάζει στην ένταξη του παιδιού της στο γενικό σχολείο και πόσο καθοριστικής σημασίας για την πορεία του ήταν η επιλογή ενός γενικού πλαισίου:

*«Είναι νομίζω καταλυτικής σημασίας αυτό να πάει στο κανονικό σχολείο για την πορεία του παιδιού. Έχει να μιμηθεί υγιή πρότυπα, δεν ζει με παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας οπότε τραβιέται προς τα πάνω. Γενικώς το κοινωνικό κομμάτι δεν είναι απομονωμένο. Σίγουρα μερικές στιγμές είναι δύσκολες, με σημάδια μπούλινγκ και τέτοια. Αλλά αυτά είναι τίποτα, είναι σταγόνες στον ωκεανό που λέμε, δεν είναι συχνά.» (Σ9)*

iii) Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Τέλος, πέντε (5) μητέρες εστίασαν στο πόσο έχουν κοινωνικοποιηθεί τα παιδιά τους, σημειώνοντας το χαρακτηριστικό αυτό ως βασικό κέρδος στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους με αναπηρία. Όπως αναφέρει μια μητέρα μαθητή με διάγνωση δυσλεξίας που φοιτά σε γενική τάξη πρώτης γυμνασίου:

*«Ο μεγάλος πάντα ήταν πολύ κλειστός χαρακτήρας, δεν είχε φίλους, δεν μιλούσε, δεν ανοιγόταν πολύ εύκολα. Το μόνο... όταν ήθελε να πει κάτι θα το έλεγε μόνο σε εμένα. Σε κανέναν άλλον. Ούτε στον μπαμπά του. Ακόμα και σήμερα. Σιγά σιγά άρχισε και ανοιγόταν, έκανε φίλους, έκανε παρέες... τώρα ναι... οι παρέες του είναι αρκετές... τώρα έχει αλλάξει. Καμία σχέση. Έχει γίνει κοινωνικός.» (Σ1)*

Στον Πίνακα 3.14 παρουσιάζονται συνοπτικά τα οφέλη στην εκπαιδευτική πορεία που αποκόμισαν οι μαθητές με αναπηρία λόγω της φοίτησής τους στο γενικό σχολείο.

Πίνακας 3.14 Οφέλη από την φοίτηση στο γενικό σχολείο

Οφέλη από τη φοίτηση στο γενικό σχολείο στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή/τριας	Αριθμός απαντήσεων γονέων	Συνολικός αριθμός απαντήσεων γονέων
Μαθησιακή εξέλιξη	Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	7
Ένταξη και αποδοχή μαθητή/τριας με αναπηρία. Μη ετικετοποίηση	Σ2, Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	7
Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	Σ1, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8	5
<b>Συνολικός αριθμός</b>		<b>19</b>

## Τέταρτο Κεφάλαιο: Ανάλυση των ευρημάτων

### 4.1. Οι απόψεις των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν ο ορισμός που έδωσαν οι γονείς για την εκπαιδευτική πορεία (4.1.1.), οι παράγοντες που την επηρεάζουν και την διαμορφώνουν σύμφωνα με τους γονείς (4.1.2) και οι κύριοι παράγοντες διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία (4.1.3).

#### 4.1.1. Ορισμός της εκπαιδευτικής πορείας από τους γονείς

Οι γονείς κατά κύριο λόγο όρισαν την εκπαιδευτική πορεία, τόσο για τα παιδιά τους χωρίς όσο και γι' αυτά με αναπηρία, ως μια αναμενόμενη ακολουθία όλων των βαθμίδων της συνολικής εκπαίδευσης, δηλαδή ως μια εξελικτική πορεία και ως μια συνεχή μαθησιακή διαδρομή με πολλαπλές εμπειρίες και ευκαιρίες πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με στόχο την αποκόμιση βασικών γνώσεων και τη συνεχή επιμόρφωση. Μια προσέγγιση που βρίσκεται σε συμφωνία με τον ορισμό της Εθνικής Πολιτικής για την Εκπαίδευση (1986), έγκειται σε μια «δυναμική, συσσωρευτική και δια βίου διαδικασία που παρέχει ποικιλία ευκαιριών μάθησης σε όλα τα τμήματα της κοινωνίας». Συν τοις άλλοις, έρχεται σε συμφωνία και με τον επίσημο ορισμό για

την εκπαιδευτική πορεία που χρησιμοποιείται στην βιβλιογραφία, ο οποίος αναφέρεται στις μαθησιακές εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές, όσο και στις ευκαιρίες μάθησης που τους παρέχονται από τα σχολεία, ώστε να αποκτήσουν πρόσβαση καθώς προχωρούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Glossary of Education reform, 2013). Στην προσέγγιση αυτή, στους γονείς δεν παρουσιάστηκε διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρία και στα παιδιά τους χωρίς αναπηρία. Οι γονείς εστιάζουν στο ανώτατο επίπεδο μόρφωσης που μπορεί να λάβει το παιδί τους, με ή χωρίς αναπηρία, μια μακροχρόνια προσδοκία για την εκπαιδευτική πορεία που έχει μελετηθεί και στο παρελθόν (Doren et al., 2012). Όμως, η εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσουν οι μαθητές, δηλαδή το υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης που θα κατακτήσουν, σχετίζεται με τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται, ενώ το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που θα φτάσουν οι μαθητές επηρεάζεται από διάφορα κοινωνικά αίτια (Φραγκουδάκη, 1985), κάτι που σχολίασαν αρκετοί γονείς.

Η κατάκτηση γνώσεων, εφοδίων και ερεθισμάτων συνδέθηκε από τους περισσότερους γονείς με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχημένης επαγγελματικής αποκατάστασης, αλλά και με την αξία της μόρφωσης ως αγαθού με αντίκτυπο προσωπικό και κοινωνικό. Αυτό το εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με το γεγονός ότι, υπάρχει αναμφισβήτητα στην ελληνική κοινωνία μια τάση κοινωνικής ανόδου μέσα από το σχολείο και ότι η μόρφωση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αξίες στην ελληνική κοινωνία (Φραγκουδάκη, 1985). Οι γονείς προσδοκούν και ευελπιστούν τα παιδιά τους να μπορέσουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, καθώς οι Έλληνες γονείς δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ως παράγοντα που θα συμβάλει στην ευημερία του παιδιού τους (Kalambouka, A. et al., 2005). Σε πολλές περιπτώσεις, η γενική αξία περί μόρφωσης φαίνεται να εξισώνεται με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια τάση που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, η οποία εκφράζει ιδιαίτερα υψηλή ζήτηση για ανώτερη εκπαίδευση και τα ποσοστά φοίτησης στη μέση εκπαίδευση είναι υψηλότερα από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες από το 19ο αιώνα, αποτελώντας ένα κύριο χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι απόψεις των γονέων στην παρούσα έρευνα για το τι συνιστά επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία τόσο των παιδιών τους με αναπηρία όσο και των παιδιών τους χωρίς αναπηρία, διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο προσεγγίζουν την επιτυχημένη

εκπαιδευτική πορεία με όρους κυρίως ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης και απόκτησης εφοδίων εστιάζοντας στην αξία της μόρφωσης, ενώ οι γονείς με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης προσεγγίζουν την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία κυρίως με όρους επίτευξης του στόχου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό συσχετίζεται με εκείνο που ο Τσουκαλάς (1977, στο Φραγκουδάκη, 1985) χαρακτηρίζει ως «μορφωσιογόνο τάση της ελληνικής κοινωνίας». Στην ελληνική κοινωνία η είσοδος στο πανεπιστήμιο και η αποκόμιση πτυχίου κατέχει μια σπουδαία θέση στους παράγοντες που συνδέονται με το κοινωνικό γόητρο και την κοινωνική καταξίωση (Κασιμάτη, 1989). Επομένως, οι γονείς επιζητούν για τα παιδιά τους μια εκπαίδευση στην οποία η έννοια του μέλλοντος έχει κεντρική σημασία. Οι παραπάνω γονείς ωθούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν, ώστε να έχουν τα επαρκή και απαραίτητα εκπαιδευτικά εφόδια για μια ζωή με μακροπρόθεσμη ασφάλεια επιδιώκοντας οικονομική και κοινωνική ανέλιξη. Σύμφωνα με την Κασιμάτη (1989), υπάρχουν δύο τάσεις επαγγελματικής επιλογής με βάση την κοινωνική θέση της οικογένειας, εκείνοι που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και ακολουθούν σπουδές που οδηγούν σε ελεύθερα επαγγέλματα αναπαράγοντας την άρχουσα τάξη και εκείνοι που προέρχονται από τα χαμηλότερα στρώματα που στοχεύουν σε μια έμμισθη θέση στο δημόσιο ως οικονομική εξασφάλιση, επαγγελματική αποκατάσταση αλλά ακόμα και κοινωνική ανέλιξη.

Ο Γεωργίου (2000), παραπέμποντας σε ευρήματα ερευνών, κατέληξε ότι η επίδραση του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην εκπαιδευτική πορεία του ατόμου είναι καθοριστική. Παρομοίως και στην παρούσα έρευνα όπου οι γονείς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα βλέπουν την μόρφωση ως ένα μέσο οικονομικής ασφάλειας, εν αντιθέσει με τους γονείς από υψηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα που την βλέπουν ως ένα μέσο για προσωπική ανέλιξη (Γεωργίου, 2000). Έχει υποστηριχθεί, ότι οι γονείς χαμηλών κοινωνικών επιπέδων, συνήθως θέτουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους διότι βλέπουν την εκπαίδευση ως ένα ασφαλές μέσο για να ξεφύγουν από το χαμηλό κοινωνικό γόητρο που ήδη έχουν (Φλουρής, 1989). Το παραπάνω εύρημα εντοπίζεται και στην έρευνα των Kirk et al. (2011), όπου οι γονείς ανέφεραν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους παρά το χαμηλό επίπεδο προσωπικής εκπαίδευσης.

Συν τοις άλλοις, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φάνηκε να διαφοροποιεί τις απόψεις τους ως προς την προσέγγιση της επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας και να την προσδιορίζουν με όρους μαθησιακής επίδοσης, ταυτίζοντάς την με την ακαδημαϊκή πρόοδο. Οι γονείς με χαμηλό

μορφωτικό επίπεδο, φάνηκε να συσχετίζουν την επιτυχία με την άριστη σχολική και μαθησιακή επίδοση, την επιτυχή φοίτηση, τους βαθμούς, την συχνή και θετική ενημέρωση που λαμβάνουν οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών τους στην τάξη. Παρόλο που στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, στις περιπτώσεις όπου οι γονείς των μαθητών έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση τότε, εξαιτίας αυτής, δίνεται σημαντική ώθηση στην επίδοση των παιδιών τους (Κοντογιαννοπούλου και συν., 2000). Έρευνες έχουν καταδείξει με συνέπεια, ότι οι προσδοκίες των γονέων για το μαθησιακό επίτευγμα των παιδιών τους προβλέπουν έντονα το μαθησιακό κατόρθωμα (Jacob, 2010). Οι γονείς αγωνιούν για τη βαθμολογία του παιδιού τους και μεταφέρουν αυτό το άγχος και στο παιδί. Η αγωνία των γονέων για την επιτυχία του παιδιού τους στην μαθησιακή διαδικασία και στην σχολική επίδοση, εννοώντας την αξιολόγηση της απόδοσης σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σύνηθες φαινόμενο (ό, π., 2010). Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές, πολιτικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Συμέου, 2003). Επομένως, η αποκόμιση καλής και υψηλής βαθμολογίας φαίνεται να γεμίζει με υπερηφάνεια τους Έλληνες γονείς, ενώ ένα παιδί με χαμηλή βαθμολογία φαίνεται να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στο οικογενειακό του περιβάλλον (Τζάνη, 1988).

#### 4.1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων.

Μελετώντας και αναλύοντας την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία μαθητών από την οπτική των γονέων, διαπιστώθηκαν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους με ορισμένες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά. Οι γονείς αναφέρθηκαν σε παράγοντες που σχετίζονται με (α) το σχολικό πλαίσιο, (β) την οικογένεια και (γ) ατομικούς παράγοντες που αφορούν τους ίδιους τους με και χωρίς αναπηρία μαθητές. Οι κύριοι παράγοντες στους οποίους οι γονείς διαφοροποιήθηκαν και φάνηκε να επηρεάζουν περισσότερο την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα (4.1.3).

## *A) Σχολικό πλαίσιο*

Στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία του δείγματος εστίασε στο σχολικό πλαίσιο ως παράγοντα επιρροής στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχουσών, η εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζεται από το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, το οποίο έρχεται σε σύγκρουση με τη γνώμη των γονέων για τις ευκαιρίες μάθησης στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Αυτό το γεγονός οδηγεί τους γονείς να προσεγγίζουν τις εκπαιδευτικές δομές χρησιμοποιώντας το κοινωνικό μοντέλο, και να εκτοπίζουν τις ευθύνες από τη σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας του παιδιού τους ή τις διάφορες προκλήσεις στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους χωρίς αναπηρία, στις αδυναμίες και στις ασυμβίβαστες πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, η ανάγκη για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς όπως είναι δομημένο δεν υποστηρίζει σε θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας και δομών όλους τους μαθητές, ιδίως αυτούς που φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας, αναδείχθηκε ως φλέγον ζήτημα.

Οι γονείς εστίασαν στη μορφή και στις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στις δομές, στο ανάλογο ειδικό προσωπικό και στις μη ενταξιακές και συνεργατικές εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η μη ύπαρξη ενός σχολείου με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η ανυπαρξία οικονομικών πόρων, το αυστηρά περιοριστικό και μη ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και η απουσία συνεργασίας με ειδικούς επαγγελματίες εντοπίστηκαν ως εμπόδια στην εκπαιδευτική πορεία τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των παιδιών χωρίς αναπηρία. Σε έρευνα των Zoniou- Sideri & Vlachou (2006), είχε εντοπιστεί επίσης ως φραγμός της ένταξης το μη προσβάσιμο σχολικό περιβάλλον και το αναλυτικό πρόγραμμα που δεν είναι ευέλικτο και έχει ως στόχο την παροχή γνώσεων. Προσθέτως, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις, η έλλειψη χώρου, το μη ευέλικτο πρόγραμμα και η ελλιπής υποστήριξη από εξωσχολικούς ειδικούς έχουν εντοπιστεί ως εμπόδια σε ακόμα μια έρευνα, αυτή των Avramidis, Bayliss & Burden (2000).

Ένα κύριο αρνητικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος και της δημόσιας εκπαίδευσης είναι η έλλειψη μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η εμμονή σε έναν και καθολικό τρόπο διδασκαλίας, ένα χαρακτηριστικό που αναδείχθηκε και ήρθε σε σύγκριση με την ιδιωτική εκπαίδευση στην παρούσα έρευνα. Έτσι, φαίνεται πολλοί εκπαιδευτικοί να υιοθετούν το αξιακό σύστημα και τα πρότυπα της κοινωνίας με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές

να χαρακτηρίζονται από στοιχεία αποκλεισμού (Barton, 1986). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν όσοι ασχολούνται με την ένταξη, περιλαμβάνουν την σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικών ιδεολογιών, πολιτικών και πρακτικών, της δεδομένης κοινωνίας, αλλά και των ευρύτερων κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών και σχέσεων, σε συνδυασμό με την πρόκληση της αντιμετώπισης της καταπίεσης, των πολιτιστικών αξιών που τις δημιούργησαν και τις υποστήριζαν και του οράματος μιας κοινωνίας του μέλλοντος στην οποία όλες οι μορφές της κοινωνικής καταπίεσης θα καταργηθούν (Barton, 1997:232-233).

Αν και ορισμένοι γονείς αναφέρθηκαν στους εκπαιδευτικούς, ως ανθρώπους πάνω από όλα με ήθος, αγάπη για το επάγγελμά τους, που ανέδειξαν και βοήθησαν τα παιδιά τους, με ή χωρίς αναπηρία, αρκετοί ήταν οι γονείς στην παρούσα έρευνα που εστίασαν στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά εμπόδια όλων των μαθητών, στην ετικετοποίηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές με χαμηλές ικανότητες και στην απουσία της μεταξύ τους συνεργασίας. Σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη (2004), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υπερβούν το θεμελιώδη διαχωρισμό ανάμεσα σε «ειδικά» και «μη ειδικά» παιδιά, θα πρέπει να εστιάσουν στον κριτικό αναστοχασμό του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ο στόχος τους είναι η ανάπτυξη μιας γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους. Οι πρακτικές, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τον εκάστοτε μαθητή, κρίνονται σημαντικές, διότι συμβάλλουν στην διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή αλλά και στην ένταξη ή μη του ανάπηρου μαθητή στο τυπικό σχολείο (Barton, 2004· Slee, 2001, 2008). Επομένως, ακόμα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι καθοριστικός για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία μαθητών. Άλλωστε, «όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδοκίες από τους μαθητές τους βασιζόμενοι στην πίστη τους ότι τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους και να τις αξιοποιήσουν, τότε μπορούν να γίνουν πιο ισχυροί σύμμαχοι των μαθητών τους στην πορεία τους προς την ολόπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους» (Χατζηχρήστου, 2004:31).

Ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα, ότι στην παρούσα μελέτη η απουσία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς αναδείχθηκε ως ένας κύριος παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά κυρίως την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών χωρίς αναπηρία, καθώς αντίθετα οι γονείς για τα παιδιά τους με αναπηρία δήλωσαν, ότι η συνεργασία έχει συμβάλει στην εκπαιδευτική πορεία των ανάπηρων παιδιών τους. Ο σκοπός των συναντήσεων, όπως τόνισαν οι γονείς,

παρέμενε στην ενημέρωση για τη μαθησιακή πρόοδο και επίδοση του/της μαθητή/τριας, οι οποίες προσεγγίζονταν με όρους «κανονικοποίησης», με απουσία διαπραγμάτευσης και υιοθετώντας τον ρόλο του παθητικού δέκτη ή εκτελεστή οδηγιών, που φέρει ως αποτέλεσμα τον εντοπισμό των αδυναμιών και όχι των δυνατοτήτων του/της μαθητή/τριας (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2013). Στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα η απουσία συνεργασίας ως μία αμοιβαίας δυναμικής διαδικασίας που αφορά ολόκληρα συστήματα τα οποία συμμετέχουν στη λήψη κοινών αποφάσεων για την επίτευξη κοινών στόχων σε σχέση με τους μαθητές, είναι εμφανής, δεδομένου ότι συνήθως η συνεργασία αφορά τον εκπαιδευτικό με το γονέα, εξατομικεύοντας τη συνάντηση-συνεργασία (ό.π, 2013). Η εμπλοκή της οικογένειας περιορίζεται στο επίπεδο παροχής πληροφοριών, χωρίς να εκφράζουν τις απόψεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους. Η ασυμφωνία ως προς τους στόχους μεταξύ των επαγγελματιών και των γονέων είναι προφανής (Dale, 2008).

Η απουσία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ωθούν τους γονείς της παρούσας έρευνας να αναζητούν συνεργασία με εκπαιδευτικούς εκτός του σχολείου, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά τους. Βέβαια, το σημερινό σχολείο πιστεύει από τη μια ότι οι γονείς αναμένουν πολλά, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες του παιδιού τους, ενώ οι γονείς κατηγορούν το σχολείο διότι επικεντρώνεται στις αδυναμίες και στους περιορισμούς των παιδιών (Russell, 2003, στο Block et al., 2007). Επίσης, πολλοί γονείς θεωρούν, ότι το σχολείο δεν τους ακούει αρκετά και δεν τους ενημερώνει επαρκώς για το αν ικανοποιούνται οι ανάγκες των παιδιών τους (Lindsay & Dockrell, 2004, ό.π. 2007). Μια ερμηνεία της δυσκολίας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις συνεργασίας με τους γονείς είναι η έλλειψη κατάλληλης, σε ποιότητα και ποσότητα, προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο βασικών σπουδών με εξαίρεση τις σπουδές των υποψήφιων νηπιαγωγών (Gallagher et al., 1997· Ruriper & Marvin, 2004, στο Μαυροπούλου, Παντελιάδου, 2008). Επομένως, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν σχετικά με την ένταξη (Connell, 2003), καθώς η συνεργασία αφορά ένα κοινωνικό θέμα, ένα θέμα κουλτούρας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και νοοτροπίας.

Προκειμένου να βελτιωθεί η γονεϊκή εμπλοκή, ίσως η πιο ισχυρή σύσταση είναι «να κάνουν τους γονείς πιο ευπρόσδεκτους» (Pena, 2001:56, στο Block et al., 2007) μέσα στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο αποκτά με τον τρόπο αυτό καλύτερο κλίμα και

γόητρο (Horbny, Lafaele, 2011). Σύμφωνα με την έρευνα της Pena (2001, στο ό.π., 2007), αποτέλεσμα αυτού είναι οι αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, στον προγραμματισμό των γονεϊκών δραστηριοτήτων και η προσαρμογή της επικοινωνίας προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έχουν τον βασικό ρόλο στην γονεϊκή εμπλοκή (Block et al., 2007). Ένα στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε κατά γενική ομολογία στην παρούσα έρευνα, καθώς ήταν παράγοντας στην αποτελεσματική συνεργασία που ήδη είχαν οι γονείς για τα παιδιά τους, ιδίως με αναπηρία, πράγμα που έχει συμβάλει στην εκπαιδευτική τους πορεία. Μάλιστα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η γονεϊκή συμμετοχή εξαρτάται από την αίσθηση της αποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί (Bandura, 1997, στο Block et al., 2007), τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την σπουδαιότητα της γονεϊκής συμμετοχής και διάφορα πολιτιστικά εμπόδια, περιορισμένη εμπειρία ή άλλες δυσάρεστες απογοητευτικές καταστάσεις με γονείς (Block et al., 2007).

## ***B) Οικογένεια***

Στην παρούσα έρευνα, η οικογένεια τόσο με τα λειτουργικά της χαρακτηριστικά όσο και με το κοινωνικό-οικονομικό, μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν, αναδείχθηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των παιδιών χωρίς αναπηρία. Οι γονείς κατά γενική ομολογία ανέδειξαν ως κύριο παράγοντα επιρροής την σπουδαιότητα και τον ρόλο του γονέα δίπλα στον/στην μαθητή/τρια, το ανοικτό και υποστηρικτικό πλαίσιο που παρέχουν για μια ανοδική εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη των παιδιών τους. Το «κοινωνικό κεφάλαιο», δηλαδή οι σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών και ο τρόπος που αξιοποιούνται αυτές οι σχέσεις επηρεάζει την εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών (Coleman, 1966).

Οι γονείς άλλωστε παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών τους με αναπηρία απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση, αλλά και στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναγνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς, τους επαγγελματικούς τους στόχους και τους στόχους ζωής και γενικότερα να τους παρέχουν τις ευκαιρίες να τους εκπληρώσουν, προσφέροντας στο ανάπηρο παιδί τους ένα περιβάλλον όπου το παιδί θα είναι ικανό να αναλάβει ενήλικους ρόλους, ευθύνες και να αποκτήσει εργασιακές εμπειρίες (Austin, J.F., 2000). Οι γονείς που φροντίζουν για ένα οικογενειακό περιβάλλον που στηρίζει το παιδί συναισθηματικά,

συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και μπορούν να ελαττώσουν σε μεγάλο βαθμό την πιθανότητα καταστροφής της αυτοαντίληψης του παιδιού τους. Η έρευνα έχει δείξει, ότι οι γονείς που πιστεύουν, ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εκπαίδευση του παιδιού τους, συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού τους, περνούν περισσότερο χρόνο για εθελοντισμό στην τάξη και περισσότερο χρόνο για εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους στο σπίτι (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992, στο Jacob, 2010). Πολλές έρευνες υποστηρίζουν, ότι ο τρόπος ζωής, το πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας, οι σχέσεις και ο τρόπος επικοινωνίας των μελών της οικογένειας, οι ρόλοι που αναπτύσσονται, η αντίληψη των γονέων για την έννοια της εκπαίδευσης, οι αξίες και οι φιλοδοξίες που καλλιεργούν στα παιδιά τους θεωρούνται σημαντικά για την ανάπτυξη του παιδιού σε γνωστικό επίπεδο (Γεωργίου, 1993· Grolnick, 1994).

