

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

του

Κωνστάνταρου Α. Εμμανουήλ

Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2005)

ΥΠΟΤΡΟΦΟΥ Ι.Κ.Υ.

Τίτλος: Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών με γονείς παιδιών με νοητικές αναπηρίες
Α.Π.242/30.12.2013

Titolo: L' indagine dei fattori che influenzano la qualità della comunicazione degli educatori con i genitori di bambini con disabilità intellettive. Nr di Prot.: 242/30.12.2013

Title: Exploring factors for quality communication between teachers and parents of children with mental disabilities

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Δροσινού – Κορέα, Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:

Γεώργιος Δράκος, Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού
και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαργαρίτα Σωτηρίου, Λέκτορας Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

Καλαμάτα, Σεπτέμβριος 2014

Η παρούσα Διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών του ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.), με τίτλο: *«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»*, για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στο επιστημονικό πεδίο:

«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

που απονέμει το Τμήμα Φιλολογίας και το Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Τορίνο: Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Psicologia.

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Στη μνήμη του Άθα

«Φύσει μὲν ἔστιν ἄνθρωπος ζῶον πολιτικόν»

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, 384-322 π. Χ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	7
Abstract	8
Riassunto	9
Συντομογραφίες	10
Ευχαριστίες	11
Εισαγωγή.....	12

ΜΕΡΟΣ Α΄ - (ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Νοητική αναπηρία

1.1.Νοητική καθυστέρηση και εξέλιξη των ορισμών	15
1.2.Μοντέλα αναπηρίας	19
1.3.Άτομα με νοητική καθυστέρηση-Ταξινόμηση.....	22
1.4.Η Ειδική Διδακτική μέσα από τη χρήση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).....	24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Επικοινωνία σχολείου οικογένειας

2.1. Τι θεωρούμε επικοινωνία	28
2.2. Η έννοια σχολείο	29
2.3. Η έννοια οικογένεια	30
2.4. Η γονεϊκή εμπλοκή.....	31
2.5. Επικοινωνία και συνεργασία σχολείου- οικογένειας.....	34
2.6.Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας.....	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μοντέλα για την αλληλεπίδραση σχολείου – οικογένειας παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

3.1. Τα αντίστοιχα θεωρητικά Μοντέλα	39
--	----

3.1.1. Το σταδιακό μοντέλο	39
3.1.2. Το οργανισμικό μοντέλο	39
3.1.3. Το οικοσυστημικό μοντέλο	40
3.1.4. Το σφαιρικό μοντέλο.....	41
3.1.5. Το κοινωνικό μοντέλο.....	41
3.1.6. Το πολιτικό μοντέλο	42
3.2. Κριτική στα θεωρητικά μοντέλα.....	42
3.3. Μοντέλα για την αλληλεπίδραση σχολείου – οικογένειας παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	43
3.3.1. Το μοντέλο του ειδικού.....	44
3.3.2. Το μοντέλο μεταμόσχευσης.....	44
3.3.3. Το καταναλωτικό μοντέλο	45
3.3.4. Το μοντέλο ισχυροποίησης	46
3.3.5. Το μοντέλο διαπραγμάτευσης.....	47

ΜΕΡΟΣ Β΄ - (ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Το ερευνητικό πλαίσιο

1.1. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα.....	48
1.2. Η Αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.....	49
1.3. Σπουδαιότητα του προβλήματος	50
1.4. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας	51
1.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Η μεθοδολογική προσέγγιση.....	55
2.2. Η μελέτη περίπτωσης.....	57
2.3. Εργαλεία της έρευνας.....	60
2.3.1. Περιγραφή Εργαλείων για τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων	60
2.3.1.1. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ)	61

2.3.1.2. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)	63
2.3.1.3. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες	63
2.3.1.4. Αυτοπαρατήρηση: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	64
2.3.1.5. Ετεροπαρατήρηση : Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	64
2.3.1.6. Διαφοροποιήσεις – διδακτικοί στόχοι	64
2.3.1.7. Διαφοροποιήσεις: ετήσιο πρόγραμμα	65
2.3.1.8. Διαφοροποιήσεις: μηνιαίο πρόγραμμα	66
2.3.1.9. Διαφοροποιήσεις: εβδομαδιαίο πρόγραμμα.....	67
2.3.1.10. Οι συνεντεύξεις από τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή της μελέτης	67
2.3.2. Περιγραφή εργαλείων για τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων.....	71
2.3.2.1. Το ερωτηματολόγιο.....	71
2.3.2.2. Οι Κοινωνικές Ιστορίες.....	74
2.4. Περιγραφή του δείγματος.....	75
2.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Ευρήματα από την πρώτη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας	77
3.2. Ευρήματα από τη δεύτερη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας	84
3.3. Ευρήματα από τη τρίτη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας.....	87
3.4. Συμπεράσματα	97
3.4. Επίλογος	102
3.5. Βιβλιογραφία.....	105
3.6. Παραρτήματα	114
3.6.1. Παράρτημα 1-Πείραμα	114
3.6.2. Παράρτημα 2 –Φωτογραφίες- Μεθοδολογία της Παρέμβασης.....	119

Περίληψη

Στα πλαίσια μίας πολυεπίπεδης και συνεργατικής προσέγγισης για την αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, η ανάπτυξη, αλλά και η διατήρηση μιας δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας κρίνεται αναγκαία και καθοριστική. Η έρευνα που παρουσιάζεται έχει ως στόχο να διερευνήσει αφενός τη συμβολή και τη σημασία της διαφοροποιημένης διδακτικής υποστήριξης μέσα από τη χρήση του Στοχευμένου Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014) σε μαθητή με νοητική αναπηρία, που φοιτά στην Δ΄ τάξη ειδικού σχολείου και αφετέρου τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών με γονείς παιδιών με νοητικές αναπηρίες.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε η μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία μέσα από τη σύνθεση των προσεγγίσεων και μίας πολυπρισματικής θεώρησης, επιφέρει αύξηση της ακρίβειας και της εγκυρότητας των ερευνητικών ευρημάτων (Morran- Ellis et all 2006, όπως παρατίθεται στο Τσιώλης, 2011).

Ερευνητικά εργαλεία για την παρούσα εργασία αποτέλεσαν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, η Αυτοπαρατήρηση και Ετεροπαρατήρηση με βάση το Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο κλίμακας Likert.

Η ένταξη του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις διδακτικές επιλογές και ρουτίνες του εκπαιδευτικού προκειμένου να υποστηρίξει άτομα με σύνθετες δυσκολίες και τις οικογένειές τους, αποδεικνύεται κατάλληλη και αποτελεσματική.

Επίσης, καταδεικνύεται ότι η αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη ενός ανοιχτού και δημιουργικού σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεργασία σχολείου – οικογένειας, ειδικό δημοτικό σχολείο, νοητικές αναπηρίες, ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Abstract

Within a multilevel and cooperative approach for the effective support of children with special educational needs and disabilities, developing and maintaining a creative cooperation between school and family is deemed necessary and crucial. The research presented aims, on one hand, to explore the contribution and importance of differentiated learning support through the use of the Targeted, Individual, Structured, and Supportive Program for pupils with Special Education Needs (TISSPfSEN) (Drossinou, 2014) for pupils with mental disabilities attending class D of a special school and, on the other hand, factors that influence the quality of the communication between teachers and parents of children with intellectual disabilities.

