



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: Η επίδραση των κέντρων εργοθεραπείας και λογοθεραπείας

POST GRADUATE THESIS

The role of collaboration between school and family: The impact of speech and work therapists



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Αικατερίνη Κουφοπούλου

Aikaterini Koufopoulou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Χριστίνα Φούντζουλα

Christina Fountzoula

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The role of collaboration between school and family: The impact of speech and work therapists

Aikaterini Koufopoulou

21044

mscedt21044@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

Christina Fountzoula

SECOND SUPERVISOR

Varvara Sopidou

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 16/2/2024

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Χριστίνα Φούντζουλα

2^{ος} Εξεταστής Βαρβάρα Σοπίδου

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κουφοπούλου Αικατερίνη του Ηλία, με αριθμό μητρώου 21044 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Φούντζουλα Χριστίνα και την κ. Σοπίδου Βαρβάρα, για την βοήθεια, την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές τους κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την στήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος

Αφιέρωσεις

Στην οικογένειά μου

Περίληψη

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρήζουν εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους αλλά και στήριξης από άλλες ειδικότητες (λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές) ώστε να υπάρξει ολοκληρωμένη προσπάθεια. Για να επέλθουν τα μέγιστα αποτελέσματα, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και των κέντρων λογοθεραπείας εργοθεραπείας. Στην παρούσα εργασία, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σχετικά με την πιθανή επιρροή των κέντρων λογοθεραπείας και εργοθεραπείας στη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η επιλογή αυτού του θέματος έγινε με σκοπό να παρουσιαστούν οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για το κατά πόσο οι σχέσεις που διαμορφώνουν με τους γονείς επηρεάζεται από την επικοινωνία των τελευταίων με τους θεραπευτές.

Ακολουθήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία κατά την οποία διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέρχονται από την θεωρία που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα εργασία, καθώς το θέμα δεν έχει διερευνηθεί ευρέως και δεν υπάρχει σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Μετά τη διανομή των ερωτηματολογίων, συλλέχθηκαν οι απαντήσεις των οποίων έγινε επεξεργασία ώστε να προκύψουν τα αποτελέσματα.

Από την έρευνα προέκυψε πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι προσδοκίες των γονέων μπορεί μεν να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα κέντρα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας, αλλά η σχέση που αναπτύσσουν οι ίδιοι με τους γονείς επηρεάζεται σε μικρό βαθμό από την επικοινωνία των δεύτερων με τα κέντρα. Επίσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί κατανοούν πως οι ρόλοι και οι ευθύνες τους διαφέρουν από αυτές των κέντρων, οι πρακτικές που ακολουθούν συγκρούονται σε μικρό βαθμό με εκείνες των κέντρων.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται πως ενώ οι γονείς δέχονται σημαντικές επιρροές από τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας, φαίνεται να προσπαθούν να διατηρήσουν μια υγιή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να χρησιμοποιούν της πληροφορίες που λαμβάνουν από τα κέντρα για να θίξουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια υγιή επικοινωνία και σχέση τόσο με τους γονείς όσο και με τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας με σκοπό την βελτίωση του παιδιού.

Abstract

Introduction: Students with learning difficulties need education that meets their needs as well as support from other specialties (speech therapists/occupational therapists) so that there is comprehensive effort. In order to achieve maximum results, cooperation between parents, special education teachers and occupational/ speech therapy centers is necessary. In this paper, there is an attempt to investigate the perceptions of special education teachers' regarding the possible influence of speech and occupational therapy centers in their collaboration with parents of children with learning difficulties. The choice of this topic was made in order to present the perceptions of teachers about whether the relationships they form with parents are affected by the latter's communication with the therapists.

Purpose: The purpose of this research study is to approach in a descriptive way the effect of speech/occupational therapy centers regarding the co operation of special education teachers/kindergarten teachers with the family. In particular, the aim of this research is to capture the perceptions of special education teachers/ kindergarten teachers regarding: a) their views regarding the effect of work and talk centers on parents and b) their views regarding the degree of their cooperation with occupational therapy and speech therapy centers.

Method: Quantitative methodology was followed in which closed questionnaires were distributed to special education teachers of primary education. The questions come from the theory used for this work, as at the topic has not been widely investigated and there was no other questionnaire. After the questionnaires were distributed, the responses were collected and processed to produce the result.

Results: The research showed that, according to the teachers, parents' expectations may be greatly influenced by speech and occupational therapy centers, but the relationship they develop with parents is influenced to a small extent by the latter's communication with the centers. Also, while teachers understand that their roles and responsibilities differ from those that centers have, the practices that they follow conflict to small extent with those of the centers.

Discussion: Based on the results of the research, it is found that while parents receive significant influences from the speech/ therapy occupational centers, they seem to maintain a healthy relationship with teachers, without using the information they receive from centers to affect the efforts of the teachers. It seems that teachers maintain healthy communication and relationship, both with parents and speech/occupational therapy centers in order to achieve child's improvement.

Key words: special education, parental involvement, speech/ occupational center

Περιεχόμενα	
Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iii
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Introduction:	viii
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Ειδική Αγωγή.....	2
1.1. Γενικές και Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	2
1.1.1 Το ιατρικό μοντέλο	2
1.1.2 Το κοινωνικό μοντέλο	3
1.2. Αποσαφήνιση «μαθησιακών δυσκολιών και «συνδρόμου».....	4
1.2.1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	5
1.2.2 Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	6
1.3. Ιστορική αναδρομή	7
2.1. Η σημασία της συνεργασίας και εμπλοκής των γονέων στο σχολείο	13
2.2. Γονεϊκή εμπλοκή και τύποι γονεϊκής εμπλοκής.....	14
2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής	15
Κεφάλαιο 3. Σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα σε λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και οικογένειας	18
3. 1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία ανάμεσα σε λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής	18
3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και γονείς.....	20
3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση λογοθεραπευτών/ εργοθεραπευτών και γονέων.....	22
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία	23
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	23
4.2. Συμμετέχοντες	24
4.3. Ερευνητικό εργαλείο	24
4.4. Ερευνητική διαδικασία	25
Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	25
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα.....	37

Βιβλιογραφία.....	46
Παράρτημα	50

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
MOODLE	Modular object oriented dynamic learning environment	Αρθρωτό αντικειμενοστραφές δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης
I.Q	Intelligence Quotient	Δείκτης Νοημοσύνης
E.A.E	Special education and treatment	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Κ.Δ.Α.Υ.	Diagnostic Assessment and Support Centers	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Ministry of National Education and Religious Affairs	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Πρόλογος

Η εκπαίδευση είναι ένα αγαθό στο οποίο όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται να έχουν πρόσβαση. Ωστόσο πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν ήταν πάντα εφικτή για όλους, ιδιαίτερα για εκείνους που παρουσίαζαν κάποια αναπηρία. Ειδικότερα στην Ελλάδα, η παροχή εκπαίδευσης στους ανθρώπους με αναπηρίες, - εκπαίδευση που δεν περιοριζόταν απλά στην φροντίδα- ξεκίνησε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ιδρύθηκαν ιδρύματα από ιδιωτική και κρατική πρωτοβουλία, όμως η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες σταμάτησε κατά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Βέβαια από το 1970 παρατηρείται εστίαση στην ειδική αγωγή, με τη δημιουργία νομοθεσίας, αναλυτικών προγραμμάτων, φορέων διάγνωσης αλλά και την ίδρυση ειδικών σχολείων ή τμημάτων ένταξης.

Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ευεργετούνται από τη συμμετοχή τους στο σχολείο, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία για κοινωνικοποίηση, για την δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους αλλά και η ευκαιρία στην γνώση προετοιμάζοντας τα για την είσοδό τους στην ενήλικη ζωή. Είναι σημαντικό το σχολείο να δημιουργεί υγιείς σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, διότι φαίνεται να επηρεάζεται θετικά η εξέλιξη των μαθητών. Βέβαια, οι μαθητές αυτοί υποστηρίζονται και από ειδικότητες όπως είναι οι εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές, είτε εντός της σχολικής μονάδας είτε εκτός, σε ειδικά κέντρα, που με τις ατομικές παρεμβάσεις στοχεύουν στην εξάλειψη ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Σκοπός όλων είναι η εξέλιξη του παιδιού σε όλους τομείς και γι' αυτό το λόγο η συνεργασία είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι. Οι αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας μόνο θετική επίδραση θα μπορούσαν να έχουν στο παιδί, καθώς ένα υγιές κλίμα ενθαρρύνει την ανταλλαγή αληθών πληροφοριών, την ανταλλαγή μεθόδων και πρακτικών αλλά και την συζήτηση των προβλημάτων που ανακύπτουν ώστε να επιλέγεται η κατάλληλη αντιμετώπιση.

Η ύπαρξη ενός κλίματος συνεργασίας είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα, ωστόσο λόγω των διαφορετικών φιλοσοφιών, ρόλων και ευθυνών, αλλά και των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και των κέντρων λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας δεν είναι πάντα εύκολο να διατηρούνται ισορροπίες. Ωστόσο, είναι απαραίτητο, ιδιαίτερα όσοι εμπλέκονται με την επαγγελματική τους ιδιότητα, να προσπαθούν να τηρούν αρμονικές σχέσεις, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί για το παιδί.

Κεφάλαιο 1. Ειδική Αγωγή

1.1. Γενικές και Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι άνθρωποι με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζονταν πάντα με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζονται σήμερα. Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια έντονη προσπάθεια οι άνθρωποι με δυσκολίες να συμπεριληφθούν στο κοινωνικό σύνολο και να γίνουν αποδεκτοί με τις ιδιαιτερότητες που ο καθένας έχει.

Ανά το πέρασ των χρόνων αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα με βάση τα οποία το κοινωνικό σύνολο αντιμετώπιζε τους ανθρώπους με αναπηρίες. Δύο από τα πιο σημαντικά μοντέλα αναπηρίας που αναπτύχθηκαν και επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που η κοινωνία αντιλαμβανόταν και αντιλαμβάνεται τους ανθρώπους με αναπηρίες είναι το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας και το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας.

1.1.1 Το ιατρικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Nankervis «το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας είναι ιδιαίτερα κανονιστικό και βασίζεται στην ταξινόμηση των επιπέδων απόκλισης ή ανεπάρκειας σε σύγκριση με μια κανονιστική κατάσταση» (Jackson, 2018). Αυτό σημαίνει πως η αναπηρία με βάση το ιατρικό μοντέλο έχει αρνητικό πρόσημο. Θεωρείται ως κάτι αρνητικό, μια κατάσταση που είναι δυσάρεστη τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τους οικείους του και για αυτό το λόγο τα άτομα αυτά θεωρείται πως αποκλίνουν από το φυσιολογικό άρα είναι κατώτερα από τους συνομηλίκους τους. Επομένως η αναπηρία αυτή είναι αναγκαίο να γιατρευτεί ή ακόμα και να εξαλειφθεί εάν αυτό είναι εφικτό (Retief & Letsosa, 2018).

Πιο συγκεκριμένα το ιατρικό μοντέλο ορίζει την αναπηρία ως «ένα ιατρικό πρόβλημα, ένα ελάττωμα ή την αποτυχία του σωματικού συστήματος και ως εκ τούτου είναι εγγενώς ανώμαλο και παθολογικό» (Retief & Letsosa, 2018). Σκοπός λοιπόν της παρέμβασης είναι η βελτίωση του προβλήματος που παρουσιάζει ο κάθε ασθενής σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό με σκοπό να μπορέσει να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο.

Οι βασικές αρχές που διέπουν το ιατρικό μοντέλο είναι πως η αναπηρία του κάθε ατόμου μπορεί να διαγνωστεί και να θεραπευτεί ή έστω να αποκατασταθεί ως ένα βαθμό με τη χρήση τεχνολογικών μεσών ή με τη χρήση της ιατρικής και δεύτερον πως αυτές οι παρεμβάσεις γίνονται αποκλειστικά από εξειδικευμένο προσωπικό (Jackson, 2018).

Το ιατρικό μοντέλο άσκησε μεγάλη επιρροή στο κοινωνικό σύνολο σχετικά με την αντίληψη της αναπηρίας με αποτέλεσμα η ιδρυματοποίηση των ανθρώπων με αναπηρίες να φτάσει στο αποκορύφωμά της στα τέλη της δεκαετίας του 1960 στις περισσότερες δυτικές χώρες

(Jackson, 2018). Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα πως οι άνθρωποι αυτοί δεν αντιμετωπιζόνταν ισότιμα σε κανένα τομέα της ζωής τους πόσο μάλλον στην παροχή εκπαίδευσης, όπου πολλοί από αυτούς είτε δεν θα μπορούσαν να παρευρεθούν σε σχολικές τάξεις λόγω κινητικών προβλημάτων είτε δεν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις τότε απαιτήσεις των σχολείων λόγω μη αντιστοιχίας του εκπαιδευτικού προγράμματος με τις δυνατότητες που είχαν εξαιτίας της εκάστοτε αναπηρίας. Αυτή η οπτική λοιπόν οδηγούσε στην απομόνωσή και περιθωριοποίησή τους από το «υγιές» κοινωνικό σύνολο χωρίς να τους δίνεται ευκαιρία εξέλιξης παρά μόνο η ελπίδα της ίασης.

1.1.2 Το κοινωνικό μοντέλο

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, σημαντικά κινήματα κοινωνικών δικαιωμάτων γύρω από το φύλο, τη φυλή, τη σεξουαλικότητα και την αναπηρία οδήγησαν σε αμφισβήτηση την εικόνα που είχε διαμορφωθεί μέχρι τότε στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου για τα άτομα με αναπηρίες.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, ένας βρετανός ακαδημαϊκός και ακτιβιστής, ανέπτυξε και εξέφρασε ένα νέο μοντέλο αναπηρίας, το κοινωνικό μοντέλο (Jackson, 2018). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η κοινωνία είναι εκείνη που περιορίζει τα άτομα με αναπηρίες. Επομένως, οποιαδήποτε λύση θα πρέπει να έχει στραμμένο το βλέμμα της στην κοινωνική αλλαγή και όχι στην προσαρμογή του ατόμου ή στην εξ ολοκλήρου αποκατάστασή του (Retief & Letsosa, 2018).

Το κοινωνικό μοντέλο αντιλαμβάνεται την αναπηρία από μια άλλη σκοπιά, διαφορετική από εκείνης του ιατρικού μοντέλου. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία δεν είναι αποτέλεσμα μιας σωματικής βλάβης, αλλά νοείται ως μια κατάσταση που έχει τις ρίζες της στις κοινωνικές συνθήκες οι οποίες δεν ευνοούν όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Retief & Letsosa, 2018).

Σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο που θεωρεί πως η αναπηρία περιορίζεται ή εξαλείφεται αποκλειστικά από έμπειρους ειδικούς/γιατρούς, το κοινωνικό μοντέλο θεωρεί πως για την εξάλειψη της αναπηρίας χρειάζεται τα άτομα με αναπηρία να βοηθούνται από εκπαιδευτικούς με σκοπό να αναλαμβάνουν τα ίδια τον έλεγχο της ζωής τους. Αντίστοιχα οι ειδικοί θα πρέπει να κατευθύνουν με το έργο τους τα άτομα αυτά προς αυτή την κατεύθυνση (Retief & Letsosa, 2018).

Με βάση τα παραπάνω, το κοινωνικό μοντέλο δεν θέτει εκτός κοινωνικού συνόλου τα άτομα που δεν ανταποκρίνονται σε αυτό που έχει οριστεί ως φυσιολογικό, αλλά τείνει την ευθύνη στο κοινωνικό σύνολο ώστε να βρει λύσεις για να ενσωματώσει και να διευκολύνει τα άτομα που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες προσφέροντάς τους ευκαιρίες σε όλους τους τομείς, όπως η πρόσβαση σε χώρους που δεν ήταν κατάλληλα διαμορφωμένοι για ανθρώπους με

αναπηρίες, η πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην εργασία. Ιδιαίτερα για τον τομέα της εκπαίδευσης αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος ώστε να περάσει σε μια νέα φάση, όπου τα παιδιά με αναπηρίες δεν θα ιδρυματοποιούνται, αλλά θα φοιτούν σε τάξεις με συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες.

1.2. Αποσαφήνιση «μαθησιακών δυσκολιών και «συνδρόμου»

Η μάθηση είναι μια διαδικασία που ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια ζωής του ανθρώπου και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του. Είναι μια σημαντική διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος συγκεντρώνει πληροφορίες και τις μετασχηματίζει σε γνώσεις, οικοδομώντας πάνω στις πρότερες τις επόμενες. Η διαδικασία της μάθησης συντελείται τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, και συνεχίζεται στις σχολικές δομές. Οι σχολικές δομές αναλαμβάνουν μέσα από ένα δομημένο πρόγραμμα να μεταλαμπαδεύσουν στο παιδί της απαραίτητες γνώσεις, να διαπλάσουν την προσωπικότητά του και να ανοίξουν τους ορίζοντές του.

Ωστόσο υπάρχουν παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται είναι πολλών ειδών και μπορεί να εμφανιστούν είτε συνδυαστικά είτε μεμονωμένα και να καθυστερήσουν την πρόοδο της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση χωρίζονται σε ειδικές και γενικές. Οι ειδικές δυσκολίες είναι εκείνες που εμφανίζονται από την παιδική ηλικία και ιδίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και δεν επηρεάζουν την πορεία της ζωής του ατόμου. Έχουν οριστεί από το National Joint Committee on Learning Disabilities ως «ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, υποτίθεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανιστούν σε όλη τη διάρκεια ζωής. Πιο συγκεκριμένα μια μαθησιακή δυσκολία προκύπτει μπορεί να προκύψει από μια διαφορά στον τρόπο που με τον οποίο γίνονται οι συνδέσεις στον εγκέφαλο ενός ατόμου (All About Learning Disabilities and ADHD). Προβλήματα στις αυτορρυθμιστικές συμπεριφορές, την κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να υπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν αποτελούν από μόνα τους μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εμφανιστούν ταυτόχρονα με άλλες δυσκολίες (για παράδειγμα, αισθητηριακές διαταραχές, νοητικές αναπηρίες, συναισθηματικές διαταραχές) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), δεν είναι

αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2018).

1.2.1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Πιο συγκεκριμένα οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε τρεις υποκατηγορίες: τη δυσλεξία, τη δυσγραφία και τη δυσαριθμία.

I. Δυσλεξία

Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή αναγνώριση λέξεων και από κακές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης (Learning Disabilities Association of America). Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολία σε μια συγκεκριμένη περιοχή της νόησης που λέγεται φωνολογική επεξεργασία. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά με δυσλεξία έχουν πολύ καλή αντίληψη του προφορικού λόγου, όμως αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην επεξεργασία των συμβόλων που χρησιμοποιούνται για την γραφή και κατ' επέκταση στην ανάγνωση. Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να παρουσιάσουν ιδιαίτερη δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία, να κάνουν λάθη σε γράμματα ή σε συλλαβές, να δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν σωστά κάποιους γραμματικούς τύπους, να εφαρμόζουν καθρεπτική γραφή. Ακόμη είναι πολύ σύνηθες, εφόσον δυσκολεύονται στην αναγνώριση και χρήση των συμβόλων να έχουν διακοπτόμενη και άχρωμη ανάγνωση ή να παρατονίζουν ορισμένες λέξεις (Τσόυγη, Κατζόλη, & Γιαννέλου, 2016).