Μάλιστα, όπως δήλωσαν ορισμένοι γονείς στην παρούσα έρευνα ανεξαρτήτου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, ο ποιοτικός χρόνος που προσπαθούν να περνούν με τα παιδιά τους, τα ερεθίσματα που τους έχουν προσφέρει στην παιδική τους ηλικία και πόσο αυτά έχουν ωφελήσει την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, αναδείχθηκαν ως θετικοί παράγοντες τόσο για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία όσο και των παιδιών χωρίς αναπηρία. Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση του παιδιού, στην ανάπτυξη και εξέλιξη της γνωστικής του ικανότητας και στη διαμόρφωση της σχολικής του επίδοσης φάνηκε να είναι καθοριστική, όπως δήλωσαν οι συμμετέχουσες μητέρες. Η ποικιλία, η ποσότητα και η ποιότητα των ερεθισμάτων και των μαθησιακών ευκαιριών που παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και το είδος της αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιού αποτελούν παράγοντες που διαφοροποιούν την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού. Το «*πολιτισμικό κεφάλαιο*» που ανέφερε ο Bourdieu (1966), το οποίο αναφέρεται σε υψηλού πνευματικού επιπέδου δραστηριότητες, βοηθάει τα παιδιά που προέρχονται κυρίως από υψηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου σημειώνοντας τις μεγαλύτερες επιδόσεις. Οι δραστηριότητες στο σπίτι που ενθαρρύνουν τις σχολικές γνώσεις, όπως η παρακολούθηση της εργασίας στο σπίτι, η βοήθεια στο σχολικό έργο ή η επίσκεψη σε μουσεία ή βιβλιοθήκες, έχουν ισχυρές θετικές επιδράσεις στα μαθησιακά επιτεύγματα (Davis-Kean, 2005: 301). Άλλωστε, ο Bourdieu (1966) υποστηρίζει, ότι η σχολική επιτυχία συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό κεφάλαιο, που βρίσκεται κοντά στην κουλτούρα του σχολείου. Επιπλέον, η εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσει το άτομο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από τη στάση

που διατηρεί η οικογένειά του απέναντι στο σχολείο και αυτό καθορίζεται από τις προσδοκίες της τελευταίας.

Εξίσου σημαντικό στην παρούσα έρευνα φάνηκε να είναι και το «*ανθρώπινο κεφάλαιο*», που αναφέρεται στο επίπεδο σπουδών των γονέων και εξασφαλίζει ευνοϊκές συνθήκες μάθησης (Coleman, 1966), αλλά και τα οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειάς, δηλαδή η κοινωνική θέση που κατέχει. Το επάγγελμα του γονέα και η εκπαιδευτική του πορεία, στους γονείς με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις ορισμένων μητέρων ως παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τα παιδιά τους με αναπηρία, όσο και τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία και έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία. Με άλλα λόγια, τα κίνητρα για την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών στόχων φάνηκε να εξαρτώνται περισσότερο από το επίπεδο μάθησης των γονέων παρά από το επίπεδο εισοδήματός τους (Llorente Guardione, 1990, στο Diaz, 2003). Μάλιστα, το επίπεδο των σπουδών της μητέρας, στην παρούσα έρευνα της μητέρας με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, συνδιαμορφώνει μαζί με άλλους παράγοντες την προσδοκία των γονέων για τις σπουδές των μαθητών και το μελλοντικό τους επάγγελμα (Σιδηροπούλου, 1993). Όμως, σύμφωνα με τον Bourdieu, η κοινωνική ανισότητα ενισχύεται στο σχολείο και η δημοκρατία και η ισότητα, που φαινομενικά πρεσβεύουν, είναι τυπικές, είναι αυτές που «*ευνοούν τους ήδη ευνοημένους και αδικούν τους ήδη αδικημένους*» (Bourdieu, 1966: 374). Το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, όπως οι στάσεις, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που άδηλα κληροδοτεί η οικογένεια στο παιδί, φαίνεται να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών της παρούσας έρευνας. Επομένως, φαίνεται, ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα προνομιούχα στρώματα είναι εξοικειωμένα με τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που προϋποθέτει το σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985), άρα παρουσιάζουν σύμφωνα με τους γονείς μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία.

Τέλος, στη βιβλιογραφία, τα οικογενειακά χαρακτηριστικά που έχουν βρεθεί ότι είναι σημαντικά για τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών σε άλλες έρευνες (Watson et al., 2014), αποτελούν η οικογενειακή δομή (είτε πρόκειται για μονογονεϊκή οικογένεια, είτε για οικογένεια δύο γονέων), η εκπαίδευση της μητέρας, η ηλικία της μητέρας, οι διαστάσεις της σχέσης γονέα-παιδιού, η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές συναντήσεις και η παροχή βοήθειας στις σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι. Στην παρούσα έρευνα, φάνηκε ότι στις διαζευγμένες οικογένειες η

επίδοση των μαθητών, κυρίως χωρίς αναπηρία, είχε επηρεαστεί αρνητικά εξαιτίας των δυσμενών ψυχολογικών παραγόντων που είχαν βιώσει (Φλουρής, 1989).

### ***Γ) Ατομικοί παράγοντες***

Οι επιδράσεις που δέχεται ο κάθε μαθητής στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία στάσεων, αξιών και αντιλήψεων με αποτέλεσμα να φαίνεται ότι επηρεάζουν αρκετά τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, όπως τόνισαν οι μητέρες, οι συνομήλικοι μπορούν να συμβάλουν στην επίδοση των παιδιών, επειδή είναι μια από τις πιο ισχυρές επιρροές στις καθημερινές συμπεριφορές τους στο σχολείο. Πράγματι, η έρευνα για τις σχέσεις με τους συνομηλικούς αποκαλύπτει, ότι η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τους συμμαθητές τους συνδέεται με το σχολικό επίτευγμα (Bandura, Barbamelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Επίσης, καθοριστικό ρόλο παίζουν στην ανάπτυξη της ταυτότητάς του, στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεικόνα του (ό.,π., 1996). Επομένως, η αρνητική αυτοεκτίμηση, η απομόνωση, η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, επιδρούν αρνητικά στα κίνητρα μάθησης και στις προσδοκίες επιτυχίας του κάθε μαθητή, παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν εξίσου σημαντικά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με και χωρίς αναπηρία στην παρούσα έρευνα. Άλλωστε σε ανάλογη μελέτη του Coleman (1966) υποστηρίχθηκε, ότι υπάρχει μεγάλη και άμεση συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης.

Οι γονείς εστίασαν στο ότι η θετική αυτοεκτίμηση των παιδιών τους συνδέεται με την προηγούμενη μαθησιακή επιτυχία στο σχολείο. Η αυτοαντίληψη επηρεάζεται αρκετά από το φύλο, τη σχολική επίδοση, η οποία φαίνεται να είναι τόσο αίτιο όσο και αποτέλεσμα της αυτοαντίληψης και την κοινωνική στήριξη από τα σημαίνοντα πρόσωπα του κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως οι γονείς, τα αδέλφια, οι συνομήλικοι και οι εκπαιδευτικοί (Φλουρής, 1989). Μάλιστα, η θετική αυτοεκτίμηση οδηγεί στην αποδοτικότερη προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα που καθορίζει την κινητοποίηση του μαθητή και τη συμμετοχή του στο μάθημα (Tuominen-Soini, et al., 2008). Το σχολείο και η οικογένεια πρέπει να αναζητούν τρόπους, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν θετικό αυτοσυναίσθημα για τις ικανότητές τους με αποτέλεσμα να αυξάνουν την επίδοσή τους. Η αυτοεικόνα διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική επαφή, την αμφίδρομη αλληλεπίδραση και την

αλληλεξάρτηση του ατόμου με τα μέλη των σημαντικών στη ζωή του ομάδων (Τσιπλητάρης, 1996). Στο πλαίσιο της οικογένειας το άτομο θα σχηματίσει μια αρχική εικόνα η οποία θα επαναπροσδιοριστεί από τις εμπειρίες που θα βιώσει μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (ό.π., 1996).

Μάλιστα, κάποιοι γονείς στην παρούσα έρευνα αναφέρθηκαν στην προσωπική προσπάθεια και στην αυτόνομη μελέτη μόνο των παιδιών τους χωρίς αναπηρία, ως παράγοντες που έχουν ωφελήσει την εκπαιδευτική τους πορεία. Οι γονείς έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τα παιδιά που είναι μαθησιακά επιτυχημένα (Englund et al., 2004, Goldenberg et al., 2001, Singh et al., 1995, στο Jacob, 2010). Σε ανάλογη έρευνα (Jacob, 2010), πολλοί γονείς φάνηκαν να συνδέουν τις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους με το ενδιαφέρον του παιδιού στο σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη τα κίνητρα των παιδιών και την μαθησιακή συμπεριφορά τους (π.χ. εργασία στο σπίτι) ως δείκτες αυτού του ενδιαφέροντος.

Ολοκληρώνοντας με τους παράγοντες που έχουν επηρεάσει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, οι γονείς αναφέρθηκαν στους βαθμούς και στις επιτυχίες των παιδιών τους, με και χωρίς αναπηρία, στον μαθησιακό τομέα ως παράγοντες που έχουν συμβάλει θετικά στην εκπαιδευτική τους πορεία. Η σχολική επίδοση φάνηκε να αποτελεί σημείο αναφοράς στην εκπαιδευτική πορεία, σύμφωνα με τους γονείς της παρούσα έρευνας, και κατ' επέκταση και στην επαγγελματική και κοινωνικό-οικονομική πορεία του ατόμου (Τζάνη, 1988). Μάλιστα, φάνηκε να καθορίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο. Τέλος, η ευφυΐα, στοιχείο που εντάσσεται στα ατομικά χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι γονείς χαμηλού και μέσου μορφωτικού επιπέδου, ενδέχεται να επηρεάζει την επίδοση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο σχολείο. Βέβαια, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, η ευφυΐα καλύπτει το 20% της σχολικής επιτυχίας (Coleman, 1996). Μάλιστα, ο βαθμός στον οποίο οι γονείς πιστεύουν ότι η νοημοσύνη μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων επιδρά στις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους (Jacob, 2010).

#### 4.1.3. Κύριοι παράγοντες διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πορείας για το παιδί με αναπηρία σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε, ότι οι απαντήσεις των γονέων διαφοροποιήθηκαν περισσότερο σε ορισμένους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία κυρίως των

παιδιών τους με αναπηρία. Οι παράγοντες αυτοί εντοπίστηκαν στο σχολικό πλαίσιο, στην οικογένεια και στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρία.

## **A) Σχολικό πλαίσιο**

### *i) Εκπαιδευτικό σύστημα*

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναδείχθηκε από τους γονείς ως μη αξιοκρατικό μόνο για τα παιδιά με αναπηρία, ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ευνοεί όλους τους μέτριους και άριστους μαθητές, αφού απευθύνεται αποκλειστικά σε αυτούς. Φαίνεται, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί σταθερά να διαφοροποιήσει τη θέση του σχετικά με την εκπαίδευση ενός μαθητή με αναπηρία με βάση ιατρικούς όρους. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι «πολιτισμικά ουδέτερο» (Barton, 1986: 283) και το σχολείο δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από την κοινωνία. Από την στιγμή που το άτομο με αναπηρία αποκλείεται από την ευρύτερη κοινωνία, θα αποκλειστεί και από το εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να αναπαράγει τις κατηγορίες των «φυσιολογικών» και «μη» ατόμων, κατατάσσοντας τους μαθητές με αποτέλεσμα ο μαθητής με αναπηρία να θεωρείται «κατώτερος» μαθητής. Επομένως, παρατηρούμε, ότι κρίνεται αναγκαίος ο μετασχηματισμός των δομικών εμποδίων, αλλά και η αναθεώρηση των κυρίαρχων νοημάτων που αποδίδονται στους όρους της «επιτυχίας», της «αποτυχίας» και της «ικανότητας» στην ακαδημαϊκή κοινότητα και στα σχολεία (Gillborn & Youdell, 2000).

### *ii) Εκπαιδευτικές πρακτικές και γνώσεις εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών*

Οι ελλιπείς εξειδικευμένες και επιπρόσθετες γνώσεις των εκπαιδευτικών για ειδική αγωγή για το παιδί τους με αναπηρία, παρουσιάστηκε ως μια ανησυχία από ορισμένους γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, κάτι που έχει αναφερθεί και σε άλλη έρευνα, όπου πολλοί γονείς υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να έχουν καλύτερα προσόντα να καθοδηγήσουν ένα μαθητή με αναπηρία (Leyser & Kirk, 2004). Βέβαια, τα κρατικά εκπαιδευτικά τμήματα, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν την ένταξη, έχουν δημιουργήσει κλάδους στην ειδική εκπαίδευση προκειμένου να προετοιμαστούν οι νέοι εκπαιδευτικοί με ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές για την ποικιλομορφία των μαθητών και για μια με μη αποκλεισμούς εκπαίδευση. Όμως, μια τέτοια στρατηγική, σύμφωνα με τον Slee (2001), είναι αντίθετη της ενταξιακής εκπαίδευσης και εγγυάται την συνεχή εκπαιδευτική αδυναμία, καθώς αγκαλιάζει μη

αναγνωρισμένες παραδοχές, αφού οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξοικειωθούν με ένα φάσμα συνδρόμων και ελαττωμάτων που συνθέτουν τον πληθυσμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από την άλλη μεριά όμως, σε άλλες έρευνες φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη από ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι γονείς, λόγω των σπουδών τους, και είναι αυτοί που ζητούν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (Balboni & Pedrabissi, 2000). Οι ίδιοι ερευνητές αλλά και οι De Boer et al. (2010) αναφέρουν, ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί χωρίς ανάλογη εμπειρία σε ενταξιακό πλαίσιο είναι λιγότερο θετικοί, όμως οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τόσο το επίπεδο και την φύση της υποστήριξης που λαμβάνουν, όσο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Avramidis et al., 2000, 2002). Παρόλα αυτά, όμως, καθώς οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σίγουρα περισσότερα απ' όσα χρησιμοποιούν, πρέπει να πάρουν το ρίσκο να χρησιμοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση με έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο, χωρίς να αναζητούν «καλές πρακτικές» που οδηγούν σε μηχανιστικό τρόπο αντίληψης της διδασκαλίας που θα οδηγήσει στον αποκλεισμό των μαθητών και θα ενισχύσει την θεωρία των ελαττωμάτων (Ainscow, 1995). Μάλιστα, η κουλτούρα του σχολείου, στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα, οι βασικές παραδοχές και οι πεποιθήσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, που αρκετές φορές λειτουργούν ασυνείδητα, επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την δουλειά τους και τον εαυτό τους και τον τρόπο που προσεγγίζουν την ένταξη των μαθητών (ό., π., 1995).

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες μητέρες φάνηκε, ότι η ενταξιακή πρακτική εξαρτάται και από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθώς αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι «εγκλωβισμένοι» σ' αυτό και δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν μια ενταξιακή εκπαίδευση που να μην βασίζεται σε όρους ανατομίας και που να μην αφορά όλους (Σιδέρη, 2006, 2012)· μια εκπαίδευση που δημιουργεί και συντηρεί κατηγορίες μαθητών. Ενδεχομένως, οι νέοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται κυρίως στην παθολογία και στην ελαττωματικότητα του ατόμου και εξοικειώνονται με ένα πλήθος διαταραχών, συνδρόμων και ελλειμμάτων που φέρει ο μαθητικός πληθυσμός με αναπηρίες (Slee, 2001). Συνεχίζοντας, η ένταξη κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα της ομαλοποίησης του ατόμου, απαλλάσσοντας το γενικό σχολείο από το βάρος των μαθητών που δεν υπάγονται στην «ομοιομορφία» της γενικής

τάξης, κι όχι ως μια ενεργητική διαδικασία που αφορά την άρση των εμποδίων μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που εμποδίζει την συμμετοχή τους σε αυτό.

Τέλος, ορισμένοι γονείς αναφέρθηκαν στην επιρροή και στον ρόλο του εκπαιδευτικού και κατά πόσο συνδέονται οι προσδοκίες που διαμορφώνει για τον/την μαθητή/τρια με αναπηρία με την εκπαιδευτική του/της πορεία. *«Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδοκίες από τους μαθητές τους βασιζόμενοι στην πίστη τους ότι τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους και να τις αξιοποιήσουν, τότε μπορούν να γίνουν πιο ισχυροί σύμμαχοι των μαθητών τους στην πορεία τους προς την ολόπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους»* (Χατζηχρήστου, 2004:31). Ως σύμμαχοί τους, οφείλουν να τους αντιμετωπίζουν χωρίς προκαταλήψεις και επιφυλάξεις αλλά με στόχο να ενισχύσουν τις ικανότητες και τις κλίσεις τους (Φλουρής, 1989: 88).

### *iii) Συνεργασία σχολείου οικογένειας*

Στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν αρκετές θετικές εμπειρίες συνεργασίας που είχαν οι γονείς με εκπαιδευτικούς του σχολείου και με ειδικούς παιδαγωγούς ή επαγγελματίες εντός και εκτός σχολείου και στα οφέλη για τα παιδιά τους, κυρίως για τα παιδιά με αναπηρία. Οι γονείς φάνηκαν να έχουν αποκτήσει εμπιστοσύνη και ικανοποίηση στο σχολείο, η οποία προκύπτει από μια σχέση αμοιβαίας κατανόησης και η στάση τους προς τους εκπαιδευτικούς είναι θετική, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας το έργο τους. Σχετικά με την εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, στην οποία αναφέρθηκε το δείγμα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με έρευνες (Stoner et al., 2005), είναι κάτι που δημιουργείται σταδιακά μέσω προσωπικών αλληλεπιδράσεων, συναντήσεων και ανταλλαγών (Rousseau, Sitkin, Burt, & Camen, 1998, στο Stoner et al., 2005) και κάθε επαφή μεταξύ σχολείου και οικογένειας δημιουργεί μια ευκαιρία να επεκτείνει και να ενισχύσει τους δεσμούς μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών προς όφελος του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο για την γονεϊκή συμμετοχή και η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον βαθμό της γονεϊκής συμμετοχής (Bandura, 1997, στο Blok et al., 2007). Οι Handerson & Berla (1994:1, στο Ναούμ, 2014) αναφέρουν ότι, *«όταν τα σχολεία συνεργάζονται με τις οικογένειες, τα παιδιά επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε ολόκληρη τη ζωή τους»*.

## ***B) Οικογένεια***

*i) Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο γονέων*

Στην παρούσα μελέτη φάνηκε, ότι η άμεση επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική πορεία του/της μαθητή/τριας με αναπηρία λαμβάνει μορφή σε σημαντικό βαθμό μέσω των υλικών εφοδίων που η οικογένεια παρέχει συνειδητά για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων. Η υποβοήθηση από τους ίδιους τους γονείς και η ελλιπής εμπλοκή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες για την υποστήριξή τους φάνηκαν να επηρεάζουν άμεσα την σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία. Μια κατάσταση στην οποία με δυσκολία ανταπεξέρχονται, όπως δήλωσαν στην παρούσα έρευνα γονείς με χαμηλό οικονομικό επίπεδο, κυρίως για το παιδί με αναπηρία. Οι οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο είναι εκείνες που έχουν λιγότερες δυνατότητες σε δημόσια και κοινωνικά αγαθά, συμπεριλαμβανομένου και του αγαθού της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να αποκλείονται κοινωνικά. Τα παιδιά των οικογενειών αυτών φαίνεται να τυγχάνουν άνισων ευκαιριών στο σχολείο, αποκλείονται από την εκπαίδευση ή/και ακόμα περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985), όπως δήλωσαν και οι μητέρες στην παρούσα έρευνα. Βέβαια, οι μητέρες εστίασαν σ' αυτόν τον παράγοντα παράλληλα και σε συνδυασμό με τον τρόπο που είναι διαρθρωμένο το εκπαιδευτικό σύστημα, υιοθετώντας μια κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους με αναπηρία.

*ii) Αδελφική σχέση*

Δεδομένης της λειτουργίας της αδελφικής σχέσης στην ανάπτυξη, μια καλή αδελφική σχέση όπου υπάρχει αλληλοϋποστήριξη και θεμιτός ανταγωνισμός μεταξύ των αδελφών, επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική πορεία λειτουργώντας ως κίνητρο στο κάθε παιδί να ακολουθήσει μια ανοδική μαθησιακή και εκπαιδευτική πορεία, όπως δήλωσαν αρκετοί γονείς για τα παιδιά τους κυρίως με αναπηρία. Σύμφωνα με τον Begun (1989), οι σχέσεις μεταξύ αδελφών με αναπηρία και χωρίς είναι λιγότερο ανταγωνιστικές αλλά και λιγότερο οικείες συγκριτικά με τις σχέσεις μεταξύ μη ανάπηρων αδελφών. Ενδεχομένως, λόγω της περιπλοκότητας που διαφαίνεται στις διαδικασίες ταυτότητας και διαφοροποίησης στα αδέλφια ατόμων με αναπηρία, τα οποία προσπαθούν να διατηρήσουν μία ικανοποιητική απόσταση από τον/την αδελφό/αδελφή με αναπηρία προκειμένου

να διασφαλίσουν την προσωπική αίσθηση της ψυχολογικής τους ακεραιότητας και να διατηρηθεί η οικογενειακή συνοχή (Begun, 1989).