Joint methodological approach was selected for this research, by means of which the synthesis of approaches and multiperspectivity, result in an increase of accuracy and validity of the research findings (Morran- Ellis et al 2006, as cited in Tsiolis, 2011).

Research tools for this current paper consisted of the Basic Skills Checklists, self-observation and hetero-observation based on the form for teaching interaction, differentiated teaching approaches based on annual, monthly and weekly goals, semi-structured interviews and the Likert questionnaire scale.

The inclusion of (TISSPfSEN) as a teaching option and a teacher's routine to support people with complex disabilities and their families, proved appropriate and effective.

Moreover, it is demonstrated that the interactive relationship between school and family is a critical factor in achieving the goals of education and in establishing an open and creative school.

Keywords: School - family cooperation, special elementary school, cognitive disabilities, (TISSPfSEN)

Riassunto

In un approccio multi-livello e collaborativo per l'efficace sostegno dei bambini con disabilità e bisogni educativi speciali, sviluppando e mantenendo una collaborazione creativa tra scuola e famiglia è necessario e decisivo. Il sondaggio presentato si propone di esplorare il contributo e l'importanza dell'educazione differenziata supporto tramite l'utilizzo di mirate individuali programma di intervento Strutturato, Adesione, Educazione Speciale –MISSPSBdl (Drossinou,2014) per uno student con disabilità intellettiva che frequenta la scuola special di quarto grado e i fattori che influenzano la comunicazione di qualità dei insegnanti con i genitori dei bambini con disabilità mentale.

Per questa indagine è stata selezionata l'approccio misto metodologico che attraverso la composizione di approcci e un multiprismatico visto aumentando l'accuratezza e la validità dei risultati di ricerca (Morran- Ellis e tutti,2006, come elencato in Tsiolis,2011).

Strumenti di ricerca per questo lavoro sono state le competenze di Base Liste di Controllo, Auto-riflessione e Etero-osservazione sulla forma didattica , interattiva, differenziano approcci didattici basati sulla loro attività annuali, mensili, e settimanali, interviste , semi-strutturate e questionario scala Likert.

L'inclusione di MISSPSBdl nel insegnamento di scelte educative e di routine al fine di supportare persone individue con difficoltà complesse e le loro famiglie, è appropriato ed efficace.

Inoltre, ha dimostrato che il rapporto interattivo tra scuola e famiglia, è un fattore cruciale per raggiungere gli obiettivi di istruzione e lo sviluppo di una scuola aperta e creativa.

Parole-chiave: Collaborazione famiglia- scuola, scuola elementare speciale, disabilità mentali, MISSPSBdl.

Συντομογραφίες

Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών
Ε.Α.Ε.	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Ε.Ε.Α.	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΔΕΑΥ	Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
Ε.Π.Ε.	Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς 2007 – 2013
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών
Ο.Ε.Δ.Β.	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
ΛΕΒΔ	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΠΑΠΕΑ	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
ΣΑΔΕΠΕΑΕ	Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Σ.Μ.Ε.Α.Ε	Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΑΑΜΡ	American Association on Mental Retardation
ΑΑΙΔΔ	American Association on Intellectual, and Developmental Disabilities
ΑΡΑ	American Psychiatric Association
ΔfEE	Department for Education and Employment
δηλ.	δηλαδή
επιμ.	επιμέλεια
κ.τ.λ.	και τα λοιπά
μτφ.	μετάφραση
σ.	σελίδα
σ.σ.	σελίδες
τ.	τεύχος
τομ.	τόμος
no.	number
p.	page
pp.	pages
vol.	volume

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία οφείλει πολλά στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του Ειδικού Σχολείου Καλαμάτας, όπου έχω τη χαρά και την τιμή να εργάζομαι τα τελευταία οχτώ χρόνια. Τους ευχαριστώ από καρδιάς για τις ευκαιρίες που μου δίνουν καθημερινά να συνεργάζομαι, να προσφέρω, να δημιουργώ, να συμμετέχω και, το σημαντικότερο, να αισιοδοξώ.

Ευχαριστώ, επίσης, ολόψυχα την επιβλέπουσα Επίκουρη καθηγήτρια κ. Μαρία Δροσινού-Κορέα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την πολύτιμη και ουσιαστική συμβολή της, την εμπιστοσύνη και την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στους συνεπιβλέποντες καθηγητές τον κ. Γεώργιο Δράκο, Ομότιμο καθηγητή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για τις υποδείξεις και τις πολύτιμες συμβουλές του πάνω στους προβληματισμούς μου, καθώς και την κ. Μαργαρίτα Σωτηρίου, Λέκτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την ουσιαστική και καθοριστική συμβολή της.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνω, επίσης, στους εκπαιδευτικούς ΣΜΕΑΕ του Ν. Μεσσηνίας για την άμεση ανταπόκρισή τους στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας.

Τέλος, ξεχωριστές ευχαριστίες απευθύνω στη γυναίκα μου, Τζίνα, και τον γιο μου, Αλκιβιάδη, για τη στήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια.

Εισαγωγή

Ως Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), σύμφωνα και με την κείμενη νομοθεσία, ορίζεται το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699, 2008).

Σε αυτό το σύστημα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών συμμετέχουν πολλοί ειδικοί, όπως ειδικοί παιδαγωγοί, παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κ.ά., η ανάμειξη των οποίων υπαγορεύεται από τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού και κρίνεται απαραίτητη λόγω της πολυπλοκότητας της ανάπτυξής του. Στο σύστημα αυτό εμπλέκονται και οι γονείς, αποτελώντας και τη μοναδική σταθερή του συστήματος αυτού (Κασίνη, 2006).

Η επικρατούσα, τα τελευταία χρόνια, άποψη της οικοσυστημικής προσέγγισης υποστηρίζει την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού με παρεμβάσεις, αφενός, στο ίδιο το παιδί και, αφετέρου, στο περιβάλλον του παιδιού, δηλαδή στην οικογένεια και στα άλλα κοντινά πρόσωπα του παιδιού, τα δεδομένα του οποίου προσπαθεί να αλλάξει και να βελτιώσει τις αλληλεπιδράσεις που ασκούνται μέσα σε αυτό (Χρηστάκης, 2006). Η οικοσυστημική προσέγγιση προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με τη σωματική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, ταυτόχρονα, όμως, αναβαθμίζει και τον ρόλο των γονέων, οι οποίοι υποστηρίζονται και συναποφασίζουν για την κατάλληλη και αποτελεσματική εκπαίδευση του παιδιού τους.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την πρόοδο του παιδιού και την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης. Μια τέτοια συνεργασία έχει αποδειχθεί πως δημιουργεί μια ισχυρή ομάδα εκπαιδευτικών και γονέων που δύναται να επιτύχει, μεταξύ άλλων, την αλλαγή στάσεων, την εξεύρεση κονδυλίων και την έκδοση νόμων και νομοθετικών ρυθμίσεων προς όφελος του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει νέες διαστάσεις, καθώς καλείται να δουλέψει πάνω σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ικανότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή, αλλά και πάνω στη δυναμική της οικογένειας και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού, γονέων και εκπαιδευτικών.

Βασικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό αποτελεί η παιδαγωγική αξιολόγηση και, κυρίως, η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, η οποία επιτρέπει την «καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων των παιδιών και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές τόσο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, όσο και στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομηλίκους τους» (Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ., 2009, σ. 19).

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση περιλαμβάνει τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), όπου ο εκπαιδευτικός με τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση συγκεντρώνει στοιχεία για τον μαθητή, συλλέγει πληροφορίες από γονείς και εκπαιδευτικούς και καταγράφει τις ικανότητες του κάθε μαθητή, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για τον σχεδιασμό και τη δόμηση των παρεμβάσεών του (Δροσινού και συν., 2009).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφής η ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΕΑΕ και των γονέων ή κηδεμόνων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, αφού:

Η σχέση μεταξύ των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και του σχολείου στο οποίο το παιδί τους φοιτά έχει ζωτική σημασία στη εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού και την αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε δραστηριότητας έχοντας για βάση της το σχολείο ... Η ειδική βοήθεια μπορεί σπάνια να είναι ολοκληρωτικά αποτελεσματική, αν δεν χτίζεται πάνω στη ικανότητα των γονέων να παίξουν ενεργό ρόλο και αν οι γονείς δε θεωρούν ότι οι ειδικοί λαμβάνουν υπόψη τους το τι λένε και αν δε μεταχειρίζονται τις απόψεις τους και τις αγωνίες τους ως εγγενώς σημαντικές (DfEE, 1994, p.12, όπως παρατίθεται στο Peck, D., 2000).

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος συναρθρώνεται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον εννοιολογικό προσδιορισμό της νοητικής αναπηρίας και της εξέλιξης των ορισμών της στο πέρασμα των χρόνων, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν και τις διαφορετικές προσεγγίσεις της αναπηρίας, καθώς και στην ταξινόμηση των ατόμων με νοητικές αναπηρίες. Επιπροσθέτως, παρατίθεται και το διδακτικό μοντέλο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ως η σημαντικότερη διδακτική επιλογή που χρησιμοποιείται διεθνώς. Στο δεύτερο κεφάλαιο τίθενται οι ορισμοί της επικοινωνίας και των εμπλεκόμενων συστημάτων, του σχολείου και της οικογένειας, εξετάζεται ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής και γίνεται αναφορά στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθώς και στις παραμέτρους που επηρεάζουν αυτή την επικοινωνία και συνεργασία. Στο τρίτο

κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα μοντέλα αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας, καθώς και στα μοντέλα αλληλεπίδρασης γονέων και ειδικών.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθεται το ερευνητικό πλαίσιο και συγκεκριμένα η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, η σκοπιμότητα της παρούσας μελέτης και οι ερευνητικές υποθέσεις. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία για τη συγκέντρωση τόσο των ποιοτικών, όσο και των ποσοτικών δεδομένων, η περιγραφή του δείγματος και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και τα συμπεράσματα και οι προτάσεις σχετικά με το υπό μελέτη θέμα.

ΜΕΡΟΣ Α΄ - (ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Νοητική αναπηρία

1.1.Νοητική καθυστέρηση και εξέλιξη των ορισμών

Ο όρος νοητική αναπηρία, αφορά μία ετερογενή ομάδα ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές δυσκολίες και περιορισμούς στα επίπεδα της νοητικής, ψυχοσωματικής και ψυχοκοινωνικής λειτουργίας και εξέλιξης τους.

Η νοητική αναπηρία, σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση για τη Νοητική Καθυστέρηση (American Association on Mental Retardation, AAMR) (2004):

«δεν είναι κάτι που έχει το άτομο, ή κάτι που είναι. Δεν πρόκειται για κάποια ανωμαλία, αλλά για μία κατάσταση λειτουργίας, μία μορφή συμπεριφοράς» (Thies & Travers, 2006, σ. 274). Έχει να κάνει με την ικανότητά του ατόμου, το οποίο χαρακτηρίζεται από περιορισμούς στη νοητική του λειτουργία, να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις προσδοκίες του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την AAMR:

Η νοητική υστέρηση δεν είναι κάτι που έχεις, όπως γαλανά μάτια ή κακή λειτουργία της καρδιάς. Ούτε πρόκειται για κάτι που είσαι, όπως κοντός ή λεπτός. Δεν είναι ιατρική ανωμαλία ούτε νοητική ανωμαλία. Η νοητική υστέρηση είναι μια ιδιαίτερη κατάσταση λειτουργίας η οποία αρχίζει στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από τον περιορισμό και στη νοημοσύνη και στις προσαρμοστικές δεξιότητες. Η νοητική υστέρηση αντανακλά το ταιριαστό ανάμεσα στις ικανότητες των ατόμων και τις δομές και προσδοκίες του περιβάλλοντός τους (Menghini, Constanzo & Venuti, 2014, p.31).

Οι διαφοροποιήσεις των τελευταίων δεκαετιών στις αντιλήψεις για τη νοητική αναπηρία, αντικατοπτρίζονται και στους ορισμούς του διεθνώς αναγνωρισμένου επιστημονικού συνδέσμου, της Αμερικανικής Ένωσης για τη Νοητική Καθυστέρηση (American Association on Mental Retardation, AAMR), όπου γίνεται η χρήση του όρου νοητική καθυστέρηση.

Στον πρώτο ορισμό του 1959, καθώς και στην αναθεώρηση του 1961, ορίζεται ότι: « η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε μία κατώτερη γενική νοητική λειτουργία που ξεκινά κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου και συνδέεται με βλάβη στην προσαρμοστική συμπεριφορά» (Heber, 1961, p. 3). Βάσει του ορισμού αυτού, για την

ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης είναι απαραίτητη η εμφάνιση τριών στοιχείων: η κατώτερη νοητική λειτουργία με δείκτη νοημοσύνης από 85 και κάτω, η μειωμένη προσαρμοστική συμπεριφορά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και η εμφάνιση της νοητικής καθυστέρησης κατά την αναπτυξιακή περίοδο, δηλαδή πριν το 16^ο έτος. Κυρίαρχο ρόλο, όμως, έχει για τη διάγνωση το νοητικό δυναμικό του ατόμου.