II. Δυσορθογραφία

Η δυσορθογραφία θα μπορούσε να οριστεί ως «η δυσκολία απόκτησης της ικανότητας της ακολουθίας ενός συστήματος γραφής και πιο συγκεκριμένα να πάρει μορφές έλλειψης σύνδεσης μιας λέξης με σύμβολα ή εικόνες, έλλειψη ικανότητας σύνδεσης φωνημάτων και αντίστοιχων γραφικών συμβόλων ή έλλειψη κατανόησης της σχέσης μεταξύ ηχητικών και γραπτών ακολουθιών» (Μαζιώτη & Τσεβά, 2019). Τα αίτια της δυσορθογραφίας ίσως να έχουν τη ρίζα τους σε κάποιες βλάβες που έχουν υποστεί περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την περιοχή του λόγου (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσορθογραφία έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως είναι η ύπαρξη πολύ μεγάλων ή πολύ μικρών κενών ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις, η κακή γραφή γραμμάτων καθώς και το ότι το περιεχόμενο της γραφής δεν ανταποκρίνεται στις γλωσσικές δεξιότητες που κατέχει ο μαθητής. Τέλος, τα παιδιά με δυσορθογραφία τοποθετούν με παράξενο τρόπο τόσο το χαρτί τους όσο και τον καρπό τους κατά τη διάρκεια της γραφής και η γραφή που πραγματοποιούν εμφανίζεται αργή και επίπονη καθώς σφίγγουν ιδιαίτερα το μέσο γραφής (μολύβι/ στυλό) (All About Learning Disabilities and ADHD).

III. Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που σχετίζεται με το πεδίο των μαθηματικών και αφορά την εμφάνιση δυσκολίας στην αριθμητική. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται στη δυσαριθμησία ποικίλουν από άνθρωπο σε άνθρωπο και έχουν διαφορετική επιρροή στον καθένα. Οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσει ένα άτομο με δυσαριθμησία έχουν μεγάλο εύρος. Τα άτομα με δυσαριθμησία μπορεί να εμφανίζουν δυσκολία στη μέτρηση των αριθμών ή στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Ακόμα μπορεί να δυσκολεύονται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους με τη σειρά τους αριθμούς ή να παρουσιάζουν δυσκολία ακόμα και στην ανάγνωσή τους. Είναι πολύ πιθανό ένας άνθρωπος με δυσαριθμησία να είναι ιδιαίτερα καλός σε γενικές έννοιες που αφορούν τα μαθηματικά, αλλά να του προκαλεί άγχος ή να αποφεύγει να χρησιμοποιεί κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες υπολογισμού (All About Learning Disabilities and ADHD).

Οι παραπάνω ενδείξεις δεν αποτελούν πανάκεια. Διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο και σαφώς διαφέρουν ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα. Εδώ πρέπει να σημειωθεί πως οι άνθρωποι που εμφανίζουν δυσαριθμησία είναι πολύ πιθανό να μην αντιμετωπίζουν κανένα γλωσσικό πρόβλημα (δυσλεξία/ δυσορθογραφία) και η δυσκολία τους να περιορίζεται μόνο στους αριθμούς (All About Learning Disabilities and ADHD).

1.2.2 Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αφορούν τη μειωμένη πνευματική ικανότητα και δυσκολία πραγματοποίησης των καθημερινών δραστηριοτήτων, η έναρξη της οποίας εντοπίζεται από τα πρώτα χρόνια ζωής τους παιδιού. Μάλιστα σύμφωνα με τη NICE οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται βάση τριών κριτηρίων. Το πρώτο είναι η χαμηλότερη πνευματική ικανότητα των ατόμων, των οποίων το IQ δεν υπερβαίνει το 70, το δεύτερο είναι η αδυναμία ή χαμηλή προσαρμοστικότητα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις και το τρίτο είναι η εμφάνιση των συμπτωμάτων αυτών στην παιδική ηλικία. Τα παιδιά που εμφανίζουν γενικές μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από τα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση και στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, καθώς τα άλλα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία μόνο σε ένα τομέα -όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά- που δεν επηρεάζουν σε τόσο μεγάλο βαθμό την ζωή τους. Οι αιτίες εμφάνισης των γενικών μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετές και διαφορετικής φύσεως. Μπορεί να οφείλονται σε χρωμοσωματικές ανωμαλίες, σε επιπλοκές κατά τη γέννα που να οδηγήσουν σε υποξυκή

εγκεφαλική βλάβη, σε πρόωρη γέννα, σε παιδικές ασθένειες ή ακόμα και σε ατυχήματα (Colin, 2022).

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες συνήθως προκαλούν προβλήματα τόσο στις σωματικές λειτουργίες ενός ατόμου όσο και στην ψυχολογία του. Ξεκινώντας από τις σωματικές λειτουργίες είναι πολύ πιθανό τα άτομα αυτά να εμφανίσουν κινητικές δυσκολίες, διαταραχές στο λόγο, στην ακοή ή στην όραση, διαταραχές ύπνου, διαταραχές στη διατροφή τους. Σχετικά με τις ψυχολογικές διαταραχές άτομα με γενικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίσουν σχιζοφρένεια, αγχώδεις και καταθλιπτικές διαταραχές, αυτισμό, υπερκινητικότητα και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας καθώς και άλλες συμπεριφορικές διαταραχές (Colin, 2022)

Είναι εμφανές λοιπόν πως τα συμπτώματα που εμφανίζουν τα άτομα με γενικές μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν σοβαρότερα προβλήματα που επηρεάζουν σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό την καθημερινότητά τους σε παραπάνω από έναν τομέα, σε αντίθεση με τα άτομα που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπου επηρεάζεται ένας συγκεκριμένος τομέας, αυτός της μαθησιακής διαδικασίας.

1.3. Ιστορική αναδρομή

Ξεκινώντας μια αναδρομή στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα και τον τρόπο που αυτή εξελίχθηκε, είναι εμφανές πως ξεκίνησε χωρίς οργανωμένο σχέδιο δράσης και η πορεία της εξελίχθηκε με αργό βηματισμό σε σχέση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Τα κίνητρα και οι στόχοι που είχε η ειδική αγωγή ανά το πέρασ των χρόνων στην Ελλάδα διαφέρουν, ωστόσο παρουσιάζουν εξέλιξη στην δομή, την οργάνωση και τη στοχοθεσία. Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις περιόδους: την περίοδο της φιλανθρωπίας (1821-1900), την περίοδο της ιδρυματοποίησης (1900-1950), την περίοδο της κρατικής και ιδιωτικής πρωτοβουλίας (1950-1970) και την περίοδο της κρατικής πρωτοβουλίας και διεκδίκησης ίσων ευκαιριών (1970-2018).

Η περίοδος της φιλανθρωπίας (1821-1900)

Μετά το τέλος της επανάστασης του 1821 ξεκινά μια προσπάθεια με σκοπό να παρασχεθεί βοήθεια στους ανθρώπους με αναπηρίες. Μέχρι και το τέλος του 19^{ου} αιώνα το ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρίες εστιάζεται στην παροχή της κατάλληλης φροντίδας, στην προστασία τους αλλά και στην ιατρική περίθαλψή τους. Πιο συγκεκριμένα την περίοδο διακυβέρνησης του Ιωάννη Μεταξά (1828 – 1831) επιχειρείται για πρώτη φορά η θέσπιση σχολείων κοινωνικής πρόνοιας που στόχο είχαν να παρέχουν θεραπείες στους «πάσχοντες». Μετέπειτα συνεχίζουν να εμφανίζονται παρόμοιες δραστηριότητες με την ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, κυρίως υπό

το βλέμμα της Εκκλησίας, τα οποία περιέθαλπαν ανθρώπους με αναπηρίες. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί πως αυτά τα ιδρύματα είχαν ως μοναδικό τους σκοπό την παροχή φροντίδας και προστασίας στους «αδύναμους» και ουδεμία πρόβλεψη υπήρχε για την παροχή εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση τότε περιοριζόταν αποκλειστικά στα σχολεία, όπου μπορούσαν να φοιτούν άτομα χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Η περίοδος της ιδρυματοποίησης (1900-1950)

Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα αρχίζει να κάνει τα πρώτα βήματά της από τον 20^ο αιώνα. Μέχρι τότε η φροντίδα των ανάπηρων ατόμων είχε αφεθεί στην ιδιωτική πρωτοβουλία και εκπονούνταν από προσωπικό που δεν είχε καμία ουσιαστική κατάρτιση πάνω στην ειδική αγωγή. Η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία έγινε το 1906, όπου μετά από πρόταση του Δημήτριου Βικέλλα και του Γεώργιου Δροσίνη, ιδρύθηκε στην Καλλιθέα Αθηνών ο «Οίκος Τυφλών». Διευθύντρια του ιδρύματος τέλεσε η Ειρήνη Λασκαρίδου στην οποία οφείλεται και η εισαγωγή και εφαρμογή του συστήματος γραφής και ανάγνωσης για τυφλούς, ονόματι «Braille» στην Ελλάδα. Σκοπός του ιδρύματος αυτού δεν ήταν μόνο η περίθαλψη των ανάπηρων ατόμων αλλά και η παροχή εκπαίδευσης, κάτι που επιβεβαιώνεται από το γεγονός πως μέσα στο ίδρυμα λειτούργησε ένα ειδικό νηπιαγωγείο, ενώ το 1928 ιδρύθηκε μέσα σε αυτό και ειδικό δημοτικό σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Εκτός όμως από τον «Οίκο Τυφλών» εκείνη την περίοδο ιδρύονται στην Ελλάδα και άλλα ιδρύματα που προσέφεραν σημαντικό έργο. Ένα χρόνο αργότερα, το 1907, ιδρύεται ο «Οίκος Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου» με σκοπό να παρέχει εκπαίδευση στα κωφά παιδιά. Λίγα χρόνια αργότερα το 1923, και μετά το καταστροφικό γεγονός της Μικρασιατικής καταστροφής, αναδεικνύεται η ανάγκη ίδρυσης του Εθνικού Ιδρύματος Κωφαλάλων, στους Αμπελόκηπους με σκοπό να εκπαιδευτούν τα κωφάλαλα ορφανά παιδιά. Το 1924, ιδρύεται στην Αθήνα το Εθνικό Σχολείο Τυφλών και το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά από το Αμερικανικό Ίδρυμα Περίθαλψης «Εγγύς Ανατολή». Το 1925 ιδρύεται το «Παιδολογικό Ινστιτούτο Αθηνών» με σκοπό να ερευνήσει τα αίτια που προκαλούν πρόβλημα στην σωματική αλλά και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Το 1937 ο «Οίκος Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου» προχωρά σε ενοποίηση με τον «Εθνικό Οίκο Κωφαλάλων» και συστήνουν ένα φιλανθρωπικό ίδρυμα ονόματι «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων» το οποίο βρισκόταν υπό το βλέμμα του Υπουργείου Πρόνοιας (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Στα επόμενα χρόνια η σύσταση ιδρυμάτων για ανθρώπους με αναπηρίες συνεχίστηκε καθώς ιδρύεται ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών που σκοπό είχε όχι μόνο την εκπαίδευση ατόμων με τύφλωση αλλά και την επαγγελματική τους αποκατάσταση, το φιλανθρωπικό σωματείο ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π. (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Ανάπηρων Παιδιών)

με σκοπό να βοηθήσει τα βρέφη μέχρι και παιδιά ηλικίας 16 ετών που παρουσίαζαν σωματικές αναπηρίες να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους και να ενταχθούν ομαλότερα στο κοινωνικό σύνολο. Ακόμη, μέσα στο Ασκληπιείο Βούλας τέθηκε για πρώτη φορά σε λειτουργία δημοτικό σχολείο για παιδιά με σωματικές αναπηρίες και ψηφίστηκε ο νόμος (453/1937), σύμφωνα με τον οποίο υπήρχε η δυνατότητα να ιδρυθούν σχολεία και ειδικές τάξεις για παιδιά που παρουσίαζαν νοητικές αναπηρίες.

Το 1937 γίνεται το πρώτο μεγάλο βήμα για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα καθώς ιδρύεται το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών «Ρόζα Ιμβρυώτη» στην Αθήνα με σκοπό να περιθάλψει τόσο σωματικά όσο και πνευματικά τα «ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά» (Πολυχρονοπούλου, 2008). Η ίδρυση αυτού του «σχολείου» αποτελεί την απαρχή της θεσμοθετημένης Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, εφόσον πλέον η φροντίδα των παιδιών δεν επαφίεται μόνο στο σώμα αλλά και στο πνεύμα τους.

Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, ιδρύεται το 1946 ο «Φάρος Τυφλών Ελλάδος» που εκτός από την παροχή εκπαίδευσης σε αυτά τα άτομα, στόχο είχε να αξιοποιήσει στο μέγιστο όλες τους τις δυνατότητες, και το 1948 η «Σχολή Τυφλών Β. Ελλάδος : Ο Ήλιος» που αρχικά περιελάμβανε μόνο τάξεις του δημοτικού αλλά από το 1952 και ύστερα οργάνωσε εργαστήρια για την επαγγελματική κατάρτιση των τυφλών ατόμων (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Η περίοδος της κρατικής και ιδιωτικής πρωτοβουλίας (1950 – 1970)

Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος άφησε πίσω του μια χώρα κατεστραμμένη με εξαθλιωμένους ανθρώπους από πολλούς παράγοντες. Η θνησιμότητα εκείνα τα χρόνια ήταν σε πολύ υψηλά ποσοστά τόσο από την πείνα που μαστιζε κυρίως τις μεγάλες πόλεις όσο και από τις ασθένειες που μεταδίδονταν με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Εκτός όμως από τις σωματικές ασθένειες, οι άνθρωποι τη μεταπολεμική περίοδο εμφάνιζαν σε μεγάλα ποσοστά ψυχοσωματικά προβλήματα, γεγονός που έκανε επιτακτική την ανάγκη ίδρυσης ψυχιατρικών κέντρων τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικους (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Το 1953 ιδρύεται το πρώτο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ονόματι «Ιατροπαιδαγωγικός Συμβουλευτικός Σταθμός του Μορφωτικού Συλλόγου Αθηναίων» και το 1956 ο «Τομέας Ψυχικής Υγιεινής» από το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα που το 1964 μετονομάστηκε σε «Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών». Σκοπός αυτών των ιδρυμάτων ήταν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα ψυχικής υγείας που παρουσίαζαν οι ασθενείς ώστε να ενταχθούν ομαλότερα στην κοινωνία. Στη Βόρειο Ελλάδα, και συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη, ιδρύεται το 1961 ιδρύεται το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδας» από την Ευτυχία Νανάκου. Πρόκειται για ένα φιλανθρωπικό σωματείο, που συστάθηκε από ιδιωτική πρωτοβουλία, με σκοπό να εκπαιδεύσει παιδιά που παρουσίαζαν νοητική καθυστέρηση αλλά και παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά τους.

Μέχρι και το 1970, παρατηρείται η ίδρυση ειδικών σχολείων σε αρκετές πόλεις ανά την Ελλάδα, ενώ στις αρχές του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα συστάθηκε η Πανελλήνια Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Απροσάρμοστων Παιδιών (ΠΕΓΚΑΠ). Πρόκειται για μια οργάνωση η οποία χρηματοδοτούσε έρευνες στον τομέα της ειδικής αγωγής και με δράσεις που οργάνωνε προσπαθούσε να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Σε συνεργασία με το «Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής» ίδρυσαν το «Στουπάθειον» το πρώτο κέντρο στην Ελλάδα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής που σκοπό είχε να εκπαιδεύσει τα παιδιά με νοητική υστέρηση που είχαν τη δυνατότητα ανταπόκρισης. Βέβαια υπήρξαν και άλλα ιδρύματα με παρόμοιους σκοπούς όπως το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο «Αγία Φιλοθέη» (1960) ή το Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παίδων: «Η Θεοτόκος» (1963-1964). Τέλος, το 1969 στο Υπουργείο Παιδείας συστάθηκε το Γραφείο Ειδικής Εκπαιδευσεως (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Η περίοδος της κρατικής πρωτοβουλίας και της διεκδίκησης των ίσων ευκαιριών (1970-2018)

Από το 1970 και μετά παρατηρείται μεγαλύτερη εστίαση στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα το 1972 και 1973 ιδρύθηκαν τα πρώτα κρατικά Ειδικά Σχολεία και το 1974 συντάχθηκε το πρώτο σχέδιο Αναλυτικού και Ωρολόγιου Προγράμματος για αυτά τα σχολεία. Το 1975 κατοχυρώθηκε νομικά (άρθρ. 16, παρ 4, & άρθρ. 21), το δικαίωμα που έχουν στην εκπαίδευση τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα αρχίζει να γίνεται έντονη συζήτηση γύρω από την εκπαίδευση των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή και το 1976, με προεδρικό διάταγμα 147/1976 ιδρύεται στο ΥΠΕΠΘ Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Από τη δεκαετία του 1980, αρχίζει να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή η πρόοδος στον τομέα της Ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα το 1981 ψηφίζεται για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης νόμος για την Ειδική Αγωγή. Πρόκειται για το νόμο 1143/81 «περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων του φυσιολογικού ατόμων». Ο νόμος αυτός αρχικά οριοθέτησε εννοιολογικά τα «αποκλίνοντα άτομα», όρισε πως η ειδική εκπαίδευση και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, κατέστησε υποχρεωτική την φοίτηση των παιδιών ηλικίας 6-17 ετών και καθιερώνει το θεσμό της «ειδικής τάξης» στα γενικά σχολεία (ΦΕΚ. 80-A-31-3-1981 Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοινων. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσιολ. ατόμων, 1981).

Ωστόσο στο νόμο αυτό, όσο και αν αποτέλεσε σημαντικό βήμα για την ειδική αγωγή, ασκήθηκε δριμύς κριτική καθώς υποστηρίχθηκε πως με το νόμο αυτό γινόταν έντονος διαχωρισμός της ειδικής εκπαίδευσης από τον κορμό της γενικής αγωγής (Στασινός, 2001).

Μετά την κριτική που ασκήθηκε στο νόμο 1143/81, το 1985 προτάθηκε ο νόμος 1566/1985. Ο νόμος αυτός θεωρήθηκε πρωτοποριακός γιατί απευθυνόταν στο σύνολο της

γενικής εκπαίδευσης και απευθυνόταν στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο. Πρόκειται για μια συμβολική προσπάθεια του κράτους να καταργήσει το διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και να προχωρήσει στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Πιο συγκεκριμένα, με το νόμο 1566/1985 καταργείται ο όρος «άτομα αποκλίνοντα του φυσιολογικού» και κάνει την εμφάνισή του ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες», καθορίζονται με σαφήνεια οι στόχοι της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και γίνονται τα πρώτα βήματα για την θεσμοθέτηση της σχολικής ένταξης για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ.167-Α-30-9-1985 Δομή και Λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις, 1985). Ο νόμος αυτός αποτέλεσε πολύ μεγάλη αλλαγή στα εκπαιδευτικά δρώμενα εκείνης της εποχής, κυρίως διότι προσπάθησε να απαλύνει τον διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και σε αυτά που ήταν τυπικής ανάπτυξης και να στρέψει το βλέμμα του κοινωνικού συνόλου σε μια μορφή εκπαίδευσης που δεν θα απομονώνει τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Μετά από λίγα χρόνια, το 2000, ψηφίζεται ο νόμος 2817/2000 με τίτλο «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στα πλαίσια αυτού του νόμου προωθείται η αρχή της ένταξης και το ειδικό σχολείο περιορίζεται για περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες. Για την ακρίβεια σύμφωνα με το νόμο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται «τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Ακόμα μέσω του νόμου προβλέπεται η ίδρυση τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η λειτουργία Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) σε όλους τους νομούς της χώρας και θεσμοθέτησε την κατάρτιση εξειδικευμένων προγραμμάτων γι' αυτά τα παιδιά με την εισαγωγή και χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία τους (Ν.2817/2000 - ΦΕΚ. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ.2817 Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, 2000).