Τα αδέλφια μπορούν να είναι μια πηγή φιλίας, βοήθειας, ή συναισθηματικής υποστήριξης και τα περισσότερα από αυτά σχετίζονται μεταξύ τους ως ίσα και παρέχουν ατομική αναγνώριση (Gallagher & Powell, 1989, Lobato, 1983, στο Carragher, L., 1998). Σύμφωνα με τους Kaminsky & Dewey (2001), η σχέση μεταξύ των αδελφών είναι κάτι μοναδικό και άκρως σημαντικό μέσα στην οικογένεια, καθώς μέσω αυτής τα παιδιά όχι μόνο αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες (Dunn, 1988), αλλά αντλούν θετικά συναισθήματα, όπως κοινωνική υποστήριξη, συντροφικότητα και αυτοπεποίθηση (Stoker, 1994). Σύμφωνα με έρευνα του Γεωργίου με στόχο την μελέτη της σχέσης συγκεκριμένων λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας με τη σχολική επίδοση όπου ερευνήθηκαν μαθητές τρίτης τάξης δυο Ελληνοκυπριακών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (1993), οικογένειες με υψηλό βαθμό συνοχής, δηλαδή όσες προωθούν στα νεαρά μέλη της ένα αίσθημα ομαδικότητας και αλληλοϋποστήριξης, περιλαμβάνουν κατά κανόνα επιτυχημένους μαθητές στο σχολείο ανεξάρτητα από την κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο. Το αντίθετο ισχύει για οικογένειες με χαμηλή συνοχή. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και οι ρόλοι που αναλαμβάνονται από αυτά, παράλληλα με τις προσδοκίες που διαμορφώνονται για το μέλλον από τους γονείς και μεταδίδονται στα παιδιά συνδιαμορφώνουν την πορεία ανάπτυξης των μαθητών (Φλουρής, 1989). Καταλήγοντας, η ποιότητα της σχέσης αλληλεπίδρασης που βιώνει το παιδί με αναπηρία στο οικογενειακό του περιβάλλον σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του επηρεάζει την ανάπτυξή του (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

### *iii) Η ύπαρξη αναπηρίας στην οικογένεια*

Η αναπηρία του παιδιού τους ως παράγοντα που έχει επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία του αδελφού τους, αναδείχθηκε ως στοιχείο που έχει επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία ορισμένων παιδιών και στην σχέση και επικοινωνία των γονέων με τα μη ανάπηρα μέλη της. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφέρεται, ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρία ανήκοντα οικογενειών με ανάπηρο μέλος, διατηρούν μικρότερη επικοινωνία και επαφή με τους γονείς τους, τους αφιερώνεται λιγότερος χρόνος από τους γονείς και δέχονται μικρότερη προσοχή καθώς οι γονείς εστιάζουν στην φροντίδα, στην εποπτεία και στην καθοδήγηση του παιδιού με αναπηρία (Lobato, 1983). Οι μητέρες στην παρούσα έρευνα δήλωσαν, ότι τα παιδιά με αναπηρία απαιτούν μεγαλύτερη προσοχή και φροντίδα από τους ίδιους από ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Λόγω αυτού, τα αδέρφια των παιδιών με αναπηρία θεωρείται, ότι είναι πιο πιθανό να στερούνται την γονεϊκή προσοχή ή να επιβαρύνονται από υπερβολικές ευθύνες παιδικής μέριμνας (ιδίως όταν υπάρχουν σοβαρές σωματικές αναπηρίες) (Lobato, 1983). Όμως, η έρευνα μέχρι σήμερα έχει επικεντρωθεί σχεδόν αποκλειστικά σε στατικές (π.χ., δημογραφικές) και όχι δυναμικές μεταβλητές και τις αρνητικές επιπτώσεις του ανάπηρου παιδιού στον κανονικά αναπτυσσόμενο αδελφό (Lobato, 1983).

Έρευνες υποδηλώνουν, ότι το είδος της αναπηρίας δεν οδηγεί σε σημαντικές διαφορές στην προσαρμογή των αδελφών (Gallagher & Powell, 1989, Lobato, 1983, στο Carragher, L., 1998), αλλά διαφορετικοί παράγοντες είναι πιο σημαντικοί, όπως η στάση των γονέων, το μέγεθος της οικογένειας και η κοινωνικό-οικονομική της κατάσταση (Trevino, 1979, στο Carragher, L., 1998). Βέβαια, υποστηρίζεται, ότι ο τύπος αναπηρίας είναι σημαντικός όταν η αναπηρία είναι περισσότερο εμφανής και εύκολα διακριτή, καθώς η φροντίδα του ανάπηρου ατόμου δημιουργεί μεγαλύτερη πίεση στην οικογένεια (Farber, 1960, στο Carragher, L., 1998). Μια μελέτη από τους Burton & Parks (1994, στο Carragher, L., 1998) που διερεύνησε την αυτοεκτίμηση και το σημείο ελέγχου των αδελφών ηλικίας κολλεγίου ατόμων με αναπηρίες δεν βρήκε διαφορά στα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ ατόμων με και χωρίς αδερφό με αναπηρία. Οι ίδιοι μελετητές επιπροσθέτως διαπίστωσαν, ότι τα αδέρφια ενός ατόμου με αναπηρία ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικού σημείου ελέγχου. Κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι αν και μπορεί να υπάρχουν ορισμένα μειονεκτήματα, ωστόσο τα αδέρφια των ατόμων με αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν επίσης από την εμπειρία.

Μάλιστα ορισμένοι γονείς αναφέρθηκαν στις μαθησιακές προκλήσεις που αντιμετώπισαν στην εκπαιδευτική πορεία τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία, ως βοηθητικά στοιχεία για τον εντοπισμό της αναπηρίας στα αδέρφια τους. Παρατηρούμε, ότι η διάγνωση μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν ή να αντιμετωπίσουν την κατάσταση και να συνειδητοποιήσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των παιδιών τους σε διάφορους τομείς και ιδίως στα γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα και στο τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών. Μια τέτοια διάγνωση μπορεί να τους βοηθήσει να εξουδετερώσουν στο μυαλό τους τη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού τους ως θέμα ιατρικής κατάστασης και όχι ως αποτέλεσμα κακών γονεϊκών δεξιοτήτων ή αποτυχίας του παιδιού (Ho, 2004).

## ***Γ) Ατομικά χαρακτηριστικά μαθητή/τριας με αναπηρία***

### ***i) Η ύπαρξη της αναπηρίας***

Η ύπαρξη, η φύση της αναπηρίας και ο αντίκτυπος που έχει στον μαθησιακό τομέα, στον κοινωνικό τομέα και στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία, εντοπίστηκε ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους σε ορισμένες μητέρες της παρούσας έρευνας. Μια εξ' αυτών, μάλιστα, ακολουθώντας κι εκείνη μια ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας διαφοροποιήθηκε και δήλωσε, ότι η απουσία αναπηρίας είναι ένας από τους κύριους λόγους που επηρεάζει θετικά την εκπαιδευτική πορεία των χωρίς αναπηρία παιδιών της.

Οι συγκεκριμένες μητέρες παρουσίασαν την ύπαρξη της αναπηρίας ως παράγοντα που έχει διαφοροποιήσει την εκπαιδευτική πορεία ανάμεσα στα παιδιά τους. Σ' αυτή την άποψη των συμμετεχουσών υποβόσκει ο χαρακτηρισμός, ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδιορίζοντας την αναπηρία υπό τον ορισμό του κλινικού μοντέλου. Ένα μοντέλο που προβαίνει στην ιατροποίηση της αναπηρίας και καθορίζει την διάγνωση ως σημαίνοντα παράγοντα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012). Η αναπηρία παρουσιάζεται ως μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας να πραγματοποιείται μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο «φυσιολογικό» τρόπο, ως λειτουργικός περιορισμός ενός ατόμου λόγω αναπηρίας. Παρατηρούμε, ότι η αναπηρία παρουσιάζεται ως κοινωνική κατασκευή που εκφράζει παρέκκλιση από οτιδήποτε θεωρείται «φυσιολογικό», δίνοντας ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα στο άτομο, με αποτέλεσμα να μην εμπίπτει στις αξίες και στα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα της κοινωνίας, αποτελώντας ένα «στίγμα» (Goffman, 2001). Συνεπώς, μέσω της ιατροποίησης της αναπηρίας το παιδί θεωρείται ως «ασθενής» και η υποστήριξή του εστιάζει στην ατομική διάσταση της αναπηρίας (Ζώνιου- Σιδέρη και συν., 2012).

Στην παρούσα έρευνα, μια αντίθετη εικόνα για την διάγνωση παρουσίασαν οι υπόλοιπες μητέρες. Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα ότι ορισμένες μητέρες ανέφεραν πόσο η ίδια η διάγνωση λειτουργώντας ως ταμπέλα σε συνδυασμό με την εικόνα του άριστου μαθητή και την καλή διαγωγή έχει ωφελήσει τα παιδιά τους μαθητές με αναπηρία. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες προσδοκίες από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες ικανοποιούνται κι έτσι δημιουργούνται ετικέτες στα άτομα ανάλογα με τον ρόλο του έχουν. Διακρίνουμε σε αυτούς τους μαθητές το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», δηλαδή την τάση που εμφανίζουν τα προαναφερόμενα άτομα

στο να ανταποκρίνονται σε στερεότυπα και να διαμορφώνουν την συμπεριφορά τους με βάση αυτά. Επομένως, τα άτομα αυτά προσπαθούν να επιδείξουν συμπεριφορές ικανές να εκπληρώσουν τις προσδοκίες του προφήτη (Γεώργας, 1990:200-201).

ii) Διάγνωση

Στην παρούσα έρευνα, σε αρκετούς γονείς μαθητών με διάγνωση αυτισμού η πρώτη παρέμβαση και διάγνωση των παιδιών τους αποτέλεσαν σημαντικό και καθοριστικό παράγοντα που έχει συμβάλλει στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Τα παιδιά με ποικίλες αναπτυξιακές διαταραχές και ιδίως όσα έχουν διαγνωστεί με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα για επιτυχή αποτελέσματα, εάν οι παρεμβάσεις ξεκινήσουν σε νεαρή ηλικία και πριν από την είσοδο των μαθητών στο σχολείο, δηλαδή από 1-3 ετών (Karanth and Chandhok, 2013). Επομένως, η πρώτη παρέμβαση, που στηρίζεται στην έγκαιρη αξιολόγηση, σε συνδυασμό με την επιτυχή εκπαίδευση των μαθητών φάνηκε, ότι ωφελεί την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία.

Επίσης, ένα στοιχείο που εντοπίστηκε στην ανάλυση των ευρημάτων, αφορά το γεγονός ότι σε ορισμένους γονείς υπάρχει η οπτική, σύμφωνα με την Ho (2004), ότι η διάγνωση, μπορεί να βοηθήσει τα ίδια τα παιδιά, τους γονείς και τους δασκάλους τους να κατανοήσουν ή να αντιμετωπίσουν την κατάστασή τους και να συνειδητοποιήσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους σε διάφορους τομείς. Μια τέτοια διάγνωση μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να εξουδετερώσουν στο μυαλό τους τη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού τους ως θέμα ιατρικής κατάστασης και όχι ως αποτέλεσμα κακών γονεϊκών δεξιοτήτων ή αποτυχίας του παιδιού. Συντοίς άλλους, δεδομένου ότι τα γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα και το τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών εξακολουθούν να βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά λειτουργούν και μαθαίνουν με παρόμοιο τρόπο, ορισμένοι γονείς μπορεί να ανησυχούν ότι τα «κανονικά» εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να αποτύχουν στην εκπλήρωση των ακαδημαϊκών αναγκών των παιδιών τους που δεν «χωρούν» στο κανονικό πλαίσιο. Μπορεί να θέλουν το παιδί τους να διαγνωσθεί και να αντιμετωπιστεί διαφορετικά προκειμένου να εξασφαλιστεί ειδική βοήθεια για να ξεπεραστούν τα εμπόδια προς την ακαδημαϊκή επιτυχία (Minow 1990:38, στο Ho, 2004). Βέβαια, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι διαγνώσεις αυτές βοηθούν στην αναγνώριση των διαφόρων αναγκών των μαθητών, σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται σκόπιμα ή ακούσια ως πολιτικό εργαλείο για τη διάκριση των μαθητών που έχουν διαγνωστεί από διάφορες βλάβες και

για τον έλεγχο των μελλοντικών τους ευκαιριών εκπαίδευσης και απασχόλησης. Ενώ, δηλαδή, η διάγνωση μπορεί να βοηθήσει μερικούς ανθρώπους να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν ανάλογα, μπορεί επίσης να δημιουργήσει κοινωνικά μειονεκτήματα για τους ανθρώπους που φέρουν την ετικέτα (Ho, 2004).

## 4.2. Προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι προσδοκίες των συμμετεχουσών μητέρων και οι παράγοντες διαμόρφωσης και επιρροής αυτών για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους (4.2.1.), αλλά και οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν και διαφοροποιούν τις γονεϊκές προσδοκίες για το παιδί με αναπηρία (4.2.2).

### 4.2.1. Προσδοκίες γονέων και παράγοντες επιρροής αυτών για την εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους

Στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε, ότι οι προσδοκίες των γονέων για την μελλοντική εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους δεν μπορούν να αποδεσμευτούν από την μέχρι τώρα σχολική τους διαδρομή και εμπειρία, ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των μητέρων. Μάλιστα, σε ανάλογες έρευνες οι προσδοκίες των γονέων παιδιών με αναπηρίες σχετικά με την εκπαίδευση, την επαγγελματική αποκατάσταση και τον τρόπο ζωής υποστηρίζεται, ότι διαμορφώνονται από τα πρώτα παιδικά χρόνια και αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και το πολιτισμικό κεφάλαιο του περιβάλλοντος του παιδιού (Hofferth et al., 2000, στο Kalambouka et al., 2005). Μάλιστα, διαφάνηκε και στην παρούσα έρευνα να υπάρχει σύνδεση μεταξύ υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών και εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων, στα πρώτα παιδικά χρόνια προτού το παιδί εισέλθει στο σχολείο (Seginer, 1983), όπως δήλωσαν ορισμένοι γονείς.

Αναλύοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες τους, άλλοι γονείς φάνηκε να είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες για κάποιο παιδί τους και λιγότερες για κάποιο άλλο, ενώ άλλοι

παρουσίασαν μεγάλες προσδοκίες για όλα τους τα παιδιά. Οι γονείς με μεγαλύτερες προσδοκίες φαίνεται να είναι κι αυτοί που πιστεύουν στις ικανότητες των παιδιών τους και στη δυνατότητά τους να επιτύχουν εκπαιδευτικά και μετέπειτα επαγγελματικά. Επομένως, γι' αυτό επιθυμούν να παρέχουν στα παιδιά τους ευκαιρίες, υποστήριξη και ενθάρρυνση να λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα εν αντιθέσει με τους γονείς με μικρότερες προσδοκίες που ίσως να μην θεωρούν το παιδί τους αρκετά ικανό (Doren, B. et al., 2012). Επιπροσθέτως, οι οικογένειες με υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους προσπαθούν να παρέχουν περισσότερες εξωσχολικές ευκαιρίες μάθησης για αυτούς (Catsambis, S., & Garland, J.E., 1997), ένα στοιχείο που αναδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων.

*i) Υψηλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο*

Η πλειονότητα του δείγματος τόνισε ως εξίσου βασική προσδοκία την γενικότερη μόρφωση ανάμεσα στα με και χωρίς αναπηρία παιδιά τους. Η διαφορά εντοπίστηκε στους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ανήκοντες στα ανώτερα κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα, που φαίνεται να εστιάζουν στην γενικότερη αξία της μόρφωσης και της αποκόμισης εφοδίων, χωρίς να έχουν ως αυτοσκοπό την είσοδο των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο, παρόλο που τα παιδιά τους είναι άριστοι μαθητές. Επομένως, διαπιστώνουμε, ότι το δικό τους επίπεδο εκπαίδευσης συνδέεται με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και αξίες τους για τα παιδιά τους (Davis-Kean, 2005). Το επίπεδο σπουδών των μητέρων της παρούσας έρευνας φάνηκε, ότι επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και τις προσδοκίες των μητέρων. Άλλωστε, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το επίπεδο των σπουδών της μητέρας που συνδιαμορφώνει μαζί με άλλους παράγοντες την προσδοκία των γονέων για τις σπουδές των μαθητών και το μελλοντικό τους επάγγελμα (Σιδηροπούλου, 1993· Jacob, 2010). Οι μητέρες που κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου έχουν ακόμη μεγαλύτερες προσδοκίες για τα παιδιά τους από ότι οι μητέρες που έχουν απλά μια ορισμένη σχολική φοίτηση (Zhan, 2006, στο Jacob, 2010). Σαφώς, βλέπουμε, ότι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις γονεϊκές προσδοκίες στην παρούσα έρευνα είναι τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών και τα εκπαιδευτικά προσόντα των ίδιων των γονέων (Masino & Hodapp, 1996· Casey et al., in press, στο Kalambouka et al., 2005). Άλλωστε οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες, που πιστεύουν πολύ στις αξίες της μόρφωσης και έχουν υψηλές

εκπαιδευτικές προσδοκίες για το παιδί τους, συνήθως έχουν και υψηλές σχολικές επιδόσεις (Seginer, 1983). Σ' αυτή την περίπτωση παρατηρούμε το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, αφού ενδεχομένως τα παιδιά να επιβεβαιώνουν ενσυνείδητα και ασυνείδητα τα λεγόμενα του γονέα και των εκπαιδευτικών δρώντας κάτω από την καθοδήγηση των ιδεών των γονιών του για το ίδιο (Γεώργας, 1990:200-201). Μάλιστα, αυτό το εύρημα ταυτίζεται με ανάλογη έρευνα όπου οι σχολικές επιδόσεις και η εκπαίδευση των γονέων, σύμφωνα με τους Masino & Hodapp (1996), για τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών τους με αναπηρία, ήταν οι ισχυρότεροι παράγοντες των προσδοκιών των γονέων. Οι γονείς ήταν πιο πιθανό να περιμένουν από τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο, αν ήταν άριστοι μαθητές κι αν οι ίδιοι οι γονείς είχαν σπουδάσει. Προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει, ότι η σχολική επίδοση, το είδος της εκπαίδευσης, ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας, και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων είναι ισχυροί παράγοντες επιρροής για τις προσδοκίες των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους και οι προσδοκίες των γονέων για συνέχιση των σπουδών ήταν υψηλότερες μεταξύ των μαθητών που είχαν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο ανεξάρτητα από το είδος αναπηρίας των μαθητών (Masino & Hodapp, 1996), στοιχείο το οποίο εντοπίστηκε κυρίως στους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Σημαντική συμβολή στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους φάνηκε, ότι έχει η συμμετοχή των γονέων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο στην εκπαίδευση, καθώς αναδείχθηκε, ότι επηρεάζει τις πεποιθήσεις που έχουν σχετικά με τα επιτεύγματα των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων και των προσδοκιών τους όσον αφορά την μαθησιακή επιτυχία (Grolnick & Slowiaczek 1994, στο Yamamoto & Holloway, 2010). Οι γονείς που προσδίδουν μεγαλύτερη αξία στην εκπαίδευση και έχουν υψηλότερες προσδοκίες για το μορφωτικό επίπεδο του παιδιού τους τείνουν να ασχολούνται περισσότερο με σχετικές δραστηριότητες, όπως να διαβάζουν τα παιδιά τους, να τα εγγράφουν σε εξωσχολικά μαθήματα και να παρακολουθούν την εκπαιδευτική τους πορεία (Yamamoto & Holloway, 2010).

Μάλιστα, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο φάνηκε να εστιάζουν στην ανάγκη για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μην ισοπεδώσει τις εκπαιδευτικές πορείες, τους στόχους των παιδιών τους και τις προσδοκίες που έχουν για εκείνα. Η αναδιάρθρωση αποτελεί μια συνεχή πορεία και προκύπτει από την θεωρία της ένταξης, έτσι ώστε να μπορεί να στεγάσει, να φιλοξενήσει παρά να αφομοιώσει οποιοδήποτε παιδί ανεξάρτητα της αναπηρίας

(Avramidis et al., 2000: 191-2). Μια ανοικοδόμηση του σχολείου προκειμένου να αγκαλιάσει τις ανάγκες όλων των μαθητών (Ainscow, 1995). Οι γονείς αναγνώρισαν την απροθυμία του άκαμπτου εκπαιδευτικού συστήματος με τους ανεπαρκείς πόρους να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών, όμως δεν αποδέχονται μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική για όλους του μαθητές, δηλαδή μια ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Λόγω του ότι η εκπαίδευση έχει αναδειχθεί ο κυριότερος μοχλός ένταξης, η μη κατοχύρωση μιας ενιαίας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και η απουσία πλαισίου που θα διασφαλίζει την ποικιλομορφία μέσα στην ελληνική κοινωνία, συμβάλλουν στο στιγματισμό και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Για την αντιμετώπιση φαινομένων του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και για μια αρμονική συμβίωση, εμφανίζεται η ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική και έναν μετασχηματισμό του προγράμματος σπουδών στο σχολείο, τα οποία να αντανakλούν την αποδοχή του διαφορετικού μέσα σε ένα ενιαίο και δημοκρατικό σχολείο για όλους.

ii) Μέσο και χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο

Οι περισσότερες μητέρες στην παρούσα έρευνα από μεσαία ή χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα φάνηκε να προσδοκούν για τα με και χωρίς αναπηρία παιδιά τους, καθώς είναι άριστοι μαθητές, να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική φοίτησή τους στο γενικό σχολείο με απώτερο σκοπό την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο. Μάλιστα, είναι εκείνες που εξισώνουν την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία με την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι γονεϊκές προσδοκίες πιστεύεται, ότι έχουν αμοιβαία σχέση με την απόδοση του/της μαθητή/τριας στο σχολείο (Masino & Hodapp, 1996· Englund et al., 2004, Goldenberg et al., 2001, Singh et al., 1995, στο Jacob, 2010), προσδοκίες που εντοπίζονται και στους γονείς από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα. Να αναφερθεί, ότι σε ορισμένους γονείς διακρίνεται το μέσο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας να αποτελεί μια σημαντική κινητήρια δύναμη των εκπαιδευτικών προσδοκιών που έχει για το παιδί της. Παρόλο που σε ανάλογη έρευνα έχει υποστηριχθεί, ότι οι μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και απολυτήριο λυκείου είναι 12 φορές πιο πιθανό από τις μητέρες με πτυχίο να διατηρούν χαμηλότερες προσδοκίες για τα παιδιά τους (Banks, J. et al., 2016), στην παρούσα έρευνα οι μητέρες διατηρούν υψηλές προσδοκίες, καθώς οι πανεπιστημιακές σπουδές είναι ένα εισιτήριο για την κοινωνική ένταξη των παιδιών τους. Παράλληλα, σε ανάλογη έρευνα έχει υποστηριχθεί, ότι οι μαθητές που ανέφεραν, ότι οι γονείς τους περίμεναν να φοιτήσουν στο κολέγιο είχαν καλύτερη συμμετοχή και πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Astone, N.M., & McLanahan, S.S., 1991).

Οι μητέρες, κυρίως εκείνες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, φαίνεται να προσδοκούν για τα παιδιά τους, με και χωρίς αναπηρία, όλα αυτά που θεωρούνται σημαντικά ορόσημα της ενήλικης ζωής, δηλαδή την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, καθώς αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην εργασία στη ζωή ενός ενήλικου ατόμου, αφού συνδέεται με τον βιοπορισμό και την κατάκτηση της ανεξαρτησίας. Άλλωστε, η αμειβόμενη εργασία αποτελεί θεμελιώδη δείκτη της κοινωνικής ένταξης (Hall&Wilton, 2011:868). Όμως, οι προσδοκίες τους για την υποστήριξη στην εκπαιδευτική πορεία τόσο των παιδιών τους χωρίς αναπηρία φάνηκε να επηρεάζονται αρκετά από την χαμηλή οικονομική τους κατάσταση. Στην *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* και σύμφωνα με τον Coleman (1966), υποστηρίζεται, ότι το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας εξασφαλίζει ευνοϊκές συνθήκες μάθησης, όπως παράλληλα υποστήριξαν και ορισμένες μητέρες της παρούσας έρευνας. Συνήθως, ορισμένες οικογένειες αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και παρέχουν ανεπαρκή υποστήριξη στο παιδί με αναπηρία (Heiman, 2002). Η οικονομική επιβάρυνση της οικογένειας και η ανεπαρκής οικονομική υποστήριξη από το κράτος προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της φροντίδας του παιδιού τους αποτελεί μια σημαντική δυσκολία (Rapanaro et al., 2008:37).