Στην επόμενη έκδοση του 1973, ο ορισμός έχει ως εξής: « *Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε σημαντικά κατώτερη νοητική λειτουργία που συνυπάρχει με προβλήματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου*» (Grossman, 1973, p.5). Και εδώ εμφανίζονται τα τρία στοιχεία για την ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης: τον δείκτη νοημοσύνης από 70 και κάτω, την προσαρμοστική συμπεριφορά να ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να εκπληρώνει τα απαραίτητα στοιχεία της προσωπικής ανεξαρτησίας και της κοινωνικής ευθύνης που αναμένονται για την ηλικία του και την εμφάνιση της νοητικής καθυστέρησης κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής ηλικίας, έως, δηλαδή, το 18^ο έτος. Σύμφωνα με τους MacMillan & Reschly (1997), η ύπαρξη του όρου «*συνυπάρχει*», αντί του όρου «*συνδέεται*», αντικατοπτρίζει την προσπάθεια για ισότιμη συμμετοχή της νοητικής λειτουργίας και της συμπεριφοράς στη διάγνωση, θέτοντας έτσι για πρώτη φορά υπό καθεστώς αμφισβήτησης την παντοδυναμία των δοκιμασιών της νοημοσύνης και υπογραμμίζοντας τη σημασία της προσαρμοστικής συμπεριφοράς του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον.

Το 1983, έχουμε μία επανάληψη στην ουσία του ορισμού του 1973 (Grossman, p. 1): « *Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε σημαντικά κατώτερη νοητική λειτουργία που συνυπάρχει με προβλήματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου*». Παραμένουν και εδώ τα τρία απαραίτητα στοιχεία για την ύπαρξη της νοητικής καθυστέρησης, αλλάζοντας όμως τα όρια του δείκτη νοημοσύνης, τα οποία ορίζονται από 70 έως 75, επισημαίνοντας στην ουσία ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν είναι κάτι στο οποίο μπορούμε να έχουμε τυφλή εμπιστοσύνη. Επίσης, η αλλαγή των ορίων του δείκτη νοημοσύνης δίνει τη δυνατότητα και στα άτομα με οριακή νοημοσύνη να κατηγοριοποιηθούν ως άτομα με νοητική καθυστέρηση και να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής.

Το 1992 έχουμε μία ακόμη αναθεώρηση του ορισμού της AAMR (Luskasson, et al., p.5): « *Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε πραγματικούς περιορισμούς στην παρούσα λειτουργία (ενός ατόμου). Χαρακτηρίζεται από σημαντικά κατώτερη νοητική λειτουργία που συνυπάρχει με περιορισμούς που σχετίζονται με δύο ή περισσότερες από*

τις δέκα ακόλουθες εφαρμοσμένες περιοχές των προσαρμοστικών δεξιοτήτων: επικοινωνία, φροντίδα του εαυτού, ζωή στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, χρησιμοποίηση της κοινότητας, αυτοδιάθεση, υγεία και ασφάλεια, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ελεύθερος χρόνος και εργασία. Η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 18 χρόνων». Παραμένουν και εδώ οι τρεις διαστάσεις, τα απαραίτητα στοιχεία, δηλαδή η κατώτερη νοητική λειτουργία (δείκτης νοημοσύνης κατώτερος του 70-75), η προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως ορίζεται με τις δέκα περιοχές και η εμφάνιση της νοητικής καθυστέρησης κατά την αναπτυξιακή περίοδο. Σημαντικές αλλαγές για τον παραπάνω ορισμό αποτελούν η εστίαση όχι μόνο στα αποτελέσματα των δοκιμασιών νοημοσύνης, αλλά και στη λειτουργικότητα του ατόμου, καθώς και η επίδραση του περιβάλλοντος στην προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου. Η νοητική καθυστέρηση δεν αφορά πλέον αποκλειστικά το άτομο, αλλά περιγράφεται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου με μειωμένες νοητικές και προσαρμοστικές δεξιότητες και του περιβάλλοντός του. (Schalock, et al., 1994). Για την υποστήριξη του ατόμου εισάγονται πλέον οι όροι *περιοδική (intermittent)*, που παρέχεται όποτε κρίνεται απαραίτητο, *περιορισμένη (limited)*, που έχει περισσότερο μόνιμο χαρακτήρα για συγκεκριμένα προβλήματα, *εκτεταμένη (extensive)*, η οποία παρέχεται μακροχρόνια και σε καθημερινή βάση, τουλάχιστον σε ορισμένα από τα περιβάλλοντα που ζει το άτομο, και *διάχυτη (pervasive)*, που παρέχεται σε όλα τα περιβάλλοντα που ζει το άτομο, είναι συνεχής και εντατική και απαιτεί μεγαλύτερο αριθμό προσωπικού από τις προηγούμενες (Luskasson, et al., 1992).

Το 2002, έπειτα από συζητήσεις των μελών της AAMR που κράτησαν δύο χρόνια, προέκυψε ο τελευταίος ορισμός του συγκεκριμένου επιστημονικού συνδέσμου που αναφέρει: «*Νοητική καθυστέρηση είναι μία αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτή εμφανίζεται στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Αυτή η αναπηρία εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18 ετών*» (Luskasson, et al., 2002, p. 1). Βασική αλλαγή από τον ορισμό του 1992 αποτελεί ο ορισμός της προσαρμοστικής συμπεριφοράς ως το σύνολο των αντιληπτικών, κοινωνικών και πρακτικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην καθημερινή του ζωή, καθώς και η μείωση των δέκα περιοχών των προσαρμοστικών δεξιοτήτων. Με τη βοήθεια σταθμισμένων δοκιμασιών εμφανίζονται οι περιορισμοί στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον ορισμό (AAMR 2002), ένα

άτομο όταν έχει δύο ή περισσότερες τυπικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο σε μία από τις τρεις περιοχές (αντιληπτική, κοινωνική, πρακτική), ή εμφανίζει δύο ή περισσότερες αποκλίσεις από τον μέσο όρο στην προσαρμοστική συμπεριφορά, εμφανίζει σημαντικούς περιορισμούς. Σημαντικό στοιχείο του ορισμού του 2002, όπως και του ορισμού του 1992, είναι η έμφαση που δίνεται στην ατομική υποστήριξη, όπου η ταξινόμηση εξαρτάται πλέον από την ένταση των αναγκαίων υποστηρίξεων και στηρίζεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Έτσι απομακρύνονται οι δυσκολίες από το άτομο και μετατίθενται στο περιβάλλον και ιδίως στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει το άτομο.

Το 2008, στην τελευταία αναθεώρηση του ορισμού, γίνεται αντικατάσταση του όρου νοητική καθυστέρηση με τον όρο νοητική αναπηρία. Ο νέος ορισμός που επιφέρει και αλλαγή του ονόματος της επιστημονικής Εταιρίας (Αμερικανική Εταιρία για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες/American Association on Intellectual, and Developmental Disabilities αντί του παλιότερου, Αμερικάνικη Εταιρία για τη Νοητική Καθυστέρηση/American Association on Mental Retardation (AAIDD, 2008), αναφέρει: *«η νοητική αναπηρία είναι μία αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτή εμφανίζεται στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Αυτή η αναπηρία εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18 ετών»* (Menghini, Constanzo & Venuti, 2014).