Το τελευταίο νομοσχέδιο που αφορά την ειδική αγωγή και είναι ισχύει ακόμη και σήμερα, είναι ο νόμος 3699/2008 με τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτό το νόμο δίνεται ένας ξεκάθαρος ορισμός για την Ειδική αγωγή, σύμφωνα με το οποίο η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ν.3699/2008 - ΦΕΚ. ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘ. 3699/2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 2008). Στο συγκεκριμένο νόμο ορίζονται με σαφήνεια ποια παιδιά ανήκουν στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται «όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής

εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης» (Ν.3699/2008 - ΦΕΚ. ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘ. 3699/2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 2008).

Εκτός από το σαφή ορισμό της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ορίζεται πως η Ειδική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της δημόσιας δωρεάν παιδείας, θεσπίζει συγκεκριμένους στόχους της ΕΑΕ για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. ή/ και αναπηρία, όπως τη φοίτηση τους σε σχολεία γενικής αγωγής με ειδική υποστήριξη (ύπαρξη παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία), αλλά και τη λειτουργία διαγνωστικών κέντρων, τα λεγόμενα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Ν.3699/2008 - ΦΕΚ. ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘ. 3699/2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 2008).

Είναι σαφές πως ο νόμος 3699/2008 πλησιάζει περισσότερων όλων στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και σύσταση αυτού έχει προσπαθήσει να καταπολεμήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό που βίωναν αυτά τα άτομα. Έχει γίνει προσπάθεια να κατοχυρωθεί και για τα άτομα αυτά το δικαίωμα στη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση και η κοινωνική αλληλοαποδοχή και προετοιμασία ώστε να μεταβούν με επιτυχία από τη σχολική πραγματικότητα στην ενεργό ζωή.

Κεφάλαιο 2. Σχολείο - Οικογένεια

2.1. Η σημασία της συνεργασίας και εμπλοκής των γονέων στο σχολείο

Μετά την οικογένεια, το σχολείο αποτελεί το πιο σημαντικό πλαίσιο με το οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί. Το σχολείο όπως και η οικογένεια επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού καθώς το παιδί στο συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπιδρά τόσο με συνομηλίκους του όσο και με ενήλικους οι οποίοι επηρεάζουν πτυχές της ανάπτυξής του. Το πλαίσιο του σχολείου και το πλαίσιο της οικογένειας βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Αυτό σημαίνει πως οι αλλαγές που διαδραματίζονται στο ένα πλαίσιο αναπόφευκτα επηρεάζουν και το άλλο. Κοινό σημείο τομής ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποτελεί το ενδιαφέρον τους για την ολόπλευρη και ομαλή ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Για να πραγματοποιηθεί αυτό θα πρέπει και τα δύο πλαίσια να συνεργάζονται και να έχουν αναπτύξει διόδους επικοινωνίας που να εξυπηρετούν αυτόν τον σκοπό στο μέγιστο δυνατό.

Η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι ζωτικό στοιχείο για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού καθώς τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα θα πρέπει να συμβαδίζουν και να υποστηρίζονται και από το άλλο πλαίσιο. Οι τρόποι που επικοινωνεί ένα σχολικό συγκρότημα με τους γονείς είναι πολλοί, ωστόσο έχουν υπάρξει τρεις που είναι ιδιαίτερα διαδεδομένοι. Η πρώτη μορφή συνεργασίας ονομάζεται «αντιπροσωπευτική» συνεργασία. Αυτή η μορφή συνεργασίας λαμβάνει χώρα όταν κάποιοι εκλεγμένοι γονείς από το σύνολο των γονέων που υπάρχουν σε ένα σχολείο αντιπροσωπεύουν τους υπόλοιπους γονείς (Karlsen Baek, 2010). Με αυτή τη μορφή επικοινωνίας, το σύνολο των γονέων μιας τάξης ή ενός σχολείου επιλέγει έναν αριθμό γονέων που θεωρεί πως έχει την ικανότητα να εκφράζει τις κοινές απόψεις, τα αιτήματα ή και τις ανησυχίες των γονέων προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή της σχολικής μονάδας ώστε να διευθετούνται τα όποια ζητήματα και να βρίσκονται από κοινού λύσεις με σκοπό την οργάνωση μιας κοινής πορείας για την ορθή ανάπτυξη των παιδιών. Μια άλλη μορφή επικοινωνίας είναι «άμεση» συνεργασία. Η άμεση συνεργασία ουσιαστικά είναι η εκ του σύνεγγυς συνάντηση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς (Baeck, 2010). Σε αυτή τη μορφή συνεργασίας οι γονείς συναντώνται με τους εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρξει συζήτηση σχετική με την πορεία των παιδιών και να συζητηθούν προβληματισμοί ώστε να οργανωθεί μια κοινή γραμμή ενεργειών με σκοπό την εξέλιξη των παιδιών. Τέλος, έρχεται η

«συνεργασία χωρίς επαφή», η οποία δεν απαιτεί κάποια επαφή με κάποιο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά λαμβάνει χώρα στην οικογένεια, μέσα από συζητήσεις που ενθαρρύνουν το παιδί για την πορεία του στο σχολείο (Baeck, 2010). Σε αυτή τη μορφή, οι γονείς λαμβάνουν πληροφορίες από τα παιδιά τους για όσα διαδραματίζονται στο σχολείο και πραγματοποιούν σχετικές συζητήσεις κατά τις οποίες υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συνεχίζουν την προσπάθεια και τα επιβραβεύουν για τα κατορθώματά τους. Εδώ βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η μορφή επικοινωνίας δεν είναι πολύ ορατή από το σχολείο, ωστόσο είναι σημαντική για τη σχέση σχολείου – οικογένειας (Baeck, 2010), διότι ενδυναμώνει τη μεταξύ τους αλληλοϋποστήριξη και δημιουργεί στο παιδί μια εικόνα σεβασμού και αγάπης προς το σχολείο.

2.2. Γονεϊκή εμπλοκή και τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Η οικογένεια είναι ο πρώτος και σημαντικότερος πυρήνας μέσα στον οποίο μεγαλώνει και εξελίσσεται ένα παιδί. Η οικογένεια είναι εκεί που δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές ώστε το παιδί να αναπτύξει τις στάσεις και τις αξίες που θα το ακολουθούν για την υπόλοιπη ζωή του. Από την άλλη μεριά το σχολείο είναι το επόμενο σημαντικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται και οικειοποιείται συμπεριφορές. Επομένως, ανάμεσα στα δύο αυτά πλαίσια θα ήταν σημαντικό να αναπτυχθεί μια συνεργασία με κοινούς στόχους για το παιδί.

Οι γονείς μπορούν έμπρακτα να προσφέρουν τη στήριξή τους στο έργο του σχολείου, εμπλεκόμενοι στις διάφορες λειτουργίες του. Επιλέγοντας να εμπλακούν στις λειτουργίες του σχολείου οι γονείς έχουν δύο ρόλους τον λεγόμενο διοικητικό και τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Baek (2010) ο διοικητικός ρόλος σχετίζεται με την παρουσία των γονέων σε συναντήσεις με σκοπό την κοινή λήψη αποφάσεων, την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες εθελοντισμού. Εδώ να σημειωθεί πως λίγοι είναι οι γονείς που αναλαμβάνουν αυτό τον ρόλο. Από την άλλη μεριά ο εκπαιδευτικός ρόλος των γονέων, σύμφωνα με τον Baek (2010) σχετίζεται περισσότερο με τον τρόπο που οι γονείς εκπαιδεύουν τα παιδιά τους, με το παράδειγμα που αποτελούν οι ίδιοι ως προσωπικότητες για τα παιδιά τους ή ακόμα και με τις καταστάσεις που δημιουργούν ώστε να διδάσκονται τα παιδιά τους μέσα από αυτές.

Βασιζόμενοι στους ρόλους που αναλαμβάνουν οι γονείς σε σχέση με το σχολείο διαμορφώνονται και οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής. Πολλοί ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικούς ορισμούς για το τι νοείται ως γονεϊκή εμπλοκή. Γενικότερα ως γονεϊκή εμπλοκή θα μπορούσε να οριστεί «η ενασχόληση των γονέων με το σχολείο και τα παιδιά με σκοπό να ωφεληθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και η μελλοντική επιτυχία και η δέσμευση των

γονεϊκών πόρων για να υποστηρίξουν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη (Hill, Witherspoon, & Bartz, 2018).

Ο τρόπος και η συχνότητα που οι γονείς μπορεί να εμπλέκονται στα δρώμενα του σχολείου ποικίλουν. Έχουν διαμορφωθεί δύο τύποι γονεϊκής εμπλοκής. Ο πρώτος τύπος αφορά την εμπλοκή που συμβαίνει από το σπίτι. Αυτός ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής αναφέρεται στο τι κάνουν οι γονείς στο σπίτι με σκοπό να προωθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους από το σπίτι. Συγκεκριμένα, σε αυτόν τον τύπο εμπλοκής οι γονείς προσπαθούν να αναπτύξουν με το παιδί τους μια καλή επικοινωνία ώστε να συζητούν τα θέματα που προκύπτουν στο σχολείο (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018), να παρέχουν βοήθεια και να τα καθοδηγούν σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι ή να παρέχουν τη βοήθειά τους στις σχολικές εργασίες που τους έχουν ανατεθεί για το σπίτι (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018). Επίσης, η εμπλοκή των γονέων από το σπίτι αναφέρεται στις συζητήσεις που πραγματοποιούνται ανάμεσα στους γονείς με το παιδί σχετικά με την αρμόζουσα συμπεριφορά που καλείται να δείξει ένα παιδί στο χώρο του σχολείου, αλλά και στις προσδοκίες που τίθενται από το σπίτι και το παιδί καλείται να εκπληρώσει.

Ο δεύτερος τύπος γονεϊκής εμπλοκής αναφέρεται στις δραστηριότητες και που έχουν ως κεντρικό άξονα το σχολείο και λαμβάνουν μέρος οι γονείς, αλλά και στη συμπεριφορά που εμφανίζουν οι γονείς στο σχολείο. Σε αυτόν τον τύπο εμπλοκής οι γονείς προσπαθούν να συμμετέχουν σε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενημέρωση ή την οργάνωση μιας κοινής γραμμής δράσης για τα παιδιά, παρακολουθούν ή συμμετέχουν στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων ή ακόμα συμμετέχουν και σε επιμορφώσεις που θα τους βοηθήσουν να εφαρμόσουν καλύτερες πρακτικές προς τα παιδιά τους (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018).

Η γονεϊκή εμπλοκή λοιπόν σχετίζεται τόσο με τον τρόπο που επιλέγει ο γονέας να χτίσει μια δίοδο επικοινωνίας με το παιδί του ώστε να μπορέσει να γίνει μέρος της καθημερινότητας του στη σχολική ζωή είτε βοηθώντας το στις καθημερινές του υποχρεώσεις, είτε συμβουλευοντάς το για ζητήματα συμπεριφοράς, όσο και με τον τρόπο που επιλέγει να «δείξει» την παρουσία του στο σχολικό χώρο συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο που σκοπό έχουν την σύσφιξη των σχέσεων και τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας.

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής

Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν πως η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην πορεία των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η εμπλοκή των γονέων φαίνεται να

βοηθά τα παιδιά να επιτύχουν τους μετέπειτα ακαδημαϊκούς τους στόχους εν αντιθέσει με τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιλέγουν να μην εμπλέκονται με το σχολείο. Επίσης, οι έρευνες δείχνουν πως οι γονείς που επιδιώκουν επαφές με το σχολείο δημιουργούν αρμονικότερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς πράγμα που ευνοεί τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία. Επίσης, τα παιδιά των οποίων οι γονείς τους εμπλέκονται με το σχολείο, φαίνεται πως παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματα, χωρίς να παρουσιάζουν μεγάλα διαστήματα απουσίας και είναι πνευματικά υγιή (Hornby & Blackwell, 2018).

Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή φαίνεται να επηρεάζει θετικά τόσο τα παιδιά όσο και το ίδιο το σχολείο. Ωστόσο η συμμετοχή των γονέων δεν είναι δεδομένη καθώς ο βαθμός και η ποιότητα της εμπλοκής των γονέων επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες. Ένας παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα είναι το επίπεδο μόρφωσής τους (Baeck, 2010). Έχει διαπιστωθεί πως όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο μόρφωσης των γονέων τόσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή τους καθώς οι δράσεις και οι λειτουργίες του σχολείου τους είναι περισσότερο οικείες. Από την άλλη μεριά οι γονείς με χαμηλή μόρφωση έχει διαπιστωθεί πως αποφεύγουν την εμπλοκή με το σχολείο καθώς οι δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να εμπλακούν είναι μακριά από την κουλτούρα τους, οπότε φοβούνται ότι θα έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις που δεν τους είναι οικείες (Baeck, 2010).

Ένας άλλος παράγοντας είναι το φύλο. Είναι παρατηρημένο πως η μητέρα είναι περισσότερο ενεργή στη σχολική ζωή του παιδιού σε σχέση με τον πατέρα (Baeck, 2010). Οι μητέρες τείνουν να ασχολούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ανατροφή των παιδιών σε σχέση με τους πατέρες οπότε εκ των πραγμάτων τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο και στις υποχρεώσεις που προκύπτουν κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή είναι κάτι θετικό καθώς συνδέεται με θετικές συνέπειες τόσο για το παιδί όσο και για το σχολείο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που αποθαρρύνουν κάποιους γονείς από το να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Οι παράγοντες που αποθαρρύνουν τους γονείς να εμπλακούν μπορεί να είναι:

i. Οικογενειακοί παράγοντες

Πολλοί γονείς δεν είχαν μια θετική σχολική εμπειρία ως παιδιά με αποτέλεσμα να έχουν υποβαθμίσει το σχολείο θεωρώντας πως πέρα από την τυπική μάθηση που πρέπει να ολοκληρώσουν τα παιδιά, δεν προσφέρει κάτι άλλο ουσιαστικότερο γι' αυτό και επιλέγουν να μην εμπλέκονται περαιτέρω. Επιπλέον είναι γονείς που δεν συνδέουν την πορεία που θα έχει το παιδί στο σχολείο με τις επαγγελματικές ευκαιρίες που μπορεί να έχει το παιδί τους αργότερα, οπότε δεν θεωρούν την ενασχόληση με αυτό προτεραιότητα. Τέλος, υπάρχουν γονείς που η μόρφωσή τους είναι χαμηλή ή βιώνουν δύσκολες καταστάσεις στη ζωή τους και είναι απρόθυμοι

να διαθέσουν χρόνο σε δραστηριότητες του σχολείου με αποτέλεσμα να απέχουν από τη δημιουργία σχέσεων με αυτό (Hornby & Blackwell, 2018).

ii. Παράγοντες που αφορούν σχέσεις εκπαιδευτικού - γονέα

Υπάρχουν περιπτώσεις που οι σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο γονέα αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τους τελευταίους. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για το πώς να διαχειριστούν έναν γονέα και τα ζητήματα που ενδεχομένως θα ήθελε εκείνος να συζητήσει μαζί του με αποτέλεσμα να μην υπάρχει καλή επικοινωνία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, λόγω φόρτου εργασίας, υπάρχει περίπτωση να μην εστιάζουν ιδιαίτερα στους γονείς και να παραμελούν την μεταξύ τους επικοινωνία, κάτι που ίσως αποθαρρύνει τους δεύτερους. Τέλος, είναι πολλοί οι γονείς που θεωρούν πως θα κριθούν από τους εκπαιδευτικούς εάν μοιραστούν μαζί τους το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους με αποτέλεσμα να γίνονται απρόθυμοι και να απομακρύνονται από το σχολείο (Hornby & Blackwell, 2018).

iii. Κοινωνικοί παράγοντες

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες που αναστέλλουν την επικοινωνία με το σχολείο, υπάρχουν και κάποιοι κοινωνικοί παράγοντες. Υπάρχουν γονείς που υποφέρουν από ψυχικά προβλήματα υγείας (αγοραφοβία, απομόνωση) που τους εμποδίζουν να παρευρεθούν στο σχολείο να αναπτύξουν σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να απέχουν από τα δρώμενα. Ακόμα, ένα φαινόμενο που απομακρύνει τους γονείς από τα σχολεία είναι ο ρατσισμός. Υπάρχουν γονείς που αισθάνονται μειονεκτικά καθώς είναι διαφορετικής εθνικότητας με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να εκτίθενται και να απομονώνονται από το σχολείο που φοιτά το παιδί τους (Hornby & Blackwell, 2018).

Είναι φανερό πως η εμπλοκή των γονέων είναι σημαντική και ο βαθμός μαζί με την ποιότητα που εμπλέκεται ένας γονέας επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Ωστόσο, είναι καλό οι γονείς να επιθυμούν και να επιδιώκουν την δημιουργία και συντήρηση της επικοινωνίας με το σχολείο καθώς μέσω της συνεργασίας και της δημιουργίας μιας κοινής γραμμής σχολείου-οικογένειας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά όχι μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα αλλά και στην επιθυμητή συμπεριφορά.

Κεφάλαιο 3. Σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα σε λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και οικογένειας

3. 1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία ανάμεσα σε λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Με την ψήφιση του νόμου 3699/2008 οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες κατέκτησαν το δικαίωμα να φοιτούν σε σχολικές τάξεις γενικών σχολείων εκτός από συγκεκριμένες περιπτώσεις. Η φοίτησή τους, στο μεγαλύτερο ποσοστό, συνοδεύεται από την παρουσία ενός ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος αναλαμβάνει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που θα ακολουθεί μεν την κύρια θεματολογία που διδάσκονται τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης αλλά είναι ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες του. Τα περισσότερα παιδιά που συνοδεύονται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στη σχολική τους τάξη παρακολουθούνται από ειδικούς λογοθεραπευτές ή/και εργοθεραπευτές είτε μέσα στη σχολική μονάδα (εάν πρόκειται για σχολείο ειδικής αγωγής) είτε εκτός σχολικής μονάδας –σε κέντρα εργοθεραπείας/ λογοθεραπείας, οι οποίοι στοχεύουν και εκείνοι με τις πρακτικές τους να ενισχύσουν την διαδικασία της μάθησης.

Οι δύο ειδικότητες ουσιαστικά μοιράζονται έναν κοινό και δύσκολο στόχο που είναι η βελτίωση τόσο των γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και της καθημερινότητας των παιδιών. Για αυτό το λόγο η επικοινωνία και η μεταξύ τους συνεργασία – διεπαγγελματική συνεργασία- θα έπρεπε να ενθαρρύνεται και να οικοδομείται και από τις δύο πλευρές. Άλλωστε η μεταξύ τους συνεργασία θεωρείται όλο και περισσότερο ως αναπόσπαστο στοιχείο για την προώθηση της μάθησης και της ευημερίας των παιδιών (Wilson, McNeill, & Gillon, 2017).

Η διεπαγγελματική συνεργασία ορίζεται ως «η συνεπής επίδειξη του πυρήνα των αξιών που αποδεικνύονται από επαγγελματίες που συνεργάζονται και εφαρμόζουν με σύνεση τις αρχές του αλτρουισμού, της φροντίδας, της ηθικής, του σεβασμού, της επικοινωνίας και της υπευθυνότητας για την επίτευξη της βέλτιστης υγείας και ευεξίας στα άτομα και στις κοινότητες (Sylvester, Ogletree, & Lunnen, 2017).