Όμως, η ανεπαρκής υποστήριξη από το κράτος, η χαμηλή οικονομική κατάσταση και το είδος της αναπηρίας οδηγεί ορισμένες μητέρες της παρούσας έρευνας να δίνουν περισσότερη έμφαση στην φροντίδα του παιδιού που θεωρούν, ότι έχει περισσότερη ανάγκη. Η έλλειψη έμφασης των γονέων σε άλλα μέλη της οικογένειας και η μεγαλύτερη έμφαση στον έλεγχο μέσα στην οικογένεια έχει παρατηρηθεί σε οικογένειες που έχουν παιδί με αναπηρία (Margalit & Heiman, 1986, στο Heiman, 2002). Βέβαια, όπως αναδείχθηκε, ένας τέτοιος διαχωρισμός στην υποστήριξη των παιδιών είχε αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πορεία των υπόλοιπων παιδιών και στις προσδοκίες των μητέρων. Οι προσδοκίες των γονέων είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν τα παιδιά τους, όταν οι σχέσεις γονέων-παιδιού χαρακτηρίζονται από εγγύτητα και ζεστασιά (Moore, K. et al., 2009). Σε ανάλογη έρευνα, οι γονείς που ανέφεραν υψηλά επίπεδα σύγκρουσης με το παιδί τους ή εκείνοι που δήλωσαν, ότι δεν είναι «κοντά» στο παιδί τους, είχαν χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες για το παιδί τους (Banks, J. et al., 2016). Επομένως, διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων επιδρούν στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των παιδιών τους, καθώς υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών και στις προσδοκίες των μητέρων τους (Seginer, 1983).

#### 4.2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης και διαφοροποίησης των γονεϊκών προσδοκιών για το παιδί με αναπηρία

Αξιοσημείωτο είναι, ότι και στις προσδοκίες των γονέων, οι γονείς εκ πρώτης όψεως δεν διαχώρισαν τις προσδοκίες τους ανάμεσα στα παιδιά τους με αναπηρία και στα παιδιά τους χωρίς αναπηρία. Μάλιστα κάποιες έρευνες έχουν βρει συσχετίσεις στα αποτελέσματα στις προσδοκίες των γονέων για την ανάπτυξη των παιδιών τους, με και χωρίς αναπηρία (Duran & Weffer, 1992, Entwistle & Hayduck, 1981, στο Mutua & Dimitrov, 2001). Η πλειοψηφία του ερευνητικού δείγματος θεωρούν τα παιδιά τους με αναπηρία «φυσιολογικά» και η ενήλικη υπόστασή τους δεν τίθεται υπό διαπραγμάτευση γι' αυτό κατά γενική ομολογία οι προσδοκίες τους ταυτίζονται με τις προσδοκίες των παιδιών τους χωρίς αναπηρία. Όμως, σε κάποιους τομείς εντοπίστηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με την αναπηρία του παιδιού τους και τον αντίκτυπο αυτής σ' αυτούς τους τομείς.

##### i) Σοβαρότητα και είδος αναπηρίας

Η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας αναδείχθηκε ως παράγοντας που επηρεάζει και διαχωρίζει τις προσδοκίες στο μισό δείγμα συμμετεχουσών μητέρων της παρούσας έρευνας. Διαφάνηκε, ότι ο τύπος της αναπηρίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι γονείς των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερες προσδοκίες σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών με πιο σοβαρές διανοητικές αναπηρίες ή πολλαπλές αναπηρίες, ένα εύρημα που έχει υποστηριχθεί και στο παρελθόν (Newman, 2005· Doren, B. et al., 2012).

Παρατηρούμε, ότι η ευθύνη για την εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία βαραίνει και εστιάζει στο ανάπηρο άτομο που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει, ένα εύρημα που είναι σύμφωνο με την έρευνα των Doren, B. et al. (2012). Η ερμηνεία της αναπηρίας ως μειονεξία/ ελάττωμα εστιάζει στους ατομικούς λειτουργικούς περιορισμούς και θεωρεί το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο ως ουδέτερο (Oliver, M., 2009). Αρκετές έρευνες εστιάζουν στις διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις και αντιμετωπίζουν έτσι την αποτυχία στην εκπαιδευτική τους πορεία, καθώς από τα πρώτα στάδια ανάπτυξής τους βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι

μειωμένες μορφωτικές προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, αναπτύσσουν στους μαθητές αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, απογοήτευσης και τους ωθούν σε σχολική διαρροή (Honstra, 2010). Τέτοιες διαδικασίες εσωτερίκευσης αναλύονται στο φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (ή πρόβλεψης) του Πυγμαλίωνα (Rosenthal & Jacobson, 1972). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση οι γονείς διαχωρίζοντας τους μαθητές σε καλούς και κακούς, αρνητικές και χαμηλές προσδοκίες έχουν την τάση να διαμορφώνονται για τους κακούς μαθητές με χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα, με διαγνωσμένες μαθησιακές και άλλες δυσκολίες, με χαμηλές προηγούμενες επιδόσεις, που ανήκουν σε ομάδες με προβλήματα συμπεριφοράς και εμποδίζουν την διδασκαλία (Honstra, 2010). Τέτοιες προσδοκίες δημιουργούν έντονες επιδράσεις και πέρα από την σχολική επίδοση, όπως στην μελλοντική επαγγελματική επιτυχία και στην προσωπική ευτυχία των μαθητών (ό.,π., 2010). Γι' αυτό άλλωστε και οι συγκεκριμένοι γονείς της παρούσας έρευνας αναφέρθηκαν στην επίπτωση της αναπηρίας λόγω του είδους της ιδίως στο κοινωνικό κομμάτι και στο κομμάτι της ανεξαρτησίας του παιδιού τους με αναπηρία ως ενήλικες.

Επιπροσθέτως, τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού με αναπηρία, στοιχεία της προσωπικότητάς του και το φύλο του, κατά γενική ομολογία αποτέλεσαν το θεμέλιο για τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των συμμετεχουσών μητέρων. Η έρευνα των Rogers & Saklofske (1985) συνέκρινε την αυτό-ιδέα των παιδιών με αναπηρίες σε σύγκριση με παιδιά χωρίς αναπηρίες και διαπίστωσε, ότι οι μαθητές με αναπηρίες είχαν χαμηλότερες προσδοκίες αυτοπεποίθησης και χαμηλότερης απόδοσης (Rogers & Salofske, 1985), στοιχείο το οποίο στην παρούσα έρευνα συμφώνησε η πλειοψηφία του δείγματος για το παιδί τους με αναπηρία. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερες γονεϊκές εκπαιδευτικές προσδοκίες (Masino & Hodapp, 1996). Άλλωστε, οι γονείς που έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους φαίνεται να έχουν παιδιά που έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις ικανότητας για τον εαυτό τους (Jacob, 2010). Τα παιδιά τείνουν να εργάζονται σκληρότερα, όταν οι γονείς τους περιμένουν περισσότερα και είναι πιο χαλαρά, όταν οι γονείς τους αναμένουν λιγότερα, όπως φάνηκε στα παιδιά αρσενικού φύλου της παρούσας έρευνας. Μάλιστα, οι Rosen & D'Andrade (1959, στο Chapman & Boersma, 1979) διαπίστωσαν ότι οι γονείς των αγοριών με υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα έτειναν να έχουν υψηλότερες προσδοκίες γι' αυτούς και να θέτουν συγκεκριμένα πρότυπα τα οποία προσπαθούσαν οι γιοι τους να φτάσουν.

Από την άλλη πλευρά, όπως δήλωσαν οι μητέρες των αγοριών με χαμηλή επίδοση δεν διατηρούσαν υψηλές προσδοκίες, γιατί ούτε οι μαθητές ήταν συνεπείς όσον αφορά τα πρότυπα μαθησιακής αριστείας. Σύμφωνα με αυτά τα συμπεράσματα, φαίνεται ακόμα μια φορά πιθανό οι μητέρες των παιδιών με αναπηρίες της παρούσας έρευνας να ταυτίζουν τις προσδοκίες τους για την επίτευξη των στόχων των παιδιών τους σύμφωνα με την πραγματική σχολική επίδοση των παιδιών τους (Charpman & Boersma, 1979). Εάν η επιτυχία θεωρείται ότι εξαρτάται μόνο εν μέρει από την προσπάθεια και την ικανότητα στην σχολική επίδοση, όπως φαίνεται να γίνεται στα παιδιά με αναπηρίες, είναι πιθανό, ότι τα ίδια τα παιδιά θα αναπτύξουν ισχυρές γενικευμένες αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, ως συνάρτηση της σχολικής εμπειρίας. Η απογοήτευση αυτή φαίνεται να αντανακλάται σε ένα λιγότερο ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι για τα συγκεκριμένα παιδιά (Charpman & Boersma, 1979), όπως αναδείχθηκε από ορισμένες συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες της παρούσας έρευνας.

ii) Προσδοκίες που αφορούν την εκπαιδευτική πορεία

Διαφάνηκε ότι ορισμένες μητέρες με μέσο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο αναφέρθηκαν στην δυνατότητα χρήσης των ευνοϊκών νομοθετικών διατάξεων που έχουν τα παιδιά τους με αναπηρία για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως, οι μαθητές που εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την χρήση των ευνοϊκών διατάξεων, καταλήγουν να έχουν ελλιπή εκπαίδευση λόγω της ήδη υπάρχουσας από τις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης νοοτροπίας παθητικής αποδοχής της αδυναμίας για ισότιμη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Καλλινικάκη, 2003). Η αναπηρία δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως κατάσταση αδυναμίας, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να υιοθετηθούν στάσεις χαμηλών προσδοκιών και αυτόματης προαγωγής του φοιτητή, στάσεις που υπονομεύουν την φοιτητική ιδιότητα του ατόμου με αναπηρία (ό.π., 2003). Οι παραπάνω γονείς θεωρούν, ότι η συμμετοχή των παιδιών τους στις πανελλήνιες εξετάσεις θα ήταν άνιση εξαιτίας του γραπτού τρόπου εξέτασης, εστιάζοντας στο άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα. Έναν καθολικό τρόπο με ανταγωνιστικό χαρακτήρα που απευθύνεται σε έναν ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό αποκλείοντας όσους δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του συστήματος. Σύμφωνα με τον Barton (1986), είναι ένας θεσμός που λειτουργεί ως μηχανισμός αποκλεισμού και ο οποίος ιστορικά έχει νομιμοποιήσει και την ύπαρξη διαχωριστικών ειδικών εκπαιδευτικών παροχών και πλαισίων.

Το σύστημα της μαθησιακής αξιολόγησης διαφάνηκε ως σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης των γονεϊκών προσδοκιών στην παρούσα έρευνα και ιδίως στους γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Για ακόμα μια φορά παρατηρούμε, ότι και στους μαθητές με αναπηρία οι γονεϊκές προσδοκίες φαίνεται να έχουν αμοιβαία σχέση με την απόδοση του/της μαθητή/τριας στο σχολείο (Masino & Hodapp, 1996). Μέσα από αυτό το στερεοτυπικό εμπόδιο αξιολόγησης παρατηρούμε, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα εδραιώνει και ουσιαστικά συντηρεί την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας καθώς διαφοροποιεί την θέση του ως προς την αντιμετώπιση και την εκπαίδευση του ανάπηρου μαθητή, καθώς εξαρτάται από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας του, προβάλλοντας ως επιχείρημα ότι με την υποστήριξη του μαθητή θα αναπτυχθεί και θα εξελιχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία οδηγώντας τον τελικά στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίησή του. Σύμφωνα με τον Slee (2013:905), η αξιολόγηση των επιδόσεων των σχολείων χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες και το σημείο εκκίνησης κάθε σχολείου, οδηγεί τα σχολεία να είναι επιλεκτικά στην επιλογή εγγραφής των μαθητών προκειμένου να εξασφαλίσουν υψηλές επιδόσεις.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο του παιδιού με αναπηρία και το είδος της αναπηρίας σε συνδυασμό με τον τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη των προσδοκιών σε ορισμένες μητέρες της παρούσας έρευνας. Αυτό φανερώνεται κυρίως από την προσπάθεια μετεγγραφής του ανάπηρου μαθητή σε άλλο σχολικό πλαίσιο, όπως το τεχνικό λύκειο, ώστε να αποκτήσει πιο εύκολη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς ο τρόπος αξιολόγησης διαφέρει. Έχει ερευνηθεί, ότι τα αγόρια είναι περισσότερο εγκλωβισμένα σε στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων και κατευθύνονται στην τεχνική εκπαίδευση σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα κορίτσια, γιατί είναι πιο εύκολο να αποκτήσουν απολυτήριο, ολοκληρωμένη μόρφωση και να βρουν εργασία. Στα κορίτσια από την άλλη πλευρά, η εξεύρεση εργασίας δεν έχει τόσο σημασία όσο η ευκολία λήψης απολυτηρίου (Σιδηροπούλου, 1993). Σε έρευνα για την επίδραση των γονέων στην σχολική επίδοση και αυτοαντίληψη των μαθητών (Φλουρής, 1989:53), προέκυψε το συμπέρασμα, ότι ασκείται πολύ μεγαλύτερη πίεση προς τα αγόρια παρά προς τα κορίτσια αναφορικά με την επίδοσή τους στο σχολείο με αποτέλεσμα να ενισχύουν περισσότερο τα αγόρια και να τρέφουν υψηλότερες προσδοκίες για τη μόρφωση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι, ότι η πλειοψηφία του δείγματος εξέφρασε αγωνία για την μετάβαση των παιδιών τους με αναπηρία στο γυμνάσιο και κυρίως για την ένταξη του παιδιού τους με διάγνωση αυτισμού σε συνδυασμό με την απουσία φίλων. Οι γονείς εστίασαν στην απουσία προσωπικών φίλων, στη χαμηλή αυτοπεποίθηση των παιδιών τους και στο φόβο για στιγματισμό. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και των σχέσεων που αναπτύσσονται, το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του και συγκροτεί τον εαυτό του με αποτέλεσμα οι γονείς να φαίνεται να ανησυχούν, ότι θα έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική εμπειρία και πορεία. Η αποδοχή της αναπηρίας από το κοινωνικό περιβάλλον είναι καθοριστικός παράγοντας για την δόμηση μιας αναπηρικής ταυτότητας. Όμως, η απουσία φιλικών σχέσεων δείχνει την περισσότερη προσπάθεια που χρειάζεται να καταβάλλει ένας μαθητής με αναπηρία εν συγκρίσει με έναν χωρίς, προκειμένου να συνάψει σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Σε έρευνες που έχουν γίνει (McDonnell, 1987· Waggoner & Wilgosh, 1990· Leyser & Kirk, 2004), οι γονείς έχουν αναφέρει ότι αυτό που φοβούνται περισσότερο κατά την ένταξη των παιδιών τους είναι η πιθανή απομόνωση και περιθωριοποίηση που μπορεί να βιώσουν τα παιδιά τους.

Παράλληλα, οι συμμετέχουσες μητέρες ασκώντας κριτική στο άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα, φάνηκε να ανησυχούν μήπως τα παιδιά τους επηρεαστούν αρνητικά στο γνωστικό και στο κοινωνικό κομμάτι τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκδηλώνοντας μια αρνητική χροιά στις προσδοκίες τους. Οι μητέρες της παρούσας έρευνας εστίασαν στα εμπόδια που εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον τρόπο διάρθρωσης που δημιουργεί αποκλεισμούς, μη ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση και σχετίζονται με το στερεοτυπικό εμπόδιο προσκόλλησης στους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, το εκπαιδευτικό σύστημα εδραιώνει και ουσιαστικά συντηρεί την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας, καθώς διαφοροποιεί την θέση του ως προς την αντιμετώπιση και την εκπαίδευση του ανάπηρου μαθητή αφού εξαρτάται από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας του. Βάσει αυτών, προβάλλεται ως επιχείρημα, ότι με την υποστήριξη του μαθητή θα αναπτυχθεί και θα εξελιχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία οδηγώντας τον τελικά στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίησή του κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι συμμετέχουσες μητέρες κατά γενική ομολογία ανέδειξαν, ότι η ενταξιακή εκπαίδευση περιορίζεται στο δημοτικό, καθώς αρκετές είχαν εκπαιδευτικές εμπειρίες από το γυμνάσιο λόγω του μη ανάπηρου παιδιού τους, και προσδιόρισαν, ότι εξαρτάται από την σχολική μονάδα, από το

αναλυτικό πρόγραμμα και κυρίως από τον εκπαιδευτικό. Στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της ElZein (2009), όπου η ηλικία των μαθητών παίζει ρόλο στην επιθυμητή στάση για ένταξη καθώς στις χαμηλές τάξεις δίνεται έμφαση στην διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών, οπότε είναι θετική η ένταξη. Σε αντιδιαστολή με τις υψηλότερες βαθμίδες που υπάρχει μεγαλύτερη πίεση από τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των επίσημων εξετάσεων, επομένως η ένταξη ενδέχεται να επηρεάσει την διδασκαλία και τον τρόπο μάθησης και να προσδώσει αρνητικές στάσεις ως προς την ένταξη (ElZein, 2009). Οι συμμετέχουσες μητέρες φάνηκε να προσδοκούν να ανταπεξέλθει το παιδί τους με αναπηρία στο γυμνάσιο, αλλά παράλληλα να ανησυχούν λόγω της αναπηρίας για την προσαρμογή του παιδιού τους στο σχολικό πλαίσιο. Η βασική ανησυχία πηγάζει εξαιτίας της παρουσίας διαφορετικών καθηγητών, κάτι που δημιουργεί σύγχυση σε μαθητές με αυτισμό, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, σύμφωνα με τον Slee (2001), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται κατά την διάρκεια των σπουδών τους και κατά την επαγγελματική τους κατάρτιση με θέματα σχετικά που να αφορούν τον αποκλεισμό, την ένταξη και την πολιτική φύση της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να διαμορφωθεί μια ενταξιακή προοπτική τουλάχιστον μέσα σε όλο το χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Δε μπορούμε παρόλ' αυτά να παραβλέψουμε, ότι η μετάβαση στο γυμνάσιο και η παρουσία πολλών διαφορετικών εκπαιδευτικών, όπως αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα, αποτελεί γενικά μια έντονη ανησυχία για αρκετούς γονείς μαθητών με αναπηρίες. Η κοινή εκπαιδευτική πολιτική που διατυπώνεται και επιβάλλεται από του Υπουργείου Παιδείας μέσω του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, το οποίο καλούνται να ακολουθούν όλα τα σχολεία, δηλώνει την απροθυμία ενός άκαμπτου εκπαιδευτικού συστήματος με ανεπαρκείς πόρους να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών. Έρευνες έχουν αποδείξει την σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και κυρίως την πανεπιστημιακή επαγγελματική εξέλιξη για τον σχηματισμό θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη (Avramidis et al., 2000). Βέβαια, άλλες έρευνες (Ward et al., 1994, στο Avramidis et al., 2000) υποδεικνύουν, ότι οι στάσεις είναι επηρεασμένες από την έντονη φύση των αναπηριών ή και των εκπαιδευτικών προβλημάτων που παρουσιάζονται και σε μικρότερο βαθμό από το επαγγελματικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καθώς είναι αυτοί οι οποίοι εφαρμόζουν την πολιτική, συχνά δεν είναι διατεθειμένοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με σημαντικές αναπηρίες και είναι πιο απρόθυμοι από αυτούς που χαράσσουν την πολιτική (Avramidis et al., 2000). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου απέναντι στην φιλοσοφία της ένταξης, απέχουν πολύ ακόμη

από τη συνολική αποδοχή ή τη μηδενική αντίσταση απέναντι στην συνολική ιδέα της ένταξης (Avramidis & Norwich, 2002:129-132). Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί της τάξης είναι ικανοί να δημιουργήσουν ένα θετικό μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την ετερογένειά τους, οι γονείς δεν θα ανησυχούν για την υποστήριξη των παιδιών τους και θα έχει επιτευχθεί ένα ενταξιακό σχολικό κλίμα (Gasteiger-Klicpera et al., 2013).

### iii) Προσδοκίες που αφορούν την ενήλικη ζωή

Ένας βασικός διαχωρισμός που εντοπίστηκε στην παρούσα έρευνα σχετίζεται με την σοβαρότητα της αναπηρίας και την ανησυχία ορισμένων γονέων σε σχέση με το μέλλον του παιδιού τους με αναπηρία. Οι μητέρες φάνηκε να ανησυχούν για το όταν δεν θα είναι οι ίδιες ικανές ή εν ζωή ώστε να στηρίξουν τα παιδιά τους με αναπηρία. Μάλιστα, η μια μητέρα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που θεωρεί, ότι το παιδί του έχει βαριά αναπηρία φάνηκε να το αντιμετωπίζει ως «αιώνιο παιδί» και η μετάβασή του στην ενηλικίωση ορισμένες φορές ταυτιζόταν με την μετάβαση σε ειδικές δομές για ενήλικα άτομα με αναπηρία με ανάληψη ορισμένων ενήλικων ρόλων. Μια τέτοια αντιμετώπιση έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία να θεωρούνται, ότι δικαιούνται λιγότερα δικαιώματα και να υπόκεινται σε μεγαλύτερες συγκρίσεις σε σχέση με μη ανάπηρους ενήλικες (Stevenson, J. Et al., 2011). Το μέγεθος της φροντίδας που χρειάζονται τα παιδιά με αναπηρία, αναπόφευκτα επηρεάζει τις προσδοκίες των γονέων αναφορικά με την ενηλικίωση των παιδιών τους (Shepperdson, B., 2000:62). Επίσης, το συγκεκριμένο εύρημα ταυτίζεται με ανάλογο εύρημα σε έρευνα των Karande et. al. (2009), όπου οι μητέρες με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης παρουσίαζαν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους συζητώντας για το μέλλον του παιδιού τους με αναπηρία, για το αν θα είναι σε θέση να συνεχίσει την εκπαίδευσή του και να σπουδάσει. Σ' αυτήν την προσέγγιση παρατηρούμε, ότι η αναπηρία γίνεται αντιληπτή υπό το πρίσμα του ατομικού μοντέλου, καθώς η συγκεκριμένη μητέρα εστιάζει στην διαγνωστική εικόνα του/της μαθητή/τριας και θεωρεί, ότι το είδος της εκπαίδευσης εξαρτάται από την βλάβη που φέρει.

Επίσης, σημαντικό εύρημα αποτελεί, ότι οι συμμετέχουσες μητέρες προσδοκούν από τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία να επιμεριστούν την ευθύνη του αδελφού τους με σοβαρή αναπηρία στην ενήλικη ζωή παρόλο που ευελπιστούν, ότι σταδιακά θα γίνονται περισσότερο αυτόνομα. Καθώς οι προσδοκίες για την ανεξάρτητη διαβίωση καθορίζονται πολιτισμικά, κάποιοι γονείς βασίζονται στην βοήθεια και αναμένουν να τους προσφέρουν βοήθεια είτε τα άλλα παιδιά τους,

είτε άλλα μέλη από την εκτεταμένη οικογένεια (Turnbull & Turnbull, 1996, στο Seligman, M.&Darling, R.B, 2007). Οι συγκεκριμένοι γονείς εξέφρασαν την αγωνία και την ανασφάλεια που νιώθουν για το μέλλον του παιδιού τους με αναπηρία. Μάλιστα η σημασία της ύπαρξης αδελφών, ως τα άτομα τα οποία θα αναλάβουν την ευθύνη της φροντίδας του ανάπηρου παιδιού τους, έχει εντοπιστεί και σε άλλη έρευνα (Krauss, 1990, στο Sletzer et al., 1991:311).

Μάλιστα, οι οικογένειες με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο είναι πιθανότερο να είναι σε θέση να παρέχουν πρόσθετη βοήθεια φροντίζοντας το παιδί με αναπηρία, ενώ στις οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο η ευθύνη μπορεί να πέσει περισσότερο στα αδέρφια χωρίς αναπηρία (Seligman, 1983, Simeonsson & McHale, 1981, στο Carragher, L., 1998), όπως έντονα υποστήριξε μια μητέρα μαθήτριας με σοβαρή γλωσσική διαταραχή και με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο: *«επειδή έχουμε προβλήματα υγείας πρέπει να στηρίζουν το μικρότερο παιδί τα αδέρφια του. Πιστεύω ότι θα τους είναι πάντα ένα βάρος... έτσι όπως φαίνεται τώρα... γιατί αν συνεχίσει να είναι, που φέρεται σαν μωρό, πρέπει πάντα να υπάρχει ένα στήριγμα, δεν μπορεί να στηριχτεί αυτό το παιδί από μόνο του.»*. Γενικά, οι γονείς έχουν προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους αλλά συχνά αισθάνονται ανασφαλείς λόγω της απουσίας της κοινωνικής φροντίδας και παροχής, στοιχείο που έχει εντοπιστεί και σε άλλες έρευνες (Kalambouka et al., 2005).