Η όλο και συχνότερη χρήση του όρου νοητική αναπηρία αντί του όρου νοητική καθυστέρηση, που εμφανίζεται ακόμη στις ονομασίες των διαφόρων οργανώσεων, π.χ. American Association on Intellectual, and Developmental Disabilities, International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities, σε τίτλους δημοσιευμένων ερευνών, αλλά και σε τίτλους σχετικών περιοδικών (Parmenter, 2004), αντανακλά την στροφή σε μία οικολογική προσέγγιση που εστιάζει στο περιβάλλον και την αλληλεπίδρασή του με το άτομο και αναγνωρίζει τη σημασία της συστηματικής εφαρμογής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να ενισχυθεί η λειτουργικότητα του ατόμου (Χρηστάκης, 2006). Καταδεικνύει, επίσης, και την πίεση του αναπηρικού κινήματος προς την κοινωνία και την επιστημονική κοινότητα, ώστε τα άτομα με νοητική καθυστέρηση να αναλάβουν περισσότερο ενεργό ρόλο στη ζωή τους, αφού, σύμφωνα με τις οργανώσεις του αναπηρικού κινήματος, «...δεν είναι μόνο η αναπηρία τους η

αιτία για όλες τις αποστερήσεις, αλλά πολύ περισσότερο οι κοινωνικο-εκπαιδευτικο-πολιτικές δομές που τους δημιουργούν επιπλέον στερήσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

1.2.Μοντέλα αναπηρίας

Σε μία προσπάθεια να καταγραφεί η εξέλιξη γύρω από το θέμα της αναπηρίας και να αναδειχθούν οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της αναπηρίας, θα παρουσιάσουμε τα κύρια μοντέλα για την αναπηρία. Σύμφωνα με τον Κουτάντο (2000, σ. 65):

« οι διαφορετικές προσεγγίσεις αντικατοπτρίζουν κοινωνικές απόψεις και πολιτικό λόγο, αναδεικνύουν διαφορετικές πλευρές της αναπηρίας και εξετάζουν τον όρο αναπηρία και τις επιπτώσεις του στα άτομα με αναπηρία».

Ατομικό μοντέλο: Πρόκειται για έναν ευρύ όρο που: «περιλαμβάνει πλήθος αντιλήψεων, πρακτικών και συμπεριφορών, που αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 64). Σύμφωνα με τον Oliver (1996, p. 65) ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του μοντέλου αυτού είναι η ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας, όπου: «Σε αυτήν την ιατρική προσέγγιση, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης παθολογίας και, επομένως, οι άνθρωποι με ανεπάρκειες είναι «φυλακισμένοι» μέσα στα σώματά τους. Το πρόβλημα ή η ανεπάρκεια προκαλεί την αναπηρία και το άτομο είναι το θύμα της». Σημαντική θέση στο ιατρικό μοντέλο κατέχει η διάγνωση, η οποία σύμφωνα με τον Eastman (1992), μπορεί να εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς, όπως: α) την περιγραφή, κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση β) την πρόγνωση γ) τη θεραπεία δ) τον προσδιορισμό της θεραπείας. Έτσι η διάγνωση γίνεται βασικό εργαλείο ελέγχου και ταξινόμησης του πληθυσμού και μέσα από τη νομοθεσία αποτελεί μονόδρομο για τους αναπήρους προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Μία τέτοια ιατρική προσέγγιση συνδέει την ανεπάρκεια με την αναπηρία και αγνοεί ότι υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στις αιτίες της αναπηρίας και κάποιους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, όπως η φτώχεια και ο υποσιτισμός. Έτσι, το ατομικό μοντέλο δίνει προτεραιότητα στον εντοπισμό της ανεπάρκειας, ώστε να ακολουθήσει μία κατάλληλη ιατρική και εκπαιδευτική παρέμβαση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το καθήκον του κάθε «επαγγελματία» είναι να καλύψει και να παρέχει υπηρεσίες, οι οποίες ικανοποιούν τις ανάγκες των ατόμων με τις συγκεκριμένες κατηγορίες ανεπάρκειας. Όμως συχνά, το ιατρικό προσωπικό παίρνει αποφάσεις για

μη ιατρικά θέματα, όπως για τη διαμονή και την εργασία αυτών των ατόμων (Oliver, 1996).

Η Rioux (1997) αναφέρει ότι το ατομικό μοντέλο της αναπηρίας θεωρεί ότι το άτομο, εξαιτίας της παθολογίας του, είναι ανίκανο ή ελάχιστα ικανό να διαχειριστεί την ελευθερία του και να ασκήσει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του. Έτσι, γίνεται βάρος στην κοινωνία, στην οικογένειά του και στους γύρω του. Το άτομο έχει την αποκλειστική ευθύνη για τη βλάβη/διαταραχή, καθώς και για την ομαλοποίησή του. Ευθύνη της κοινωνίας είναι να του προσφέρει τις κατάλληλες υπηρεσίες που θα το βοηθήσουν να ομαλοποιηθεί και να ενταχθεί ως ισότιμο μέλος της (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Κοινωνικό – οικολογικό μοντέλο: Σύμφωνα με την Καραγιάννη (2009), το κοινωνικό μοντέλο αναδύθηκε μέσα από τη δράση των οργανώσεων των αναπήρων και εκδηλώνει την αμφισβήτηση του κράτους πρόνοιας όσο αφορά τη δυνατότητά του να καλύψει τα δικαιώματα των πολιτών, αναπήρων και μη. Μέσα από το κείμενο *Οι Θεμελιώδεις αρχές της Αναπηρίας* της Ένωσης των Κινητικά Αναπήρων ενάντια στον διαχωρισμό (UPIAS), διαχωρίζεται η αναπηρία από την βλάβη και συμπεριλαμβάνεται τελικά στον ορισμό της αναπηρίας και η νοητική αναπηρία, αλλά και κάθε είδους αναπηρία (Barnes & Mercer, 2010). Χωρίς να παραβλέπεται η πραγματικότητα της ατομικής βλάβης, καταδεικνύεται ότι τα κοινωνικά εμπόδια και οι διαχωριστικές πρακτικές στην εκπαίδευση, την εργασία, την παροχή υπηρεσιών, την καθημερινότητα των αναπήρων, είναι η πηγή της αναπηρίας. Η αναπηρία είναι μία κοινωνική κατά κανόνα κατασκευή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Φαίνεται ότι το κοινωνικό μοντέλο αποτέλεσε τη βάση για το τελευταίο σύστημα ταξινόμησης, που περιλαμβάνει και τους όρους *λειτουργικότητα*, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να εκτελεί καθημερινές ανθρώπινες λειτουργίες, *συμμετοχή*, δηλαδή την εμπλοκή του ατόμου σε καταστάσεις της ζωής και *δραστηριότητα*, δηλαδή την εκτέλεση από τον άνθρωπο μιας ενέργειας ή μιας αποστολής. Στη βάση αυτή, η αναπηρία προσδιορίζεται ως ένα φαινόμενο σύνθετο και μεταβαλλόμενο, που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζει το άτομο. Επιπλέον, φαίνεται ότι το κοινωνικό – οικοσυστημικό μοντέλο επηρεάζει και την εκπαιδευτική πολιτική μίας χώρας απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Σούλης Σ.-Γ. , 2013). Ο Χρηστάκης (2006) χαρακτηρίζει το κοινωνικό – οικολογικό μοντέλο ως την σημαντικότερη αλλαγή που έχει επιτευχθεί τα τελευταία χρόνια.

