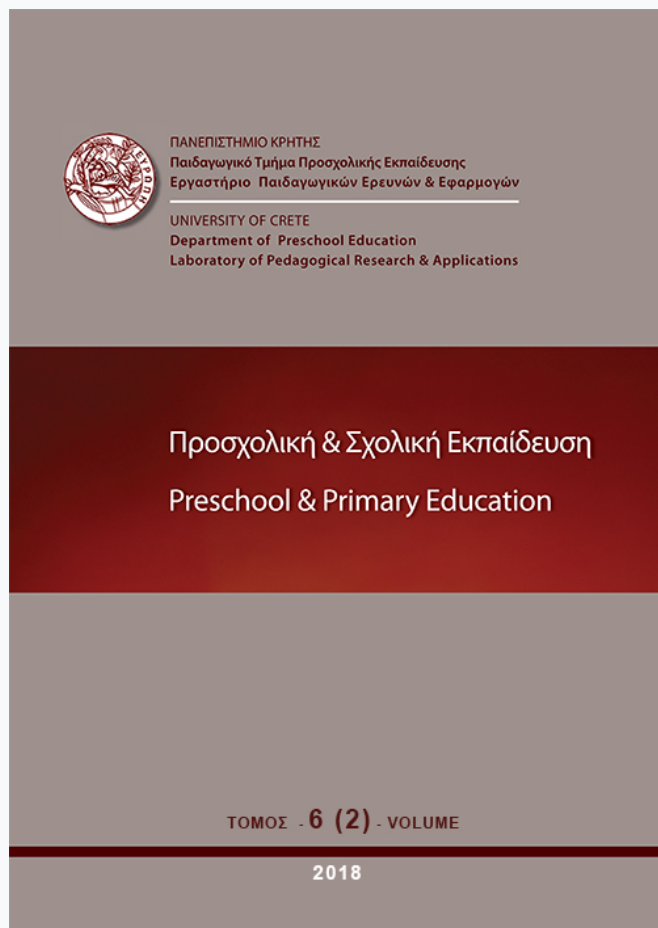


Preschool and Primary Education

Τόμ. 6, Αρ. 2 (2018)



Η αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης από τους γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Constantinos N. Mantzikos, Christina Σ. Lappa, Vasiliki Siamanta, Zoe Charoumenou

doi: [10.12681/ppej.15889](https://doi.org/10.12681/ppej.15889)

Copyright © 2025, Constantinos N. Mantzikos, Christina Σ. Lappa, Vasiliki Siamanta, Zoe Charoumenou



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Mantzikos C. N., Lappa C. Σ., Siamanta, V., & Charoumenou, Z. (2018). Η αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης από τους γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Preschool and Primary Education*, 6(2), 144–162. <https://doi.org/10.12681/ppej.15889>

Η αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης από τους γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Κωνσταντίνος Μαντζίκος
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας

Χριστίνα Λάππα
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βασιλική Σιαμαντά
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ηλείας

Ζωή Χαρουμένου
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Καρδίτσας

Περίληψη. Η παρούσα ποσοτική μελέτη έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων γονέων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αναφορικά με τη δομή και τη λειτουργία της Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.). Μέσω τυχαίας δειγματοληψίας το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 185 γονείς [148 (80,0%) γυναίκες και 37 (20,0%) άνδρες]. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η περιγραφική και επαγωγική στατιστική (SPSS 21). Οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ αξιολόγησαν θετικά τη φοίτηση των παιδιών τους στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης και τις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ μέτρια αξιολόγησαν την υποστήριξη που δέχονται σε ζητήματα που προκύπτουν στο σπίτι τους. Από την άλλη, αξιολόγησαν αρνητικά τον τρόπο προσλήψεων των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, την ελλιπή ενημέρωσή τους από το ΚΕΔΔΥ για το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών τους και τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού της Π.Σ. Τέλος, υπήρξαν και κάποιες εξαρτημένες μεταβλητές που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως η εκπαίδευση, το επαγγελματικό επίπεδο, η οικονομική κατάσταση, ο τόπος κατοικίας, το πλαίσιο φοίτησης του μαθητή (Δημόσια ή Ιδιωτική Π.Σ.), και η βαθμίδα εκπαίδευσης (Α/βάθμια ή Β/βάθμια). Συμπερασματικά, οι γονείς αναδεικνύουν ότι η δομή της Π.Σ. έχει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά τους. Ωστόσο, οι αξιολογήσεις τους έδειξαν ότι η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης δεν εφαρμόζεται πλήρως.

Λέξεις κλειδιά: Δομή, Παράλληλη Στήριξη, αξιολόγηση, γονείς, παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Summary. The aim of this quantitative research was to research the opinions of the structure and function of Parallel Support (P.S.) by parents with children on the autism spectrum. Through random sampling, the sample of the study consisted of 185 parents [148 (80.0%) female and 37 (20.0%) male]. The data of the questionnaire were analysed via descriptive and inferential statistics (SPSS version 21). Parents with children on the autism spectrum positively evaluated the attendance of their children in the general education classes, as well as the meetings with the teachers. They moderately evaluated teachers' support in home-related issues the children might deal with. On the other hand, the recruitment process of special education teachers and the inadequate information of the

Diagnostic and Support Centres concerning the kind of school that their children should attend and the function of the P.S. were negatively evaluated. Finally, there were also some dependent variables that affected parents' answers, such as education, professional level, financial situation, place of residence, student's school (Public or Private P.S.), as well as elementary and secondary level. In conclusion, parents pointed out that the P.S. has significant benefits to the behavioural and educational level of their children. However, their evaluations have shown that the educational policy of inclusion is not thoroughly implemented.

Keywords: Structure, Parallel Support, Evaluation, Parents, Children with Autism Spectrum Disorder.

Εισαγωγή

Η δομή της Παράλληλης Στήριξης θεσμοθετήθηκε στον ελλαδικό χώρο σε μια προσπάθεια εφαρμογής των διεθνών επιταγών περί Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Το ζήτημα της ένταξης είναι γενικά περίπλοκο, επιδέχεται πολλές ερμηνείες και διαφοροποιείται από πλαίσιο σε πλαίσιο, από χώρα σε χώρα, από άτομο σε άτομο (Armstrong, 2012).

Η ένταξη σχετίζεται με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και αγώνα για μια κοινωνία που δεν κάνει διακρίσεις (Armstrong & Barton, 2007· Hornby, 2015· Loreman, Deppeler, & Harvey, 2011· Στατήρη & Ανδρέου, 2017). Είναι ένας τρόπος ζωής, μια νοοτροπία που συνδέεται με την αποδοχή του άλλου όπως είναι (Barton, 2000· Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006). Επομένως, στην εκπαίδευση η ένταξη προσβύει το σεβασμό της πολυφωνίας ανεξαρτήτως ηλικίας ή «ετικέτας» (Armstrong, 2004).

Σήμερα, λοιπόν, θέτοντας το ερώτημα της ένταξης μπορεί να λεχθεί ότι αυτή συνδέεται με ένα δημοκρατικό σχολείο, το οποίο πραγματώνεται από την προσφορά της εκπαίδευσης εκείνης που προωθεί όλους τους μαθητές, με και χωρίς αναπηρία, ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Είναι κάτι που ξεπερνά την παιδαγωγική επιστήμη και αναφέρεται σε έναν ολοκληρωμένο κοινωνικό στόχο, που θα αποδέχεται τις διαφορετικότητες και θα στοχεύει στην άρση αποκλεισμών σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικών, οικονομικών, ακαδημαϊκών, φυλετικών, έμφυλων κ.λπ.) (Slee, 2011).

Η εκπαιδευτική πολιτική της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Τα τελευταία χρόνια η επίσημη κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, διακηρύσσει το δικαίωμα στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Μπάρδης, 1997). Πιο συγκεκριμένα, μια σειρά από νόμους και προεδρικά διατάγματα θεσπίστηκαν με στόχο τον καθορισμό του τρόπου εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία σε δομές Ειδικής Αγωγής, Παράλληλης Στήριξης και Τμημάτων Ένταξης. Σύμφωνα με το Άρθρο 1 του πρώτου Ν. 1143/81 καθορίζεται ο μαθητικός πληθυσμός τον οποίο αφορά ο εν λόγω νόμος, οι προθέσεις της παρεχόμενης ειδικής αγωγής, όπως και οι αρχές σύστασης των δομών φοίτησης: «σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μέτρησης και η αντίστοιχος προς τα δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνική ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμό προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά θέματα», (Ν.1143, αρθ.1, 1981).