#### 4.3. Νοηματοδότηση της αναπηρίας σύμφωνα με τις απόψεις γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρία: Διερευνώντας την επιρροή του προσδιορισμού της αναπηρίας στις προσδοκίες των γονέων και στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού με αναπηρία.

Οι συμμετέχουσες μητέρες στην παρούσα έρευνα φάνηκε να ανησυχούν για την μελλοντική κοινωνική ένταξη του παιδιού τους με αναπηρία, την εκπαιδευτική του πορεία, την αυτόνομη διαβίωσή του και την εργασιακή του αποκατάσταση. Η στάση των γονέων απέναντι στην αναπηρία και στις προκλήσεις φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ γονέα και παιδιού με αναπηρία, στις προσδοκίες που διαμορφώνει αλλά και γενικά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια. Ως εκ τούτου, ανάλογα με το νόημα που αποδίδεται κάθε φορά στην αναπηρία των ατόμων, ακολουθεί και η αντιμετώπισή τους σε

όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής και της εκπαίδευσης (Βλάχου και συν., 2012). Ο τρόπος που οι μητέρες προσεγγίζουν τον όρο αναπηρία φάνηκε να διαμορφώνει και να επηρεάζει τις προσδοκίες τους για το παιδί τους με αναπηρία.

Για το φαινόμενο της αναπηρίας υπήρξαν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί που αντιμετωπίζουν την διαφορετικότητα ως πρόβλημα, με μια εξατομικευμένη και ιατρικοποιημένη οπτική. Παρατηρούμε στην παρούσα έρευνα να ενισχύεται ο γλωσσικός πλουραλισμός ως προς την ορολογία και να παρουσιάζεται ένας συνωστισμός όρων στην προσπάθεια προσέγγισης του όρου αναπηρία από τις μητέρες καθώς την προσέγγισαν με όρους, όπως μαθητές με ειδικές ανάγκες, νοητικά άρρωστα παιδιά κ.ά. (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2013). Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών μητέρων δεν εστίασαν σε μια μόνο προσέγγιση της αναπηρίας αλλά υπήρξε ταυτόχρονα και κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων μια ποικιλία όρων, ενώ οι γονείς φάνηκε να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στο ιατρικό και στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας.

*i) Νοηματοδότηση αναπηρίας με βάση το ιατρικό μοντέλο*

Η πλειονότητα των απαντήσεων των μητέρων φάνηκε να προσεγγίζουν την αναπηρία ως πρόβλημα, ως έλλειμμα, ως βλάβη, μια προσέγγιση που εντάσσεται σ' έναν γενικό εννοιολογικό προσδιορισμό της αναπηρίας, ο οποίος εστιάζει περισσότερο στις μειονεξίες του ανάπηρου μαθητή συγκριτικά με τους υπόλοιπους, η αναπηρία προσλαμβάνεται με όρους βλάβης με αποτέλεσμα να δημιουργείται η μειονεξία που αποδίδεται στο άτομο αυτό εξαιτίας της διαταραχής ή της βλάβης που περιορίζει την ολοκληρωμένη απόδοση (Oliver, 1983). Αυτή η προσέγγιση αναφέρεται στο κλινικό μοντέλο της αναπηρίας, όπου η συμπεριφορά και η κατάσταση ενός ατόμου με αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ασθένεια και κατά συνέπεια επικεντρώνεται στην αυθεντία της ιατρικής διάγνωσης και στη θεραπεία του ατόμου με αναπηρία (Zoniou- Sideri & Nteropoulou- Nterou, 2007). Στην ίδια περίπτωση εντάσσεται ο προσδιορισμός που έδωσαν οι μητέρες στην αναπηρία ως ελάττωμα, ως αρρώστια, ως πάθηση και ως μια κατάσταση στάσιμη καθώς ο ανάπηρος μαθητής δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ζωής του και του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε να μετατρέπεται σε βάρος στον περίγυρό του. Παράλληλα, σε ορισμένες μητέρες αναδείχθηκε, ότι η αναπηρία είναι αυτή που χαρακτηρίζει το άτομο και διαφάνηκε μια προσέγγιση της αναπηρίας ως προσωπικής τραγωδίας που βιώνουν, καθώς το άτομο εξαρτάται αποκλειστικά από τους άλλους, προβάλλοντας έναν «ατομικό/

*συγκριτικό*» εννοιολογικό προσδιορισμό της αναπηρίας. Μια τέτοια προσέγγιση φανερώνει, ότι η αναπηρία γίνεται κατανοητή ως τρομερό ατύχες συμβάν που πλήττει τα άτυχα άτομα, τα οποία καλούνται να αναζητήσουν θεραπεία (Oliver, 1983). Επομένως, με την αντιμετώπιση της αναπηρίας ως μια παθολογική κατάσταση υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου, οι μαθητές και οι γονείς τους αντιμετωπίζονται ως έρμια μιας «βιο-ιατρικής τραγωδίας» (Oliver, 2009, στο Βλάχου και συν., 2012) και η αναπηρία του ατόμου καταλήγει να γίνεται ένα «προσωπικό» θέμα που καλείται το ίδιο το άτομο να διαχειριστεί (Oliver, 1996). Μάλιστα, το είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας κάνει ορισμένες μητέρες, όπως φάνηκε από τις περιγραφές τους, να διέρχονται από διάφορα συναισθηματικά στάδια, όπως θλίψη και αγωνία, ή να βιώνουν μια χρόνια θλίψη παρόλο που δήλωσαν, ότι έχουν αποδεχτεί την αναπηρία του παιδιού τους. Έτσι, παρόλο που ο γονέας που εξακολουθεί να λυπάται για την ανικανότητα του παιδιού του, μπορεί παρόλα αυτά να είναι ικανός να το φροντίσει κατάλληλα (Dale, 2008).

Κατά γενική ομολογία οι συμμετέχουσες μητέρες εξέφρασαν σαφώς, ότι η αναπηρία και η διαφορετικότητα σχετίζονται με την φύση της βλάβης ή της διαφοράς, ως μια παρεμποδιζόμενη κατάσταση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που απαιτεί την υπερπροσπάθεια του ανάπηρου μαθητή, ώστε να ανταπεξέλθει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του. Στο ίδιο μήκος κύματος εντάσσεται και η προσέγγιση της αναπηρίας ως λειτουργικού περιορισμού εκτέλεσης δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές λόγω της σωματικής, νοητικής ή αισθητηριακής διαταραχής, ως μια ιδιαιτερότητα δηλαδή που ταυτίζεται με τον βαθμό της αναπηρίας και η ευθύνη μετατίθεται στο άτομο. Υποθέτουν, ότι το ελάττωμα και η αποτυχία είναι στο παιδί με διάγνωση και όχι στα ανεπαρκώς ανεπτυγμένα προγράμματα σπουδών που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός διαφορετικού φοιτητικού πληθυσμού (Ho, 2004). Η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών κρίνεται αποκλειστικά από τους ίδιους, ενώ οι πιθανές αποτυχίες και δυσκολίες απορρέουν από την ανικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου. Η αναπηρία ταυτίζεται με την υστέρηση, την απόκλιση από το φυσιολογικό και το ανάπηρο άτομο συγκρίνεται με τους «ισχυρούς» υπόλοιπους της κοινωνίας (Oliver, 1983). Το ιατρικό μοντέλο επικεντρώνεται στις βιοφυσικές ανωμαλίες και παραβλέπει το γεγονός, ότι η εμπειρία των ατόμων με αναπηρίες μπορεί να ποικίλλει δραστικά ανάλογα με τον πολιτισμό και την κοινωνική δομή (Ho, 2004). Παρατηρούμε, ότι η αναπηρία γίνεται διαπραγματεύσιμη μέσα από όρους τους ελαττώματος και της βλάβης, το πρόβλημα της αναπηρίας εντοπίζεται μέσα στο

άτομο και οι αιτίες αυτού του προβλήματος οφείλονται στους λειτουργικούς περιορισμούς ή στα ψυχολογικά ελλείμματα που υποτίθεται, ότι προκύπτουν από την αναπηρία, άρα το άτομο χρειάζεται θεραπεία (Oliver, 1983, 1990· Barnes & Mercer, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα ανάπηρα άτομα να αποκλίνουν από το φυσιολογικό λόγω βλάβης, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή τους από το κοινωνικό περιβάλλον.

Σε αρκετές συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα, η αναπηρία φαίνεται να ορίζεται ως δυσκολία απόδοσης στο μάθημα και ανταπόκρισης στο άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα, προσδίδοντάς της, την ετικέτα της μαθησιακής δυσκολίας. Επομένως, οι γονείς εστιάζουν στο ίδιο το άτομο, διαχωρίζοντας την αναπηρία του παιδιού τους από τις διάφορες μορφές αναπηρίας. Όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα εξατομικεύοντας την αποτυχία των μαθητών, αιτιολογώντας την ως αποτέλεσμα των ιδιαίτερων γνωστικών και πολιτιστικών καταβολών που φέρει ο/η μαθητής/τρια, νομιμοποιώντας έτσι τις ανισότητες, μετατρέπει την εκπαίδευση από δημόσια ευθύνη σε ιδιωτικό αγαθό (Barton, 1997:238). Έτσι, μ' αυτή την λογική οι μαθητές που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις συμβατικές εκπαιδευτικές πρακτικές και στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ετικετοποιούνται με το όρο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα που καλλιεργεί την ανταγωνιστικότητα. Άλλωστε, οι κατηγοριοποιήσεις των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι διαχωρισμοί των σχολείων σε γενική και ειδική αγωγή, ενισχύουν την ιδέα, ότι οι μαθητές με αναπηρία ανήκουν σε μια διαφορετική εκπαιδευτική κατηγορία μη υποστηριζόμενη από τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου και αυτές οι κατηγοριοποιήσεις και οι διαχωρισμοί αποτελούν επίσης οπισθοδρόμηση στην προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης, διότι ενισχύουν την αντίληψη, ότι η ένταξη αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρία (Slee, 2001:120).

ii) Νοηματοδότηση αναπηρίας με βάση το κοινωνικό μοντέλο

Ο δεύτερος γενικός εννοιολογικός προσδιορισμός που προέκυψε από τις συνεντεύξεις των γονέων απευθύνεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και σχετίζεται με τα εμπόδια που τίθενται από την κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα κατασκευάζοντας την έννοια της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, ορισμένες μητέρες ανέφεραν, ότι είναι ένας κοινωνικά κατασκευασμένος όρος, υποστηρίζοντας την απάντησή τους στην αναφορά που κάνει ο Oliver για τα εμπόδια που δημιουργεί η κοινωνία. Σύμφωνα με τον Oliver (1996), η αναπηρία είναι

προϊόν της κοινωνικής οργάνωσης και όχι προσωπικός περιορισμός του ατόμου. Μάλιστα συνδέουν τον όρο αναπηρία με τα εμπόδια που δημιουργούνται από την κοινωνία σε όλους τους διαφορετικούς. Ο προσδιορισμός των όρων έγινε με βάση το μοντέλο των ίσων ευκαιριών, όπου οι γονείς φαίνεται να έχουν ενεργό πρακτικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους και η αναπηρία θεωρείται κυρίως ως ένα ψυχοκοινωνικό- πολιτικό ζήτημα, παρά ως ιατρικό, επομένως καθίσταται ως μειονέκτημα εξαιτίας ορισμένων κοινωνικών συνθηκών (Dale, 2008).

Παρατηρούμε, ότι ο προσδιορισμός έγινε με βάση τον τρόπο με τον οποίο η αναπηρία προσλαμβάνεται από την κοινωνία. Το συγκεκριμένο δείγμα προσέγγισε τον όρο αναπηρία υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία υπάρχει μόνο στο μέτρο που είναι κοινωνικά κατασκευασμένη κι έχει επιβληθεί σε άτομα με βλάβες (Hutchinson, 1995, στο Brett, 2002). Μάλιστα, ο Oliver (1990) αναφέρει, ότι είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα του κοινωνικού μοντέλου ότι τα «προβλήματα» μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο μέσα από τη συλλογική δουλειά, αλλά και μέσα από την ενσυναίσθηση, όσων ασχολούνται με τα άτομα με αναπηρία. Η αναπηρία είναι εξωτερική για το άτομο, βρίσκεται στα φυσικά και κοινωνικά εμπόδια που περιθωριοποιούν και καταπιέζουν, τα οποία έχουν επηρεάσει όλους τους επαγγελματίες (Richardson, 1997· Walmsley, 1997· Goodley, 2000· Chappell et al., 2001, στο Brett, 2002).

Οι απαντήσεις των μητέρων που τείνουν στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, αναφέρθηκαν στην δυσκολία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στις μαθησιακές και γνωστικές ελλείψεις που έχουν δημιουργηθεί στα παιδιά τους με αναπηρία λόγω μη ανταποκρινόμενων απαιτήσεων στο μη ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, στην δυσκολία ανταπόκρισης στον γραπτό τρόπο αξιολόγησης και στην εναλλαγή των εκπαιδευτικών. Αποδεικνύεται, ότι η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευνοεί την εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων και την αξιολόγηση μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2004), για την επιτυχή ένταξη όλων των μαθητών στα γενικά σχολεία απαιτείται μια σειρά προϋποθέσεων, όπως αλλαγή των δομών, επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης, δυνατότητα ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, καταπολέμηση προκαταλήψεων και ρατσισμού, αποδοχή της διαφορετικότητας, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων, αλλαγή του σχολείου και των συνθηκών εργασίας και εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για επιτυχή επίτευξη του ρόλου στις ενταξιακές πρακτικές.

#### 4.4. Απόψεις και εμπειρίες γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρία για την ενταξιακή εκπαίδευση: Διερεύνηση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης και η επιρροή της ενταξιακής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων.

Ένας από τους βασικότερους άξονες της παρούσας μελέτης ήταν οι απόψεις και οι εμπειρίες γονέων σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, δηλαδή τον προσδιορισμό αυτής, σε ποιους απευθύνεται και τον αντίκτυπο που έχει στις προσδοκίες που διαμορφώνουν για τα παιδιά τους. Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων είχε μια συγκεχυμένη εικόνα για την ένταξη, καθώς την όρισε, ως την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο και την ταύτιση με τη λειτουργία του τμήματος ένταξης και την ειδική αγωγή που παρέχεται στους μαθητές με αναπηρία. Οι συγκεκριμένες μητέρες προσπάθησαν να ορίσουν την ενταξιακή εκπαίδευση μέσα από τους στόχους της και όχι μέσα από τις πρακτικές αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρακτικές που αφορούν μία «εσωτερική σχολική μεταρρύθμιση» στην εκπαιδευτική πολιτική και οργάνωση με βάση μία εσωτερικά προσανατολισμένη γενική παιδαγωγική και μια εξελικτική λογική διδακτική που θα κατανικά το διαιρεμένο σχολικό σύστημα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Το δείγμα κατά μεγάλο ποσοστό διαχώρισε την γενική αγωγή από την ειδική, χωρίς να την προσδιορίσει υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, δηλαδή ως μια ισότιμη εκπαίδευση και ως δικαίωμα για όλους του μαθητές. Μόνο οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο τόνισαν, ότι η ειδική και η γενική αγωγή αφορά όλους τους μαθητές και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι συγκεκριμένοι γονείς ανέλυσαν την σημερινή μορφή της ειδικής αγωγής υπό την μορφή της κοινωνικής κατασκευής. Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά την προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες στην εκπαίδευση. Απαραίτητη είναι η μετατροπή των υπάρχουσών δομών που σημαίνει την μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και άρα, μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα περιλαμβάνει το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Επομένως, ο διαχωρισμός γενικής- «κανονικής» και ειδικής αγωγής που έγινε από μερικούς γονείς κατασκευάζει την ιδέα ότι υπάρχουν μαθητές που χρήζουν κανονικής ή ειδικής μεταχείρισης. Μιας μεταχείρισης μέσω ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα είναι αφαιρετικό, απλοποιημένο και θα μοιάζει με ένα ατομικό μοντέλο πρόνοιας. Μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στον οίκτο και την προστασία που χρειάζονται οι μαθητές (Σιδέρη, 2004).

Ένας τέτοιος θεσμικός διαχωρισμός απαγορεύει την είσοδο στην γενική εκπαίδευση των μαθητών με την αιτιολογία της αναπηρίας ή της διαφορετικότητας. Οι μαθητές αυτοί κατηγοριοποιούνται, ετικετοποιούνται ως διαφορετικοί και δημιουργούνται γι' αυτούς ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με δομές για την φροντίδα αυτών των ατόμων και την διευκόλυνση τους να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικές απαιτήσεις. Παρατηρείται λοιπόν, ότι η ένταξη εξαρτάται από την ικανοποιητική διάγνωση των μαθητικών ελαττωμάτων και την ανάπτυξη των πόρων που είναι πιο συχνά δομημένοι για την συγκράτηση παρά για την κατασκευή μιας νέας σχολικής κοινότητας που θα ασχοληθεί με την διαφορά (Slee, 2008). Ένας τέτοιος διαχωρισμός όμως μπορεί να γίνει και εντός του γενικού σχολείου είτε μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών είτε μέσω εκπαιδευτικών δομών, όπως το τμήμα ένταξης και η παράλληλη στήριξη, πράγμα το οποίο θα πρέπει να μας προβληματίζει για το εάν αυτές οι «ενταξιακές» παρεμβάσεις κλιμακώνουν αντί να μειώνουν τις αδικίες στην εκπαίδευση, το αίσθημα της απομόνωσης, την κατηγοριοποίηση και τον αποκλεισμό, αφού λειτουργούν ως ένας ακόμη τρόπος απομάκρυνσης των μαθητών με αναπηρία από την γενική τάξη (Slee, 2013:905).

Συν τοις άλλοις, υπό την οπτική του κλινικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας είναι η άποψη που εξέφρασαν ορισμένοι γονείς και συσχέτισαν την ένταξη με την ενσωμάτωση του/της μαθητή/τριας με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Αν και η ενσωμάτωση μπορεί να φαίνεται ως κάτι φυσικό και επιτακτικό, διαφαίνεται ότι υπάρχει μια τάση κανονικοποίησης, ομογενοποίησης και αφομοίωσης του διαφορετικού κι όχι μια προσπάθεια ένταξής του. Αποτελεί μια μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο ή, αλλιώς, την απόκτηση σώματος ή ροής με

πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Κατά την προσπάθεια προσέγγισης της ανάλυσης του ορισμού για την ενταξιακή εκπαίδευση, μόνο οι μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, γονείς παιδιών με διάγνωση διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής δήλωσαν, ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι προνόμιο όλων των μαθητών. Οι αναφερόμενες μητέρες τάσσονται υπέρ της ένταξης, μια στάση που έχει επιβεβαιωθεί και σε ανάλογη έρευνα που έχει διεξαχθεί στην Ελλάδα για την ένταξη παιδιών με αυτισμό (Ρούσου, Π. και συν., 2014). Επίσης, οι γονείς με ανώτερη εκπαίδευση και υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη (Stoiber et al., 1998, στο Kalyva et al., 2007· Leyser & Kirk, 2004· Palmer et al., 1998) και λιγότερες ανησυχίες για την γενική πρόοδο των παιδιών τους (Tafa et al., 2003). Οι μητέρες τόνισαν, ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ισότιμη συμμετοχή, καθώς όλοι έχουν το ίδιο δικαίωμα και όλοι ωφελούνται από τις ενταξιακές πρακτικές. Μια πεποίθηση που αντικατοπτρίζεται και στην έρευνα των Kalyva et al. (2007), όπου ερευνήθηκαν οι στάσεις γονέων παιδιών χωρίς αναπηρίες για την ένταξη και δήλωσαν, ότι όλοι έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη. Απαραίτητη προϋπόθεση και παραδοχή από το δείγμα αποτελεί η αποδοχή, ότι κανένα παιδί δεν είναι ακατάλληλο για εκπαίδευση, επομένως η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για έναν σκοπό, αυτόν της εγκαθίδρυσης μια κοινωνίας της ένταξης (Barton, 1997). Αρκετές έρευνες για τις στάσεις των γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση έχουν αναδείξει το θέμα του δικαιώματος στην ισότιμη εκπαίδευση και ότι ο διαχωρισμός των μαθητών είναι λάθος (Leyser, Y., Kirk, R., 2011).

Όσον αφορά τον μαθητικό πληθυσμό τον οποίο αφορά η ένταξη, η άποψη η οποία επικράτησε από τις συμμετέχουσες ήταν, ότι η ένταξη αφορά κυρίως μαθητές με αναπηρίες. Οι γονείς ως δέκτες μιας επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που διακηρύσσει το δικαίωμα στην ένταξη των αναπήρων, αλλά παρόλα αυτά εξακολουθεί να προσεγγίζει την αναπηρία μέσα από την λογική των «ειδικών αναγκών» (Ζώνιου- Σιδέρη και συν., 2012), έχουν μια διαστρεβλωμένη αντίληψη για την ενταξιακή εκπαίδευση. Όπως δήλωσαν σχεδόν όλες οι μητέρες, οι μαθητές με αναπηρία αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, η πλειονότητα του δείγματος υποστηρίζει, ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αν και αποτελεί πολιτική πράξη, αφορά τους μαθητές με αναπηρίες. Επομένως, το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας, η ετικέτα ή η διαγνωστική εικόνα δηλαδή που έχει αποδοθεί σε κάθε μαθητή/τρια, ενώ δεν θα πρέπει να καθορίζουν και να

διαμορφώνουν την εκπαίδευση των μαθητών, καθώς ακολουθώντας τα λόγια του νόμου αναπαράγονται οι διαχωριστικές πρακτικές οι οποίες στο επίπεδο διακήρυξης σύμφωνα με τον νόμο υποστηρίζεται ότι καταργούνται. Σύμφωνα με τον Slee (2008), υφίσταται μια ταύτιση της ένταξης με την ειδική αγωγή, θεωρώντας την πρώτη σαν μία εξελιγμένη μορφή της δεύτερης. Οι διαχωριστικές αυτές πρακτικές έρχονται σε αντίθεση με τις βασικές αρχές της ένταξης. Η ένταξη δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος «για μια κοινωνία ένταξης», όπου θα αντιμετωπίσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατάργησης των διακρίσεων (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012:55, 58).

Εστιάζοντας την έρευνα στις εμπειρίες του δείγματος από το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και πόσο έχει επηρεάσει τις προσδοκίες τους, οι γονείς δήλωσαν, ότι η επιλογή του γενικού σχολείου ήταν αυτονόητη και δεν τέθηκε ποτέ αμφιβολία γι' αυτό. Όλες οι μητέρες συμφωνούν και εστιάζουν στα πολλαπλά οφέλη που αποκόμισε το παιδί τους με αναπηρία, τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν καθώς φοιτά σε γενικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να τάσσονται υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης και να επηρεάζονται θετικά οι προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Σύμφωνα με έρευνα του Westling (1996, στο Gallagher et. Al. 2000) σχετικά με την ικανοποίηση των γονέων παιδιών με μέτριες και σοβαρές αναπηρίες, καθώς και τις απόψεις των αδελφών τους, αναφορικά με τις εμπειρίες τους στο σχολείο και τις υπηρεσίες της σχολικής κοινότητας, κατέληξε στο ότι οι εμπειρίες παίζουν καθοριστικό ρόλο και πόσο μάλλον για τους γονείς που το παιδί τους είχε εμπειρία από ένα ενταξιακό πλαίσιο. Τόσο αυτοί οι γονείς επιθυμούν έντονα να συνεχίσουν τα παιδιά τους να φοιτούν πάλι σε ενταξιακά πλαίσια, όσο και αυτοί που δυσκολεύτηκαν αρχικά στο να καταλήξουν και να επιλέξουν ένα ενταξιακό πλαίσιο. Μάλιστα ο ίδιος ερευνητής αναφέρει, ότι δεν έχει βρει κάποια έρευνα που να δηλώνει, ότι οι γονείς ήταν μη ικανοποιημένοι με ενταξιακά πλαίσια. Οι γονείς παιδιών με αναπηρίες θεωρούνται ως κινητήριοι παράγοντες της ενταξιακής εκπαίδευσης καθώς είναι αυτοί που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να τοποθετήσουν το παιδί τους σε γενικό σχολείο (Warnock, 1979, στο De Boar et al., 2014).