Ωστόσο η συνεργασία των δύο ειδικοτήτων, όσο επιθυμητή και αν είναι για τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει, δεν είναι πάντα εύκολο να πραγματοποιηθεί. Τα εμπόδια που συναντώνται για την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και λογοθεραπευτών/εργοθεραπευτών ποικίλουν και είναι διαφορετικής φύσεως.

Η διαφορετικές φιλοσοφίες που αναπτύσσονται ανάμεσα στις δύο ειδικότητες θα μπορούσε να αποτελέσει εμπόδιο στη μεταξύ τους συνεργασία. Οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές ανήκουν στον τομέα της υγείας εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που ανήκουν στον τομέα της εκπαίδευσης (Jago & Radford, 2017). Οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές με τις παρεμβάσεις που σχεδιάζουν έχουν ως κύριο στόχο την βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες συνήθως είναι πολύ χαμηλές και προκαλούν προβλήματα στην καθημερινότητά του. Οι παρεμβάσεις των λογοθεραπευτών/εργοθεραπευτών χαρακτηρίζονται από ατομικότητα καθώς στην παρέμβαση είναι μόνο ο ειδικός και το παιδί. Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αντιλαμβάνονται μεν την ανάγκη βελτίωσης των δεξιοτήτων αυτών, αλλά εστιάζουν με έναν τρόπο πιο ολιστικό στο παιδί, επιθυμώντας με την παρέμβασή τους εκτός από τις δεξιότητες να αναπτύξουν και το κομμάτι της επικοινωνίας και της ένταξης στο σύνολο των μαθητών.

Πέραν όμως της διαφορετικής φιλοσοφίας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές έχουν αναλάβει διαφορετικούς ρόλους. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη συνολική πρόοδο του μαθητή. Αναλαμβάνουν τη συνεννόηση με τον κύριο παιδαγωγό της τάξης (εάν πρόκειται για παράλληλη στήριξη), το σχεδιασμό του προγράμματος, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, την παρακολούθηση και τις τεχνικές που θα χρειαστεί να εφαρμόσουν (Young, 2018), ώστε να εμπλέξουν το μαθητή, την προσπάθεια να εντάξουν το μαθητή με τον οποίο συνεργάζονται στο σύνολο της τάξης ώστε να μπορέσει σταδιακά να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στις διαφορετικές καταστάσεις που διαμορφώνονται μέσα σε μια τάξη. Οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές από την άλλη αναλαμβάνουν την ευθύνη του να σχεδιάσουν συνεδρίες (Jago & Radford, 2017), οι οποίες «καταπολεμούν» στοχευμένα ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί. Θα μπορούσε να ειπωθεί λοιπόν πως ένα πρόβλημα ανάμεσα στις δύο ειδικότητες είναι η κατανόηση των ρόλων και των ευθυνών που έχει ο καθένας (Jago & Radford, 2017), καθώς ο καθένας εξετάζει τα σχέση και τη δουλειά που κάνει με το παιδί από τη δική του σκοπιά.

Έρευνες έχουν δείξει πως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές υφίστανται «αγώνες εξουσίας» σχετικά με την εφαρμογή της παρέμβασης (Jago & Radford, 2017). Ανάμεσα στις δύο ειδικότητες συχνά μπορεί να προκύψει διαφωνία σχετικά με την παρέμβαση που πρέπει να εφαρμοστεί στο παιδί, καθώς μεταξύ τους μπορεί να υπάρξει ανταγωνισμός για το ποια από τις δύο ειδικότητες είναι πιο αρμόδια να οργανώσει την παρέμβαση που πρέπει να ακολουθηθεί. Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται και στην έλλειψη κατανόησης ρόλων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αλλά και στο γεγονός πως και οι δύο ειδικότητες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους έχουν μηδαμινή διεπαγγελματική

εμπειρία (Wilson, McNeill, & Gillon, 2017), γεγονός που τους δημιουργεί προβλήματα στην επαγγελματική τους πορεία.

Οι διεπαγγελματικές σχέσεις είναι ιδιαίτερα εύθραυστες και χρειάζονται προσπάθεια και από τις δύο πλευρές, ιδιαίτερα όταν απουσιάζει η εμπειρία συνεργασίας. Ωστόσο, η ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτάται από το κατά πόσο οι δύο ειδικότητες έχουν αναπτύξει μεταξύ τους μια θετική σχέση (Biggs, Gilson, & Carter, 2019). Για το λόγο αυτό, παρά τα προβλήματα που είναι πιθανό να ανακύψουν σε μια συνεργασία, η διεπιστημονική συνεργασία μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει στην εξέλιξη ενός παιδιού, εφόσον το πρόβλημα εξετάζεται από διαφορετικές σκοπιές και υπάρχει πρόσφορη συζήτηση και συνεργασία.

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και γονείς

Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχέση που θα αναπτύξει το παιδί με το σχολείο. Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, η εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα που σχετίζονται με το σχολείο και η ανάπτυξη συνεργασίας με το σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς σχετίζεται με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα σημαντικές λοιπόν είναι οι σχέσεις που θα αναπτύξει ο γονέας με τον εκπαιδευτικό καθώς έρευνες έχουν δείξει πως αυτή η σχέση επηρεάζει άμεσα τα αποτελέσματα των μαθητών (Accardo, Xin, & Shuff, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρειάζεται να έχουν μια σταθερή και ειλικρινή σχέση με τους γονείς των παιδιών που συνεργάζονται καθώς οι τελευταίοι είναι εκείνοι που μπορούν να τους παράσχουν πληροφορίες που οι ίδιοι ίσως να μην μπορούσαν να εξάγουν. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαβούλευση με τους γονείς και να προωθήσουν κάποιες δραστηριότητες για το σπίτι όπου οι γονείς μπορούν να συμμετάσχουν (Smith & Sheridan, 2019). Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθεί συζήτηση ανάμεσα στις δύο πλευρές και να υπάρξει επικοινωνία και σύμφιξη σχέσεων.

Ωστόσο, όσο και αν είναι αναγκαία η συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς είναι δυνατόν να υπάρξουν παράγοντες που αναστέλλουν την δημιουργία μιας υγιούς σχέσης και μιας καλής επικοινωνίας. Ένας ανασταλτικός παράγοντας για τη δημιουργία μιας καλής επικοινωνίας είναι πως οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρουν πως δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις με τις οικογένειες των παιδιών καθώς υπάρχει ανισότητα ανάμεσα στις προσδοκίες των γονέων και στις ικανότητες των παιδιών (Young, 2018). Υπάρχουν περιπτώσεις που οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες δεν

αντιλαμβάνονται τα όρια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχουν κατακτήσει τα παιδιά τους με αποτέλεσμα να δυσανασχετούν όταν αντιλαμβάνονται πως τα παιδιά τους δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες που οι ίδιοι έχουν θέσει, επιρρίπτοντας ευθύνες στον εκπαιδευτικό. Η πράξη όμως αυτή αποτελεί σημαντικό παράγοντα που διαταράσσει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα και κλονίζει την μεταξύ τους συνεργασία και εμπιστοσύνη.

Ακόμη, εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει απαίτηση για άμεση κατανόηση των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων του παιδιού (Young, 2018) από τους γονείς. Η δημιουργία μιας σχέσης με το παιδί και η αναγνώριση και καταγραφή των εκάστοτε χαρακτηριστικών και ικανοτήτων του είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται χρόνο, προκειμένου να αναπτύξει μια σχέση με το παιδί και να παρατηρήσει τις αντιδράσεις του σε διαφορετικά πλαίσια ώστε να έχει μια σαφή εικόνα αυτού. Χρειάζεται λοιπόν και οι γονείς να δώσουν τον απαραίτητο χρόνο, χωρίς να απαιτούν από τον εκπαιδευτικό άμεση αναγνώριση των ιδιοτήτων του παιδιού.

Υπάρχουν επίσης εκπαιδευτικοί που έχουν αναφέρει πως αισθάνονται άβολα στην επικοινωνία με τους γονείς καθώς καλούνται να μεταφέρουν στους γονείς πληροφορίες που σχετίζονται με την έλλειψη προόδου ή παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του παιδιού (Smith & Sheridan, 2019). Είναι πιθανό για κάποιους εκπαιδευτικούς – ιδιαίτερα για εκείνους που δεν έχουν μεγάλη εμπειρία- να δημιουργείται ένα δυσάρεστο συναίσθημα (άγχος, φόβος) (Accardo, Xin, & Shuff, 2020), όταν πρέπει να μεταφέρουν αρνητικές πληροφορίες στους γονείς των παιδιών και ως εκ τούτου να αποφεύγουν να επικοινωνούν με τους γονείς.

Τέλος, πρέπει να ειπωθεί πως υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί είναι κριτικοί ή παρερμηνεύουν πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους (Smith & Sheridan, 2019). Όταν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται κριτικοί απέναντι στον τρόπο που οι γονείς επιλέγουν να διαχειριστούν τα παιδιά τους, είναι φυσικό οι γονείς να είναι επιφυλακτικοί απέναντί τους. Κάτι τέτοιο σαφώς περιορίζει την ελικρινή επικοινωνία και την εμπιστοσύνη του γονέα προς τον εκπαιδευτικό με συνέπεια την απομόνωση και το μειωμένο επίπεδο συνεργασίας.

Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν προκλήσεις σε όλη τους τη ζωή, με αποτέλεσμα να έχουν αυξημένα επίπεδα στρες. Η κατανόηση του οικογενειακού στρες από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα πρώτο βήμα στην οικοδόμηση επιτυχημένων σχέσεων με τους γονείς (Accardo, Xin, & Shuff, 2020). Βέβαια αυτό δεν είναι πάντα τόσο εύκολα εφικτό. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιδείξουν κατανόηση και να γνωρίζουν πώς να χειριστούν καταστάσεις που προκαλούν ταραχές στη σχέση που αναπτύσσουν με την οικογένεια του παιδιού που συνεργάζονται ή ακόμα και να αναπτύξουν πρακτικές που εμπλέκουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να ενδυναμώσουν τη μεταξύ τους εμπιστοσύνη.

3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση λογοθεραπευτών/εργοθεραπευτών και γονέων

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έρχονται σε επαφή με ειδικούς που εφαρμόζουν στοχευμένες συνεδρίες με σκοπό να παράσχουν βελτίωση στο εκάστοτε πρόβλημα που εμφανίζουν. Οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές καλούνται να αναπτύξουν κι εκείνοι με τη σειρά τους μια σχέση εμπιστοσύνης τόσο με το παιδί όσο και με τους γονείς του παιδιού προκειμένου η συνεργασία τους να έχει θετικά αποτελέσματα για το παιδί.

Η συνεργασία ανάμεσα στους λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές και στους γονείς αποτελεί σημαντικό στοιχείο και γι' αυτό οι πρώτοι επιδιώκουν να χτίσουν μια σταθερή σχέση, μια σχέση εμπιστοσύνης. Προσπαθούν λοιπόν να δείχνουν κατανόηση στους γονείς και αποδοχή των όσων τους εμπιστεύονται χωρίς να φαίνονται επικριτικοί ώστε οι γονείς να νιώθουν ασφαλείς και ανοιχτοί στη συζήτηση (D' Arrigo, Corpley, & Poulsen, 2020). Η έλλειψη κριτικής και η παροχή κατανόησης είναι μια οδός που βοηθά τους ανθρώπους να συζητούν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια, ιδιαίτερα γονείς παιδιών με προβλήματα που είναι πολλές οι φορές που καταβάλλονται με άγχος για το κατά πόσο και οι ίδιοι εφαρμόζουν σωστές πρακτικές.

Οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές προσπαθούν να μοιράζονται στιγμές αλληλεπίδρασης με τους γονείς των παιδιών με σκοπό να τους κάνουν να νιώσουν πιο οικεία (D' Arrigo, Corpley, & Poulsen, 2020). Η βλεμματική επαφή, η διεξαγωγή μια χαλαρής συζήτησης (που δεν σχετίζεται απαραίτητα με το παιδί βοηθά στην οικοδόμηση μιας σχέσης μεταξύ τους που συνεισφέρει σε μεταξύ τους συνεργασία. Ακόμη, κάνουν προσπάθειες να συμπεριλάβουν σκόπιμα τους γονείς στη συνεδρία (όπου αυτό είναι εφικτό) ή αναθέτοντας δουλεία για το σπίτι δείχνοντας πίστη στην ικανότητά τους να βοηθήσουν (D' Arrigo, Corpley, & Poulsen, 2020). Με αυτή την πρακτική, οι γονείς αισθάνονται πως εμπλέκονται ενεργά στην προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί τους και έρχονται πιο κοντά σε εκείνο όσο και στον θεράποντα με τον οποίο συνεργάζονται.

Χρησιμοποιώντας κάποιες από αυτές τις πρακτικές οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές πλησιάζουν τους γονείς με σκοπό να συνεργαστούν μαζί τους καταβάλλοντας την καλύτερη δυνατή προσπάθεια. Βέβαια δεν είναι όλοι γονείς δεκτικοί στη συνεργασία με τους λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές. Έρευνες δείχνουν πως υπάρχουν περιπτώσεις όπου η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και σε αυτές τις ειδικότητες παρουσιάζει δυσκολίες (Klatte, et al., 2020).

Ένα εμπόδιο στη συνεργασία των λογοθεραπευτών/ λογοθεραπευτών και γονέων μπορεί να αποτελέσει το ότι κάποιες φορές οι γονείς έχουν διαμορφώσει μόνοι τους συγκεκριμένες πεποιθήσεις για τα αίτια και τον τρόπο θεραπείας των παιδιών με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν την προσπάθεια που καταβάλλεται (Klatte, και συν., 2020). Επίσης, υπάρχει ένας αριθμός γονέων που όταν το παιδί τους χρειάζεται να συνεργαστεί με αυτές τις ειδικότητες αναλαμβάνει έναν ρόλο υπεράσπισης του παιδιού του, με το να κρίνει –κάποιες φορές όχι με καλοπροαίρετο τρόπο- την πρόοδο που εμφανίζει το παιδί με τις συνεδρίες των ειδικών (Davies, Marshall, Brown, & Goldbart, 2017). Μια τέτοια ενέργεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη μεταξύ τους συνεργασία και ανάπτυξη εμπιστοσύνης και πολύ πιθανό να προκαλέσει προβλήματα και στις συνεδρίες.

Τέλος, η εμπλοκή των γονέων στις συνεδρίες κάποιες φορές αποτελεί πρόκληση όπως αναφέρουν οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές. Η δέσμευση των γονέων ώστε να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες που τους έχει ανατεθεί να εκπονήσουν με το παιδί εξαρτάται από την αντίληψη που έχουν οι γονείς για την υγεία του παιδιού τους, από το πόσο κατανοούν το σκεπτικό και την πρακτική της θεραπείας αλλά και το επίπεδο ενεργοποίησής τους (Klatte, Harding, & Roulstone, 2019).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως πολλές φορές είναι δύσκολο να κρατούνται ισορροπίες ανάμεσα στους επαγγελματίες και στην οικογένεια. Ωστόσο είναι απαραίτητο ώστε να μπορέσει να υπάρξει μια επικοινωνία βασισμένη στην ειλικρίνεια και μια συνεργασία με στόχο την βελτίωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να προσεγγιστεί με περιγραφικό τρόπο η επίδραση των κέντρων λογοθεραπείας και εργοθεραπείας ως προς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών ειδικής αγωγής με την οικογένεια. Ειδικότερα, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών ειδικής αγωγής ως προς: α) τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση των κέντρων έργου και λόγου ως προς τους γονείς και β) τις απόψεις τους ως προς τον βαθμό συνεργασίας τους με τα κέντρα εργοθεραπείας και λογοθεραπείας.

Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας είναι τα εξής:

- Ποιος ο βαθμός επίδρασης των κέντρων εργοθεραπείας και λογοθεραπείας προς την οικογένεια σε διάφορες διαστάσεις σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής;

- Ποιος ο βαθμός συνεργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τα κέντρα εργοθεραπείας και λογοθεραπείας σε διάφορες διαστάσεις σε σχέση με τις απόψεις των πρώτων;

4.2. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα ερευνητική εργασία συμμετείχαν συνολικά 177 νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής. Η μέση προϋπηρεσία τους είναι 3,74 έτη με τυπική απόκλιση 3,26. Από τους 177 νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής οι 6 (3,6%) ήταν άντρες και οι 171 γυναίκες (96,6%). Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο οι 30 είχαν πτυχίο (16,9%), ενώ οι 147 κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (83,1%). Κατά τη φετινή σχολική χρονιά οι 17 εργάζονταν σε τμήμα ένταξης (9,6%), ενώ οι 160 ως παράλληλη στήριξη (90,4%). Τέλος, οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής δήλωσαν πως η επικοινωνία τους με τα κέντρα έργου και λόγου κυμαίνεται σε μέτριο βαθμό.

4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας. Ως ερευνητικό εργαλείο, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, διερευνήθηκαν με ερωτηματολόγιο διότι προσφέρει στον ερευνητή πρόσβαση σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού και επομένως σε μεγαλύτερο εύρος απαντήσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα δεδομένα που θα προκύψουν από την επεξεργασία των απαντήσεων να είναι περισσότερο αντικειμενικά και δίνεται η δυνατότητα γενίκευσής τους από τον ερευνητή. Επιπλέον, η στατιστική ανάλυση επιτρέπει μια αντικειμενικότερη μέτρηση και κατ'επέκταση ερμηνεία καθώς δεν αφήνει περιθώρια για την καταγραφή υποκειμενικών πτυχών τόσο στις απαντήσεις των ερωτηθέντων όσο και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τον ερευνητή.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκε βασιζόμενο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για την εργασία με σκοπό να εξυπηρετήσει τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι τρεις ερωτήσεις οι οποίες μοιράζονται σε τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τα δημογραφικά στοιχεία και αποτελείται από πέντε ερωτήσεις, ο δεύτερος άξονας αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση των κέντρων λογοθεραπείας/εργοθεραπείας στην οικογένεια και αποτελείται από δέκα ερωτήσεις και τέλος ο τρίτος άξονας αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό συνεργασίας τους με τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας και αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις. Το

ερωτηματολόγιο αυτό διαμορφώθηκε στη Google Forms ώστε να είναι δυνατή η ευκολότερη πρόσβαση αλλά και η συλλογή των δεδομένων.

4.4. Ερευνητική διαδικασία

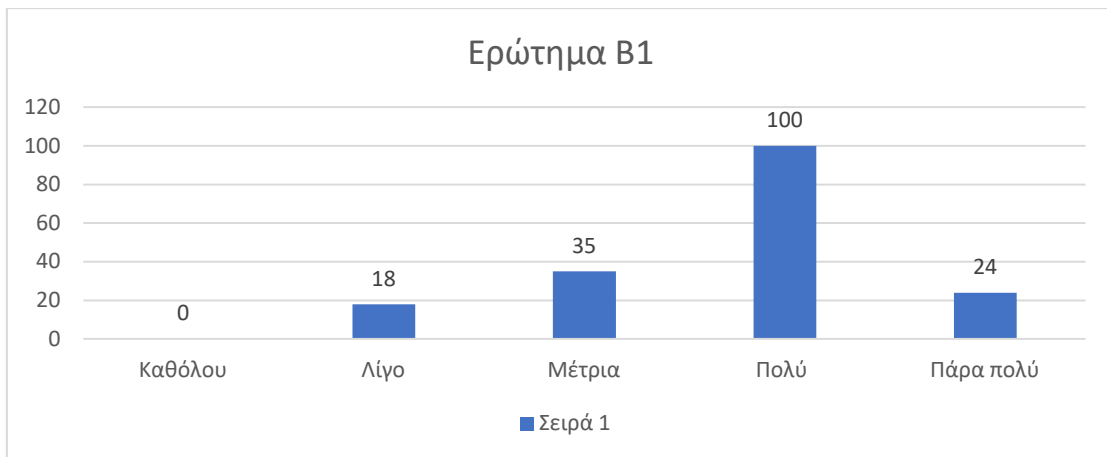
Μετά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου στη Google Forms το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε διαδικτυακά σε νηπιαγωγούς, καθώς αναρτήθηκε σε διάφορες ομάδες που έχουν δημιουργηθεί σε κοινωνικά δίκτυα. Η συλλογή των ερωτηματολογίων δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολη καθώς χρειαζόταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα να ανανεώνεται η ανάρτηση αλλά και να υπάρχει προσωπική παράκληση από τον ερευνητή σε νηπιαγωγούς που ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις του ερωτηματολογίου, να το συμπληρώσουν καθώς δεν υπήρχε ιδιαίτερη προθυμία να αφιερωθεί έστω και ο ελάχιστος χρόνος για τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους διαδικασίες.