Από το παραπάνω απόσπασμα παρατηρείται σε ένα πρώτο επίπεδο ότι προσδιορίζεται εννοιολογικά ο όρος «αποκλίνοντα άτομα» και οι κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά (Στασινός, 1991), ενισχύοντας τη διάκρισή τους ανάμεσα στα «φυσιολογικά» και μη, με βάση τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, θεοπίστηκε ο νόμος 1566/85 στο ίδιο μοτίβο με τον προηγούμενο. Το 2000 ο Ν. 2817 θεσπίζει τη λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης-υποστήριξης με την επωνυμία «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» στην έδρα κάθε νομού. Καθιερώνεται, επίσης, η εντός της τάξης στήριξη (in-class support), όπως και τα Τμήματα Ένταξης, σύμφωνα με τα οποία μαθητές με αναπηρία μπορούν να φοιτούν στη γενική τάξη με στήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Ο συγκεκριμένος νόμος ακολουθήθηκε από την Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6 όπου καθορίζονται οι αρμοδιότητες των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, σε κατ' οίκον διδασκαλία, σε Τμήματα Ένταξης και ως Παράλληλη Στήριξη. Καταλήγοντας, ο Ν. 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση έρχεται να επαναδιατυπώσει τα αναγραφόμενα των προηγούμενων νόμων, ενισχύοντας την κατηγοριοποίηση των μαθητών με αναπηρία και κατοχυρώνοντας την παροχή ίσων εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω των «ενταξιακών» δομών (Τμήματα Ένταξης/Παράλληλη Στήριξη), όπως διακρίνεται σαφέστατα από τον τρόπο ταξινόμησης των μαθητών σε αυτές (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Σύμφωνα με αυτόν, λοιπόν, οι μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - όπως ορίζονται- μπορούν να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης με βάση τη γνωμάτευσή τους από το αρμόδιο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) ή να δεχτούν υποστήριξη από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Επίσης, επισημαίνεται ότι για την παροχή της τελευταίας λαμβάνεται υπόψη το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας του μαθητή, κατηγοριοποιώντας τους μαθητές και δίνοντας προτεραιότητα σε αυτούς που φέρουν τύφλωση ή Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δρακωτού & Ζώνιου-Σιδέρη, 2016· Κοντολέων, & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2013· Σιαμαντά, 2017· Strogilos, Nikolarazi, & Tragoulia, 2012).

Σε περιπτώσεις που η υποστήριξη από εκπαιδευτικό δημόσιας Παράλληλης Στήριξης δεν κρίνεται εφικτή, ο γονέας σε συνεργασία με τη σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα τοποθέτησης ειδικού βοηθού στο σχολικό πλαίσιο όπως ορίζεται στο Άρθρο 28 περί Θεμάτων Ειδικής Αγωγής του Νόμου 4186: «*Η υποστήριξη του μαθητή μπορεί να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση στήριξης από σχολικό νοσηλευτή κατόπιν γνωμάτευσης δημόσιου νοσοκομείου*» (Ν.4186, αρθ.18/ ΦΕΚ 193/τΑ' /17-9-2013).

Σύμφωνα με την Ντεροπούλου-Ντέρου (2012), σε μια προσπάθεια κριτικής αποτίμησης των νόμων ειδικής αγωγής, αναφέρεται ότι «*η ένταξη προωθείται με τη μορφή των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης ως μέσο προάσπισης της ομαλής λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης από κατασκευασμένους εξωτερικούς (μαθητές με αναπηρία) και εσωτερικούς «εχθρούς» (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες), οι οποίοι απειλούν τη σταθερότητα του συστήματος. Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν ως μέσο ελέγχου και ψύχρανσης των προσδοκίων φοίτησης στο γενικό σχολείο προσώπων που, κατά την έννοια του παρόντος νόμου, θεωρούνται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (σελ. 133-134). Από την άλλη, οι Tilstone και Rose (2012) αναφέρουν ότι «*ένα ενσπινόμενο μοντέλο ένταξης μπορεί να αποκαλύψει πολλές ανεπάρκειες, τις οποίες οι κυβερνήσεις δεν επιθυμούν ή δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν για ιστορικούς ή οικονομικούς λόγους*» (σελ. 190).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ενταξιακή εκπαίδευση, θεοπίστηκε στο πλαίσιο της ιατρικό-κατευθυνόμενης ειδικής αγωγής, η οποία βασίζεται σε στερεότυπα περί «φυσιολογικού» και «παθολογικού» (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου, 2012).

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Οι μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε γενικά τμήματα εκπαίδευσης, σε ένα μεγάλο ποσοστό υποστηρίζονται από τις ενταξιακές δομές. Η ένταξή τους σε αυτές αποτελεί ευθύνη των γονέων και κηδεμόνων τους, οι οποίοι συνηγορούν στην επιλογή της δομής εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η δομή της Παράλληλης Στήριξης θεσμικά, πολιτικά και οικονομικά φαίνεται να παρέχεται, όπως ήδη αναφέρθηκε, σε μεγαλύτερα ποσοστά σε μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Μάλιστα, κάνοντας μια ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι γονείς είναι εκείνοι που θεωρούνται ως οι ιδανικοί/κατάλληλοι αξιολογητές για την εκπαιδευτική διαδικασία και τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που λαμβάνουν τα παιδιά τους από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής (Jinnah&Walters, 2008). Οι απόψεις τους, επομένως, κρίνονται καίριες και ανατροφοδοτικές σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των συγκεκριμένων δομών.

Γενικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι αντιλήψεις των γονέων για την ένταξη, την εκπαιδευτική διαδικασία και τις παροχές εκπαιδευτικών υπηρεσιών που λαμβάνουν τα παιδιά τους επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η μόρφωση/εκπαίδευση, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και η οικονομική κατάσταση (π.χ. Kohl, Lengua, & McMahon, 2000· Zanobini, Viterbori, Garello, & Camba, 2017). Επίσης, όσον αφορά τον βαθμό ικανοποίησής τους από την παροχή των υπηρεσιών ειδικής αγωγής στα παιδιά τους, αυτός τείνει να χαρακτηρίζεται σε υψηλά επίπεδα (Τσιμπιδάκη, 2013· Westling, 1997· Zanobini et al., 2017).

Ωστόσο, αρκετές είναι οι έρευνες (Loukisas & Papoudi, 2016· Stampoltzis, Papatrecha, Polychronopoulou, & Mavronas, 2012· Veroni, 2016) που έδειξαν ότι υπάρχει αξιοσημείωτη έλλειψη υπηρεσιών σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην Ελλάδα, ειδικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι η ελληνική κυβέρνηση δεν υποστηρίζει οικονομικά όσο θα έπρεπε τις οικογένειες των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Veroni, 2016).

Σε μια προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας των απόψεων των γονέων αναφορικά με τις δομές φοίτησης των παιδιών τους, έρευνες από την Ελλάδα και τον διεθνή χώρο δείχνουν τη σημαντικότητα των απόψεων των γονέων αναφορικά με τις δομές φοίτησης των παιδιών τους. Στο πλαίσιο της διπλωματικής της έρευνας, η Παρδάλη (2013) διερεύνησε τις εμπειρίες γονέων παιδιών με αναπηρία για τη δομή της Παράλληλης Στήριξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά της ήταν 16 γονείς (15 μητέρες και 1 πατέρας). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ιδιαίτερα με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης ήταν σχεδόν καθημερινή και περιλάμβανε σφαιρική ανταλλαγή πληροφοριών για την πορεία του παιδιού τους. Επιπλέον, από την έρευνα προέκυψε ότι οι γονείς έθεσαν ως βασικό παράγοντα καλής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης. Οι προσδοκίες των γονέων από το γενικό σχολείο ήταν η κοινωνικοποίηση και η ένταξη των παιδιών τους στο περιβάλλον των παιδιών χωρίς αναπηρία, με σκοπό την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και αποδοχής. Τέλος, οι γονείς δήλωσαν ευχαριστημένοι από την ύπαρξη και την εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης, επισημαίνοντας την ανάγκη για προσεκτική επιλογή των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης και την έναρξη της εφαρμογής της από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Από την άλλη πλευρά, οι Baglama και Demirok (2016) διεξήγαγαν μια έρευνα με δείγμα 15 μητέρες που έχουν παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τους, οι μητέρες ανέφεραν ότι έλαβαν στήριξη από τους δασκάλους εκτός από τις οικογένειές τους. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των μητέρων ανέφερε ότι η υποστήριξη και οι υπηρεσίες ειδικής αγωγής δεν επαρκούν, και ειδικά οι ώρες των μαθημάτων είναι πολύ περιορισμένες. Επίσης, ένα σημαντικό εύρημα που ανέδειξε η έρευνά τους είναι ότι η πλειοψηφία των μητέρων επωφελείται από μία κρατική στήριξη.