Τέλος, στην παρούσα μελέτη οι μητέρες εστίασαν κυρίως στην μαθησιακή εξέλιξη και επίδοση, στον θετικό αντίκτυπο στην συνολική εικόνα του παιδιού τους, στην αποδοχή και στην μη ετικετοποίηση των παιδιών τους με αναπηρία, στον μη στιγματισμό με μια ελλειμματική προσέγγιση και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους ως παράγοντες που έχουν επηρεάσει

θετικά τις προσδοκίες τους καθώς φοιτούν σε γενικό πλαίσιο. Παρόμοια οφέλη που έχουν εντοπιστεί και σε άλλες έρευνες είναι: η ανάπτυξη φιλιών, η ανάπτυξη μιας αυτόνομης και ανεξάρτητης ζωής, οι γονείς πλέον να βλέπουν τα παιδιά τους από μια σκοπιά λιγότερο συναισθηματική λόγω της αναπηρίας του παιδιού τους (Hanline & Halvorsen, 1989), η κοινωνικοποίηση, η κοινωνική αποδοχή του παιδιού και η απόκτηση φιλιών, η αποδοχή των ατομικών διαφορών από τους συμμαθητές (Leyser, Y., Kirk, R., 2011). Τα αμοιβαία κοινωνικά οφέλη, η αποδοχή και η αντιμετώπιση του παιδιού τους, είναι πολλαπλά παρόλο που κάποιοι δήλωσαν ανήσυχοι στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που λάμβαναν τα παιδιά τους (Palmer et al., 1998). Επιπροσθέτως, σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στις τάξεις, αρκετοί γονείς δηλώνουν θετικές εμπειρίες παρά αρνητικές, όπως το να γίνουν θύματα χλευασμού, και αναφέρουν το θετικό κλίμα της τάξης και το πλεονέκτημα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές και τις ώρες εκτός του ενταξιακού σχολείου (Gasteiger-Klicpera et al., 2013), στοιχεία στα οποία αναφέρθηκαν και οι μητέρες της παρούσα έρευνας. Παρόμοιες έρευνες επισημαίνουν την προσοχή που δίνουν οι γονείς στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, καθώς και στο κύριο όφελος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες, καθώς το γενικό σχολείο αποτελεί ένα περιβάλλον «πραγματικής ζωής» της κυρίαρχης κοινωνίας και τέτοιες σχέσεις θα ωφελήσουν προς την δημιουργία κατάλληλων προτύπων συμπεριφοράς (Gallagher et al, 2000· Hanline & Halvorsen, 1989· Leyser, Y., Kirk, R., 2011· Kalyva et al., 2007).

## Πέμπτο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα της έρευνας και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

### 5.1. Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον της έρευνας εστίασε στην ανάλυση των προσδοκιών των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, με και χωρίς αναπηρία, όταν και τα δύο φοιτούν σε πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώθηκε μια ευνοϊκή συνθήκη για την διερεύνηση της αναπηρίας και της ένταξης ως διαμεσολαβητικών παραγόντων των γονεϊκών προσδοκιών. Καθώς οι προσδοκίες των γονέων για την μελλοντική εκπαιδευτική

πορεία των παιδιών τους δεν μπορούν να αποδεσμευτούν από την μέχρι τώρα σχολική τους διαδρομή και εμπειρία, οι μητέρες εξέφρασαν μια ισχυρή πίστη στο παιδί, με και χωρίς αναπηρία, και στο μέλλον του, διατηρώντας μια αισιόδοξη προοπτική μαζί με μια ρεαλιστική άποψη και αποδοχή της κατάστασης. Κυριαρχεί η αντίληψη μιας ολιστικής προοπτικής και αντιμετώπισης του παιδιού με αναπηρία ως μέρος της οικογενείας και της κοινωνίας υπογραμμίζοντας την ιδέα της αποδοχής της αναπηρίας. Μάλιστα, οι συγκεκριμένες μητέρες φάνηκε να έχουν μια μακρά εκπαιδευτική εμπειρία από τα παιδιά τους αφού έχουν περάσει σχεδόν από όλα τα επίπεδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο). Ιδίως οικογένειες που τα παιδιά τους φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης, τα οποία μας δίνουν την δυνατότητα σχηματισμού μιας πιο ολοκληρωμένης άποψης του εκπαιδευτικού προγράμματος και των προσδοκιών των γονέων (Zoniou- Sideri & Nteropoulou- Nterou, 2007).

Ένα αρχικό συμπέρασμα της έρευνας δείχνει, ότι οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες στην Ελλάδα έχουν τις ίδιες ανησυχίες με τους γονείς σε όλο τον κόσμο. Ανησυχούν για την μελλοντική εκπαιδευτική πορεία και ανεξάρτητη ζωή των παιδιών τους, αισθάνονται αβέβαιοι για την δυνατότητα συνεχούς υποστήριξης και εκπαίδευσης των παιδιών τους, ανησυχίες που επηρεάζουν εν μέρει τις προσδοκίες τους. Οι ίδιες γονεϊκές ανησυχίες έχουν συζητηθεί από προηγούμενες μελέτες (Fong et al., 1993). Γενικά, οι γονείς φάνηκε να έχουν προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους αλλά συχνά αισθάνονται ανασφαλείς λόγω της απουσίας της κοινωνικής φροντίδας και παροχής, στοιχείο που έχει εντοπιστεί και σε άλλες έρευνες (Kalambouka et al., 2005).

Η πλειοψηφία του ερευνητικού δείγματος θεωρεί τα παιδιά με αναπηρία «φυσιολογικά» και η ενήλικη υπόστασή τους δεν τίθεται υπό διαπραγμάτευση γι' αυτό και οι προσδοκίες των μητέρων ως προς αυτό τον τομέα ταυτίζονται με τις προσδοκίες των παιδιών τους χωρίς αναπηρία. Μάλιστα, το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων δεν ήταν διαφορετικό μεταξύ των μητέρων με υψηλές προσδοκίες και των μητέρων με χαμηλές προσδοκίες, όπως και στην έρευνα των Kirk et al. (2011). Ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας φάνηκαν να συνδέονται με τις προσδοκίες των γονέων, ωστόσο τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, οι σχέσεις που αναπτύσσονται, τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, ειδικά των ανάπηρων, οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, η σχολική τους επίδοση και η δομή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος αναδείχτηκαν σε δυναμικότερους παράγοντες διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσδοκιών των γονέων. Αντιθέτως, το είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας εμφανίζεται να επηρεάζει κυρίως

τις προσδοκίες ορισμένων γονέων μόνο για την ενήλικη ζωή των παιδιών τους με αναπηρία κι όχι τόσο την εκπαιδευτική τους πορεία. Οι συγκεκριμένοι γονείς προσδοκούν από τα παιδιά τους χωρίς αναπηρία να επιμεριστούν την ευθύνη του αδελφού τους με σοβαρή αναπηρία στην ενήλικη ζωή παρόλο που ευελπιστούν ότι σταδιακά θα γίνονται περισσότερο αυτόνομα. Καθώς οι προσδοκίες για την ανεξάρτητη διαβίωση καθορίζονται πολιτισμικά, κάποιοι γονείς βασίζονται στην βοήθεια και αναμένουν να τους προσφέρουν βοήθεια είτε τα άλλα παιδιά τους, είτε άλλα μέλη από την εκτεταμένη οικογένεια (Turnbull & Turnbull, 1996, στο Seligman, M.&Darling, R.B, 2007).

Οι μητέρες κατά κύριο λόγο όρισαν την εκπαιδευτική πορεία, τόσο για τα παιδιά τους χωρίς όσο και γι' αυτά με αναπηρία, ως μια αναμενόμενη ακολουθία όλων των βαθμίδων της συνολικής εκπαίδευσης, δηλαδή ως μια εξελικτική πορεία και ως μια συνεχής μαθησιακή διαδρομή με πολλαπλές εμπειρίες και ευκαιρίες πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με στόχο την αποκόμιση βασικών γνώσεων και τη συνεχή επιμόρφωση. Η κατάκτηση γνώσεων, εφοδίων και ερεθισμάτων συνδέθηκε από τους περισσότερους γονείς με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχημένης επαγγελματικής αποκατάστασης, αλλά και με την αξία της μόρφωσης ως αγαθού με αντίκτυπο προσωπικό και κοινωνικό. Σε πολλές περιπτώσεις, η γενική αξία περί μόρφωσης φαίνεται να εξισώνεται με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να επηρεάζεται από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, φαινόμενο που αποτελεί κοινωνική ιδιοτυπία στην χώρα μας και έρχεται σε αντίθεση με τα διεθνή δεδομένα, καθώς οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς θεωρούν, ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές είναι ένα εισιτήριο για την κοινωνική ένταξη των παιδιών τους. Επομένως, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν, ότι η πλειοψηφία των μητέρων σε αυτό το δείγμα όχι μόνο γενικά προσδοκούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο, αλλά θεωρούν το πανεπιστήμιο ως ρεαλιστικό στόχο και για τα παιδιά τους, με και χωρίς αναπηρία. Αυτές οι μητέρες εστιάζουν στο ανώτατο επίπεδο μόρφωσης του παιδιού τους, με ή χωρίς αναπηρία, μια μακροχρόνια προσδοκία που έχει μελετηθεί και στο παρελθόν (Doren et al., 2012). Βέβαια, οι σχολικές επιδόσεις και η εκπαίδευση των γονέων, για τις προσδοκίες αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους με αναπηρία, ήταν οι ισχυρότεροι διαμορφωτικοί παράγοντες των προσδοκιών των γονέων. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε, ότι οι προσδοκίες των γονέων για την μελλοντική εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους δε μπορούν να αποδεσμευτούν από την μέχρι τώρα σχολική τους διαδρομή και εμπειρία, ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Η διαφορά εντοπίστηκε στις

μητέρες με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους συζητώντας για το μέλλον του παιδιού τους με αναπηρία, για το αν θα είναι σε θέση να συνεχίσει την εκπαίδευσή του και να σπουδάσει.

Στις συμμετέχουσες μητέρες φάνηκε, ότι η σχολική επιτυχία των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους έχει συνδεθεί άρρηκτα με τις κοινωνικές, μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσει το άτομο, φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από τη στάση που διατηρεί η οικογένειά του απέναντι στο σχολείο και αυτό φαίνεται να καθορίζεται από τις προσδοκίες της τελευταίας. Στην παρούσα έρευνα, η οικογένεια τόσο με τα λειτουργικά της χαρακτηριστικά όσο και με το κοινωνικό-οικονομικό, μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν, αναδείχθηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των παιδιών χωρίς αναπηρία.

Στην *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* υποστηρίζεται, ότι το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί τον πιο καταλυτικό ρόλο ώστε ένας/μία μαθητής/τρια να επιτύχει ή να αποτύχει στο σχολικό περιβάλλον και στην μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία (Coleman, 1966· Ganzach, 2000). Παράλληλα, το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, όπως επίσης αναφέρεται στην *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, δηλαδή ο ποιοτικός χρόνος που προσπαθούν να περνούν οι γονείς με τα παιδιά τους, τα ερεθίσματα που τους έχουν προσφέρει στην παιδική τους ηλικία, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που άδηλα κληροδοτεί η οικογένεια, φαίνεται να διαδραματίζει επίσης καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των με και χωρίς αναπηρία μαθητών της παρούσας έρευνας ανεξαρτήτου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου των γονέων. Επομένως, φαίνεται ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα προνομιούχα στρώματα να είναι εξοικειωμένα με τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που προϋποθέτει το σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985), άρα παρουσιάζουν σύμφωνα με τις μητέρες μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία.

Επιπροσθέτως, η οικονομική επιβάρυνση της οικογένειας και η ανεπαρκής οικονομική υποστήριξη από το κράτος προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της φροντίδας του παιδιού τους με αναπηρία, αποτελεί μια σημαντική δυσκολία σε ορισμένους γονείς, ένα εύρημα που ταυτίζεται με ανάλογη έρευνα των Rapanago et al. (2008:37). Η υποβοήθηση από τους ίδιους τους γονείς και η ελλιπής εμπλοκή των μαθητών με αναπηρία σε εξωσχολικές δραστηριότητες για

την υποστήριξή τους φάνηκαν να επηρεάζουν άμεσα την σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία.

Οι μητέρες κατά γενική ομολογία ανέδειξαν ως κύριο παράγοντα επιρροής της εκπαιδευτική πορείας και των προσδοκιών τους, την σπουδαιότητα και τον ρόλο του γονέα δίπλα στον/στην μαθητή/τρια, το ανοικτό και υποστηρικτικό πλαίσιο που παρέχουν για μια ανοδική εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη των με και χωρίς αναπηρία παιδιών τους. Οι γονείς που φροντίζουν για ένα οικογενειακό περιβάλλον που στηρίζει το παιδί συναισθηματικά, συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και μπορούν να ελαττώσουν σε μεγάλο βαθμό την πιθανότητα καταστροφής της αυτοαντίληψης του παιδιού τους (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992, στο Jacob, 2010).

Παράλληλα στους οικογενειακούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένου ενός αρμονικού οικογενειακού πλαισίου, ως σημαντικός διακρίθηκε η αδελφική σχέση των παιδιών. Δεδομένης της λειτουργίας της αδελφικής σχέσης στην ανάπτυξη, μια καλή αδελφική σχέση όπου υπάρχει αλληλοϋποστήριξη και θεμιτός ανταγωνισμός μεταξύ των αδελφών, επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική πορεία λειτουργώντας ως κίνητρο στο κάθε παιδί να ακολουθήσει μια ανοδική μαθησιακή και εκπαιδευτική πορεία (Begun, 1989), όπως συμφώνησαν αρκετές μητέρες κυρίως για τα παιδιά τους με αναπηρία. Όμως, οι μητέρες χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου φάνηκε να εστιάζουν την προσοχή τους στην φροντίδα του ανάπηρου μέλους με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η εκπαιδευτική πορεία των αδελφών και η σχέση και επικοινωνία των μητέρων με τα μη ανάπηρα μέλη της. Σε ανάλογη έρευνα, οι γονείς που ανέφεραν υψηλά επίπεδα σύγκρουσης με το παιδί τους ή εκείνοι που δήλωσαν ότι δεν είναι «κοντά» στο παιδί τους, είχαν χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες για το παιδί τους (Banks, J. et al., 2016). Μάλιστα, για τα συγκεκριμένα παιδιά χωρίς αναπηρία οι μητέρες δήλωσαν, ότι είχαν χαμηλή επίδοση στο σχολείο.

Ένα ακόμα βασικό συμπέρασμα αποτελεί, ότι σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχουσών, η εκπαίδευση των παιδιών τους φαίνεται να επηρεάζεται από το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, το οποίο έρχεται σε σύγκρουση με τη γνώμη των μητέρων για τις ευκαιρίες μάθησης που πρέπει να παρέχονται στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Αυτό το γεγονός οδηγεί τις μητέρες να προσεγγίζουν τις εκπαιδευτικές δομές χρησιμοποιώντας το κοινωνικό μοντέλο, και να εκτοπίζουν τις ευθύνες από τη σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας του παιδιού τους ή τις διάφορες προκλήσεις στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους χωρίς αναπηρία, στις αδυναμίες

και στις ασυμβίβαστες πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μητέρες εστίασαν στη μορφή και στις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στις δομές, στο ανάλογο εκπαιδευτικό προσωπικό και στις μη ενταξιακές πρακτικές για το παιδί τους με αναπηρία και στην απουσία συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών για το παιδί τους χωρίς αναπηρία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μάλιστα, φάνηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα αξιακό σύστημα σύμφωνα με τα πρότυπα της κοινωνίας με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές να χαρακτηρίζονται από στοιχεία αποκλεισμού (Barton, 1986). Ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα, ότι στην παρούσα έρευνα η απουσία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς αναδείχθηκε ως καταλυτικός παράγοντας που έχει επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών χωρίς αναπηρία, καθώς αντίθετα οι γονείς για τα παιδιά τους με αναπηρία δήλωσαν, ότι η συνεργασία έχει συμβάλλει στην εκπαιδευτική πορεία των ανάπηρων παιδιών τους, αλλά και στις προσδοκίες τους. Οι περισσότεροι γονείς, κυρίως υψηλού μορφωτικού επιπέδου, τόνισαν την συμμετοχή, τον ενεργό ρόλο του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους και τα οφέλη που λαμβάνουν το σχολείο, η οικογένεια και το παιδί, καθώς είναι κάτι συνηθισμένο στην ενταξιακή εκπαίδευση, εν αντιθέσει με έναν παραδοσιακό τρόπο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, όπου ο ρόλος του γονέα είναι παθητικός. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε επίσης και στην παρούσα έρευνα, ότι η συμμετοχή των γονέων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο στην εκπαίδευση επηρεάζει τις πεποιθήσεις που έχουν σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων και των προσδοκιών τους όσον αφορά την μαθησιακή επιτυχία (Grolnick & Slowiaczek 1994, στο Yamamoto και Holloway, 2010).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναδείχθηκε από τις μητέρες ως μη αξιοκρατικό μόνο για τα παιδιά με αναπηρία, ένα εκπαιδευτικό σύστημα που μέσω του στερεοτυπικού εμποδίου της αξιολόγησης ευνοεί όλους τους μέτριους και άριστους μαθητές, αφού απευθύνεται αποκλειστικά σε αυτούς με αποτέλεσμα να εδραιώνει και ουσιαστικά να συντηρεί την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Αναγνώρισαν την απροθυμία του άκαμπτου εκπαιδευτικού συστήματος με τους ανεπαρκείς πόρους να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών, όμως δεν αποδέχονται μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική για όλους του μαθητές, δηλαδή μια ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Μάλιστα, αρκετές μητέρες αναφέρθηκαν στον παράγοντα της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος ως αρνητική επιρροή στις προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική και μαθησιακή πορεία του παιδιού τους με αναπηρία. Σύμφωνα με τις μητέρες, η ενταξιακή εκπαίδευση περιορίζεται στο δημοτικό και το δείγμα προσδιόρισε, ότι εξαρτάται από την σχολική

μονάδα, από το αναλυτικό πρόγραμμα και κυρίως από τον εκπαιδευτικό. Οι μητέρες ανησυχούν παράλληλα για την μετάβαση του παιδιού τους με αναπηρία στο γυμνάσιο και κυρίως για την γνωστική πορεία και την κοινωνική του ένταξη, δίνοντας μια αρνητική χροιά στις προσδοκίες τους.

Όσον αφορά τον ίδιο τον/την μαθητή/τρια και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, αποτελούν τη βάση για τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μητέρων της παρούσα έρευνας. Η αρνητική αυτοεκτίμηση, η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο επιδρούν αρνητικά στα κίνητρα μάθησης και στις προσδοκίες επιτυχίας του/της με και χωρίς αναπηρία μαθητή/τριας, παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική πορεία και τις προσδοκίες των μητέρων. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερες γονεϊκές εκπαιδευτικές προσδοκίες (Masino & Hodapp, 1996). Σύμφωνα με αυτά τα συμπεράσματα, φαίνεται πιθανό οι μητέρες των παιδιών με αναπηρία να ταυτίζουν τις προσδοκίες τους για την επίτευξη των στόχων των παιδιών τους σύμφωνα με την πραγματική σχολική επίδοση των παιδιών τους (Chapman & Boersma, 1979). Άλλωστε σε ανάλογη μελέτη του Coleman (1966) υποστηρίχθηκε, ότι υπάρχει μεγάλη και άμεση συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης. Παράλληλα, η έρευνα των Rogers & Saklofske (1985) συνέκρινε την αυτό-ιδέα των παιδιών με αναπηρίες σε σύγκριση με παιδιά χωρίς αναπηρίες και διαπίστωσε, ότι οι μαθητές με αναπηρίες είχαν χαμηλότερες προσδοκίες αυτοπεποίθησης και χαμηλότερης απόδοσης (Rogers & Salofske, 1985), στοιχείο το οποίο συμφώνησαν κατά γενική ομολογία οι μητέρες της παρούσας έρευνας.

Η ύπαρξη, η φύση της αναπηρίας και ο αντίκτυπος που έχει στον μαθησιακό τομέα, στον κοινωνικό τομέα, στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με αναπηρία και στις προσδοκίες των γονέων εντοπίστηκε ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και στην διαμόρφωση προσδοκιών σε ορισμένους γονείς της παρούσας έρευνας. Διαφάνηκε, ότι ο τύπος της αναπηρίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι γονείς των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερες προσδοκίες σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών με πιο σοβαρές διανοητικές αναπηρίες ή πολλαπλές αναπηρίες, ένα εύρημα που έχει υποστηριχθεί και στο παρελθόν (Newman, 2005· Doren, B. et al., 2012). Σ' αυτή την άποψη των συμμετεχουσών υποβόσκει ο χαρακτηρισμός, ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδιορίζοντας την αναπηρία υπό τον ορισμό του κλινικού μοντέλου. Ένα μοντέλο που προβαίνει στην ιατρικοποίηση της

αναπηρίας και καθορίζει την διάγνωση ως σημαίνοντα παράγοντα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012), καθώς η ευθύνη για την εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία βαραίνει και εστιάζει στο ανάπηρο άτομο που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει.

Σε ορισμένες μητέρες παρατηρήθηκε, ότι η διάγνωση μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν ή να αντιμετωπίσουν την κατάσταση και να συνειδητοποιήσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των παιδιών τους σε διάφορους τομείς και ιδίως στα γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα και στο τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών. Μια ερμηνεία είναι, ότι ίσως μια τέτοια διάγνωση φάνηκε ότι βοήθησε τις μητέρες να εξουδετερώσουν στο μυαλό τους τη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού τους, ως θέμα ιατρικής κατάστασης και όχι ως αποτέλεσμα κακών γονικών δεξιοτήτων ή αποτυχίας του παιδιού και επηρέασε θετικά τις προσδοκίες τους. Δεδομένου, ότι τα γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα και το τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών εξακολουθούν να βασίζονται στην παραδοχή, ότι όλα τα παιδιά λειτουργούν και μαθαίνουν με παρόμοιο τρόπο, ορισμένοι γονείς μπορεί να ανησυχούν ότι τα «κανονικά» εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να αποτύχουν στην εκπλήρωση των ακαδημαϊκών αναγκών των παιδιών τους που δεν «χωρούν» στο κανονικό πλαίσιο (Ho, 2004). Μπορεί να θέλουν το παιδί τους να διαγνωστεί και να αντιμετωπιστεί διαφορετικά προκειμένου να εξασφαλιστεί ειδική βοήθεια για να ξεπεραστούν τα εμπόδια προς τη μαθησιακή επιτυχία (ό.,π., 2004).