Το κοινωνικό μοντέλο εστιάζει, επίσης, και στον ρόλο των «ειδικών» που ως «διαμεσολαβητές του κοινωνικού ελέγχου», αναπαράγουν διαχωριστικές, υποτιμητικές και καταπιεστικές πρακτικές και αντιλήψεις και ασκούν κανονιστική επίδραση στη ζωή των αναπήρων. Μέσα από το κοινωνικό μοντέλο όλοι οι εμπλεκόμενοι, ανάπηροι και επαγγελματίες, καλούνται να αναπτύξουν σχέσεις αλληλοσεβασμού και συνεργασίας. Παράλληλα το κοινωνικό – οικολογικό μοντέλο δίνει έμφαση και στις σημαντικές αλλαγές που είναι απαραίτητες σε επίπεδο νομοθεσίας και κρατικής μέριμνας (προσβασιμότητα, μετακίνηση, αποκλεισμός από την εργασία), αλλά και στην αναγκαιότητα άρσης των στερεότυπων και των προκαταλήψεων της ευρύτερης κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Εκπαιδευτικό μοντέλο: Το εκπαιδευτικό μοντέλο αντιλαμβάνεται την αναπηρία τόσο ως συνέπεια της μειωμένης συμμετοχής του ατόμου στην εκπαιδευτική και πολιτιστική ζωή, όσο και ως απόρριψη της προσωπικής του κουλτούρας καθώς αυτή διαφοροποιείται από την κυρίαρχη κουλτούρα του κοινωνικού συνόλου. Αποδέχεται την διαφορετικότητα των ατόμων και διασφαλίζει τις ικανές και αναγκαίες συνθήκες ώστε ο μαθητής με αναπηρία να μην απαξιώνεται και να επιδιώκεται ο εντοπισμός των αναγκών του, ώστε να υποστηρίζεται ουσιαστικά και να προάγεται η ισοτιμία, ο αλληλοσεβασμός και η δημοκρατία. Το ζητούμενο παύει να είναι ο διαφορετικός μαθητής που καλείται να αλλάξει και να προσαρμοστεί, αλλά αντίθετα είναι η δόμηση μίας πραγματικότητας, όπου ο κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως των σωματικών, νοητικών, ψυχικών, κοινωνικο-πολιτισμικών και φυλετικών του γνωρισμάτων, καταθέτει τη δική του προσωπική και μοναδική παρουσία. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο κοινωνικοποίησης και μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ανατροπή των προκαταλήψεων και των στερεότυπων, δημιουργώντας μία νέα κουλτούρα για την αναπηρία (Σούλης Σ.-Γ., 2013).

Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό μοντέλο, ο μαθητής με αναπηρία, ως δημιουργός και φορέας κουλτούρας, έχει το αναφαίρετο δικαίωμα να λαμβάνει από την πολιτεία και την κοινωνία τέτοιας ποιότητας δομές, ώστε να αναδεικνύεται και να αξιοποιείται η κουλτούρα του αυτή, όπως και όλων των «φυσιολογικών» μαθητών. Αυτό υλοποιείται μέσα από το θεσμό της συνεκπαίδευσης, ενός θεσμού που αποτελεί τη βάση της λειτουργίας του Σχολείου για Όλους, στο οποίο η διαφορετικότητα αποτελεί ευκαιρία για μάθηση, βελτιώνει τη σχολική κοινότητα, αποτρέπει κάθε απόπειρα κατηγοριοποίησης και άρει τις περιοριστικές πρακτικές του συντηρητικού

εκπαιδευτικού συστήματος. Επιδιώκεται μία σχέση ισότητας, αλληλοσεβασμού και αλληλεπίδρασης, χωρίς ετικέτες και περιορισμούς. (Σούλης Γ.-Σ. , 2014).

Από τα παραπάνω είναι φανερή η μετατόπιση από την αντίληψη της παθολογίας του μαθητή στην παθολογία της εκπαίδευσης και στην απαίτηση για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, έχοντας ως βασικό προσανατολισμό, όχι την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών μερικών μαθητών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, αλλά την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών (Χρηστάκης, 2006).

1.3.Άτομα με νοητική καθυστέρηση-Ταξινόμηση

Το γεγονός ότι ο πληθυσμός των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι ένας ετερογενής πληθυσμός με σημαντικές διαφορές στη γλώσσα, τη μνήμη ,τις κινητικές τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οδήγησε στην ανάγκη ταξινόμησης των ατόμων αυτών σε ομάδες όπου θα συνυπάρχουν άτομα με περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά. Ο σχηματισμός ομοιογενών ομάδων αποτελεί κατά βάση μία αυθαίρετη διαδικασία που εξαρτάται από πολιτικές και οικονομικές πιέσεις και εκφράζει ιδεολογίες που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες αιτίες ή ιστορικές περιόδους που πιθανά κάποια στιγμή θα σταματήσουν να ισχύουν (Χρηστάκης, 2006).

Πολλά συστήματα ταξινόμησης έχουν κατά καιρούς προταθεί, αλλά το σύστημα ταξινόμησης που είναι αποδεκτό από τους περισσότερους ειδικούς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004·Χρηστάκης, 2006) είναι το παρακάτω, σύμφωνα με το οποίο, υπάρχουν οι τρεις παρακάτω υποομάδες:

1. άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση και δείκτη νοημοσύνης 50-55 έως 70 (± 5):

Αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα ατόμων με νοητική καθυστέρηση, αφού αντιπροσωπεύουν το 85-87% του πληθυσμού τους. Σοβαρός παράγοντας ύπαρξης της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης είναι η κληρονομικότητα, ενώ μόνο για ένα μικρό ποσοστό (10-20%) από αυτή την ομάδα έχει αναγνωρισθεί ότι υπάρχουν οργανικές παθολογίες. Το στερημένο από ερεθίσματα περιβάλλον, η ελλειμματική ή και απύσχα προγεννητική, περιγεννητική και μεταγεννητική φροντίδα, η φτώχη διατροφή, καθώς και η περιβαλλοντική μόλυνση, αποτελούν παράγοντες που συνδέονται με την ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Ο συνδυασμός παραγόντων του περιβάλλοντος και της κληρονομικότητας συχνά οδηγούν στο φαινόμενο άτομα με ελαφρά νοητική