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία (Christenson & Godber, 2001· Μότση & Σταυρόπουλος, 2017) αναφέρει ότι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών θεωρείται ως σύνδεση μεταξύ των δύο κοινωνικοποιητικών δυνάμεων στη ζωή των παιδιών, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της ακαδημαϊκής, κοινωνικής, συμπεριφορικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης. Μια τέτοια σχέση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά με αναπηρίες, όπως για παράδειγμα τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Μότση & Σταυρόπουλος, 2017· Ruble & Dalrymple, 2002· Scheuermann, Webber, Boutot, & Goodwin, 2003). Φαίνεται ότι οι γνώσεις που έχουν οι γονείς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

σχετικά με τα παιδιά τους καθίστανται όλο και πιο απαραίτητες για την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών τους, καθώς και να εκπαιδεύσουν αυτά τα παιδιά αποτελεσματικά (Ruble & Dalrymple, 2002).

Οι Epstein και Dauber (1991) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να ξεκινήσουν επαφή με τους γονείς όταν μοιράζονται παρόμοιες πεποιθήσεις και αξίες, δεδομένου ότι οι γονείς και οι επαγγελματίες έχουν συχνά διαφορετικές απόψεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Gabovitch & Curtin, 2009· Nissenbaum, Tollefson, & Reese, 2002· Stone&Rosenbaum, 1988), οι οποίες επηρεάζονται συχνά από τα δύο μοντέλα της αναπηρίας. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί είναι απροετοίμαστοι για να συνεργαστούν με τους γονείς εξαιτίας της έλλειψης ειδικής κατάρτισης που έχουν στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Lazar & Slostad, 1999). Οι Leitch και Tangri (1988) σε μία έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένας από τους ισχυρότερους φραγμούς στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να εργαστούν αποτελεσματικά με τους γονείς.

Οι Sytioroulou-Delli και Polychronopoulou (2017) διεξήγαγαν μια έρευνα με δείγμα 171 εκπαιδευτικούς και 50 γονείς που έχουν παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος τα οποία λάμβαναν εκπαίδευση σε γενικά ή ειδικά σχολεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους είναι αξιοσημείωτα. Ειδικότερα, το (50,9%) των δασκάλων πιστεύει ότι οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών-γονέων για σκοπούς επικοινωνίας και ενημέρωσης θα πρέπει να γίνονται μία φορά το μήνα, ενώ το (49,1%) των εκπαιδευτικών μία φορά την εβδομάδα και η πλειονότητα των γονέων (98%) ζήτησε να γίνονται κάθε μήνα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (90,6%) φαίνεται να έχει την άποψη ότι οι συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι σημαντικές. Το (69,6%) από αυτούς παίρνει πολύ σοβαρά υπόψη τις απόψεις των γονέων σχετικά με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Τέλος, το (39,2%) των εκπαιδευτικών και το (88,0%) των γονέων αναγνωρίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της μιας άλλης έρευνας των Sytioroulou-Delli, Cassimos και Polychronopoulou (2016), τα οποία έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των γονέων θεωρεί ότι η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών ανάμεσα τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη των παιδιών. Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνεί και η έρευνα των Tso και Strnadová (2016).

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις γονέων που έχουν παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σχετικά με τη δομή της Παράλληλης Στήριξης, την ενημέρωση που έχουν δεχθεί για αυτή την δομή και τη συνεργασία τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό, θεωρώντας ως εξαιρετικά σημαντική την ανατροφοδότησή τους με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της συγκεκριμένης δομής.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητές προκειμένου να διερευνήσουν τις απόψεις γονέων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος για τη δομή και λειτουργία της Παράλληλης Στήριξης διατύπωσαν τις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- (1) Εάν οι γονείς έχουν αρνητικές απόψεις για τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, τότε ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης δεν θα εφαρμόζεται πλήρως.
- (2) Εάν το ΚΕΔΔΥ δεν στελεχώνεται και δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στα αιτήματα των γονέων, τότε η ενημέρωση που θα έχουν οι γονείς σχετικά με την δομή και λειτουργία της Παράλληλης Στήριξης θα είναι ελλιπής.

- (3) Εάν η δομή της Παράλληλης Στήριξης ενισχύει τη γνωστική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους, τότε οι γονείς θα έχουν θετική άποψη για τον τρόπο λειτουργίας της.
- (4) Εάν οι γονείς πραγματοποιούν τακτικές συναντήσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τότε αυτό θα είναι ένας βασικός παράγοντας για την επιτυχή σχολική και κοινωνική ένταξη του/της μαθητή/τριας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Δείγμα

Μέσω τυχαίας δειγματοληψίας το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 185 γονείς. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των γονέων του δείγματος, αυτά είναι:

Η κατανομή ως προς το φύλο ήταν (80%) γυναίκες και (20%) άνδρες. Ως προς την ηλικία, η κατηγορία με τη μεγαλύτερη συμμετοχή ήταν η ομάδα 36-45 με ποσοστό 56,8% των γονέων να ανήκουν σε αυτή. Οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζονται με τα ακόλουθα ποσοστά: Κάτω των 25 ετών 1,1%, από 25 έως 35 ετών 12,4%, από 46 έως 55 ετών 27% και, τέλος, άνω των 56 ετών το 2,7%. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση οι έγγαμοι γονείς αποτελούν το 82,7% του δείγματος. Ακολουθούν οι διαζευγμένοι γονείς με 14,6% και, τέλος, οι ανύπαντροι με ποσοστό εμφάνισης 2,7%. Εξετάζοντας το επίπεδο εκπαίδευσης, μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο δήλωσε ότι κατέχει το 19,5% των γονέων του δείγματος, . Πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης δήλωσε ότι κατέχει το 35,7%, και ανώτερης εκπαίδευσης το 15,1%. Απολυτήριο λυκείου κατέχει το 25,4% γυμνασίου το 3,8% και δημοτικού σχολείου το 0,5% του δείγματος. Ως προς το επαγγελματικό επίπεδο, υψηλό έχει το 11,9% του δείγματος, μεσαίο το 49,2% και χαμηλό το 11,4%, ενώ άνεργοι είναι το 27,5% των γονέων του δείγματος. Ως προς την οικονομική τους κατάσταση, το 7,6% του δείγματος δήλωσε ότι είναι *άνετη*, το 64,8% *μέτρια* και το 27,6% *δύσκολη*. Ως προς το τόπο κατοικίας, σε αστική περιοχή δήλωσε ότι διαμένει το 64,3%, σε ημιαστική το 23,8% και σε αγροτική το 11,9% του δείγματος.

Εξετάζοντας την παρούσα ηλικία του παιδιού και την ηλικία τους κατά τη διάγνωση του αυτισμού προκύπτει ότι η μέση ηλικία των παιδιών κατά την ημερομηνία διεξαγωγής της έρευνας ήταν 9,9 έτη, ενώ η μέση ηλικία διάγνωσης ήταν 3,7 έτη. Τέλος, αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού, Παράλληλη Στήριξη υποστηρίχθηκε σε δημόσια εκπαίδευση για το 66,5% των παιδιών, με το υπόλοιπο 33,5% να συμμετείχε σε ιδιωτική εκπαίδευση. Αναφορικά με την βαθμίδα φοίτησης των παιδιών τους, το 77,8% των γονέων του δείγματος δήλωσε πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το υπόλοιπο 22,2% δήλωσε δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πίνακας 1).