Μετά τη συλλογή ενός ικανοποιητικού δείγματος, η διαδικασία προχώρησε στην επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Αφού έγινε εξαγωγή των δεδομένων από τη Google Forms, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS για την κατανομή και επεξεργασία αυτών. Με την επεξεργασία τους προέκυψαν τα αποτελέσματα τα οποία μας οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα τα οποία θα αναλυθούν σε επόμενη ενότητα.

Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

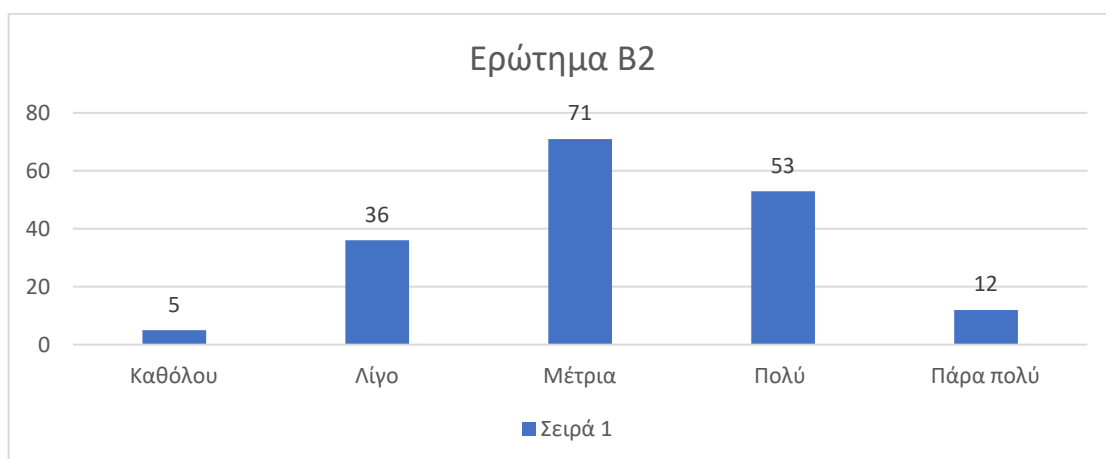
Αποτελέσματα με τη μορφή συχνοτήτων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών ειδικής αγωγής για την επίδραση των κέντρων εργοθεραπείας/λογοθεραπείας στην οικογένεια (Άξονας Β’).

Στο Γράφημα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι πληροφορίες που σας δίνουν οι γονείς για το παιδί τους επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (100 συμμετέχοντες) της ειδικής αγωγής θεωρούν πως οι γονείς επηρεάζονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τις απόψεις των κέντρων έργου και λόγου αναφορικά με την πρόοδο του παιδιού τους.



Διάγραμμα 1: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι οι πληροφορίες που σας δίνουν οι γονείς για το παιδί τους επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;»

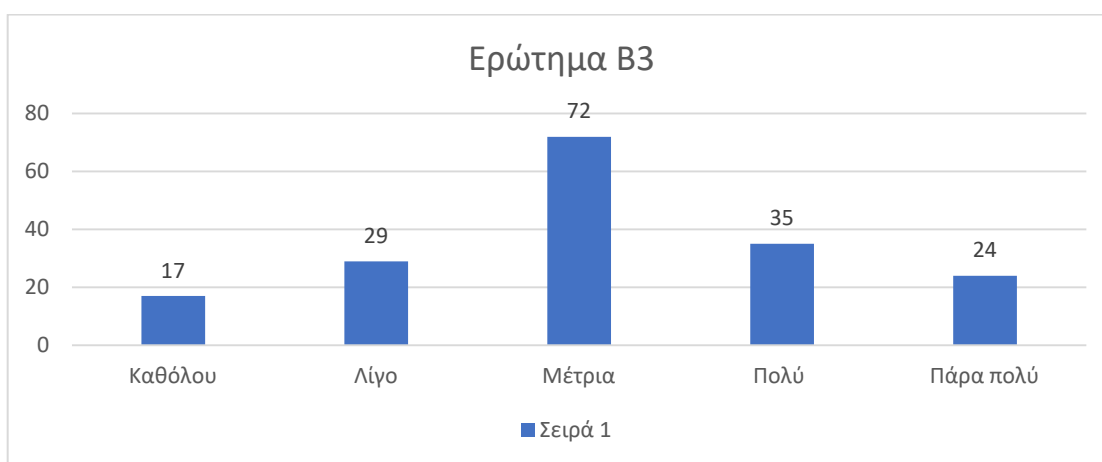
Στο Γράφημα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης που προτείνετε επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (71 συμμετέχοντες) τείνουν να πιστεύουν σε μέτριο βαθμό πως οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης που προτείνουν στους γονείς επηρεάζονται από τις απόψεις των εργοθεραπευτών και λογοθεραπευτών. Ακολουθεί και ένα αξιοσέβαστο μέρος των εκπαιδευτικών (53 συμμετέχοντες), οι οποίοι θεωρούν πως η γνώμη τους σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών επηρεάζεται πολύ από τα κέντρα λόγου και έργου.



Διάγραμμα 2: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης που προτείνετε επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;»

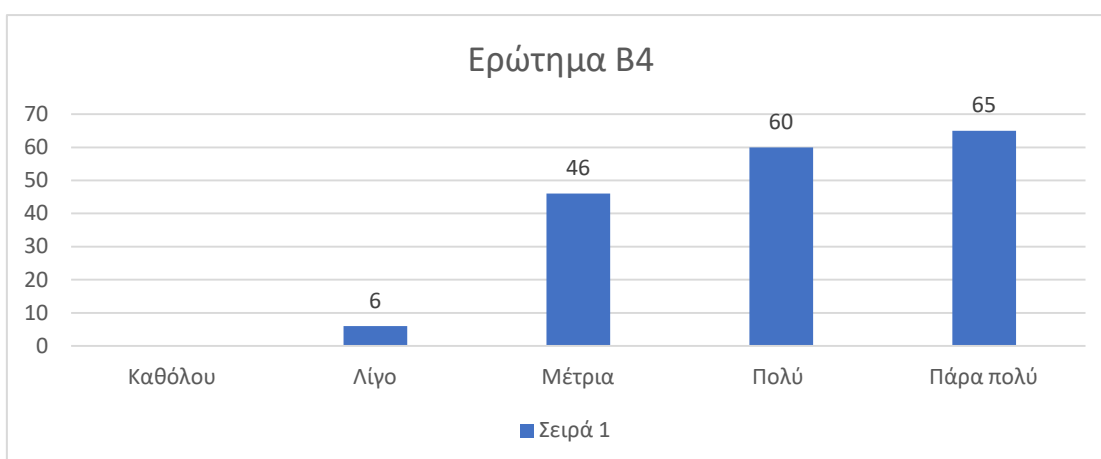
Στο Γράφημα 3 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι κατά τη διάρκεια των συζητήσεων

σας με τους γονείς, η συζήτηση επικεντρώνεται περισσότερο στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στις συνεδρίες λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας παρά στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στην τάξη;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (72 συμμετέχοντες) θεωρούν πως σε μέτριο βαθμό οι γονείς επικεντρώνονται στη συμπεριφορά των μαθητών κατά τις συνεδρίες στα κέντρα έργου και λόγου, παρά στη συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου.



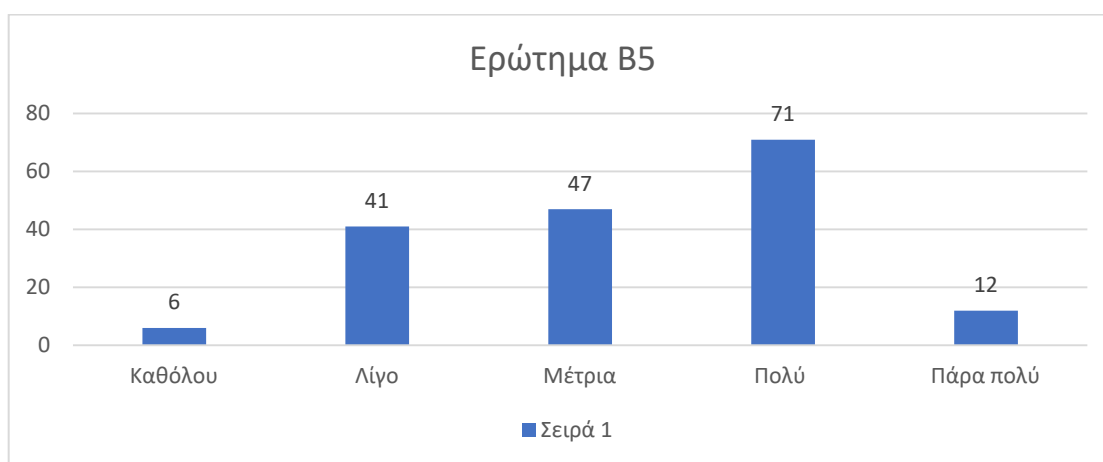
Διάγραμμα 3: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι κατά τη διάρκεια των συζητήσεών σας με τους γονείς, η συζήτηση επικεντρώνεται περισσότερο στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στις συνεδρίες λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας παρά στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στην τάξη;».

Στο Γράφημα 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (65 συμμετέχοντες) τείνουν να πιστεύουν πως οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζονται πάρα πολύ από τα κέντρα έργου και λόγου.



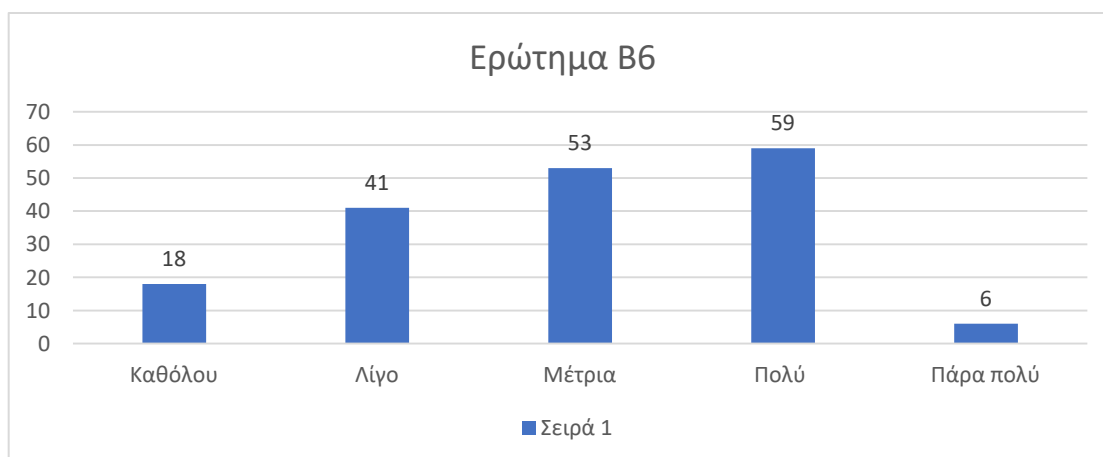
Διάγραμμα 4: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας;».

Στο Γράφημα 5 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς επιρρίπτουν ευθύνες για τη μη αναμενόμενη πρόοδο του παιδιού τους σε εσάς και όχι στα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (71 συμμετέχοντες) τείνουν να επιρρίπτουν περισσότερες ευθύνες στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, παρά στα κέντρα έργου και λόγου.



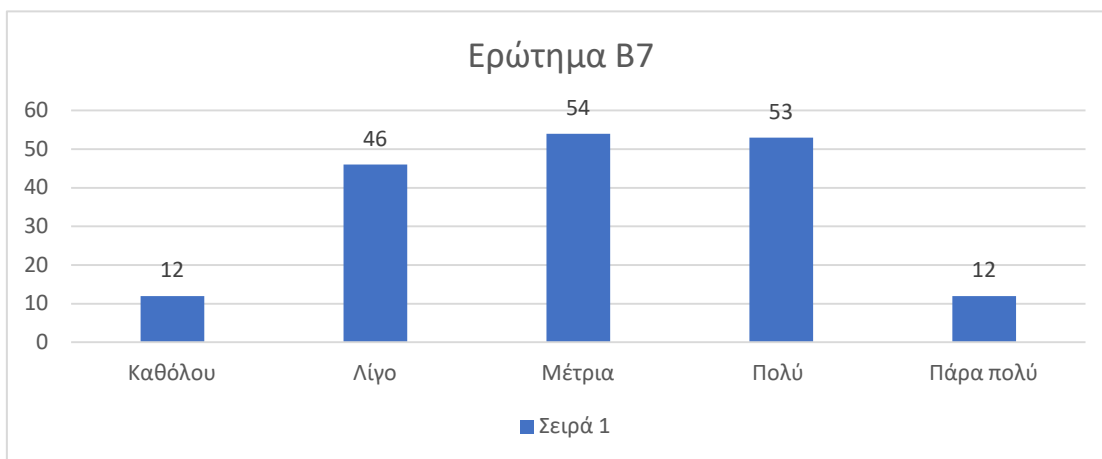
Διάγραμμα 5: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς επιρρίπτουν ευθύνες για τη μη αναμενόμενη πρόοδο του παιδιού τους σε εσάς και όχι στα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;»

Στο Γράφημα 6 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συνεργασία και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται με τους γονείς επηρεάζεται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (59 συμμετέχοντες) θεωρούν πως η σχέση που αναπτύσσουν με την οικογένεια επηρεάζεται από τα κέντρα λόγου και έργου.



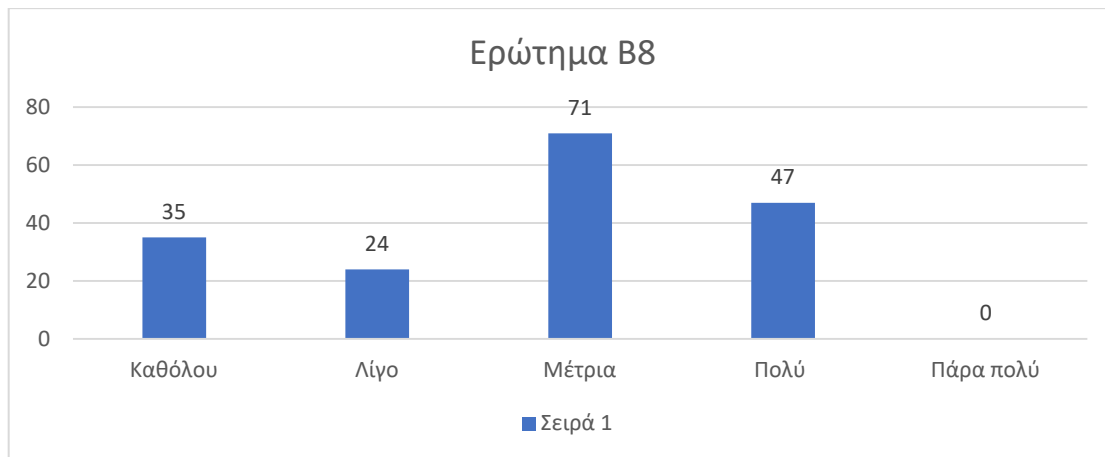
Διάγραμμα 6: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συνεργασία και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσετε με τους γονείς επηρεάζεται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;»

Στο Γράφημα 7 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι χρειάζεται χρόνος μεταξύ εσάς και του παιδιού τους για την ανάπτυξη σχέσης, επηρεαζόμενοι από τη σχέση που βλέπουν να έχει ο λογοθεραπευτής/ εργοθεραπευτής με το παιδί τους;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (συμμετέχοντες 54) θεωρούν πως οι γονείς σε μέτριο βαθμό αντιλαμβάνονται πως χρειάζεται χρόνος για να αναπτύξουν μια σχέση με τον μαθητή, αντίστοιχη με τη σχέση που έχει αναπτύξει ο μαθητής με τους θεραπευτές του. Παρατηρώντας το συγκεκριμένο Γράφημα, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως οι απαντήσεις είναι διαμοιρασμένες σχεδόν ισάξια στις επιλογές «λίγο», «μέτρια» και «πολύ», κάτι το οποίο δείχνει πως διάφοροι εκπαιδευτικοί για την ίδια ερώτηση έχουν διφορούμενες εμπειρίες.



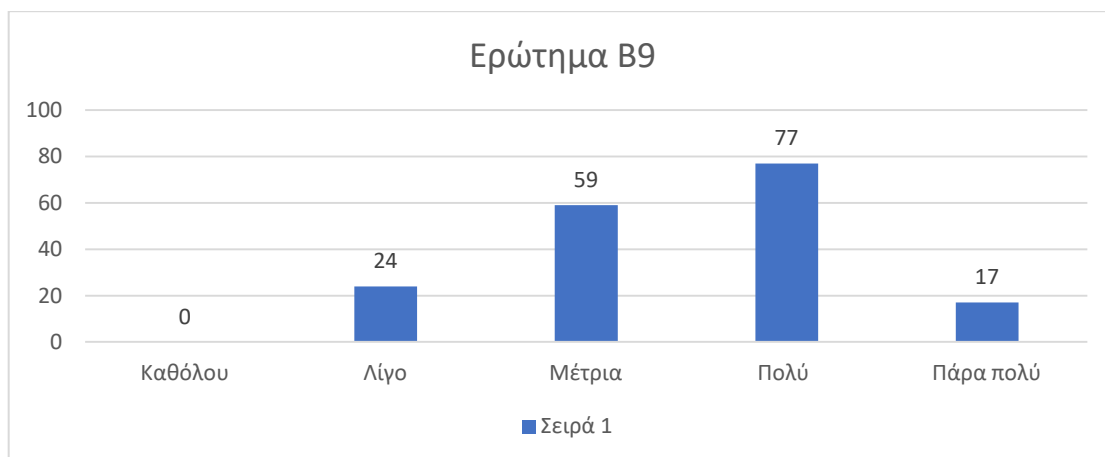
Διάγραμμα 7: Διατύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι χρειάζεται χρόνος μεταξύ εσάς και του παιδιού τους για την ανάπτυξη σχέσης, επηρεαζόμενοι από τη σχέση που βλέπουν να έχει ο λογοθεραπευτής/ εργοθεραπευτής με το παιδί τους;»

Στο Γράφημα 8 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ή φόβο όταν πρόκειται να μεταφέρετε μια πληροφορία που δεν συνάδει με την εικόνα που δίνει το κέντρο λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας στους γονείς για το παιδί τους;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (71 συμμετέχοντες) τείνουν να αισθάνονται άγχος σε μέτριο βαθμό, όταν καλούνται να μεταφέρουν οποιαδήποτε πληροφορία για το παιδί στους γονείς, η οποία δε συνάδει με την εικόνα που έχουν οι θεραπευτές για το παιδί.