καθυστέρηση να προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα της κοινωνίας (Langone, 1992). Στον κινητικό, γλωσσικό και κοινωνικό τομέα αναπτύσσονται με ρυθμούς που υστερούν από τους συνομηλικούς τους. Οι δυσκολίες τους συνήθως δεν γίνονται αντιληπτές πριν από την είσοδό τους στο σχολείο. Έχουν δυσκολίες στο κοινό σχολικό πρόγραμμα και χρειάζονται ειδικές προσαρμογές για να είναι επιτυχής η εκπαίδευσή τους (Χρηστάκης, 2006). Συνήθως αποκτούν τις βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις του δημοτικού σχολείου και είναι σε θέση να μάθουν κάποιο απλό επάγγελμα και να αυτοεξυπηρετούνται. Με την κατάλληλη στήριξη, εκπαίδευση και καθοδήγηση είναι σε θέση να προσαρμοστούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να ζήσουν αυτόνομα. Όπως μάλιστα αναφέρουν οι Hodapp & Dickens (1996), (όπως παρατίθεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004), αρκετά συχνά μάλιστα, η προσαρμογή τους αυτή είναι τέτοια, ώστε κατορθώνουν ως ενήλικες να μην πληρούν πλέον τα κριτήρια της νοητικής καθυστέρησης.

2. *άτομα με μέτρια νοητική καθυστέρηση και δείκτη νοημοσύνης 35-40 έως 50-55*: Η ομάδα αυτή αποτελεί το 6-10% του συνολικού πληθυσμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Πρόκειται για άτομα με σοβαρές δυσκολίες στην προσαρμοστική τους συμπεριφορά. Συνήθως εντοπίζονται κατά τη γέννησή τους ή λίγο αργότερα λόγω της σημαντικής καθυστέρησής τους σε όλους τους τομείς (Langone, 1992). Η νοητική τους καθυστέρηση οφείλεται κυρίως σε βιολογικούς παράγοντες. Μεγάλο ποσοστό των ατόμων αυτών είναι άτομα με σύνδρομο Down και περίπου το 50% παρουσιάζει κάποια μορφή εγκεφαλικής βλάβης. Χρειάζονται σοβαρές προσαρμογές στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, με έμφαση στην αυτοεξυπηρέτηση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Μπορούν να μάθουν βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις, με ανώτερη σχολική επίδοση τις μεσαίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αλλά και βασικές κοινωνικές, επικοινωνιακές και επαγγελματικές δεξιότητες (Χρηστάκης, 2006). Ως ενήλικες είναι σε θέση να εργάζονται σε προστατευμένα εργαστήρια ή σε εργασία χαμηλής ειδίκευσης στην κοινότητα με υποστήριξη και να ζουν ημιανεξάρτητα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004).

3. *άτομα με σοβαρή (βαριά) νοητική καθυστέρηση και δείκτη νοημοσύνης 20-25 έως 35-40*: Λόγω της σημαντικής αναπτυξιακής τους καθυστέρησης, αλλά και ορισμένων χαρακτηριστικών στην εμφάνισή τους, αναγνωρίζονται σχεδόν αμέσως μετά τη γέννησή τους (Langone, 1992). Στις περισσότερες των περιπτώσεων η νοητική καθυστέρηση οφείλεται σε μία ή περισσότερες οργανικές αιτίες. Συνήθως αποκτούν βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης σε ηλικία 9 ετών, ενώ η ανάπτυξη της

λεκτικής επικοινωνίας είναι σημαντικά περιορισμένη. Συχνά αντιμετωπίζουν και κινητικά, αναπνευστικά ή καρδιακά προβλήματα υγείας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Η εκπαίδευσή τους επικεντρώνεται στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης (φαγητό, τουαλέτα, ντύσιμο) και δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η εξάρτησή τους από το περιβάλλον είναι μεγάλη και έχουν ελάχιστο έλεγχο της ζωής τους. Αυτή η εξάρτησή τους από τους ανθρώπους που φροντίζουν τα άτομα αυτά, γίνεται τελικά ένας σημαντικός παράγοντας της ζωής τους (Σούλης, 1997).

Ανάλογος του νέου ορισμού του AAMD είναι και ο ορισμός της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association- APA) στην προτελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου για τις Ψυχικές Διαταραχές (DSM-IV-TRTM) (American Psychiatric Association, 2000). Σύμφωνα με αυτό, υπάρχουν τέσσερις τύποι νοητικής διαταραχής:

ΟΡΟΣ	ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	ΚΩΔΙΚΑΣ ΤΟΥ DSM-IV
Ήπια (ελαφριά) νοητική καθυστέρηση	50-55 μέχρι 75	317.0
Μέτρια (μέση) νοητική καθυστέρηση	35-40 μέχρι 50-55	318.0
Σοβαρή νοητική καθυστέρηση	20-25 μέχρι 35-40	318.1
Βαριά νοητική καθυστέρηση	Κάτω από 20 ή 25	318.2
Νοητική καθυστέρηση Απροσδιόριστης Βαρύτητας		319.0

1.4. Η Ειδική Διδακτική μέσα από τη χρήση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, την εργασία και γενικότερα την κοινωνία, καθιστούν επιτακτική την ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση της εκπαίδευσής τους. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση Στοχευμένων, Ατομικών, Δομημένων, Ενταξιακών, Προγραμμάτων Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), συμβαίνει στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών με σκοπό την πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, την ανεξάρτητη

διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Δροσινού, 2014).

Ο σχεδιασμός ενός δομημένου προγράμματος αποτελεί άλλωστε τη σημαντικότερη διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Για την κατάρτισή του ακολουθούνται βασικές αρχές, όπως: α) η κατανοητή διαδοχή των οδηγιών, β) η συγκεκριμένη διαδοχή βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ), γ) τα στοιχεία της διαδοχής οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας, δ) τα στοιχεία είναι δομικά συνδεδεμένα, ε) η αποκτημένη δεξιότητα μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων (π.χ. το παιδί μαθαίνει να δένει τα κορδόνια του αφού προηγουμένως έχει κατακτήσει τη δεξιότητα να πιάνει το κουτάλι), στ) το πρόγραμμα εμπίπτει στη συνολική και βιωμένη εμπειρία και ζ) η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση οδηγεί το μαθητή στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας (Δροσινού, και συν., 2009).

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει την ένταξη με προγράμματα ειδικής αγωγής που εξελίσσονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), καθώς και τα ενταξιακά προγράμματα στα γενικά σχολεία.

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ περιλαμβάνει πέντε φάσεις (Δροσινού, 2014):

Την αρχική εμπειρική παρατήρηση, σκοπός της οποίας είναι η πρώτη επαφή και γνωριμία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή και το «πρόβλημα», με παιδαγωγικό «τακτ». Περιλαμβάνει ιστορικό (ατομικό, οικογενειακό, σχολικό), διάγνωση, πρώτη διδακτική αλληλεπίδραση (γνωριμίας), το αίτημα του γονέα, καθώς και τους στόχους (μακροπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο).