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων - Διαδικασία

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006) ένα ερευνητικό εργαλείο σχηματίζεται πάντα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα ή τις ερευνητικές υποθέσεις που θέτουν οι ερευνητές, καθώς και τα είδη των δεδομένων, για να απαντηθούν αυτά στο πλαίσιο της έρευνάς τους. Ωστόσο, οι ίδιοι (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) αναφέρουν ότι οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ερωτηματολόγια με βάση τη βιβλιογραφία ή μπορούν να αναπτύξουν ένα δικό τους ερευνητικό ερωτηματολόγιο ή μπορεί να γίνει ένας συνδυασμός και των δύο. Επιπλέον, αναφέρεται ότι οι ερευνητές που υιοθετούν ένα υπάρχον ερωτηματολόγιο μπορούν να το συμπληρώσουν και με δικές τους ερωτήσεις.

Πίνακας 1 Δημογραφικά Στοιχεία του δείγματος

Δημογραφικά στοιχεία			
	Κατηγορίες	Πλήθος	%
Φύλο	Άνδρας	37	20,0
	Γυναίκα	148	80,0
Ηλικία	-25	2	1,1
	25-35	23	12,4
	36-45	105	56,8
	46-55	50	27,0
	56+	5	2,7
Οικογενειακή κατάσταση	Ανύπαντρος/η	5	2,7
	Παντρεμένος/η	153	82,7
	Διαζευγμένος/η	27	14,6
Μορφωτικό επίπεδο	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό	36	19,5
	Ανώτατη μόρφωση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	66	35,7
	Ανώτερη μόρφωση (ΙΕΚ κλπ)	28	15,1
	Απόφοιτος/η λυκείου	47	25,4
	Απόφοιτος/η γυμνασίου	7	3,8
	Απόφοιτος/η δημοτικού	1	0,5
Επαγγελματικό επίπεδο	Υψηλό	22	11,9
	Μεσαίο	91	49,2
	Χαμηλό	21	11,4
	Ανεργία	51	27,5
Οικονομική κατάσταση	Άνετη	14	7,6
	Μέτρια	120	64,8
	Δύσκολη	51	27,6
Τόπος κατοικίας	Αστική	119	64,3
	Ημιαστική	44	23,8
	Αγροτική	22	11,9
Παράλληλη στήριξη	Δημόσια	123	66,5
	Ιδιωτική	62	33,5
Το παιδί σας φοιτά στην	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπ/γείο, Δημοτικό)	144	77,8
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο)	41	22,2
Ηλικία παιδιού		184	9,99
Ηλικία διάγνωσης αυτισμού		182	3,73
			1,845

Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι ερευνητές επέλεξαν την 5/βαθμη κλίμακα Likert, για να δημιουργήσουν το δικό τους ερευνητικό τους εργαλείο. Επίσης, βασίστηκαν και στην ελληνική βιβλιογραφία, για να βρουν ερωτήσεις, κάνοντας παραλλαγές σε ορισμένες ερωτήσεις που υπάρχουν στη διπλωματική εργασία της Παρδάλη (2013). Οι λόγοι, που επέλεξαν τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, ήταν γιατί: α) ήθελαν να εξετάσουν πώς οι γονείς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αξιολογούν τη δομή της Παράλληλης Στήριξης, τη συνεργασία τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό και την ενημέρωση που έχουν λάβει για

τη αυτή από το ΚΕΔΔΥ, και β) ήθελαν να δουν πού υπάρχει θετική και αρνητική αξιολόγηση από τους γονείς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά με την εν λόγω αναπηρία, καθώς οι γονείς αποτελούν έναν παράγοντα συνεργασίας και ανατροφοδότησης του σχολείου.

Προωθήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από 11 ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 13 δομημένες ερωτήσεις. Στις ερωτήσεις – δηλώσεις χρησιμοποιήθηκαν απαντήσεις κλειστού τύπου 5/βαθμης κλίμακας Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στο *Καθόλου* και το 5 στο *Πάρα Πολύ* με την τιμή 3 να αντιπροσωπεύει το μέσο σημείο της κλίμακας και να αντιστοιχεί στην επιλογή *Αρκετά* (1: *Καθόλου*, 2: *Λίγο*, 3: *Αρκετά*, 4: *Πολύ*, 5: *Πάρα πολύ*). Η έρευνα είναι ποσοτική και στο σύνολο τους οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω του Google Forms και προωθήθηκε μέσω E-mail σε όλους τους Συλλόγους Αυτιστικών Ατόμων της Ελλάδας, σε ομάδες γονέων που έχουν παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο κοινωνικό δίκτυο, καθώς και σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και ειδικούς θεραπευτές για να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο στους γονείς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος των οποίων έχουν αναλάβει την υποστήριξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Αύγουστο έως τον Δεκέμβριο 2017.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως σχετικά με το θέμα και την δομή του ερευνητικού εργαλείου, καθώς και τον χρόνο που θα δαπανήσουν σε αυτή την έρευνα. Επίσης, τηρήθηκε ο κώδικας δεοντολογίας περί ζητημάτων εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας. Τέλος, η συμμετοχή στην παρούσα μελέτη ήταν εθελοντική με αποτέλεσμα να συμμετέχουν στο δείγμα μόνο όσοι συμπλήρωσαν στο σύνολό του το ερωτηματολόγιο.

Ανάλυση Δεδομένων

Δεδομένου του μεγάλου μεγέθους του δείγματος, ο έλεγχος αφορούσε έλεγχο μέσων τιμών και έγινε με εφαρμογή t-test για ανεξάρτητα δείγματα στις υποομάδες που δημιουργήθηκαν από τις μεταβλητές των δημογραφικών και γενικών χαρακτηριστικών των ατόμων του δείγματος στην περίπτωση 2 υποομάδων και με ανάλυση διακύμανσης ANOVA στην περίπτωση περισσότερων των 2 υποομάδων. Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι $p=0,05$. Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 21).

Αξιοπιστία του Εργαλείου Συλλογής Δεδομένων

Εξετάζοντας την αξιοπιστία της ομάδας των ερωτήσεων, προκύπτει τιμή αξιοπιστίας υψηλή (Cronbach Alpha= 0,874), καθώς η τιμή συνάφειας Cronbach Alpha είναι μεγαλύτερη του 0,7 και θεωρείται πολύ ικανοποιητική.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στις παρακάτω περιπτώσεις οι μέσες τιμές αξιολόγησης κάθε ερώτησης είναι μικρότερη της τιμής 3, η οποία εκφράζει την μέση θέση της 5/βαθμης κλίμακας και άρα η τάση αποδίδει χαμηλή αξιολόγηση στα αξιολογούμενα στοιχεία.

Αρνητική ήταν η άποψη που εξέφρασαν οι γονείς για το κατά πόσο είναι ευχαριστημένοι από τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και για την ενημέρωσή τους από το ΚΕΔΔΥ σχετικά με τη δομή της Παράλληλης Στήριξης. Το 87% και 57% αυτών απάντησαν *Καθόλου* και *Λίγο* αντίστοιχα, ενώ το 31,9% απάντησε *Αρκετά*. Μετριότερη με αρνητική άποψη είχαν οι γονείς για το αν η Παράλληλη Στήριξη επαρκεί για τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους, με το 43% των απαντήσεων να κατανέμεται στις επιλογές *Καθόλου* και *Λίγο* και το 29,7% στην επιλογή *Αρκετά*. Επιπλέον, οι γονείς είναι μέτρια

ικανοποιημένοι από την υποστήριξή τους από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, το 44,3% των απαντήσεων τους αφορούσε στις επιλογές *Λίγο* και *Αρκετά*, ενώ το 38,4% στις επιλογές *Πολύ* και *Πάρα πολύ*. Μέτρια προς θετική ήταν η ικανοποίηση που είχαν και από την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, με το 36% των απαντήσεων να κατανέμεται στις επιλογές *Καθόλου* και *Λίγο*, ενώ το 49% στις επιλογές *Πολύ* και *Πάρα πολύ*.

Λιγότερο θετική άποψη/ικανοποίηση είχαν οι γονείς σχετικά με τη γνώση τους για τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης. Συγκεκριμένα, το 51,3% αφορούσε τις επιλογές *Πολύ* και *Πάρα πολύ*, ενώ το 42,2% την επιλογή *Λίγο* και *Αρκετά*. Παρόμοια άποψη/ικανοποίηση είχαν και για το κατά πόσο καλά ξέρουν τους τελικούς στόχους που παρέχει ο συγκεκριμένος θεσμός στα παιδιά τους. Το 51,3% των απαντήσεων τους κατανεμήθηκε στις επιλογές *Πολύ* και *Πάρα πολύ*, ενώ το 46% στις επιλογές *Λίγο* και *Αρκετά*.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς εκφράζουν μια θετική άποψη/ικανοποίηση σχετικά με τα οφέλη που παρέχει στα παιδιά τους ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης. Πιστεύουν, λοιπόν, πως η Παράλληλη Στήριξη ωφελεί τα παιδιά τους, συμβάλλει θετικά στην κοινωνικοποίησή τους και επιτρέπει την εκπαίδευσή τους στη γενική τάξη. Το 74,6%, 69,7% και 67,6% των απαντήσεων τους κατανεμήθηκε στις επιλογές *Πολύ* και *Πάρα πολύ*.