Διάγραμμα 8: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ή φόβο όταν πρόκειται να μεταφέρετε μια πληροφορία που δεν συνάδει με την εικόνα που δίνει το κέντρο λογοθεραπείας/εργοθεραπείας στους γονείς για το παιδί τους;»

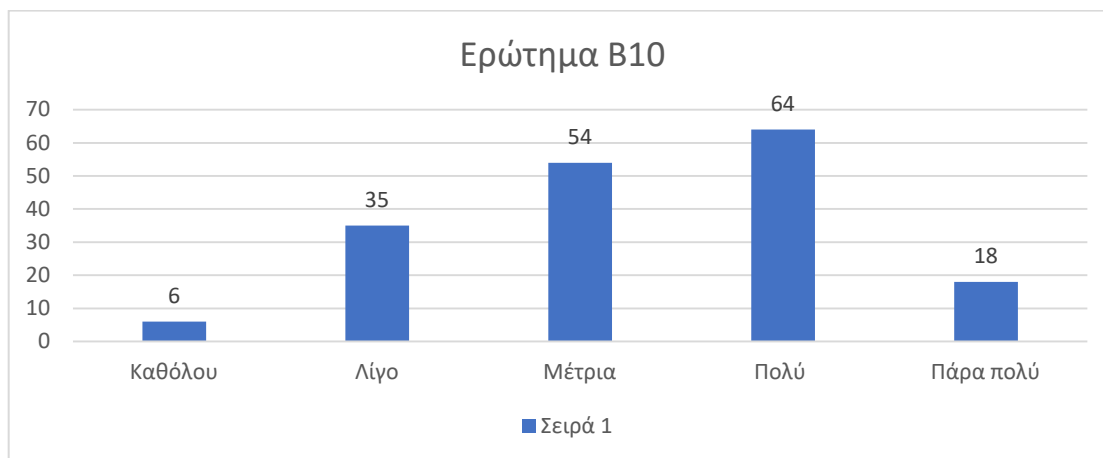
Στο Γράφημα 9 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πιθανό άγχος των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους εξαρτάται και από την επικοινωνία τους με τους λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (77 συμμετέχοντες) θεωρούν ότι το πιθανό άγχος των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους εξαρτάται από την επικοινωνία τους με τα κέντρα έργου και λόγου.



Διάγραμμα 9: Διατύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πιθανό άγχος των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους εξαρτάται και από την επικοινωνία τους με τους λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές;»

Στο Γράφημα 10 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς σας τονίζουν την τακτική επικοινωνία που έχουν με τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (64

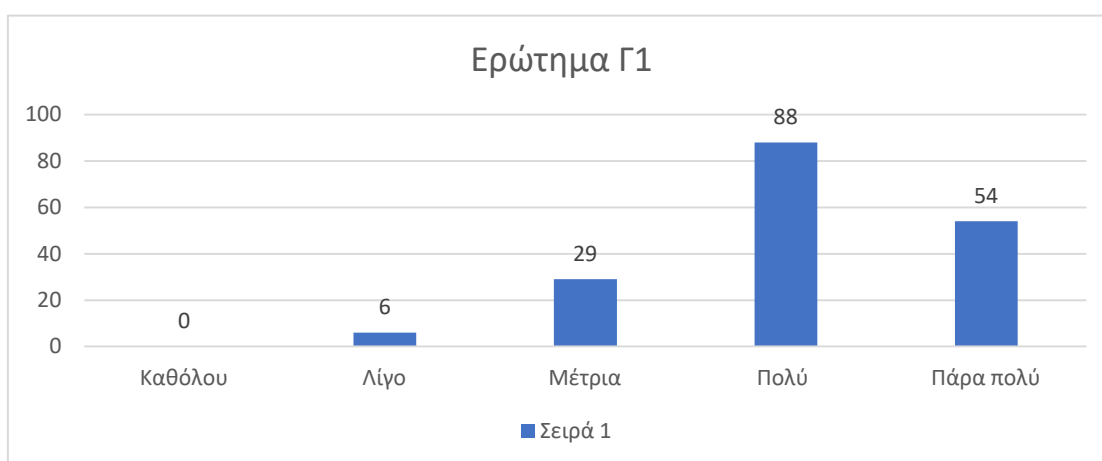
συμμετέχοντες) θεωρούν πως οι γονείς σε αρκετά μεγάλο βαθμό τονίζουν τη συχνότητα επικοινωνίας τους με τα κέντρα έργου και λόγου.



Διάγραμμα 10: Διατύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς σας τονίζουν την τακτική επικοινωνία που έχουν με τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;»

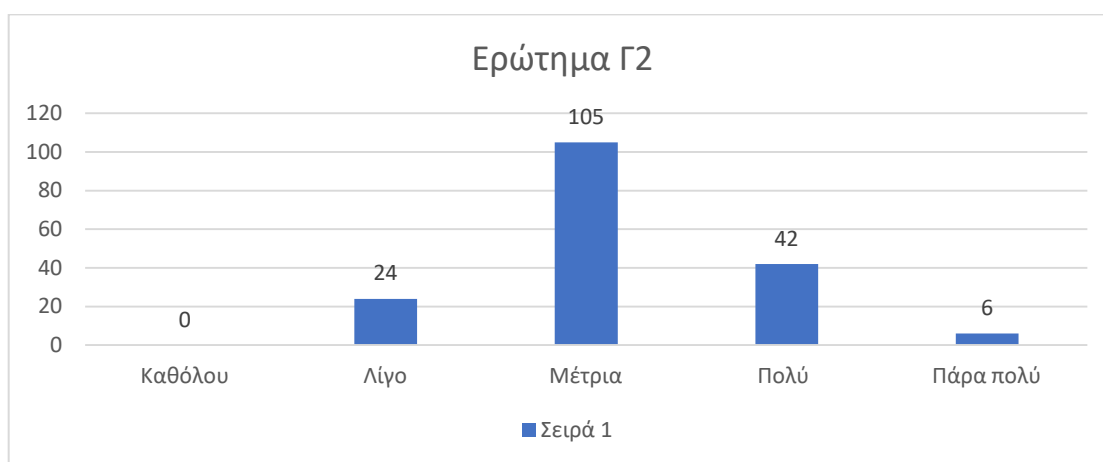
Αποτελέσματα με τη μορφή συχνοτήτων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών ειδικής αγωγής για τον βαθμό συνεργασίας τους με τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας (Άξονας Γ')

Στο Γράφημα 11 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κοινός σκοπός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του παιδιού;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (88 συμμετέχοντες) θεωρούν πως σκοπός τόσο ο δικός τους, όσο και των κέντρων έργου και λόγου σε αρκετά μεγάλο βαθμό είναι η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών.



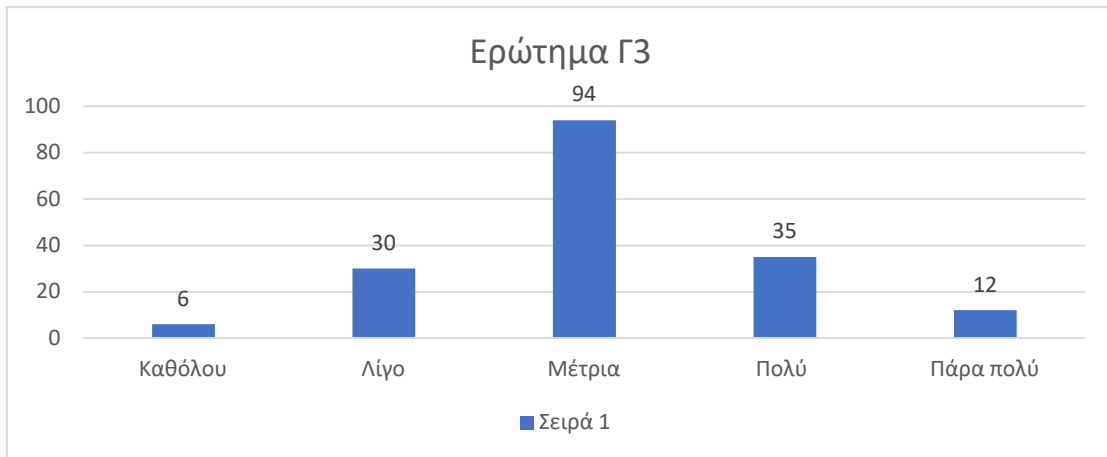
Διάγραμμα 11: Διατύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κοινός σκοπός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του παιδιού;»

Στο Γράφημα 12 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας κατανοούν τη διαφορά ανάμεσα στη εκπαιδευτική και θεραπευτική διάσταση;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (105 συμμετέχοντες) θεωρούν σε μέτριο βαθμό πως τα κέντρα εργοθεραπείας και λογοθεραπείας κατανοούν τη διαφορά μεταξύ της εκπαιδευτικής και θεραπευτικής διάστασης.



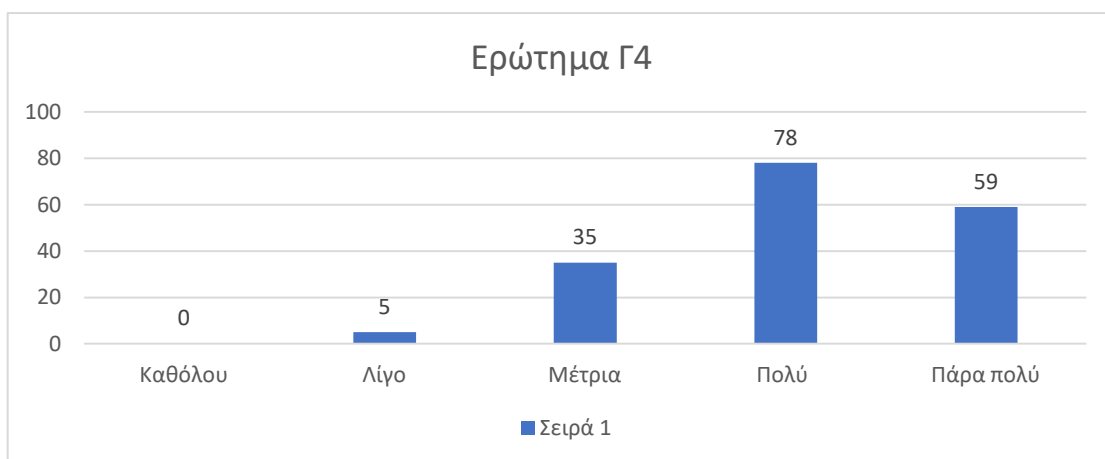
Διάγραμμα 12: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας κατανοούν τη διαφορά ανάμεσα στην εκπαιδευτική και θεραπευτική διάσταση;»

Στο Γράφημα 13 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει τη διαφορά της δυαδικής σχέσης (λογοθεραπευτής – παιδί) με την εκπαιδευτική διάσταση (συμμετοχή στην ομάδα);». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (94 συμμετέχοντες) σε μέτριο βαθμό θεωρούν πως τα κέντρα έργου και λόγου μπορούν να κατανοήσουν τη διαφορά της δυαδικής σχέσης με την εκπαιδευτική σχέση.



Διάγραμμα 13: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει τη διαφορά της δυναμικής σχέσης (λογοθεραπευτής –παιδί) με την εκπαιδευτική διάσταση (συμμετοχή στην ομάδα);»

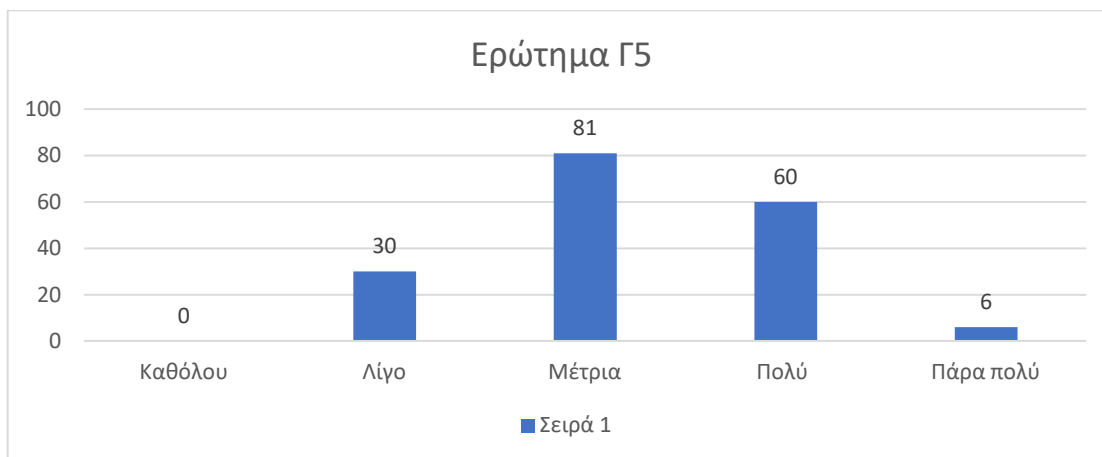
Στο Γράφημα 14 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες σας είναι διαφορετικές από τον ρόλο και τις ευθύνες που έχουν τα κέντρα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (78 συμμετέχοντες) θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως ο ρόλος τους και η ευθύνη τους για τον μαθητή τους είναι διαφορετικός από το ρόλο και τις ευθύνες των κέντρων έργου και λόγου.



Διάγραμμα 14: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες σας είναι διαφορετικές από τον ρόλο και τις ευθύνες που έχουν τα κέντρα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας;»

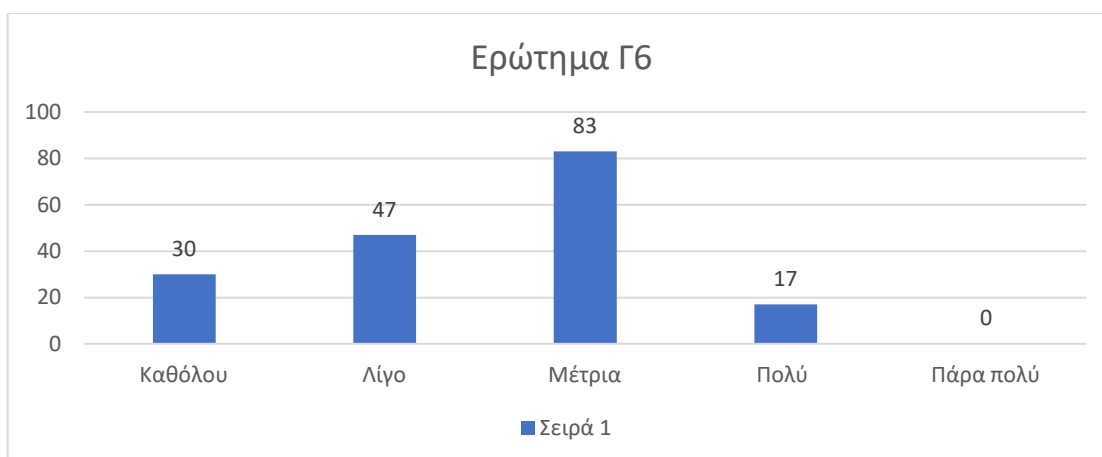
Στο Γράφημα 15 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει το δικό τους ρόλο και τις δικές τους ευθύνες;». Σύμφωνα με τα

στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (81 συμμετέχοντες) θεωρούν πως τα κέντρα έργα και λόγου σε μέτριο βαθμό έχουν κατανοήσει το ρόλο τους και τις ευθύνες τους.



Διάγραμμα 15: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει το δικό τους ρόλο και τις δικές τους ευθύνες;»

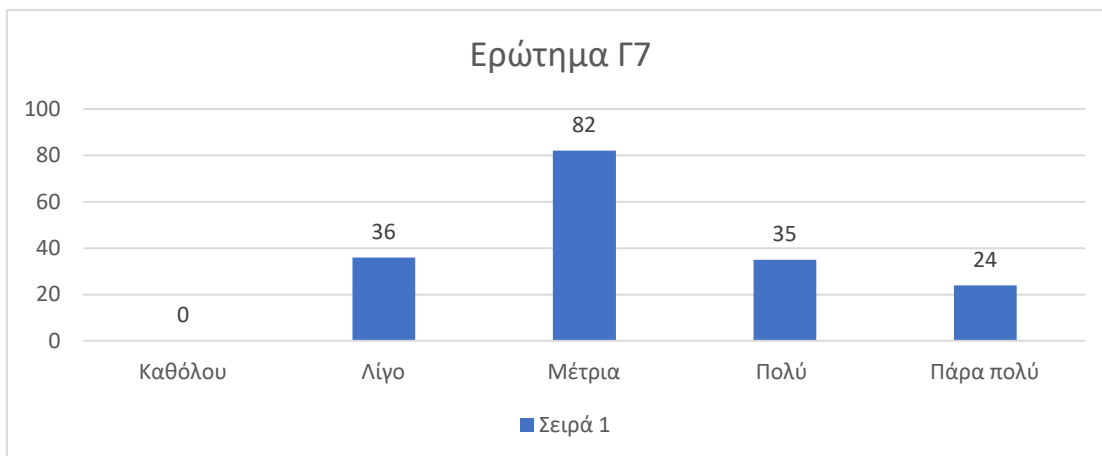
Στο Γράφημα 16 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι απόψεις σας για την πρακτική που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί συγκρούονται με τις απόψεις των λογοθεραπευτών/εργοθεραπευτών;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (83 συμμετέχοντες) θεωρούν σε μέτριο βαθμό πως η πρακτική που προτείνουν για την εξέλιξη του μαθητή συγκρούονται με τις πρακτικές των κέντρων έργου και λόγου.



Διάγραμμα 16: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι απόψεις σας για την πρακτική που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί συγκρούονται με τις απόψεις των λογοθεραπευτών/εργοθεραπευτών;»

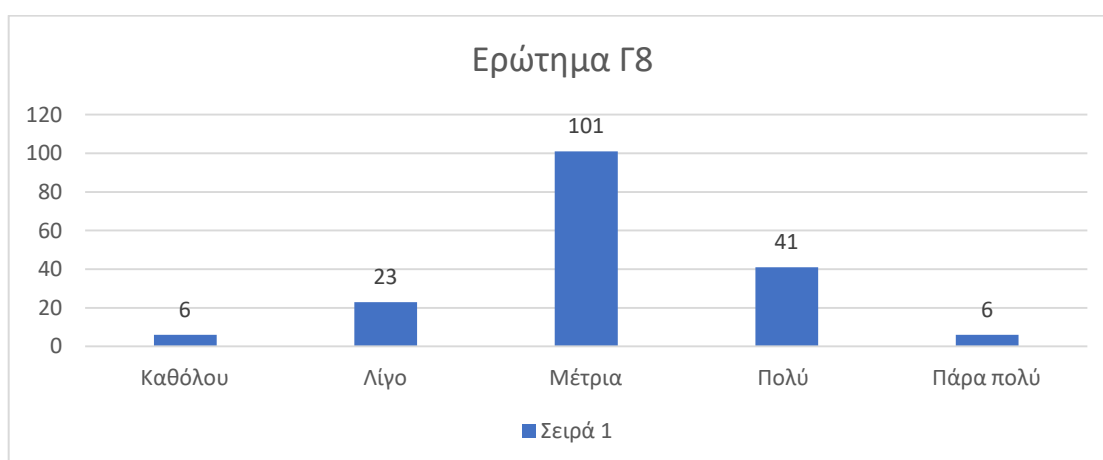
Στο Γράφημα 17 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι δημιουργείτε ένα πρόσφορο έδαφος

συνεργασίας με τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας για την πρόοδο του παιδιού;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (82 συμμετέχοντες) δηλώνουν πως δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τα κέντρα έργα και λόγου σε μέτριο βαθμό.