Η στάση των γονέων απέναντι στην αναπηρία και στις προκλήσεις φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ γονέα και παιδιού με αναπηρία, στις προσδοκίες που διαμορφώνει αλλά και γενικά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια. Ως εκ τούτου, ανάλογα με το νόημα που αποδίδεται κάθε φορά στην αναπηρία των ατόμων, ακολουθεί και η αντιμετώπισή τους σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής και της εκπαίδευσης (Βλάχου και συν., 2012). Ο τρόπος που οι μητέρες προσέγγισαν τον όρο αναπηρία φάνηκε να διαμορφώνει και να επηρεάζει τις προσδοκίες τους για το παιδί τους με αναπηρία. Η πλειονότητα του δείγματος εστίασε σ' έναν «ατομικό/ συγκριτικό» εννοιολογικό προσδιορισμό της αναπηρίας, δηλαδή ως πρόβλημα, ως έλλειμμα και λειτουργικός περιορισμός εκτέλεσης δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές λόγω της σωματικής, νοητικής ή αισθητηριακής διαταραχής. Αυτή η προσέγγιση αναφέρεται στο κλινικό μοντέλο της αναπηρίας, όπου η συμπεριφορά και η κατάσταση ενός ατόμου με αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ασθένεια και κατά συνέπεια επικεντρώνεται στην αυθεντία της ιατρικής διάγνωσης και στη θεραπεία του

ατόμου με αναπηρία (Zoniou- Sideri & Nteropoulou- Nterou, 2007). Το συγκεκριμένο δείγμα εξέφρασε σαφώς, ότι η αναπηρία και η διαφορετικότητα σχετίζονται με την φύση της βλάβης ή της διαφοράς, ως μια παρεμποδιζόμενη κατάσταση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που απαιτεί την υπερπροσπάθεια του ανάπηρου μαθητή ώστε να ανταπεξέλθει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις προσδοκίες τους. Οι συμμετέχουσες μητέρες εστίασαν περισσότερο στις μειονεξίες του ανάπηρου μαθητή συγκριτικά με τους υπόλοιπους, καθώς η αναπηρία προσλαμβάνεται με όρους βλάβης με αποτέλεσμα να δημιουργείται η μειονεξία που αποδίδεται στο άτομο αυτό εξαιτίας της διαταραχής ή της βλάβης που περιορίζει την ολοκληρωμένη απόδοση (Oliver, 1983).

Μάλιστα, η πλειοψηφία του δείγματος διαχώρισε την γενική αγωγή από την ειδική, χωρίς να την προσδιορίσει υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, δηλαδή ως μια ισότιμη εκπαίδευση και ως δικαίωμα για όλους του μαθητές. Η άποψη η οποία επικράτησε από τις συμμετέχουσες ήταν ότι η ένταξη αφορά κυρίως μαθητές με αναπηρίες και ταύτισαν τον όρο με την δομή και την λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Οι γονείς ως δέκτες μιας επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που διακηρύσσει το δικαίωμα στην ένταξη των αναπήρων, αλλά παρόλα αυτά εξακολουθεί να προσεγγίζει την αναπηρία μέσα από την λογική των «ειδικών αναγκών» (Ζώνιου- Σιδέρη και συν., 2012), έχουν μια διαστρεβλωμένη αντίληψη για την ενταξιακή εκπαίδευση. Μόνο οι μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο τόνισαν ότι η ειδική και η γενική αγωγή αφορά όλους τους μαθητές και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και ανέλυσαν την σημερινή μορφή της ειδικής αγωγής υπό την μορφή της κοινωνικής κατασκευής.

Προς μια ενταξιακή προοπτική, όπου τα εμπόδια εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και χαρακτηρίζονται ως στερεοτυπικά, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα εδραιώνει και ουσιαστικά συντηρεί την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας διαφάνηκε να χαρακτηρίζει τις απαντήσεις ορισμένων μητέρων. Οι μητέρες επικεντρώθηκαν σε μια κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας, όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και τις προσδοκίες τους. Σύμφωνα με τον Oliver (1996), η αναπηρία είναι προϊόν της κοινωνικής οργάνωσης και όχι προσωπικός περιορισμός του ατόμου. Επομένως, η ευθύνη μεταβιβάζεται από το άτομο στην κοινωνία, η οποία δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες για τη συμμετοχή των αναπήρων. Έτσι, η αναπηροποίηση δεν είναι προϊόν σωματικής βλάβης, αλλά των εμποδίων που θέτει η κοινωνία και των διαχωριστικών πρακτικών και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού

συστήματος. Παρατηρήθηκε, ότι κρίνεται αναγκαία μια νέα θεώρηση της ενταξιακής εκπαίδευσης όπου καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για αλλαγές στο θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης (Oliver, 1996). Αλλαγές, όπως η αποδοχή των διαφορετικών στα πλαίσια της ένταξης, δεν πρέπει να συντελείται στα πλαίσια της ανοχής, αλλά να συνεπάγεται την εκτίμηση απέναντι στο διαφορετικό και τη συνεχή αξιοποίησή του. Μόνο εάν αλλάξουν οι βασικές αξίες του σχολείου θα μπορέσει το εγχείρημα της ένταξης να υποστηριχθεί με επάρκεια (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012).

Καθώς αναδείχθηκε, ότι η εκπαίδευση είναι ο κυριότερος μοχλός ένταξης, η μη κατοχύρωση μιας ενιαίας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και η απουσία πλαισίου που θα διασφαλίζει την ποικιλομορφία μέσα στην ελληνική κοινωνία, συμβάλλουν στο στιγματισμό και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Για την αντιμετώπιση φαινομένων του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και για μια αρμονική συμβίωση, εμφανίζεται επιπροσθέτως η ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική και έναν μετασχηματισμό του προγράμματος σπουδών στο σχολείο, τα οποία να αντανakλούν την αποδοχή του διαφορετικού μέσα σε ένα ενιαίο και δημοκρατικό σχολείο για όλους. Όλες οι μητέρες της παρούσας έρευνας εστιάζουν στα πολλαπλά οφέλη που αποκόμισε το παιδί τους με αναπηρία, τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν καθώς φοιτά σε γενικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να τάσσονται υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης και να επηρεάζονται θετικά οι προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Απόρροια των συγκεκριμένων οφελών που παρουσιάστηκαν είναι και το γεγονός, ότι οι γονείς φαίνονται να απορρίπτουν κατηγορηματικά τα ειδικά σχολεία ως ιδρύματα, όπως σε ανάλογη έρευνα της Φτιάκα (2008), όπου οι γονείς αναφέρουν ότι η λειτουργική ένταξη του ανάπηρου παιδιού στην κοινωνία μπορεί να βοηθηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό από την σχολική ένταξη, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί αυτοσκοπό. Σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη (2004), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υπερβούν το θεμελιώδη διαχωρισμό ανάμεσα σε «ειδικά» και «μη ειδικά» παιδιά, θα πρέπει να εστιάσουν στον κριτικό αναστοχασμό του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού ο στόχος τους είναι η ανάπτυξη μιας γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους.

Η ένταξη δεν σχετίζεται με την ομαλοποίηση του ατόμου-μαθητή, αλλά με την ανάδειξη των μοναδικών χαρακτηριστικών κάθε παιδιού. Δεν αφορά, εν γένει, μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που έχουν τοποθετηθεί σε μια ειδική κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά όλο τον μαθητικό πληθυσμό, αποτελώντας ένα «οικουμενικό δικαίωμα» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2014). Μια ενταξιακή εκπαίδευση που δεν πραγματοποιείται σε ένα διαιρεμένο σχολικό σύστημα, αλλά μια

εκπαιδευτική πολιτική και οργάνωση που ορίζεται ως μια «εσωτερική σχολική μεταρρύθμιση» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004), θα επηρεάσει θετικά τις προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους και θα μειώσει τις όποιες ανησυχίες για την επίδοσή τους. Η ένταξη εμπερικλείει την αλλαγή κι όχι την ενσωμάτωση μαθητών από ένα σχολικό πλαίσιο σε ένα άλλο. Πολλές φορές οι δύο έννοιες συγχέονται σε διάφορα κείμενα νομικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα, αλλά και στις εκπαιδευτικές απόψεις και πρακτικές. Στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, τα οποία εμπλουτίζονται μέσω της αλληλεπίδρασης με το σύνολο.

Μάλιστα, όπως υποστηρίζει άλλωστε ο Connell (2003), πρέπει να επικεντρωθούμε στην εκπαιδευτική σκέψη, στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να γίνει πιο ολοκληρωμένη και να αναλογιστούμε για το πως μπορεί το πρόγραμμα σπουδών και η παιδαγωγική να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην ποικιλία των αναγκών των μαθητών. Θεμιτό είναι να σκεφτούμε την οπτική της ισότητας των υπηρεσιών αντί της ισότητας ευκαιριών, καθώς αυτό είναι που θα ενθαρρύνει την δημιουργία ενός κοινού ενδιαφέροντος και μια δέσμευση για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα (Connell, 2002, στο Barton, 2003). Στόχος είναι η ανάπτυξη ενός θεμελιώδους καθήκοντος, μέσα από τη διαφορετικότητα και την αμφισβήτηση αβάσιμων γενικεύσεων, προκαταλήψεων και διακρίσεων, του οράματος μιας δημοκρατίας που θα οδηγήσει στην οικοδόμηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης (ό.π., 1997:234-235). Για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης για όλους πρέπει να μάθουμε από τα λάθη και τις ανισότητες του παρελθόντος (ό.π., 1997:240).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ερευνητική μελέτη, το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί ένα κλίμα αποδοχής της ετερότητας, ισότητας, διαλόγου, ελεύθερης διατύπωσης απόψεων, αλληλοσεβασμού και κατανόησης του «άλλου» ως θετικό στοιχείο της καθημερινής ζωής των μαθητών. Επομένως, θα πρέπει να προσδιοριστούν και να αποκατασταθούν όλες οι μορφές του αποκλεισμού και να τεθεί υπό διαπραγμάτευση η κυρίαρχη αρχιτεκτονική της φοίτησης στα σχολεία (Slee, R., 2004). Δεδομένου ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ανήκουν στις κοινωνίες που τα έχουν σχεδιάσει, προϋπόθεση για συμμετοχή στην εκπαίδευση ως δημοκρατική διαδικασία είναι η κριτική ενταξιακή παιδαγωγική και παροχή ίσων δυνατοτήτων σε όλους, μέσω της καταπολέμησης φραγμών ως προς τη μάθηση και τη συμμετοχή (Armstrong, 2004). Απώτερος σκοπός είναι ένα σχολείο για όλους, χωρίς να τίθενται κριτήρια διαχωρισμού και η παράλληλη

επέκταση αυτής της εικόνας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η εκπαίδευση ως προοπτική της κοινωνικής ένταξης.

## 5.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Με την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια διερεύνησης, καταγραφής και ανάλυσης των προσδοκιών των γονέων μαθητών, με και χωρίς αναπηρία, αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πορεία σε γενικό πλαίσιο φοίτησης στο νομό της Αττικής. Στην παρούσα μελέτη υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί και αρκετές προτάσεις που είναι σημαντικό να σχολιαστούν.

- Οι απαντήσεις των μητέρων αντανακλούν τις προοπτικές, τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις μελλοντικές ανησυχίες τους για την ζωή των παιδιών τους. Θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να γνωρίζαμε την στάση των ίδιων των μαθητών με αναπηρίες και τις προσδοκίες τους ως προς την εκπαιδευτική τους πορεία και την ενήλικη ζωή τους. Επίσης, στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των γονέων δεν είχε ληφθεί ως κριτήριο για την διαμόρφωση των προσδοκιών τους, μια ανάλογη έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα μαθητών με αναπηρίες και μαθητών χωρίς αναπηρίες και τις οικογένειές τους σε ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης και γεωγραφικών περιοχών θα μπορούσε να μας υποδείξει ακόμα περισσότερα ευρήματα.
- Ενώ η έρευνα έφτασε σε κάποια αξιόλογα συμπεράσματα που, είτε συμφωνούσαν με προηγούμενες έρευνες, είτε έρχονταν σε αντίθεση και θα μπορούσαν να ενταχθούν στο θεωρητικό πεδίο του εξεταζόμενου θέματος λόγω ελλείψει αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα, υπάρχει ο βασικός περιορισμός ότι το δείγμα των μητέρων μπορεί να μην αντιπροσωπεύει όλες τις οικογένειες των αντίστοιχων κοινωνικό-οικονομικών επιπέδων. Επομένως, βασικός περιορισμός της μελέτης είναι ότι η έρευνα περιορίστηκε από το φύλο των γονέων.

- Ένας τρίτος περιορισμός της παρούσας μελέτης αφορά τον αποκλεισμό της εθνικότητας από τις αναλύσεις. Προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ εθνικότητας και προσδοκιών. Οι μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να αξιολογήσουν τις κοινωνικό-πολιτισμικές διαφορές και τις πιθανές συνέπειες της εθνικότητας στις προσδοκίες. Επομένως, μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους αναδύονται οι προσδοκίες των γονέων μέσα στο αλληλένδετο πλαίσιο της κοινωνικό-οικονομικής θέσης των οικογενειών, της εθνικότητας, του φύλου και του τόπου.
- Επιπροσθέτως, στην παρούσα έρευνα υπήρξε ένας γονέας δίδυμων μαθητριών εκ των οποίων η μια μαθήτρια είχε διάγνωση διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια έρευνα για τις προσδοκίες των γονέων με το ανάλογο δείγμα, δηλαδή δίδυμα παιδιά εκ των οποίων το ένα να φέρει διάγνωση για κάποια μορφή αναπηρίας, ώστε να διερευνηθεί η μεταξύ τους σχέση και η διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων για το κάθε παιδί.
- Καθώς ο ορισμός των προσδοκιών είναι διφορούμενος για τους γονείς και επομένως δεν μπορεί κανείς να είναι σίγουρος πάντα τι ακριβώς απαντούσαν, στην παρούσα έρευνα είναι πιθανό κάποιοι γονείς να περιέγραφαν τις ρεαλιστικές τους κρίσεις σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους, ενώ άλλοι γονείς ίσως σχολίαζαν τι ελπίζουν για τα παιδιά τους. Οι μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν μια πιο σαφώς καθορισμένη μεταβλητή γονεϊκής προσδοκίας στον οδηγό συνέντευξης, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι ερευνητές είναι πιο σίγουροι ως προς το τι απαντούν οι γονείς. Παράλληλα, μια διεξαγωγή μιας διαχρονικής μελέτης που θα αφορά την συσχέτιση των προσδοκιών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας και την πραγματική πορεία των παιδιών θα ήταν εξίσου ωφέλιμη.
- Επίσης, θα μπορούσε σε ακόμα μια διαχρονική μελέτη να διερευνηθεί κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι προσδοκίες των γονέων των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζουν τις κοινωνικό-συναισθηματικές εκβάσεις των νέων στην ενήλικη ζωή. Να διερευνηθεί πως οι γονείς εξισορροπούν τις δικές τους προσδοκίες για τα παιδιά τους και εκείνες που λαμβάνουν από εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες. Εναλλακτικά, μια

άλλη μελέτη θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην κατανόηση του τι συμβαίνει όταν οι μαθητές δεν συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις προσδοκίες των γονέων. Γενικότερα, είναι χρήσιμη μια πρόσθετη διαχρονική έρευνα που να εξετάζει τις μεταβολές στις προσδοκίες των γονέων με την πάροδο του χρόνου.

- Εξίσου ωφέλιμη θα ήταν μια διαχρονική ποιοτική μελέτη περίπτωσης ενός ενταξιακού σχολείου, όπου θα ερευνηθούν οι προσδοκίες και οι εμπειρίες διαφορετικών γονέων στο διάστημα μερικών ετών ώστε να αναδειχθεί η σπουδαιότητα της σχολικής κουλτούρας και η ανάγκη για αναδόμηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για μια ενταξιακή εκπαίδευση.
- Τα συμπεράσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι πρέπει να δοθεί προσοχή τόσο στις προσδοκίες των γονέων, όσο και στον τρόπο με τον οποίο οι προσδοκίες αυτές συνεχίζουν να επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Ίσως τα σχολεία να βοηθήσουν μ' έναν τρόπο την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών αναπτύσσοντας σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς και παρέχοντάς τους πληροφορίες σχετικά με τη σημασία των προσδοκιών τους για την μαθησιακή επίδοση των παιδιών τους.
- Επιπροσθέτως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη στρατηγικών και μεθόδων ενίσχυσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς είναι αναγκαία, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε κάθε συνεργασία. Απαιτείται όμως και η εκπαίδευση των γονέων έτσι ώστε να κατανοήσουν τα δικαιώματά τους, τις ευθύνες τους αλλά και τη σπουδαιότητα του ρόλου τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Προς μια τέτοια κατεύθυνση θα βοηθούσε η ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στους οργανωμένους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων όπου θα μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους για την πολιτική του σχολείου. Ένας αποτελεσματικός τρόπος συνεργασίας με στόχο την πληροφόρηση των γονέων για τις δυσκολίες των παιδιών τους είναι μέσα από την σύσταση ομάδων γονέων που θα αποτελούνται από γονείς και εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών, ανησυχιών και συζήτηση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος (Duckorth & Kostell, 1999, στο Χατζηγιαννάκου και συν., 2008), ώστε να βοηθήσει τους γονείς να δημιουργήσουν ρεαλιστικές προσδοκίες για τα παιδιά τους και να αυξήσουν την αίσθηση της αυτο-

αποτελεσματικότητας στην υποστήριξή τους στο σχολείο. Παράλληλα, απαιτείται η θεσμοθέτηση της συμμετοχής των γονέων στη εκπαίδευση και η επίσημη καθιέρωση μιας πολιτικής συνεργασίας, που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως μια τέτοια στάση ή αντίληψη της αξίας της συνεργασίας εμπεικλείει μια ατμόσφαιρα μη απόδοσης ευθυνών, μια προσπάθεια να κατανοηθούν οι ποίκιλες προσδοκίες και θετικές σκέψεις για τις δυνατότητες των παιδιών (Lee, 2005:251).

Όπως, άλλωστε, αναφέρει η Φτιάκα (2004:76, στο Βλάχου, Μαυροπαλιάς, 2008), οι γονείς μαθητών με αναπηρία έχουν ανάγκη από βοήθεια και τη ζητούν, καθώς είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, έχουν μια σφαιρική και διαχρονική εικόνα του παιδιού τους, είναι οι καταναλωτές της εκπαίδευσης ή της θεραπείας, την οποία παράγει το σύστημα, άρα είναι εκείνοι στους οποίους είναι υπόλογοι οι εκπαιδευτές ή θεραπευτές και τέλος είναι ο μόνος «φορέας» που έχει συναισθηματική εμπλοκή με το παιδί (Φτιάκα, 2008). Η τρέχουσα μελέτη ξεκινά την έρευνα στον τομέα της μακροχρόνιας υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες και των οικογενειών τους, δείχνοντας ότι οι οικογενειακές εμπειρίες και οι μελλοντικές προσδοκίες για την εκπαιδευτική και μελλοντική πορεία είναι περίπλοκες και πολυπαραγοντικές.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
2. Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
3. Βασιλούδης, Ι. (2014). *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34695#page/1/mode/2up>, Ανακτήθηκε στις 29/01/2019.
4. Barton, L. (2004). *Η πολιτική της ένταξης (inclusion)*. Στο Α., Ζώνιου- Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις* (σελ. 55-68), τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
5. Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., Παπανάνου, Ι. (2012). *Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία*, Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ευ., Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
6. Βλάχου, Α., Μαυροπαλιάς, Τ. (2008). *Εκπαίδευση και σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Η οπτική των γονέων*. Στο Φτιάκα, Ελ. (2008) (Επιμ. Σωκράτους, Μ.). *Περάστε για ένα καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
7. Bordieu, P. (1966). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Φραγκουδάκη, Α. (Επιμ.). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. (1985). (σελ. 357-393). Αθήνα: Παπαζήση.
8. Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου Ε., Χρυσοφίδης Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
9. Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμος Α. Αθήνα

10. Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19 (347- 360).
11. Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Σειρά: Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Γκαρή, Α. (1992). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών στην Ελλάδα: Αξίες-στάσεις παραδοσιακές και σύγχρονες. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, 204-216. Αθήνα.
13. Coleman, J. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Washington D C: US Government, Printing Office, Στο Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση, 301-357.
14. Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. (Εισαγωγή-Επιμέλεια) Σκούρτου, Ε. Αθήνα: Gutenberg.
15. Dale, N. (2008). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (Μ. Αποστολή, Μτφ., & Β. Καπετάνιος, Επιμ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ (πρωτότυπη έκδοση 1996).
16. Dowling, E., Osborne, E., (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
17. Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
18. Goffman, E.(2004). *Η ευγενική έλλειψη προσοχής και οι σχέσεις δημοσίως*. Στο Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμέλεια, Εισαγωγή). *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος.
19. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Β έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
20. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα.
21. Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*. Τόμος Β. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
22. Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σπανδάγου, Η. (2005). *Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα*, Στο Ζώνου- Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

23. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). *Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο;. Στο Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές. Πρακτικά ΙΧ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία (2-3 Ιουνίου 2006).*
24. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμέλεια) (2012). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Πεδίο.
25. Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ευ., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Αν. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ένταξιακής προσέγγισης.* Αθήνα: Πεδίο.
26. Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.
27. Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.
28. Καλλινικάκη, Θ. (2003). Φορείς της ιδιότητας «με ειδικές ανάγκες» ως μέλη μιας πανεπιστημιακής κοινότητας. Στο: *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ.227-239). Αθήνα: Κριτική.
29. Κασιμάτη, Κ. (1989). *Επιλογή επαγγέλματος- Πραγματικότητα ή μύθος.* Αθήνα: ΕΚΚΕ.
30. Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
31. Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
32. Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Έφηβοι με χαμηλή σχολική επίδοση: ο ρόλος της συμβουλευτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, 52-23, 83-92.
33. Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (1997). *Παιδική Ηλικία.* Αθήνα: Νήσος.
34. Μαυροπούλου, Σ., Παντελιάδου, Σ. (2008). «*Δρώντας ως φίλος*» για οικογένειες με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού: μια εθελοντική δράση για την εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών. Στο Φτιάκα, Ελ. (2008) (Επιμ. Σωκράτους, Μ.). *Περάστε για ένα καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας.* Αθήνα: Ταξιδευτής.
35. Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου- οικογένειας. *Επιστημονική επετηρίδα*, 15, 97-135.