Παρόμοια άποψη/ικανοποίηση είχαν και για το θέμα της συνεργασίας τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Ειδικότερα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης και τις τακτικές συναντήσεις τους με αυτόν. Το 61,1% και 57,3% των απαντήσεων τους κατανεμήθηκαν στις επιλογές *Πολύ* και *Πάρα πολύ*. Τέλος, έδειξαν να έχουν θετική στάση σχετικά με την παροχή σημαντικών πληροφοριών που αφορούν το παιδί τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, καθώς το 67,1% των απαντήσεων τους κατανεμήθηκε στις επιλογές *Πολύ* και *Πάρα πολύ* (Βλ. Πίνακα 2).

Έλεγχος ερωτήσεων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος

Προκειμένου να εντοπιστεί πιθανή εξάρτηση των ερωτήσεων από τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εφαρμόστηκε έλεγχος μέσων τιμών. Τα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω.

Ως προς την εκπαίδευση, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το αν οι γονείς είναι ενήμεροι για τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης ($F(3, 176)=3,437, p=0,018<0,05$). Από τις επιμέρους μέσες τιμές αξιολόγησης της ερώτησης ανά υποομάδα εκπαιδευτικού επιπέδου προκύπτει ότι η ύπαρξη ενημέρωσης για τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης αυξάνεται όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα, με την υψηλότερη τιμή κατανόησης των καθηκόντων να δηλώνεται στην περίπτωση του γονέα με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, ενώ η μικρότερη τιμή δηλώνεται την περίπτωση του γονέα με επίπεδο εκπαίδευσης δημοτικού σχολείου.

Ως προς το επαγγελματικό επίπεδο, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το αν γονείς γνωρίζουν τους τελικούς στόχους του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης ($F(3, 184)=3,064, p=0,029<0,05$) και αν θεωρούν επαρκή τον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου θεσμού για τη γενικότερη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους ($F(3, 184)=3,522, p=0,016<0,05$). Από τις επιμέρους μέσες τιμές αξιολόγησης των ερωτήσεων η τάση είναι όμοια στις δύο ερωτήσεις με τη διαφορά μεταξύ των υποομάδων επαγγελματικού επιπέδου γονέων να εντοπίζεται στην αύξηση της θετικής αξιολόγησης της ύπαρξης γνώσης για τους τελικούς στόχους της Παράλληλης Στήριξης και όμοια της θετικής αξιολόγησης της επάρκειας της λειτουργίας του θεσμού όσο αυξάνεται το επαγγελματικό επίπεδο του γονέα.

Πίνακας 2 Συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών (ΜΤ) και τυπικών αποκλίσεων (ΤΑ) και κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των απαντήσεων των γονέων για την αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης

Ερωτήσεις	ΜΤ	ΤΑ		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη ωφελεί τους μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ);	4,12	1,08	N	5	13	29	45	93
			%	2,7%	7,0%	15,7%	24,3%	50,3%
2. Νομίζετε ότι η Παράλληλη Στήριξη συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος;	3,96	1,08	N	3	20	33	53	76
			%	1,6%	10,8%	17,8%	28,6%	41,1%
3. Είστε ενήμεροι για τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης;	3,51	1,23	N	12	29	49	42	53
			%	6,5%	15,7%	26,5%	22,7%	28,6%
4. Πόσο καλά γνωρίζετε τους τελικούς στόχους της Παράλληλης Στήριξης;	3,31	1,23	N	14	39	46	47	39
			%	7,6%	21,1%	24,9%	25,4%	21,1%
5. Είστε ευχαριστημένοι από τον τρόπο προσλήψεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την Παράλληλη Στήριξη;	1,56	1,03	N	126	35	12	3	9
			%	68,1%	18,9%	6,5%	1,6%	4,9%
6. Σας ενημέρωσε επαρκώς το ΚΕΔΔΥ για το συγκεκριμένο πλαίσιο φοίτησης του μαθητή (Παράλληλη Στήριξη);	2,40	1,22	N	52	54	47	16	16
			%	28,1%	29,2%	25,4%	8,6%	8,6%
7. Θεωρείτε επαρκή τον τρόπο λειτουργίας του Θεσμού της Παράλληλης Στήριξης για τη γενικότερη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή;	2,76	1,23	N	33	47	55	30	20
			%	17,8%	25,4%	29,7%	16,2%	10,8%
8. Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης επιτρέπει τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος να διδάσκονται στη γενική τάξη;	3,81	1,10	N	7	19	34	67	58
			%	3,8%	10,3%	18,4%	36,2%	31,4%
9. Θεωρείτε ικανοποιητική τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης;	3,76	1,22	N	11	19	42	44	69
			%	5,9%	10,3%	22,7%	23,8%	37,3%
10. Οι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν στην επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν στο σπίτι σχετικά με το παιδί σας;	3,00	1,38	N	32	44	38	34	37
			%	17,3%	23,8%	20,5%	18,4%	20,0%
11. Δίνετε πληροφορίες όχι μόνο στον εκπαιδευτικό ΠΣ αλλά και στον εκπαιδευτικό ΓΑ για τις ανάγκες και τα таланτά του παιδιού σας;	3,97	1,07	N	5	11	45	46	78
			%	2,7%	5,9%	24,3%	24,9%	42,2%
12. Γίνονται τακτικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης;	3,71	1,20	N	8	24	47	39	67
			%	4,3%	13,0%	25,4%	21,1%	36,2%
13. Οι εκπαιδευτικοί σας στέλνουν ενημερωτικά σημειώματα για το τι έχει μάθει το παιδί σας και γενικότερα για τη συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον;	3,21	1,54	N	40	27	27	35	56
			%	21,6%	14,6%	14,6%	18,9%	30,3%

Ως προς την οικονομική κατάσταση, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το αν οι εκπαιδευτικοί στέλνουν ενημερωτικά σημειώματα για τη μαθησιακή εξέλιξη και τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο ($F(2,184)=3,377$, $p=0,036<0,05$). Αν και γενικά η ύπαρξη ενημερωτικών σημειωμάτων κρίνεται ως μέτρια από το σύνολο των γονέων, από τις επιμέρους μέσες τιμές αξιολόγησης της ερώτησης αξιολόγησης η διαφορά με την οικονομική κατάσταση των γονέων εντοπίζεται στη χαμηλότερη αξιολόγηση της ενημέρωσης στην περίπτωση όπου η κατάσταση κρίνεται ως δύσκολη.

Ως προς τον τόπο κατοικίας, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το αν οι γονείς είναι ενήμεροι για τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης ($F(2,184)=3,047$, $p=0,050<0,05$) και με το αν είναι ευχαριστημένοι οι γονείς από τον τρόπο προσλήψεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ($F(2,184)=6,979$, $p=0,001<0,05$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές αξιολόγησης ανά τόπο κατοικίας προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση ενημέρωση δηλώνεται από γονείς αγροτικών περιοχών, ενώ γονείς από την αστική και ημιαστική περιοχή αξιολόγησαν συγκριτικά υψηλότερα την ενημέρωση για τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού. Αναφορικά με τον τρόπο προσλήψεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής παρατηρείται ότι η γενική τάση αφορά χαμηλή αξιολόγηση του τρόπου προσλήψεων, ωστόσο εξετάζοντας τις μέσες τιμές αξιολόγησης ανά τόπο κατοικίας προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή δηλώθηκε από γονείς που κατοικούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές, ενώ γονείς που κατοικούν σε αγροτικές εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη ικανοποίηση για τον τρόπο πρόσληψης.