Διάγραμμα 17: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση « Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι δημιουργείτε ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας για την πρόοδο του παιδιού;»

Στο Γράφημα 18 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την πρόοδο του παιδιού;». Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (101 συμμετέχοντες) δηλώνουν πως τα κέντρα έργου και λόγου δημιουργούν σε μέτριο βαθμό ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τους ίδιους.



Διάγραμμα 18: Αποτύπωση απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την πρόοδο του παιδιού;»

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων του Β' και Γ' άξονα του ερωτηματολογίου.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών ειδικής αγωγής για την επίδραση των κέντρων εργοθεραπείας/λογοθεραπείας στην οικογένεια. Σύμφωνα με την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε σχεδόν όλες τις ερωτήσεις, αλλά και στον συνολικό δείκτη τείνουν να θεωρούν πως τα κέντρα έργου και λόγου επηρεάζουν σε μέτριο βαθμό την οικογένεια των μαθητών ως προς την πρόοδο τους. Δηλαδή, φαίνεται πως ο ρόλος των κέντρων έργου και λόγου είναι αρκετά σημαντικός για τους γονείς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Ερωτήσεις	M.O	T.A
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι πληροφορίες που σας δίνουν οι γονείς για το παιδί τους επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;	3,73	,82
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης που προτείνετε επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;	3,18	,93
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι κατά τη διάρκεια των συζητήσεων σας με τους γονείς, συζήτηση επικεντρώνεται περισσότερο στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στις συνεδρίες λογοθεραπείας/εργοθεραπείας παρά στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στην τάξη;	3,11	1,13
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;	4,04	,87
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς επιρρίπτουν ευθύνες για τη μη αναμενόμενη πρόοδο του παιδιού τους σε εσάς και όχι στα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;	3,24	,99
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συνεργασία και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται με τους γονείς επηρεάζεται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;	2,97	1,05
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι χρειάζεται χρόνος μεταξύ εσάς και του παιδιού τους για την ανάπτυξη σχέσης, επηρεαζόμενοι από τη σχέση που βλέπουν να έχει ο λογοθεραπευτής/εργοθεραπευτής με το παιδί τους;	3,04	1,05
Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ή φόβο όταν πρόκειται να μεταφέρετε μια πληροφορία που δεν συνάδει με την εικόνα που δίνει το κέντρο λογοθεραπείας/εργοθεραπείας στους γονείς για το παιδί τους;	2,73	1,06
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πιθανό άγχος των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους εξαρτάται και από την επικοινωνία τους με τους λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές;	3,49	,84
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς σας τονίζουν την τακτική επικοινωνία που έχουν με τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;	3,30	1,00
Συνολικός δείκτης	3,28	,57

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών ειδικής αγωγής για την επίδραση των κέντρων λογοθεραπείας στην οικογένεια

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών ειδικής αγωγής για τον βαθμό της συνεργασίας τους με τα κέντρα εργοθεραπείας/λογοθεραπείας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της περιγραφικής στατιστικής φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε σχεδόν όλες τις ερωτήσεις, αλλά και στον συνολικό δείκτη τείνουν να θεωρούν η συνεργασία τους με τα κέντρα έργου και λόγου κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα.

Ερωτήσεις	M.O	T.A
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κοινός σκοπός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του παιδιού;	4,07	,78
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας κατανοούν τη διαφορά ανάμεσα στη εκπαιδευτική και θεραπευτική διάσταση;	3,16	,69
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει τη διαφορά της δυαδικής σχέσης (λογοθεραπευτής – παιδί) με την εκπαιδευτική διάσταση (συμμετοχή στην ομάδα);	3,09	,88
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες σας είναι διαφορετικές από τον ρόλο και τις ευθύνες που έχουν τα κέντρα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας;	4,08	,80
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει το δικό τους ρόλο και τις δικές τους ευθύνες;	3,24	,77
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι απόψεις σας για την πρακτική που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί συγκρούονται με τις απόψεις των λογοθεραπευτών/ εργοθεραπευτών;	2,49	,89
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι δημιουργείται ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας για την πρόοδο του παιδιού;	3,27	,94
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την πρόοδο του παιδιού;	3,10	,79
Συνολικός δείκτης	3,31	,42

Πίνακας 2βψζ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών/ νηπιαγωγών ειδικής αγωγής για τον βαθμό της συνεργασίας τους με τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία διεξήχθη με σκοπό να διερευνηθεί η επίδραση των κέντρων λογοθεραπείας και εργοθεραπείας ως προς τη συνεργασία των νηπιαγωγών ειδικής αγωγής με την οικογένεια. Για την διεξαγωγή της έρευνας διαμορφώθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν «Ποιος ο βαθμός επίδρασης των κέντρων λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας προς την οικογένεια σε διάφορες διαστάσεις σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής;», ενώ το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν «Ποιος ο βαθμός συνεργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας σε διάφορες διαστάσεις σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής;». Για τα δύο ερωτήματα διαμορφώθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις οι οποίες βασίστηκαν στην βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για το θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Ξεκινώντας με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι πληροφορίες που σας δίνουν οι γονείς για το παιδί τους επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας» οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι οι πληροφορίες που παίρνουν από τους γονείς για το παιδί επηρεάζονται σε μέτριο βαθμό από τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας. Η γνώμη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ίσως έχει διαμορφωθεί από το ότι οι γονείς πάνω στη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για το παιδί τους, είναι πιθανό να αναφέρουν και ένα μέρος της εικόνας που τους έχει περιγραφεί από τα κέντρα

θεωρώντας πως οι πληροφορίες που έχουν πάρει από κάποιον ειδικό είναι έγκυρες και θα σκιαγραφήσουν ακόμα καλύτερα την εικόνα του παιδιού τους.

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης που προτείνετε επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας;», οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν επηρεάζονται σε μέτριο βαθμό από τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε μια ήπια σύγκρουση με όσα περιγράφουν οι Jago & Radford (2017), οι οποίοι αναφέρουν πως υφίσταται ένας «αγώνας εξουσίας» ανάμεσα στις δύο ειδικότητες για το ποιες πρακτικές είναι οι καταλληλότερες. Αυτή η αντίθεση ίσως οφείλεται στη θέληση των εκπαιδευτικών να τροποποιήσουν τις πρακτικές τους σε κάποια σημεία, ενσωματώνοντας και προτάσεις από τους λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές, στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν εάν θα επέλθουν θετικότερα αποτελέσματα.

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι κατά τη διάρκεια των συζητήσεων σας με τους γονείς, η συζήτηση επικεντρώνεται περισσότερο στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στις συνεδρίες λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας παρά στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στην τάξη;», οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι συζητήσεις με τους γονείς επικεντρώνονται σε μέτριο βαθμό στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στις συνεδρίες λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας. Η εικόνα αυτή ίσως προέρχεται από την άποψη πως όταν γίνεται συζήτηση για την πρόοδο του παιδιού κάποιοι γονείς θεωρούν σκόπιμο να αναφέρουν την εικόνα που έχουν από τις επιδόσεις των παιδιών τους στα κέντρα, θεωρώντας πως θα δώσουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα στους εκπαιδευτικούς. Ειδικά δε, εάν οι λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές επιλέγουν να τους εμπλέκουν στις παρεμβάσεις, όπως αναφέρουν οι D' Arrigo, Copley, & Poulsen (2020), είναι λογικό να γίνεται αναφορά καθώς θέλουν να δώσουν την πλήρη εικόνα που έχουν. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Baeck (2010) ο σκοπός συνάντησης των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι η συζήτηση για την γενικότερη πορεία του παιδιού αλλά και τους προβληματισμούς γύρω από αυτό. Επομένως, ίσως το αποτέλεσμα αυτό να συνδέεται με την άποψη των εκπαιδευτικών που εκφράστηκε παραπάνω ότι οι γονείς αναφέρουν σε μέτριο βαθμό το τι γίνεται στα κέντρα για να δώσουν μια πληρέστερη εικόνα του παιδιού.

Ακολούθως, όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;», ανέφεραν πως θεωρούν ότι οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας. Ο Young (2018) αναφέρει πως υπάρχει ανισότητα ανάμεσα στις προσδοκίες που έχουν οι γονείς και στις ικανότητες που πραγματικά έχουν τα παιδιά, καθώς δεν αντιλαμβάνονται τα όρια των ικανοτήτων τους. Ένας πιθανός λόγος που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προσδοκίες των γονέων οφείλονται στις πληροφορίες που παίρνουν από τα κέντρα, είναι λόγω των πληροφοριών

που δέχονται από αυτά για την προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί τους και για το που ενδεχομένως θα μπορούσε να φτάσει με τη συνέχεια των ειδικών θεραπειών, με αποτέλεσμα οι γονείς να αυξάνουν τις προσδοκίες τους σε σχέση με αυτά που πραγματικά μπορεί να κάνει το παιδί τους.

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς επιρρίπτουν ευθύνες για τη μη αναμενόμενη πρόοδο του παιδιού τους σε εσάς και όχι στα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;», οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς τους επιρρίπτουν ευθύνες για τη μη αναμενόμενη πρόοδο των παιδιών τους σε μέτριο βαθμό. Η άποψη που έχουν σχηματίσει οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, έρχεται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα του Young (2018), σύμφωνα με τον οποίο οι γονείς επιρρίπτουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Ίσως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα να έχουν εξαγάγει αυτό το συμπέρασμα, από το ότι δεν έχουν κατηγορηθεί ευθέως και αποκλειστικά από τους γονείς κατά τη διάρκεια των συζητήσεών τους ή από το ότι οι γονείς μπορεί να επιρρίπτουν ευθύνες παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς και σε άλλους παράγοντες.

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συνεργασία και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται με τους γονείς επηρεάζεται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;», θεωρούν πως η συνεργασία και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται με τους γονείς επηρεάζεται σε μικρό βαθμό από τα κέντρα. Οι D' Arrigio, Corpley, & Roulson (2020) αναφέρουν πως οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ζεστή σχέση με τους γονείς, ώστε να νιώθουν περισσότερο οικεία οι τελευταίοι. Προσπαθούν δηλαδή να χτίσουν μια σχέση εμπιστοσύνης. Ωστόσο, η σχέση εμπιστοσύνης που προσπαθούν να οικοδομήσουν οι λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές με τους γονείς, δεν φαίνεται να επηρεάζει τα σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, βάση των απαντήσεων που έδωσαν οι τελευταίοι. Κάτι τέτοιο ίσως να οφείλεται σε μια σταθερή σχέση εμπιστοσύνης που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με τους γονείς, η οποία να μην επηρεάζεται από τρίτους ή ακόμα μπορεί να οφείλεται στην επαγγελματική συμπεριφορά των κέντρων, τα οποία να προσπαθούν να διατηρήσουν ουδέτερη στάση αποφεύγοντας να σχολιάζουν την δουλειά των εκπαιδευτικών ώστε να μην δημιουργούν εντυπώσεις.

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι χρειάζεται χρόνος μεταξύ εσάς και του παιδιού τους για την ανάπτυξη σχέσης, επηρεαζόμενοι από τη σχέση που βλέπουν να έχει ο λογοθεραπευτής/εργοθεραπευτής με το παιδί τους;», οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς αντιλαμβάνονται σε μέτριο βαθμό ότι χρειάζεται χρόνος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί για να αναπτύξουν σχέση. Ο Young (2018) στην έρευνά του σημειώνει ότι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς απαιτούσαν άμεση κατανόηση των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα του

Young στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν διαφέρουν από τα αποτελέσματα των απαντήσεων στην συγκεκριμένη ερώτηση. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας ίσως να οφείλονται στο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων με το οποίο έχουν συνεργαστεί αντιλαμβάνονται πως μια ουσιαστική σχέση με έναν άνθρωπο χρειάζεται χρόνο και προσπάθεια. Επομένως για αυτό το λόγο ίσως να μην ήταν τόσο πειστικοί και απαιτητικοί οι γονείς.

Στην ακόλουθη ερώτηση «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ή φόβο όταν πρόκειται να μεταφέρετε μια πληροφορία που δεν συνάδει με την εικόνα που δίνει το κέντρο λογοθεραπείας/εργοθεραπείας στους γονείς για το παιδί τους;», οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αισθάνονται σε μικρό βαθμό φόβο να μεταφέρουν μια πληροφορία που δεν συνάδει με αυτές που λαμβάνουν οι γονείς από τα κέντρα. Οι Smith & Sheridan (2019) σημειώνουν πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αισθάνονται άβολα να μεταφέρουν στους γονείς πληροφορίες που δηλώνουν την έλλειψη προόδου για τα παιδιά τους. Για την ακρίβεια οι Accardo, Xin, & Shuff (2020) αναφέρουν πως τέτοια συναισθήματα εντοπίζονται κυρίως σε άπειρους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης έρχονται σε αντίθεση με τα όσα παρουσιάζονται στις παραπάνω έρευνες, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν φοβούνται ιδιαίτερα να μεταφέρουν μια αρνητική πληροφορία που έρχεται σε αντιδιαστολή με την εικόνα που παρουσιάζουν τα κέντρα. Η έλλειψη άγχους και φόβου ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι και λαμβάνουν επιμορφώσεις σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής, επομένως μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους και να την στηρίξουν με επιχειρήματα στους γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πιθανό άγχος των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους εξαρτάται και από την επικοινωνία τους με τους λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές;». Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το άγχος των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους εξαρτάται σε μέτριο βαθμό από την επικοινωνία που έχουν με τα κέντρα. Οι Accardo, Xin & Shuff (2020) υποστηρίζουν πως οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες και γι' αυτό τα κέντρα προσπαθούν να δείχνουν κατανόηση και να μην τους επικρίνουν (D' Arrigio, Copley, & Poulsen (2020), ώστε να κατευνάσουν την ψυχική τους κατάσταση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τα όσα αναφέρονται στις άλλες έρευνες καθώς θεωρούν πως ένα μέρος του άγχους των γονέων εξαρτάται από τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τα κέντρα, σε αντίθεση με τις έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα και υποστηρίζουν πως τα κέντρα προσπαθούν να καθησυχάζουν τους γονείς όσο το δυνατόν περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί ίσως έχουν σχηματίσει αυτή την άποψη μέσα από συζητήσεις με τους γονείς, οι οποίοι είναι πιθανό να τους εκφράζουν κάποια αγωνία τους που προέρχεται από πληροφορίες που έχουν δεχτεί από τα κέντρα ή να εκφράζουν την αγωνία τους για κάποια αρνητική ή στάσιμη συμπεριφορά που επέδειξε το παιδί τους στις συνεδρίες.

Τέλος, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς σας τονίζουν την τακτική επικοινωνία που έχουν με τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας;», οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς τούς τονίζουν σε μέτριο βαθμό την επικοινωνία με τα κέντρα. Σύμφωνα με τους D' Arrigo, Corpley, & Roulson (2020) οι λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές προσπαθούν να μοιράζονται στιγμές αλληλεπίδρασης με τους γονείς ώστε οι τελευταίοι να αισθάνονται πιο οικεία. Κάτι τέτοιο απαιτεί μια πιο στενή επικοινωνία προκειμένου να αναπτυχθεί η επιθυμητή σχέση ανάμεσά τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα δηλώνουν πως οι γονείς σε ένα μέτριο βαθμό αναφέρουν την στενή επικοινωνία με τα κέντρα, πράγμα που ίσως να οφείλεται στη θέληση των γονέων να διατηρήσουν κάποιες ισορροπίες ώστε να μην υπάρξουν τριβές ή στο ότι βρίσκουν μια δίοδο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς που τους παρέχει μια ικανοποιητική πληροφόρηση.

Συνεχίζοντας με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κοινός σκοπός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του παιδιού;», οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως είναι κοινός στόχος τόσο των θεραπειών όσο και των ίδιων η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του παιδιού. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση φαίνεται πως ταυτίζονται με την θεωρία των Wilson, McNeill, & Gillon (2017) σύμφωνα με τον οποίο οι δύο ειδικότητες μοιράζονται τον ίδιο στόχο που είναι η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των παιδιών και γι' αυτό θα ήταν καλό να ενθαρρύνεται η μεταξύ τους συνεργασία. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ίσως οφείλονται στο ότι αντιλαμβάνονται πως για να επιτευχθεί η βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών χρειάζονται στοχευμένες παρεμβάσεις από διαφορετικές ειδικότητες.

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας κατανοούν τη διαφορά ανάμεσα στη εκπαιδευτική και θεραπευτική διάσταση;» η άποψη των εκπαιδευτικών είναι πως τα κέντρα κατανοούν σε μέτριο βαθμό τη διαφορά αυτή. Οι Jago & Radford (2017) επισημαίνουν ότι οι δύο ειδικότητες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές φιλοσοφίες και από τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν φάνηκε πως οι παρεμβάσεις των εργοθεραπευτών/ λογοθεραπευτών στόχευαν στο θεραπευτικό κομμάτι, όπως άλλωστε ορίζει και η φιλοσοφία τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα δεν ταυτίζονται πλήρως με τα αποτελέσματα της έρευνας των Jago & Radford καθώς θεωρούν πως η διαφορά κατανοείται σε μέτριο βαθμό. Τα αποτελέσματα αυτά ίσως οφείλονται σε συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί κατά τη διάρκεια συζητήσεών τους με αυτές τις ειδικότητες για τον τρόπο που μεταχείρισης των παιδιών αυτών, καθώς υπάρχει πιθανότητα κάποια ειδικότητα να έχει προσπαθήσει να επέμβει στο εκπαιδευτικό κομμάτι, εμμένοντας σε έναν τρόπο διαχείρισης του παιδιού που δεν εντάσσεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ακολούθως, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει τη διαφορά της δυαδικής σχέσης (λογοθεραπευτής – παιδί) με την εκπαιδευτική διάσταση (συμμετοχή στην ομάδα);», οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα κέντρα αντιλαμβάνονται σε μέτριο βαθμό αυτή τη διαφορά. Οι Jago & Radford (2017) αναφέρουν πως οι δύο ειδικότητες επιλέγουν να εργαστούν με διαφορετικούς τρόπους προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εντάξουν το μαθητή στο σύνολο δουλεύοντας σε ομαδικό πλαίσιο για την βελτίωση των δεξιοτήτων του, με σκοπό να βελτιώσουν παράλληλα και άλλες πτυχές, όπως την κοινωνικοποίησή του, τη συνεργασία, ενώ οι εργοθεραπευτές επιλέγουν να εργάζονται ατομικά με σκοπό να εστιάσουν στη βελτίωση ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Η άποψη που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί ίσως οφείλεται στο ότι τα κέντρα τους ζητούν να εφαρμόσουν πρακτικές που εφαρμόζουν τα ίδια με τους μαθητές, ξεχνώντας πως σε μια σχολική τάξη τα παιδιά εργάζονται ομαδικά, επομένως το πλαίσιο των δραστηριοτήτων δημιουργείται για περισσότερα άτομα και επομένως οι μαθητές ειδικής αγωγής καλούνται να συμμετάσχουν στο σύνολο και όχι να εργαστούν ατομικά.