36. Μυλωνάς, Θ., (1999). *Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών*, Στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 427-447.
37. Ναούμ, Έλλη (2014). *Συνεργασία σχολείου - οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
38. Ντεροπούλου-Ντέρου, Ευ. (2013). Διερευνώντας ζητήματα συνεργασίας οικογενειών παιδιών με αναπηρία και σχολείου, Στο Πρακτικά του 15ου Διεθνούς Συνεδρίου AIFREF (2013) (επιμ. Κυπριανός, Π.). *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και πρακτικές για το παιδί*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Διεθνής Ένωση Κατάρτισης και Έρευνας στην Οικογενειακή Εκπαίδευση.
39. Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. (Καραγιάννη, Γ., επιμέλεια). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
40. Ρούσου, Ρ., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., Αγαλιώτης, Ι. (2014). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *4ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, Πρακτικά συνεδρίου: Τομ. 2014, Αρ. 2.
41. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1972). Εκπαιδευτικοί και ανισότητες. Στο Ασκούνη, Ν. (Επιμ.) *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Κλειδιά και αντικλειδιά*. (2007). (σελ. 30-42). 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ.
42. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1993). Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την τεχνική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*. 26-27, 50-77.
43. Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου- οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 36, σσ. 101-103.
44. Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία: Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
45. Τομαρά-Σιδερή, Ματούλα (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 183-198/

46. Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
47. Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Αφοί Μυλωνάκη.
48. Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλία. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
49. Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. (επιμ. Καραγιάννη Γ.). Θεσ/νίκη: Επίκεντρο.
50. ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
51. Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
52. Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
53. Φτιάκα, Ελ. (2008) (Επιμ. Σωκράτους, Μ.). *Περάστε για ένα καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
54. Χατζηγιαννάκου, Α., Τζιόγκουρος, Χ., Ιωάννου, Χ. (2008). *Γονείς ανάπηρων παιδιών: Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι καθημερινές προκλήσεις*. Στο Φτιάκα, Ελ. (2008) (Επιμ. Σωκράτους, Μ.). *Περάστε για ένα καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
55. Χατζηχρήστου, Χ., Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253- 269.
56. Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (επιμ.) (2004). *Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ'-Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης*, Τεύχος 3, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

57. Armstrong, D. (1995). *Power and partnership in education: parents, children and special educational needs*. London: Routledge. Μερικώς προσβάσιμο στον ιστότοπο: [www.books.google.gr](http://www.books.google.gr)

58. Armstrong, D. (2004). *Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία*. Στο Ζώνιου –Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
59. Armstrong, F. (2012). *Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Βλάχου Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
60. Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10 (4), 147-155.
61. Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165–181.
62. Astone, N.M., and McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
63. Austin, J.F. (2000). The Role of Parents as Advocates for the Transition Rights of Their Disabled Youth. *Disability Studies Quarterly*, 20(4).
64. Avramidis, E., Bayliss, Ph., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teacher's attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
65. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
66. Balboni, G., Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian Teachers and Parents Toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.
67. Banks, J., Maître, B., McCoy, S. and Watson, D. (2016). Parental Educational Expectations of Children with Disabilities. The Economic and Social Research Institute. *Research Series*, No 50.
68. Barton, L. (1986). The Politics of Special Educational Needs. *Disability, Handicap & Society*, 1(3), 273-290.

69. Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic?. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231-242.
70. Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. University of London: Institute of Education.
71. Becker, E., B. and Luthar, S.,S. (2002). Social–Emotional Factors Affecting Achievement Outcomes Among Disadvantaged Students: Closing the Achievement Gap. *Educational Psychology*, 37(4), 197–214.
72. Begun, A. L. (1989). Sibling relationships involving developmentally disabled people. *American Journal on Mental Retardation*, 93(5), 566-574.
73. Benner, A.D. and R.S. Mistry (2007). 'Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence' *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 140-53.
74. Block, H., Peetsma, T, T. D., Roede, E. (2007). Increasing the involvement of parents in the education of special needs children. *The British Journal of Development Disabilities*, 53 (104), 3-16.
75. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. Greenwich, CT: JAI.
76. Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In: R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*, No. 6, 187-249. Greenwich, CT: JAI.
77. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. 2nd. Ed. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.) (1993). *Readings on the development of children*. 2nd Ed, pp. 37-43. NY: Freeman. Μερικώς προσβάσιμο στον ιστότοπο: [www.books.google.gr](http://www.books.google.gr)
78. Brett, J. (2002). The Experience of Disability from the Perspective of Parents of Children with Profound Impairment: is it time for an alternative model of disability? *Disability & Society*, 17 (7), 825–843.
79. Burton, S., Parks, A. (1994). Self- esteem, locus of control and career aspirations of college- age siblings of individuals with disabilities. *National Association of Social Workers*. Inc, 18 (3), 178-185.

80. Cankar, F., Deutsch, T., Kolar, M. (2009). Teachers and Parents – Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 15-28.
81. Carragher, L. (1998). Siblings of children with disabilities: The Needs and adjustment of today's nondisabled siblings. *Submitted to the Faculty of the School Psychology Program College of Liberal Arts ROCHESTER INSTITUTE OF TECHNOLOGY*, Rochester: New York
82. Case, S. (2001). Learning to Partner, Disabling Conflict: early indications of an improving relationship between parents and professionals with regard to service provision for children with learning disabilities. *Disability & Society*, 16 (6), 837–854.
83. Catsambis, S., and Garland, J.E. (1997). Parental involvement in students' education during middle school and high school. Report #18. Baltimore, MD: CRESPAR, Johns Hopkins University. Ανακτήθηκε (3/1/2019) από: [https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/10/115\\_Parental\\_Expectations.pdf](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/10/115_Parental_Expectations.pdf)
84. Chapman, J.W., Frederric, J.B. (1979). Learning Disabilities, Locus of Control, and Mother Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 250-258.
85. Christenson, S., Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
86. Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE John W. Gardner, Secretary OFFICE OF EDUCATION, Harold Howe II, Commissioner
87. Coombs, P. A., Amhed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
88. Cowan, R.J., Swearer, S.M. & Sheridan, S.M. (2004). Home-School Collaboration. In *Encyclopedia of Applied Psychology*, Charles D. Spielberger, (ed.) 2, 201–208. Oxford: Elsevier/Academic Press.
89. Davis-Kean, P.E. (2005). 'The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment', *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294-304.
90. De Boer, A. A., Munde, V. S. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, doi: 0022466914554297.

91. Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *The Sage Handbook of qualitative research*. 2nd edition. London: Sage. Μερικώς προσβάσιμο στο [www.books.google.gr](http://www.books.google.gr)
92. Diaz, A., L. (2003). Personal, family, and academic factors affecting low achievement in secondary school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66.
93. Domenech, A., Moliner, O. (2014). Families Beliefs About Inclusive Education Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3286 – 3291.
94. Doren, B., Gau, J. M., Lindstrom, L. (2012). The Relationship between Parent Expectations and Postschool Outcomes of Adolescents with Disabilities. *Exceptional Children*, 79(1), 7-23.
95. Elkins, J., Kraayenoord, Ch., Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 142-158.
96. ElZein, H., L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4 (4), 164-172.
97. Entwisle, D. R., Alexander, K. L., and Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110 (5), 1458-1502.
98. Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational research* (6th ed., 1139-1151). New York: Macmillan. Μερικώς προσβάσιμο στον ιστότοπο: [www.books.google.gr](http://www.books.google.gr)
99. Epstein J. L. (2001) *School, family and Community partnerships: Preparing Educators, and Improving Schools*. Westview Press. Boulder, CO
100. Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Μερικώς προσβάσιμο στον ιστότοπο: [www.books.google.gr](http://www.books.google.gr)

101. Fan, X. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27–61.
102. Furlong, A., Biggart, A. (1999). “Framing “Choices”: a longitudinal study of occupational aspirations among 13 to 16-year olds”. *Journal of Education and Work*, 12(1), 21-35.
103. Gallagher, P. A., Floyd, J. H, Stafford, A. M., Taber, T. A., Brozovic, S. E., Alberto, P. A (2000). Educational and Community Settings: Perspectives from Parents and Siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 135-147.
104. Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, Ch., Gebhardt, M., Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (7), 663–681.
105. Gillborn, D., Youdell, D. (2000). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham: Open University Press. *CDEI*, 27 (1), 65-85.
106. Grigal, M., Neubert, D. (2004). Parents’ In-School Values and Post-School Expectations for Transition-Aged Youth with Disabilities. *CDEI*, 27:1.
107. Greenwood, G. E. & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
108. Grolnick, W., Slowiaczek, M. (1994). Parent’s involvement in Children’s Schooling: Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65, 237- 252.
109. Hall, E. & Wilton, R. (2011). Alternative spaces of ‘work’ and inclusion for disabled people. *Disability & Society*. 26(7), 867-880.
110. Hanline, M. F, Halvorsen, An. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55(6), 487-492.
111. Haynes, N., Comer, J. & Hamilton- Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87- 90.

112. Heiman, T. (2002). Parents of Children with Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 159-171.
113. Ho, A. (2004). To be labelled, or not to be labelled: that is the question. *BILD Publications, British Journal of Learning Disabilities*, 32, 86-92.
114. Hoover-Dempsey, K, Sandler, H. (1997). Why do Parent's Become Involved in their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
115. Honneth, A. (2004). Organized Self- Realization: Some Paradoxes of Individualization. *European Journal of Social Theory*, 7(4), 463-478.
116. Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. New York and London: Routledge
117. Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L, Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529.
118. Human Development Report, South 24 Parganas, 2009, p. 94.
119. Jacob, M. (2010). Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset among Parents. University of Minnesota Ph.D. Dissertation. Major: *Educational Psychology*. Advisor: Sandra Christenson. Ανακτήθηκε (10/12/2018) από: <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/93924>
120. Kalambouka, A., Kouvava, S., Antonopoulou, K., Aroni, S., Kranioti, S., Kostidou, M., Margariti, E., Gerasimatou, A., Nezini, M. & Arvanitis, D. (2005). *Parent aspirations on the future of children with special education needs in Greece. Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity? 1st - 4th August 2005. Glasgow, Scotland.* Ανακτήθηκε (21/1/2018) από: [http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers\\_k/kalambouka\\_a.shtml](http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_k/kalambouka_a.shtml)
121. Kalyva, E., Georgiadi, M., Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (3), 295-305.

122. Kaminsky, L. & Dewey, D. (2001). Siblings Relationships of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(4), 399-410.
123. Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55 (3), 165-170.
124. Karanth, P., Chandhok, T. S. (2013). Impact of Early intervention on children with Autism Spectrum Disorders as Measured by Inclusion and Retention in Mainstream School. *The Indian Journal of Pediatrics*, 80(11):91 1-919 DOI 10. 1007/s12098-013-1014-y
125. Kim, H. (2004). Family resources and Children's Academic Performance. *Children and Youth Services Review*, 26, 529-536.
126. Kirk, C.M., R.K. Lewis-Moss, C. Nilsen and D.Q. Colvin (2011). 'The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37 (1), 89-99.
127. Kokaridas, D., Vlackaki, G., Zournatzi, E., Patsiaouras, A. (2008). Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2 (3), 1-13.
128. Kruger, J., & Michalek, R. (2011). Parents' and Teachers' Cooperation: Mutual Expectations and Attributions from a Parents' Point of View. *International Journal about Parents in Education*, 5 (2), 1-11.
129. Laloumi- Vidali, E. (1997). Professional Views on parents' involvement at the partnership in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 19-25.
130. Learning Pathway (2013). In *GLOSSARY OF EDUCATION REFORM*. Great Schools Partnership, Portland. Ανακτήθηκε (29/1/2019) από: <https://www.edglossary.org/learning-pathway/>
131. Lee, W., St. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. University of Kansas. USA: Sage Publications. Μερικώς προσβάσιμο στον ιστότοπο: [www.books.google.gr](http://www.books.google.gr)

132. Leyser, Y., Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (3), 270- 285.
133. Leyser, Y., Kirk, R. (2011). Parents' s perspectives on inclusion and schooling of students with Angelman Syndrome: suggestions for educators. *International Journal of Special Education*. 26 (2), 79- 91.
134. Lippman, L., Guzman, L., Dombrowski Keith, J., Kinukawa, A. Schwalb, R., and Tice, P. (2008). *Parent expectations and planning for college: Statistical analysis report (NCES 2008-079)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
135. Lobato, D. (1983). Siblings of Handicapped Children: A Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(4).
136. Lodico, M., G., Spaulding, D., T., Voegtler, K., H. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. (Second Edition). USA: Jossey-Bass
137. Martz, E. (2005). An exploratory study on attitudes toward inclusive education in Russia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 28, (2), 141-147.
138. Masino, L. and Hodapp, R. (1996). Parental Educational Expectations for Adolescents with Disabilities. *Exceptional Children*, 62(6), 515–523.
139. Mc Donnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps into regular public schools: An analysis of parents' perceptions of potential outcomes. *Education and Training in Mental Retardation*, 22(1), 98-111.
140. Moore, K. A., Whitney, C., and Kinukawa, A. (2009). *Exploring the links between family strengths and adolescent outcomes*. Child Trends Research Brief. Ανακτήθηκε (21/12/2018) από: [http://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2013/03/Child\\_Trends-2009\\_04\\_16\\_RB\\_FamilyStrengths.pdf](http://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2013/03/Child_Trends-2009_04_16_RB_FamilyStrengths.pdf)
141. Murray, P. (2000). Disabled Children, Parents and Professionals: partnership on whose terms? *Disability & Society*, 15 (4), 683–698.
142. Mutua, K., Dimitrov, D. (2001). Parents expectation about future outcomes of children with MR in Kenya: Differential effects of gender and severity of MR. *The Journal of Special Education*, 35(3), 172-180.

143. Newman, L. (2005). *Family involvement in the educational development of youth with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
144. O'Connor, U. (2008). Meeting in the middle? A study of parent– professional partnerships. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 3, pp. 253–268.
145. Oliver, M. (1983). *Social work with Disabled People*. Basingstoke, MacMillan, στο Oliver, M. (2004). The social Model in Action: if I had a hammer, in Barnes C. & Mercer, G., (eds) (2004), *Implementing thw social model of disability: theory and research*, The Disability Press.
146. Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan.
147. Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64, 271-282.
148. Parrett Gwynn, Eugenia (2012). *Achievement Motivation in High School: The Role of Teacher Child Relationship Quality from Third Grade to Sixth Grade*. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Alabama: Auburn.
149. Patrikakou, N., E., Weissberg, P., R., Redding, S., Walberg, J., H. (Foreword by Epstein, J. L.) (2005). *School- Family Partnerships for Children's Success*. Teachers College Press. Teachers New York and London: College Columbia University. Μερικώς προσβάσιμο στον ιστότοπο: [www.books.google.gr](http://www.books.google.gr)
150. Patton, M. (1990). *Qualitive evaluation and research methods*, (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
151. Priestley M., (1998), Constructions and Creations: idealism, materialism and disability theory. *Disability & Society*, 13(1), 75-94.
152. Reed, E., J. (2012). *An examination of the educational aspirations' parents have for their children*. Thesis, University of Iowa. Iowa Research Online. Ανακτήθηκε (21/12/2018) από: <https://doi.org/10.17077/etd.dqrgb950>

153. Rogers, H. and D.H. Saklofske (1985). 'Self-Concepts, Locus of Control and Performance Expectations of Learning Disabled Children' *Journal of Learning Disabilities*, 18 (5), 5273-278.
154. Ricco, B, McCollumn, D, Schuytens, S. (2003). College's Mother's Academic Achievement Goals as Related to their Children's Attitudes toward Learning. *Social Psychology of Education*, 6, 325-347.
155. Roscigno, V.J., and Crowley, M.L. (2001). Rurality, Institutional Disadvantage, and Achievement/Attainment. *Rural Sociology*, 66(2), 268–292.
156. Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30 (3).
157. Rutchick, A.M., J.M. Smyth, L.M. Lopoo and J.B. Duse (2009). 'Great Expectations: The Biasing Effects of Reported Child Behavior Problems on Educational Expectancies and Subsequent Academic Achievement' *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (3), 392-413.
158. Sandefur, G.D., Meier, A.M., and Campbell, M.E. (2006). Family resources, social capital, and college attendance. *Social Science Research*, 35(2), 525-533.
159. Secada, W.G. (1989). Parental involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic Teacher*, 37(4), 33.
160. Seginer, R. (1983). Parent's educational expectations and children's academic achievements. *Merrill Palmer Quarterly*, 32, 153-166.
161. Seltzer, G.B., Begun, A., Seltzer, M.M., Krauss, M.W. (1991). Adults with Mental Retardation and Their Aging Mothers: Impact of Siblings. *Family Relations*, 40(3), 310-317.
162. Seligman, M. & Darling, R.B. (2007). *Ordinary Families, Special Children A Systems Approach to Childhood Disability*, 3<sup>rd</sup> Edition, New York. London: The Guilford Press.
163. Shepperdson, B. (2000). Negotiating Adolescence. In May, D. *Transition and Change in the Lives of People with Intellectual Disabilities*, (55-72). London: Jessica Kingsley Publishers.
164. Simon, B. (2004). High School Outreach and Family Involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.

165. Slee, R. (2001). 'Inclusion in Practice': Does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 112-123.
166. Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2/3), 167-177.
167. Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (2), 99–116.
168. Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (8), 895-907.
169. Spann, S. J., Kohler, F. W. & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services: An Interview with Families in a Parent Support Group. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18 (4), 228-237.
170. Staats, S., & Stassen, M. (1985). Hope: An affective cognition. *Social Indicators Research*, 17, 235-242.
171. Stevenson J.L., Harp, B., Gernsbacher, A. (2011). Infantilizing Autism. *Disability Studies Quarterly*, 31(3).
172. Stoner, J.B., Jones Block, S., Thompson, J.R., Angell, M.E., Heyl, B.S., Cowley, P.E. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and educational professional. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 20, 39-51.
173. Tafa, E., Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 155–171.
174. Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008), Achievement goal orientations and subjective well – being: a person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266. Ανακτήθηκε από (31/1/2019): [http://www.researchgate.net/profile/Markku\\_Niemivirta/publication/222986949\\_Achievement\\_goal\\_orientations\\_and\\_subjective\\_well-being\\_A\\_personcentred\\_analysis/links/0c9605268ec8cb1926000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Markku_Niemivirta/publication/222986949_Achievement_goal_orientations_and_subjective_well-being_A_personcentred_analysis/links/0c9605268ec8cb1926000000.pdf)

175. Vincent, C., Tomlinson, S. (1997). Home- School Relationships: “the swarming of disciplinary mechanisms’?. *British Educational Research Journal*, 23(3), 361-377.
176. Waggoner, K., & Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (113), 97-98.
177. Watson, D., B. Maître, C. Whelan and J. Williams (2014). *Dynamics of Child Economic Vulnerability and Socio-Emotional Development: An Analysis of the First Two Waves of the Growing Up in Ireland study*. Dublin: Department of Children and Youth Affairs.
178. Yamamoto, Y. and S.D. Holloway (2010). ‘Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context’ *Educational Psychological Review*, 22, 189-214
179. Zoniou- Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 379-394.
180. Zoniou- Sideri, A., Nteropoulou- Nterou, Eu. (2007). Experiences of disabled children’s families concerning school-family collaboration. *International Journal of Parents in Education*, 1(0), 174-181.

## Παράρτημα Ι

### Οδηγός συνέντευξης

#### **Δημογραφικά στοιχεία**

Φύλο γονέα:

Μορφωτικό επίπεδο γονέα:

Οικογενειακή κατάσταση γονέα:

Επαγγελματική κατάσταση γονέα:

Ηλικία α' παιδιού:

Ηλικία β' παιδιού:

Ηλικία παιδιού με διάγνωση;

Διάγνωση παιδιού:

Σχολική μονάδα φοίτησης α' παιδιού

Σχολική μονάδα φοίτησης β' παιδιού:

Σχολική μονάδα φοίτησης παιδιού με διάγνωση:

#### **1. Απόψεις για την εκπαιδευτική πορεία του κάθε παιδιού**

1.1.Μιλήστε μου για τα παιδιά σας. Πώς είναι σαν παιδιά;

1.2. Πώς είναι σαν μαθητές;

1.3. Μπορείτε να δώσετε μια περιγραφή των δυνατοτήτων των παιδιών σας;

1.4. Τι θέλουν να κάνουν στην συνέχεια; Τι σχέδια έχουν για το σχολείο και την εκπαίδευσή τους και για μετά το σχολείο;

1.5. Μιλήστε μου για την εκπαιδευτική πορεία του κάθε παιδιού σας μέχρι τώρα.

- 1.6. Πώς είναι στο σχολείο;
- 1.7. Πώς θα χαρακτηρίζατε την πρόοδό του;
- 1.8. Από τι πιστεύετε ότι έχει επηρεαστεί η πρόοδός του; Τι έχει συμβάλει; Τι την έχει εμποδίσει;
- 1.9. Γενικά, τι πιστεύετε ότι παίζει ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία ενός παιδιού;
- 1.10. Πώς η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών συνδέεται με την μελλοντική τους εξέλιξη;

## 2. Προσδοκίες για την εκπαιδευτική πορεία κάθε παιδιού

- 2.1. Σε σχέση με το μέλλον, ποια είναι τα σχέδιά σας σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία του κάθε παιδιού σας;
- 2.2. Τι πιστεύετε ότι θα γίνει;
- 2.3. Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι θα πετύχει;
- 2.4. Γιατί; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;
- 2.5. Τι είναι σημαντικό κατά την άποψή σας να επιτύχει το κάθε παιδί σας σε σχέση με την εκπαιδευτική του πορεία/ εξέλιξη; Γιατί;
- 2.6. Τι θεωρείτε σημαντικό να κατακτήσουν τα παιδιά σας μέσα από την φοίτησή τους στο σχολείο;
- 2.7. Τι προσδοκάτε ως προς το τι θα κατακτήσει το κάθε παιδί σας μέσα από την φοίτησή του στο σχολείο;
- 2.8. Σχετικά με τον/την ... (παιδί με αναπηρία), πώς πιστεύετε ότι τον/ την έχει επηρεάσει η φοίτησή του στο γενικό σχολείο;
- 2.9. Ποιες είναι οι θετικές εμπειρίες; Πώς τον/ την έχει διευκολύνει; Πώς τον/ την έχουν εμποδίσει;
- 2.10. Διακρίνετε διαφορές ως προς την εκπαιδευτική πορεία στα δύο παιδιά σας; Αν ναι, σε τι πιστεύετε ότι οφείλονται;

- 2.11. Υπάρχουν σημεία όπου η εκπαιδευτική πορεία του ενός παιδιού σας έχει επηρεάσει θετικά την εκπαιδευτική πορεία του άλλου σας παιδιού;
- 2.12. Πώς αντιλαμβάνεστε την επιτυχία στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών σας;
- 2.13. Η αξιολόγηση είτε με βαθμούς είτε με εξετάσεις αποτελεί ένα εργαλείο για την ανάδειξη της προόδου των μαθητών. Πιστεύετε ότι αποτελεί ένα μέσο για την ανάδειξη επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας;
- 2.14. Κατά πόσο τα κριτήρια αξιολόγησης της προόδου των παιδιών σας επηρεάζουν την προσδοκία σας για την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών σας;
- 2.15. Ποιες είναι γενικά οι προσδοκίες για τη ζωή των παιδιών σας;
- 2.16. Πιστεύετε ότι θα υπάρξουν εμπόδια στα σχέδια και στους στόχους που έχετε θέσει για το μέλλον των παιδιών σας;
- 2.17. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα βασικότερα εμπόδια ή προβληματισμοί που ενδέχεται να αντιμετωπίσετε τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά σας κατά την εκπαιδευτική τους πορεία και την κοινωνική τους ένταξη;

### **3. Απόψεις για την αναπηρία**

- 3.1. Τι είναι για εσάς αναπηρία;
- 3.2. Τι σημαίνει για εσάς το να έχει ένα παιδί μια μορφή αναπηρίας;
- 3.3. Τι πιστεύετε ότι σημαίνει για το παιδί;
- 3.4. Πιστεύετε ότι οι μαθητές με αναπηρίες αποκλείονται από την ισότιμη συμμετοχή τους στην γενική εκπαίδευση;

### **4. Απόψεις για την ένταξη**

- 1.1. Ποιοι ήταν οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου για το παιδί σας; Γιατί επιλέξατε το γενικό σχολείο;
- 1.2. Πώς το επιλέξατε;

- 1.3. Πώς πιστεύετε ότι η φοίτηση στο γενικό σχολείο επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού; Με ποιους τρόπους;
- 1.4. Τι είναι για εσάς ένταξη και ποιους πιστεύετε ότι αφορά; Πώς επιτυγχάνεται;
- 1.5. Πιστεύετε ότι στο σχολείο που φοιτούν τα παιδιά σας προωθείται η ένταξη; Με ποιους τρόπους;
- 1.6. Θεωρείτε ότι το παιδί σας με αναπηρία αποκλείεται από την ισότιμη συμμετοχή του στην εκπαίδευση;
- 1.7. Πιστεύετε ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν δικαίωμα συμμετοχής στην γενική εκπαίδευση;
- 1.8. Συναντήσατε κάποια εμπόδια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο; Αν ναι, ποια;
- 1.9. Πως προέκυψαν και για ποιο λόγο; Τα ξεπεράσατε; Αν ναι, με ποιόν τρόπο; Αν όχι, για ποιο λόγο;