Ως προς τη δημόσια ή ιδιωτική Παράλληλη Στήριξη που παρακολουθούν τα παιδιά των γονέων του δείγματος, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το αν οι γονείς θεωρούν ότι ο θεσμός αυτός ωφελεί τα παιδιά τους ($t(183)=-4,416$, $p=0,000<0,05$) και αν ο συγκεκριμένος θεσμός συμβάλλει θετικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους ($t(183)=-4,373$, $p=0,000<0,05$). Από την άλλη, στατιστικά σημαντική εξάρτηση έδειξε με το αν οι γονείς είναι ενήμεροι για τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης ($t(183)=-2,050$, $p=0,042<0,05$), με το κατά πόσο καλά γνωρίζουν τους τελικούς στόχους αυτού του θεσμού ($t(183)=-2,506$, $p=0,013<0,05$), με το αν θεωρούν ότι είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης ($t(183)=-3,789$, $p=0,000<0,05$), με το αν γίνονται τακτικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει το παιδί τους ($t(183)=-5,977$, $p=0,000<0,05$), και με το αν οι εκπαιδευτικοί τους στέλνουν ενημερωτικά σημειώματα για την μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους και για την συμπεριφορά του στο σχολείο ($t(183)=-2,627$, $p=0,009<0,05$). Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, όπου η εξάρτηση είναι στατιστικά σημαντική, η διαφορά στις μέσες τιμές των υποομάδων των μαθητών που λαμβάνουν δημόσια ή ιδιωτική Παράλληλη Στήριξη οφείλεται στις υψηλότερες τιμές αξιολόγησης που αποδίδουν σε όλες τις παραπάνω διαστάσεις οι γονείς των μαθητών ιδιωτικής Παράλληλης Στήριξης έναντι των γονέων των μαθητών δημόσιας Παράλληλης Στήριξης.

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το αν οι γονείς πραγματοποιούν τακτικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης ($t(183)=2,452$, $p=0,015<0,05$). Παραπάνω, όπου η εξάρτηση είναι στατιστικά σημαντική, η διαφορά στις μέσες τιμές των υποομάδων οφείλεται στην υψηλότερη αξιολόγηση που αποδίδουν στις τακτικές συναντήσεις οι γονείς των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι των γονέων των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις αξιολογούνται όμοια.

Τέλος, ως προς την ηλικία των παιδιών προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το αν οι γονείς ενημερώθηκαν επαρκώς από το ΚΕΔΔΥ για τον συγκεκριμένο θεσμό ($R=0,168$, $p=0,023<0,05$). Ο συντελεστής συσχέτισης είναι θετικός και ασθενής, άρα η αξιολόγηση της ενημέρωσης, όπως διατυπώνεται στην ερώτηση, αυξάνεται όσο αυξάνεται η ηλικία. Σε καμία άλλη περίπτωση δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση του ερωτηματολογίου με την ηλικία των παιδιών.

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αναφορικά με τη δομή της Παράλληλης Στήριξης. Τα συμπεράσματα που εξάγονται μέσα από την παραπάνω ανάλυση των δεδομένων παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τον θεσμό αυτό.

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης δεν εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την παραπάνω πρόταση, αναδεικνύοντας τις αρνητικές αξιολογήσεις των γονέων αναφορικά με τον τρόπο προσλήψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, την ελλιπή ενημέρωσή τους από το ΚΕΔΔΥ για το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών τους και την ανεπάρκεια του τρόπου λειτουργίας του συγκεκριμένου θεσμού. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν, επίσης, αρκετές έρευνες από τον ελλαδικό χώρο (Γελαστοπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Ευσταθίου, 2004· Kofidou, Mantzikos, Chatzitheodorou, Kyparissos, & Karali, 2017· Loukisas & Papoudi, 2016· Παρδάλη, 2013· Stampoltzis et al., 2012· Veroni, 2016· Vlachou & Papananou, 2014· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006· Χριστοπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τα έτη 2009 και 2015, ο Συνήγορος του Πολίτη έχει καταλήξει σε παρόμοια σημαντικά πορίσματα ύστερα από πολλές αναφορές γονέων για την εφαρμογή της δομής της Παράλληλης Στήριξης. Συγκεκριμένα, έχει επισημάνει τα εξής:

1. Σημαντική καθυστέρηση των προσλήψεων αναπληρωτών Ειδικής Αγωγής για παροχή Παράλληλης Στήριξης. Οι διοικητικές διαδικασίες πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ΕΑ για την παροχή Παράλληλης Στήριξης ουδέποτε έχουν ολοκληρωθεί με την έναρξη του σχολικού έτους.
2. Το Υπουργείο αποδίδει το πρόβλημα σε ανεπάρκεια κονδυλίων ή εκπαιδευτικών, χωρίς περαιτέρω ανάληψη ευθύνης ή σχεδιασμό για την επίλυσή του, μολονότι είναι αυτονόητο ότι η εισαγωγή νομοθεσίας που κατοχυρώνει το δικαίωμα συνεκπαίδευσης, για να έχει νόημα, θα πρέπει να συνοδεύεται από τη διασφάλιση των κονδυλίων και των αναγκών μέσων για την υλοποίηση των αντίστοιχων προβλέψεων.
3. Σε πολλές περιπτώσεις η Παράλληλη Στήριξη δε χορηγείται καθόλου σε μαθητές που διαπιστωμένα την έχουν ανάγκη.
4. Η ανεπαρκής στελέχωση δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία των ΚΕΔΔΥ ως προς την υλοποίηση των εκ του νόμου αρμοδιοτήτων τους.
5. Η ελλιπής στελέχωση των ΚΕΔΔΥ σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό, σε πολλές περιοχές, έχει ως σοβαρή συνέπεια την υπέρμετρη καθυστέρηση στην αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία, η οποία, σε πολλές περιπτώσεις, τους στερεί τη δυνατότητα διεκδίκησης, για το διάστημα αυτό, κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης ή άλλων έννομων δικαιωμάτων ή παροχών στο πλαίσιο του σχολείου.
6. Η αδυναμία έγκαιρης ανταπόκρισης πολλών ΚΕΔΔΥ στα αιτήματα που δέχονται αποτελεί πάγιο πρόβλημα από την έναρξη λειτουργίας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης.
7. Η Παράλληλη Στήριξη συχνά υποκαθίσταται από τα Τμήματα Ένταξης.

Από την άλλη πλευρά, οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολόγησαν θετικά το γεγονός ότι η φοίτηση των παιδιών τους στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης έχει σημαντικά οφέλη για εκείνα. Έρευνες επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό, αναφέροντας ότι, όταν οι μαθητές με διαφόρων ειδών διαφορετικότητα εκπαιδεύονται σε δομές γενικής εκπαίδευσης, λαμβάνουν καλύτερα αποτελέσματα σε ψυχολογικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο (Δρακωτού & Ζώνιου-Σιδέρη, 2016· Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Καραγιάννη, Παπασταυρινίδου, & Σπανδάγου, 2004· Galant & Hamline, 1993· Mastropierietal., 2005· Παρδάλη, 2013· Salend & Garrick Duhaney, 1999· Tafa & Manolitsis, 2003· Vianello & Lanfranchi 2015· Williamson, McLeskey, Hoppey, & Rentz, 2006).

Όσον αφορά τη συνεργασία των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, οι πρώτοι φαίνεται να αναφέρουν ότι πραγματοποιούν τακτικές συναντήσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό για να μάθουν για την πρόοδο του παιδιού τους. Ωστόσο, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς εκείνους σε ζητήματα που προκύπτουν στο σπίτι τους σχετικά με τα παιδιά τους φαίνεται να

αξιολογήθηκε μέτρια. Η ύπαρξη ποιοτικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας και η υποστήριξη της δεύτερης από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται βασική συνιστώσα για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (AL Jabery, Arabiat, AL Khamra, Betawi, & Jabbar, 2012· Baglama, & Demirok, 2016· Παρδάλη, 2013· Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou, 2017· Syriopoulou-Dellietal., 2016· Tso & Strnadová, 2016). Παρ' όλα αυτά, αναδεικνύεται ότι τα ποσοστά εμφάνισης αυτής της συνεργασίας κυμαίνονται σε μη επαρκή επίπεδα για τους γονείς. Φυσικά, πρέπει να αναφερθεί ότι η διερεύνηση της νοσηματοδότησης της συνεργασίας από τα δύο μέρη θα μπορούσε να προσεγγίσει ολιστικά το παρόν ζήτημα και να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για αυτό.