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες σας είναι διαφορετικές από τον ρόλο και τις ευθύνες που έχουν τα κέντρα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας;» φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό τη διαφορά ρόλων και ευθυνών από εκείνες των θεραπευτών. Η εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να συμφωνεί με τα δεδομένα που έχουν προκύψει από τις έρευνες των Young (2018) και Jago & Radford (2017), καθώς όπως περιγράφουν διαφορετικά καθήκοντα και ευθύνες αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και διαφορετικά καθήκοντα οι εργοθεραπευτές και οι λογοθεραπευτές. Ο διαχωρισμός του ρόλου και των ευθυνών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από των εργοθεραπευτών και των λογοθεραπευτών που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, είναι πιθανό να οφείλεται στη γνώση που έχουν κατακτήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όπου διασαφηνίζονται, τόσο οι υποχρεώσεις τους προς το μαθητή όσο και οι τρόποι προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους που θα θέσουν για εκείνον.

Επιπλέον, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει το δικό τους ρόλο και τις δικές τους ευθύνες;», θεωρούν πως τα κέντρα έχουν κατανοήσει το δικό τους ρόλο και ευθύνες σε μέτριο βαθμό. Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και τα κέντρα εργάζονται με διαφορετικό τρόπο, καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργάζονται σε ομαδικό πλαίσιο, ενώ τα κέντρα σε εξατομικευμένο. Η συνεργασία μεταξύ των δύο είναι πιθανό και φέρει στην επιφάνεια τη διαφορετικότητα των πρακτικών που ακολουθούνται και είναι πιθανό να υπάρξει και κάποια σύγκρουση σύμφωνα με τους Jago & Radford (2017). Η άποψη που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί, ίσως προκύπτει από το ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως θεωρούν πως τα κέντρα σε

κάποιες περιπτώσεις είναι παραπάνω επεμβατικά, εκφράζοντας απόψεις για ζητήματα στα οποία δεν έχουν εικόνα, όπως για παράδειγμα τη συμπεριφορά ενός παιδιού σε κύκλο συνομηλίκων. Τα κέντρα εργάζονται συνήθως εξατομικευμένα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά ενός παιδιού όταν περιστοιχίζεται από κόσμο.

Έπειτα, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι απόψεις σας για την πρακτική που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί συγκρούονται με τις απόψεις των λογοθεραπευτών/εργοθεραπευτών;», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι απόψεις τους συγκρούονται σε μικρό βαθμό. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν φαίνεται να ταυτίζονται πλήρως με τα αποτελέσματα των ερευνών των Jago & Radford (2017), όπου αναφέρεται πως λόγω της διαφορετικότητας των παρεμβάσεων των δύο ειδικοτήτων είναι πιθανό να προκύψουν διαφωνίες για τον ορθότερο τρόπο παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αποκλείουν κάποια σύγκρουση, η οποία είναι δυνατόν να υπάρξει στα πλαίσια της διαφορετικότητας φιλοσοφίας και πρακτικών, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως αποτελεί μόνιμο φαινόμενο. Η γνώμη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ίσως να οφείλεται σε εμπειρίες που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, όπου έχουν εμπλακεί σε μικρές συγκρούσεις με τα κέντρα σχετικά με τις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της χρονιάς στο μαθητή.

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι δημιουργείτε ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας για την πρόοδο του παιδιού;», απάντησαν πως κατά τη γνώμη τους δημιουργούν σε μέτριο βαθμό ένα πλαίσιο συνεργασίας με τα κέντρα. Όπως αναφέρουν και οι Biggs, Gilson & Carter (2019), οι διεπαγγελματικές σχέσεις χρειάζονται προσπάθεια και από τις δύο μεριές και η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στο παιδί εξαρτάται από την ύπαρξη θετικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως δημιουργούν σε μέτριο βαθμό ένα πλαίσιο συνεργασίας, ίσως διότι η συνεργασία που έχουν αναπτύξει με τα κέντρα περιορίζεται στην αναγκαία επικοινωνία για την πρόοδο του μαθητή ή όταν παρουσιάζεται κάποιο εξεζητημένο περιστατικό. Επίσης, ίσως να προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να κρατούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στα κέντρα, ακόμα και αν διαφωνούν με τις απόψεις τους προκειμένου να μην δημιουργήσουν προστριβές.

Τέλος, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την πρόοδο του παιδιού;», η γνώμη των εκπαιδευτικών είναι πως τα κέντρα δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας σε μέτριο βαθμό. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, διεπιστημονική συνεργασία είναι απαραίτητη προκειμένου να σημειωθεί πρόοδος. Η συνεργασία στηρίζεται στην πρόθεση συνεργασίας και των δύο πλευρών. Επομένως, οι άποψη που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί ίσως να έχει διαμορφωθεί από την στάση με την οποία έρχονται αντιμέτωποι όταν επικοινωνούν με τα κέντρα. Είναι πιθανό οι λογοθεραπευτές/

εργοθεραπευτές να δίνουν μόνο τις αναγκαίες πληροφορίες για την κατάσταση του μαθητή, κρατώντας μια μετριοπαθή στάση προσπαθώντας και εκείνοι από την πλευρά τους να είναι τυπικοί ώστε να μην δημιουργούνται τριβές.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν πως οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζονται πολύ από τα κέντρα, κάτι που ίσως να οφείλεται στις συζητήσεις των γονέων με τους λογοθεραπευτές/εργοθεραπευτές για την πρόοδο που πραγματοποιεί το παιδί κατά τη διάρκεια των συνεδριών, ξεχνώντας όμως πως η συνεδρία διεξάγεται σε ατομικό επίπεδο και όχι σε ομαδικό. Σε ομαδικό επίπεδο ο μαθητής καλείται να διαχειριστεί περισσότερες προκλήσεις κάτι που τα κέντρα είναι πιθανό να μην τονίζουν ή να παραλείπουν να αναφέρουν στους γονείς, με πιθανό αποτέλεσμα να δημιουργούνται επίπλαστες προσδοκίες. Επίσης, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στην οικογένεια επηρεάζεται ελάχιστα από τα κέντρα. Κάτι τέτοιο ίσως οφείλεται στο ότι τα κέντρα ίσως να μην εκφέρουν γνώμη για τις πρακτικές που ακολουθούνται στο σχολείο και τα αποτελέσματα αυτών στο παιδί ή στο ότι οι γονείς ίσως εμπιστεύονται την δουλειά του εκπαιδευτικού και δεν τη συγκρίνουν με την δουλειά που πραγματοποιείται στα κέντρα. Τέλος, είναι σημαντικό πως οι εκπαιδευτικοί δεν φοβούνται να εκφράσουν στους γονείς μια πληροφορία που δεν συμφωνεί με την εικόνα που παρουσιάζουν τα κέντρα. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα θετικό καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι διατεθειμένοι να παρουσιάζουν την αληθινή εικόνα των μαθητών, ακόμα και εάν η εικόνα αυτή δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των γονέων με αποτέλεσμα να προκληθεί στεναχώρια από τη μεριά των γονέων ή και διαφωνία.

Εκτός αυτών όμως, από τις απαντήσεις συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη επίγνωση του ρόλου και των ευθυνών τους και δύνανται να διαχωρίσουν τη θέση και τον τρόπο εργασίας τους από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα θετικό καθώς το πλαίσιο στο οποίο καλούνται να εργαστούν είναι τελείως διαφορετικό και έχει διαφορετικούς στόχους οπότε χρειάζονται και διαφορετικές προσεγγίσεις. Αναγνωρίζουν βέβαια πως έχουν ένα κύριο κοινό σκοπό, την βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του παιδιού, όμως αντιλαμβάνονται πως καλούνται να εργαστούν με διαφορετικό τρόπο για την επίτευξή του. Τέλος, από το σύνολο των απόψεων που έχουν εκφραστεί, φαίνεται πως ενώ κατανοούν την ύπαρξη του κοινού σκοπού, τη διαφορά των ρόλων και των ευθυνών, φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό και τη διαφορετικότητα των πρακτικών που ακολουθούνται. Κάτι τέτοιο είναι φυσικό επακόλουθο, εφόσον καλούνται να εργαστούν σε τελείως διαφορετικό πλαίσιο επομένως και οι πρακτικές που εφαρμόζονται θα πρέπει να διαμορφώνονται κατάλληλα. Ωστόσο, αυτή η διαφορά των προσεγγίσεων δεν φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα καθώς δεν συγκρούονται μεταξύ τους σε βαθμό που να προκαλείται πρόβλημα. Αξίζει να

σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τόσο οι ίδιοι όσο και τα κέντρα δημιουργούν σε μέτριο βαθμό πρόσφορο έδαφος συνεργασίας, κάτι που πιθανώς να σημαίνει πως προσπαθούν να διατηρούν μια ήρεμη επικοινωνία για την ανταλλαγή πληροφοριών, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, χωρίς να επιθυμούν να εμπλακούν σε περαιτέρω διαδικασίες ή να εμπλακεί η μια ειδικότητα στην δουλειά της άλλης.

Με βάση τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να θεωρούν πως τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας, δεν επηρεάζουν αρνητικά την οικογένεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς το έργο τους. Επίσης, φαίνεται πως τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όσο και τα κέντρα διατηρούν ουδέτερες θέσεις ως προς τη μεταξύ τους συνεργασία, αποφεύγοντας τη δημιουργία εντάσεων.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί. Ένας πρώτος περιορισμός ήταν η μικρή βιβλιογραφία που είναι διαθέσιμη για το συγκεκριμένο θέμα. Το παρόν θέμα δεν έχει διερευνηθεί ευρέως με αποτέλεσμα οι παρεχόμενες σχετικές πληροφορίες να μην είναι εκτενείς. Οι πληροφορίες που ήταν διαθέσιμες για την ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα ήταν περιορισμένες και υπήρξαν λίγες έρευνες σχετικά με τη συνεργασία τόσο της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές, όσο και για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τα κέντρα. Επίσης, δεν υπήρχε διαθέσιμο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, με αποτέλεσμα το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να διαμορφώθηκε με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία ήταν περιορισμένη, εξαιτίας της μικρής διερεύνησης του θέματος. Ακόμη, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα δεν ήταν πολύ μεγάλο, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Η συνεργασία της οικογένειας, των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των κέντρων λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων που τίθενται για κάθε παιδί. Από τα συμπεράσματα γίνεται αντιληπτό πως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στα κέντρα που αφορούν, τους ρόλους, τις ευθύνες, τις πρακτικές και το πλαίσιο εφαρμογής των δραστηριοτήτων, ωστόσο η διαφορετικότητα αυτή δεν σημαίνει πως πρέπει να αποτελεί τροχοπέδη στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων. Είναι φανερό πως και τα κέντρα έχουν σκοπό την πρόοδο του μαθητή και δεν επιθυμούν να δημιουργούν προβλήματα σε αυτή. Διαφαίνεται πως τα κέντρα επιθυμούν μια ήρεμη επικοινωνία, χωρίς εντάσεις, οι οποίες ίσως να συγχύζουν τόσο τους γονείς όσο και το παιδί και δεν προσπαθούν να προκαταβάλλουν τους γονείς ή να δημιουργήσουν αρνητικές εντυπώσεις για το έργο του εκπαιδευτικού. Επομένως, φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενα προς τη δουλειά και τον τρόπο που διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός το παιδί και την οικογένειά του.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα ώστε να διεξαχθούν περισσότερες μελέτες γύρω από αυτό το θέμα, απευθυνόμενες σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης. Θα μπορούσε ίσως να διεξαχθεί και μια έρευνα με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου, με την καταγραφή συνεντεύξεων. Μέσω των συνεντεύξεων θα μπορούσε να δοθεί μια πληρέστερη εικόνα για τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σχετικά με το παρόν θέμα, να εκφραστούν ίσως και κάποιες προσωπικές εμπειρίες που θα βοηθούσαν στην σαφέστερη αποτύπωση της γνώμης τους. Ακόμη, θα μπορούσε το ίδιο θέμα να διερευνηθεί από την πλευρά των κέντρων εργοθεραπείας/ λογοθεραπείας. Θα μπορούσαν δηλαδή οι εργοθεραπευτές/ λογοθεραπευτές να ερωτηθούν σχετικά με την επίδραση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη σχέση των γονέων με τα κέντρα, ώστε να μπορέσει να γίνει σύγκριση ανάμεσα στα αποτελέσματα των δύο ερευνών. Θα μπορούσε να γίνει αντιπαράθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των λογοθεραπευτών/ εργοθεραπευτών, ώστε να αποσαφηνιστεί εάν και οι δύο «βλέπουν» με τον ίδιο τρόπο την επιρροή τους στη σχέση που αναπτύσσει η οικογένεια μαζί τους.

Βιβλιογραφία

- Accardo, A. C., Xin, J. F., & Shuff, M. (2020). Special Education Teacher Preparation and Family Collaboration. *School Community Journal*, 3(2).
- All About Learning Disabilities and ADHD*. (n.d.). Ανάκτηση από LD online: <https://www.ldonline.org/getting-started/ld-basics>.
- Baek, U.-D. K. (2010, 12 17). Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian Journal of Education Research*, 54(6), σσ. 549-563.
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2019). "Developing That Balance": Preparing and Supporting Special Education Teachers to Work with Paraprofessionals. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), σσ. 101-188.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018, 2 21). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*(24), σσ. 10-30.
- Colin, T. (2022, 5 20). *General Learning Disability*. Ανάκτηση από Patient: <https://patient.info/doctor/general-learning-disability>
- D' Arrigo, R. G., Copley, J. A., & Poulsen, A. A. (2020). Strategies occupational therapists use to engage children and parents in therapy sessions. *Disability and Rehabilitation*, 42(20), σσ. 2882-2893.
- Davies, K. E., Marshall, J., Brown, L. J., & Goldbart, J. (2017). Co-working: Parents' conception of roles in supporting their children's speech and language development. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(2), σσ. 171-185..

- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018, 9 23). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 1(111), σσ. 12 - 27.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018, 1 9). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), σσ. 109-119.
- Jackson, M. A. (2018, 3 8). Models of Disability and Human Rights: Informing the Improvement of Built Environment Accessibility for People with Disability at Neighborhood Scale? *Laws*.
- Jago, S., & Radford, J. (2017). SLT beliefs about collaborative practice: Implications for education and learning. *Child Language Teaching & Therapy*, 33(2), σσ. 199-213.
- Karlsen Baek, U. D. (2010, 12 6). Parental Involvement Practices in Formalized Home - School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 6(54), σσ. 549- 563.
- Klatte, I. S., Harding, S., & Roulstone, S. (2019). Speech and language therapists' views on parents' engagement in Parent- Child Interaction Therapy (PCIT). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(4), σσ. 553-564.
- Klatte, I. S., Lyons, R., Davies, K., Harding, S., Marshall, J., McKean, C., & Roulstone, S. (2020). Collaboration between parents and SLTs produces optimal outcomes for children attending speech and language therapy: Gathering the evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(4), σσ. 618-628.
- Learning Disabilities Association of America*. (n.d.). Ανάκτηση από <https://ldaamerica.org/disabilities/dyslexia/>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2018, 10). Definition of Learning Disabilities.
- Retief, M., & Letsosa, R. (2018, 3 6). Models of disability: A brief overview. *African Journals Online*, 74(1), σσ. 1-8.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The Effects of Teacher Training on Teachers' Family-Engagement Practices, Attitudes, and Knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), σσ. 128-157.
- Sylvester, L., Ogletree, B. T., & Lunnen, K. (2017). Cotreatment as a Vehicle for Interprofessional Collaborative Practice: Physical Therapists and Speech-Language Pathologists Collaborating in the Care of Children With Severe Disabilities. *American Journal of Speech Language Pathology*, 26, σσ. 206-216.
- Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. T. (2017, 8). Inter-professional education of prospective speech- language therapists and primary school teachers through shared professional practice placements. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), σσ. 426-439.
- Young, K. (2018). CO-CREATE: Teachers' voices to inform special education teacher education. *Issues in Educational Research*, 28(1), σσ. 220-236.
- Μαζιώτη, Γ., & Τσεβά, Π. (2019, 7 28). Δημιουργία corpus γραπτού και προφορικού λόγου παιδιών με δυσορθογραφία και αυτισμό. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης*, σσ. 1-14.

- Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2018, 3 3). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης*, σσ. 1-14.
- Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ.167-Α-30-9-1985 Δομή και Λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις. (1985, 9 30). Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- Ν.2817/2000 - ΦΕΚ. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ.2817 Επαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. (2000, 3 14). Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- Ν.3699/2008 - ΦΕΚ. ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘ. 3699/2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (2008, 10 2). Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (τομ. Α')*. Αθήνα: Ατραπός.
- Στασινός, Δ. (2001). *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές - Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906- 1989)*. Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος και Κώστας Δαρδάνος.
- Τσόυγη, Φ. Β., Κατζόλη, Δ. -Ε., & Γιαννέλου, Π. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου* (σσ. 1-10). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- ΦΕΚ. 80-Α-31-3-1981 Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοινων. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσιολ. ατόμων. (1981, 3 31). Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Παράρτημα

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΛΟ
 - ΑΝΔΡΑΣ
 - ΓΥΝΑΙΚΑ
2. ΗΛΙΚΙΑ
 - 22 – 35
 - 36 – 45
 - 46 – 55
 - 56-67
3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ
 - ΠΤΥΧΙΟ Α.Ε.Ι.
 - ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
 - ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
4. ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ ΣΕ:
 - ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ
 - ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ

Β' ΑΞΟΝΑΣ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ/ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι πληροφορίες που σας δίνουν οι γονείς για το παιδί τους επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;
2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης που προτείνετε επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;
3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι κατά τη διάρκεια των συζητήσεων σας με τους γονείς, συζήτηση επικεντρώνεται περισσότερο στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στις συνεδρίες λογοθεραπείας/εργοθεραπείας παρά στη συμπεριφορά που έχει το παιδί στην τάξη;
4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζονται από τα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;
5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς επιρρίπτουν ευθύνες για τη μη αναμενόμενη πρόοδο του παιδιού τους σε εσάς και όχι στα κέντρα λογοθεραπείας/εργοθεραπείας;

6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συνεργασία και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται με τους γονείς επηρεάζεται από τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας;
7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι χρειάζεται χρόνος μεταξύ εσάς και του παιδιού τους για την ανάπτυξη σχέσης, επηρεαζόμενοι από τη σχέση που βλέπουν να έχει ο λογοθεραπευτής/ εργοθεραπευτής με το παιδί τους;
8. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος ή φόβο όταν πρόκειται να μεταφέρετε μια πληροφορία που δεν συνάδει με την εικόνα που δίνει το κέντρο λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας στους γονείς για το παιδί τους;
9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πιθανό άγχος των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους εξαρτάται και από την επικοινωνία τους με τους λογοθεραπευτές/ εργοθεραπευτές;
10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς σας τονίζουν την τακτική επικοινωνία που έχουν με τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας;

Γ' ΑΞΟΝΑΣ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ/ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κοινός σκοπός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του παιδιού;
2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας κατανοούν τη διαφορά ανάμεσα στη εκπαιδευτική και θεραπευτική διάσταση;
3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει τη διαφορά της δυαδικής σχέσης (λογοθεραπευτής – παιδί) με την εκπαιδευτική διάσταση (συμμετοχή στην ομάδα);
4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες σας είναι διαφορετικές από τον ρόλο και τις ευθύνες που έχουν τα κέντρα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας;
5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας έχουν κατανοήσει το δικό τους ρόλο και τις δικές τους ευθύνες;
6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι απόψεις σας για την πρακτική που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί συγκρούονται με τις απόψεις των λογοθεραπευτών/ εργοθεραπευτών;
7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι δημιουργείται ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας για την πρόοδο του παιδιού;
8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κέντρα λογοθεραπείας/ εργοθεραπείας δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την πρόοδο του παιδιού;