Στην παρούσα έρευνα, επίσης, προκύπτει το εξής αξιολογικό εύρημα: Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων υπήρξαν και κάποιες εξαρτημένες μεταβλητές -κυρίως δημογραφικά χαρακτηριστικά- που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως η εκπαίδευση, το επαγγελματικό επίπεδο, η οικονομική κατάσταση, ο τόπος κατοικίας, το πλαίσιο φοίτησης του μαθητή (δημόσια ή ιδιωτική Παράλληλη Στήριξη), και η βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια). Φαίνεται ότι τα στοιχεία αυτά και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έχουν σχέση ανάλογη μεταξύ τους, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία τους, αλλά και το ποσοστό επιρροής των αξιολογήσεων των γονέων αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο, υπάρχουν λίγες έρευνες που επιβεβαιώνουν την παραπάνω συσχέτιση. Συγκεκριμένα, οι Hasnain και Akter (2014) και οι Lauderdale-Littin, Howell και Blacher (2013), ανέδειξαν ότι η εκπαίδευση, το επάγγελμα των γονέων και η οικονομική κατάσταση τους θεωρούνται ως καθοριστικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού τους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι οι υποθέσεις 1, 2 και 3 που αφορούν τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών στελεχών των σχολικών και διαγνωστικών δομών, όπως και την επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων μέσω της δομής της Παράλληλης Στήριξης φαίνονται να επαληθεύονται. Ωστόσο, αναφορικά με την υπόθεση 4 φαίνεται ότι, ενώ οι γονείς πραγματοποιούν τακτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, αυτές δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους ώστε να επιτευχθεί η σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών τους. Επομένως, να μεν επιβεβαιώνεται η σημασία των συναντήσεων ανάμεσα στους δύο πόλους- γονείς και εκπαιδευτικούς-, όμως φαίνεται οι συναντήσεις αυτές να μην χαρακτηρίζονται από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που κρίνονται απαραίτητα από τους ίδιους για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων.

Εν κατακλείδι, οι γονείς φαίνεται να επιθυμούν μια αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, ενώ αναδεικνύουν ότι η δομή της Παράλληλης Στήριξης έχει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά τους. Ωστόσο, καθίσταται σαφές μέσα από τις απόψεις τους ότι χρειάζεται μια πραγματική αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της ένταξης, ώστε να ανταποκρίνεται στο μέγιστο βαθμό στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή και της κάθε οικογένειας (Agaliotis, & Kalyva, 2011· Kofidou et al., 2017· Loukisas & Papoudi, 2016· Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007· Vlachou & Papananou, 2014· Zoniou-Sideri et al., 2006).

Περιορισμοί

Η παρούσα ποσοτική έρευνα αναδεικνύει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των γονέων μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος για την δομή της Παράλληλης Στήριξης. Ωστόσο, άλλες σχολικές δομές, όπως γενικά- ειδικά σχολεία, Τμήματα Ένταξης, δεν τυγχάνουν αναφοράς. Επίσης, γονείς μαθητών με άλλες αναπηρίες που λαμβάνουν υποστήριξη από τη δομή της Παράλληλης Στήριξης δεν συμμετέχουν στο συγκεκριμένο δείγμα, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω ερευνητικές δραστηριότητες που πιθανότατα να συμπληρώσουν και να συγκριθούν με την παρούσα έρευνα.

Ερευνητικές και Παιδαγωγικές Προτάσεις

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν στο πώς αξιολογούν την δομή της Παράλληλης Στήριξης οι γονείς με διαφορετική εθνικότητα, φύλο, φυλή, θρησκεία που διαμένουν στην Ελλάδα. Επίσης, θα μπορούσαν να διερευνηθούν κάποιοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στις απόψεις τους για αυτή τη δομή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως η εθνικότητα, η θρησκεία και κάποιο είδος αναπηρίας που μπορεί να έχει ο γονέας. Τέλος, ζητήματα προκλήσεων και προοπτικών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο σύνολό τους που παρέχονται σήμερα σε μαθητές με αναπηρία μπορούν να αποτελέσουν μελλοντικές προεκτάσεις αυτής της έρευνας.

Στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα τα στοιχεία δείχνουν δυστυχώς πως η ένταξη των μαθητών με αναπηρία και πιο συγκεκριμένα με αυτισμό δεν έχει επιτευχθεί ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό. Για να γίνει αυτό, χρειάζονται σημαντικές αλλαγές και συντονισμένες προσπάθειες τόσο σε επίπεδο μικρο-συστήματος όσο και σε επίπεδο μακρο-συστήματος.

Συγκεκριμένα, απαιτείται πρώτα από όλα να αναδιαμορφωθεί η εκπαιδευτική πολιτική για την ενταξιακή εκπαίδευση, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα αρθούν οι προκαταλήψεις για τα άτομα με αναπηρία, θα υπάρξει αμοιβαία κατανόηση, αλληλοαποδοχή και ίσες ευκαιρίες και θα δημιουργηθεί ένα σχολείο και μια κοινωνία για όλους. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η πραγματοποίηση διορισμών στο νευραλγικό χώρο της Ειδικής Αγωγής, έτσι ώστε οι μαθητές με αυτισμό να μην υφίστανται κάθε χρόνο το άγχος της αλλαγής των εκπαιδευτικών και τις συνέπειες αυτής της αλλαγής στις πρακτικές διδασκαλίας και στο ημερήσιο πρόγραμμα. Στόχος θα πρέπει να είναι η άμεση και χωρίς προβλήματα και δυσκολίες ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Επίσης, θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν οι σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, θα πρέπει να υπάρχει σύγχρονη υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή, να εκσυγχρονιστεί ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και να βελτιωθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό. Τα Αναλυτικά Προγράμματα θα πρέπει να είναι και λειτουργικά, για να οδηγούν στην αυτονομία των ατόμων με αναπηρία και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους μέσω της ανάπτυξης των αναγκαίων δεξιοτήτων. Για μια επιτυχημένη σχολική ένταξη όλων των παιδιών θα πρέπει να σχεδιαστούν Αναλυτικά Προγράμματα με βασικό κριτήριο όχι την ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων αλλά τη διαφορετική υπόσταση του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Παράλληλα, θα πρέπει να υλοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια τόσο για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό όσο και για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Τα προγράμματα επιμόρφωσης κι εκπαίδευσης θα στοχεύουν στην ενημέρωση για τον αυτισμό, για τη σχετική νομοθεσία και για τις αποτελεσματικές συνεργατικές πρακτικές ανάμεσα σε γονείς κι εκπαιδευτικούς με στόχο την αποτελεσματική ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Θα πρέπει, ακόμη, να δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν περισσότερο στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο, καθώς με τον τρόπο αυτό θα βελτιωθεί και θα ενισχυθεί η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, οι γονείς θα παρατηρήσουν καλύτερα το πώς μαθαίνει και συμπεριφέρεται το παιδί τους στο σχολικό πλαίσιο.

Τέλος, οι σχολικές μονάδες πρέπει να συνεργάζονται με όλους τους φορείς κοινωνικοποίησης, όπως είναι η εκκλησία και τα κέντρα ημέρας ατόμων με αυτισμό, καθώς μέσα από έναν κοινό σχεδιασμό προγραμμάτων θα επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών. Η Πολιτεία έχει χρέος να μεριμνεί περισσότερο για τους γονείς και τα παιδιά τους, έτσι ώστε να περιοριστεί η περιθωριοποίησή τους. Μόνο μέσα από μια διαδικασία δημοκρατικότητας και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας και καλλιέργειας

της ιδέας της ισότητας όλων των πολιτών, θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί ουσιαστικά η ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

Ευχαριστίες

Οι ερευνητές θα ήθελαν να ευχαριστήσουν όλους τους γονείς για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα.

Αναφορές

- Αβραμίδης, Η., & Κάλυβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 543-551, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.008>
- AL Jabery, M.A., Arabiat, D.H., AL Khamra, H.A., Betawi, I.A., & Jabbar, S.K.A. (2012). Parental perceptions of services provided for children with Autism in Jordan. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 475-486, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9703-0>
- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 43 - 51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ArmstrongF., & BartonL. (Eds). (2007). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education: The case of England*. Dordrecht: Springer
- Armstrong, F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 49-64). Αθήνα: Πεδίο.
- Baglama, B., & Demirok, S. (2016). Opinions of mothers of children with autism spectrum disorder towards special education support and services. *International Journal of Educational Sciences*, 15, 279-289, DOI: <https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890537>
- Barton, A. C. (2000). The culture of power and science education: Learning from Miguel. *Journal of Research in Science Teaching* 37, 871-887, DOI: 10.1002/1098-2736(200010)37:8<871:AID-TEA7>3.0.CO;2-9
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.
- Γελαστοπούλου, Μ., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ένταξη αναπήρων στην προσχολική εκπαίδευση: Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης των τμημάτων ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (Συλλογικός Τόμος Β') (σσ.143-161). Αθήνα: Πεδίο.
- Christenson, S. L., & Godber, Y. (2001). Enhancing constructive family-school connections. In J. Hughes & A. La Greca (Eds.), *Handbook of psychological services for children and adolescents* (pp. 455-476). London: Oxford University Press.
- Δρακωτού, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2016). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της

- παράλληλης στήριξης. Στο Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. (Συλλογικός Τόμος Ε') (σσ.11-27). Αθήνα: Πεδίο.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305, DOI: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461656?journalCode=esj>
- Ευσταθίου, Μ. (2004). Η συνάφεια των θεσμών της εκπαίδευσης και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) με το σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 24, 36-48.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelli, V., & Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18, DOI: 10.1080/08856257.2017.1386318
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 279-291, DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110500256046>
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379-394, DOI: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110500430690>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Ένταξη απόρων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα, στο περ. Ε21, *Ιδέες και προτάσεις για την Ελλάδα του 21ου αιώνα*, Απρίλιος, 21-23.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ.27-39). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Καραγιάννη, Π., Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση* (σσ.189-199). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gabovitch, E.M., & Curtin, C. (2009). Family-centered care for children with autism spectrum disorders: a review. *Marriage & Family Review* 45, 469-498, DOI: 10.3109/07380577.2011.606460
- Galant, K., & Hanline, M. F. (1993). Parental attitudes toward mainstreaming young children with disabilities. *Reviews of Research*, 69, 293-297, DOI: <https://doi.org/10.1080/00094056.1993.10520963>
- Hasnain, G., & Akter, M. (2014). The relation of socio-economic factors with autism among children: A study in an urban area of Bangladesh. *Journal of Pioneering Medical Sciences*, 4, 11-13. Retrieved December 2017 from: https://www.researchgate.net/publication/282200014_The_Relation_of_Socio-economic_Factors_with_Autism_among_Children_A_Study_in_an_Urban_Area_of_Bangladesh
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42, 1-23, DOI: 10.1111/1467-8578.12101
- Jinnah, H., & Walters, L. (2008). Including parents in evaluation of a child development program: Relevance of parental involvement. *Early Childhood Research and Practice*, 10, 1-7. Retrieved December 2017 from <http://ecrpuiuc.edu/v10n1/jinnah.html>

- Kofidou, Ch., Mantzikos, C., Chatzitheodorou, G., Kyparissos, N., & Karali, A. (2017). Teachers' perceptions and attitudes on the inclusive education of students with Autism Spectrum Disorders (ASD): A literature review. *Dialogoi! Theory and Praxis in Education*, 3, 35-68, DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.11965>
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523, DOI: 10.1016/S0022-4405(00)00050-9
- Κοντολέων, Γ.Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παράλληλη στήριξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. (Συλλογικός Τόμος Γ') (σσ.11-34). Αθήνα: Πεδίο.
- Lauderdale-Littin, S., Howell, E., & Blacher, J. (2013). Educational placement for children with autism spectrum disorders in public and non-public school settings: The impact of social skills and behavior problems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 469-478.
- Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *Clearing House*, 72, 206-21, DOI: <https://doi.org/10.1080/00098659909599393>
- Leitch, M. L., & Tangri, S. S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66, 70-74. Retrieved December 2017 from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ364523>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2011). *Inclusive education: supporting diversity in the classroom* (2nded.). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Loukisas, T.D., & Papoudi, D. (2016). Mothers' experiences of children in the autistic spectrum in Greece: Narratives of development, education and disability across their blogs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63, 64-78, DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111304>
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norl, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in catching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, 260-270, DOI: 10.1177/10534512050400050201
- Μότοη, Σ., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Απόψεις γονέων παιδιών με αυτισμό για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Στο *Πρακτικά της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ)*, 3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (σσ.1142-1151). Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ.
- Μπάρδης, Π. (1997). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Περιεχόμενο και φιλοσοφία της ενσωμάτωσης. Στο Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (Β' τόμος) (σσ.740-751). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nissenbaum, M.S., Tollefson, N., & Reese, R.M. (2002). The interpretative conference: Sharing a diagnosis of autism with families. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 30-43, DOI: 10.1177/108835760201700103
- Νόμος 1143 (1981). *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φροσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Φ.Ε.Κ. 80/Τ.Α.' / 31-03-1981.
- Νόμος 4186 (2013). *Αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 193/τΑ' /17-9-2013.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη,

- A. Ντεροπούλου-Ντέρου & A. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Παρδάλη, Ν. (2013). *Οι εμπειρίες των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Ruble, L. A., & Dalrymple, N. J. (2002). COMPASS: A parent-teacher collaborative model for students with autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 17, 76-83, DOI: 10.1177/10883576020170020201
- Σιαμαντά, Β. (2017). «Το σχολείο εί.. είναι μόνο για... για τους μαθητές» διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Στατήρη, Β., & Ανδρέου, Ε. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5, 01-26, DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.11353>
- Στασινός Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία 1906-1989*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνωσα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά άνωσα» (σσ.324-330). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ..
- Συνήγορος του Πολίτη (2009). Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού: «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Πόρισμα: ν.3094/03, 'Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις', Αρ. 4§6, 16/9/2009.
- Συνήγορος του Πολίτη (2015). Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού: «Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες : Ν.3094/2003», 'Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις', Αρ. 3§5, Νοέμβριος, 2015.
- Salend, S.J., & Garrick Duhaney, L.M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114-126, DOI: 10.1177/074193259902000209
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A., & Goodwin, M. (2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 18, 197-206, DOI: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10883576030180030801?journalCode=foab>
- Slee, R. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 40-56). Αθήνα: Πεδίο.
- Stampoltzis, A., Papatrecha, V., Polychronopoulou, S., & Mavronas, D. (2012). Developmental, familial and educational characteristics of a sample of children with autism spectrum disorders in Greece. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1297-1303, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.05.004>
- Stone, W. L., & Rosenbaum, J. L. (1988). A comparison of teacher and parent views of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 403-414. Retrieved December 2017 from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02212195>

- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 185–199, DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645588>
- Syiopoulou-Delli, Ch., Cassimos, D.C., & Polychronopoulou, S.A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330–345, DOI: 10.1016/j.ridd.2016.04.011
- Syriopoulou-Delli, Ch., & Polychronopoulou, S. A. (2017). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International Journal of Developmental Disabilities*, DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1359355>
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 155–171, DOI: 10.1080/0885625032000078952
- Tilstone, C., & Rose, R. (2012). Από την πολιτική έως την πράξη: Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.189-212). Αθήνα: Πεδίο.
- Tso, M., & Strnadová, I. (2016). Students with autism transitioning from primary to secondary schools: Parents' perspectives and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 389–403, DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197324>
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Το παιδί με ειδικές ανάγκες. Οικογένεια και σχολείο: μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Veroni, E. (2016). Examining services available to Greek parents of children with autism spectrum disorders (ASD). *COREJ: Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 3, 98–110. Retrieved December 2017 from http://corerj.educ.cam.ac.uk/v32016/Veroni2016_V3_Examining_services_available_to_greek_parents_of_children_with_autism.pdf
- Vianello, R., & Lanfranchi, S. (2015). Looking beyond the Alibi that not everything function perfectly in Italy: A response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 454–456, DOI:10.1080/08856257.2015.1079032.
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2014). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society*, 30, 73–86. DOI: 10.1080/09687599.2014.982787
- Χριστοπούλου, Α.Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Απόψεις και εμπειρίες εργαζόμενων σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ) σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την άρση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (Συλλογικός Τόμος Β') (σσ.251-270). Αθήνα: Πεδίο.
- Westling, D. (1997). What parents of young children with mental disabilities want? The views of one community. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 67–78, DOI: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/108835769701200202?journalCode=foab>
- Williamson, P., McLeskey, J., Hoppey, D., & Rentz, T. (2006). Educating students with mental retardation in general education classrooms. *Exceptional Children*, 72, 357–361, DOI: 10.1177/001440290607200306