Την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, κατά την οποία πραγματοποιείται η αξιολόγηση των δυνατοτήτων των παιδιών και η εκτίμηση των δυσκολιών τους και των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων τους. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προσαρμοσμένου προγράμματός τους (Χρηστάκης, Κ., 2000). Η αξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσα από περιγραφή, ανάλυση και έλεγχο των αποκλίσεών τους – με κριτήριο την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης- στους Πίνακες:

- α) Μαθησιακής Ετοιμότητας: (Προφορικός Λόγος – Ψυχοκινητικότητα - Νοητικές Ικανότητες - Συναισθηματική Οργάνωση)
- β) Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

- γ) Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών: (Δεξιότητες Γλώσσας - Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας - Δεξιότητες Μαθηματικών - Δεξιότητες Συμπεριφοράς)
- δ) Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών: Αφορά παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ, ΣΝΩΣΥΚΟΙ, Παραβατική Συμπεριφορά και Asperger).
- ε) Μαθησιακών Δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού: Αφορά παιδιά με αυτισμό.

Με τη συμπλήρωση κάθε πίνακα ο εκπαιδευτικός ορίζει και την διδακτική του προτεραιότητα.

*Το σχέδιο δόμησης του διδακτικού προγράμματος, το οποίο πραγματοποιείται εφόσον έχει προηγηθεί από τον εκπαιδευτικό λειτουργική περιγραφή του **διδακτικού στόχου**. Σε αυτό καταγράφονται :*

Ο Διδακτικός Στόχος, το Χρονοδιάγραμμα (Έναρξη- Λήξη, Διάρκεια), τα στοιχεία του μαθητή και τα επίπεδα επίδοσής του (τάξη και εξάμηνο) σε Ανάγνωση , Γραφή και Μαθηματικά, ο χώρος παρέμβασης, η Διάγνωση (αν υπάρχει), καθώς και η υπηρεσία που τη χορήγησε, τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, τα βήματα που θα ακολουθηθούν (περιγράφονται οδηγίες και δραστηριότητες), τα κριτήρια επιτυχίας (ποσοστό επιτυχίας, χρόνος, ολοκλήρωση και αυτονομία, όπως προσδοκά ο εκπαιδευτικός), η Συμπεριφορά που αναμένουμε να εκδηλώσει ο μαθητής, το είδος της αμοιβής(Λεκτική ή Υλική) και η αξιολόγηση (Έντυπο συνεργασίας με το γονέα - Έντυπο καθημερινής καταγραφής - Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης).

Την υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, η οποία επιτυγχάνεται με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ασκήσεις ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με σκοπό τη στήριξη των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή. Παρουσιάζονται αναλυτικά ένα – ένα τα βήματα της διδακτικής παρέμβασης. Σε κάθε διδακτικό βήμα («σαλονάκι») περιγράφεται ή/και οπτικοποιείται: το αγαπημένο αντικείμενο ή ενδιαφέρον του παιδιού και η ημερομηνία, ο χρόνος έναρξης και λήξης και η χρονική διάρκεια, οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου βήματος, οι γλωσσικές ασκήσεις που συνοδεύουν την κάθε δραστηριότητα, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η λεκτικοποίηση των συναισθημάτων του και η αυτοαξιολόγηση (αναστοχασμός) του εκπαιδευτικού (τι πήγε καλά, τι χρειάζεται να διαφοροποιηθεί).

Την αξιολόγηση της στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί και εκτιμά τα αποτελέσματα της παρέμβασής του, προκειμένου να υπάρξει γι' αυτόν ανατροφοδότηση και να είναι σε θέση να την

μορφοποιήσει με συστηματικό τρόπο. Περιλαμβάνει: το έντυπο καθημερινής καταγραφής των διδακτικών παρεμβάσεων (στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας - στοχευμένες δραστηριότητες ακαδημαϊκών δεξιοτήτων – επάρκεια και ολοκλήρωση εργασίας – αυτονομία – έκφραση συναισθημάτων) και το έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με τον γονέα (ακριβή λόγια γονέα – προτάσεις για αξιοποίηση της συνεργασίας).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Επικοινωνία σχολείου οικογένειας

2.1. Τι θεωρούμε επικοινωνία

Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2008), ως επικοινωνία ορίζεται μεταξύ άλλων: α) η αμοιβαία επαφή μεταξύ ατόμων ή και ομάδων, β) η αποστολή μηνυμάτων/πληροφοριών από κάποιον που νοείται ως πομπός προς κάποιον που νοείται ως δέκτης και αντίστροφα, μέσω κοινού συστήματος, δ) η ουσιαστική πνευματική και ψυχική επαφή και αμοιβαία κατανόηση, ε) η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και χειρισμού καταστάσεων και στ) η ικανότητα επαφής με τον κόσμο, το κοινό.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως αμφίδρομη ή ανοιχτή, όταν μεταξύ πομπού και δέκτη υπάρξει ανταπόκριση και αλληλεπίδραση. Στην αμφίδρομη επικοινωνία ο πομπός, αφού συγκεντρώσει τις πληροφορίες που έχουν σχέση με το μήνυμά του και τις φιλτράρει διαμέσου των αξιών και των προηγούμενων εμπειριών του, τις κωδικοποιεί με ένα συμβολικό σύστημα, τις μετατρέπει σε μήνυμα και το αποστέλλει στον δέκτη. Ο δέκτης φιλτράρει το μήνυμα διαμέσου των δικών του αξιών και των προηγούμενων εμπειριών, το νοηματοδοτεί αποκωδικοποιώντας το και ανατροφοδοτεί τον πομπό επιβεβαιώνοντας τη λήψη και την κατανόηση του μηνύματός του. Η επικοινωνία μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή, λεκτική ή μη λεκτική. Στους οργανισμούς μπορεί να είναι κάθετη προς τα πάνω ή προς τα κάτω, οριζόντια και διαγώνια. Η επικοινωνία μπορεί να είναι επίσημη ή ανεπίσημη και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από την προθυμία των δύο μερών, την ικανότητά τους για επικοινωνία, το επαρκές γνωσιολογικό τους επίπεδο, την ανατροφοδότηση και το περιβάλλον (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Η επικοινωνία για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όχι μόνο θεωρείται ένα από τα κομβικά στοιχεία για την επίτευξη των στόχων τους, αλλά αποκτά μια άλλη βαρύτητα, καθώς η φύση των εργασιών τους και η διδακτική πράξη πραγματώνεται κυρίως μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Ακόμα πιο σημαντικός γίνεται ο ρόλος της επικοινωνίας για τα στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών (π.χ. διευθυντή σχολικής μονάδας) καθώς μεταξύ των καθηκόντων του είναι και η ευθύνη για την αποτελεσματική επικοινωνία.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συμβολή της επικοινωνίας στη λειτουργία των οργανισμών, μέσω της οποίας καθιερώνεται η ανοικτή σχέση μεταξύ του οργανισμού και του ευρύτερου περιβάλλοντός του, κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού, πολιτισμικού (εξωτερική επικοινωνία), δεν απομονώνεται από τον εξωτερικό του περίγυρο και διασφαλίζεται η βιωσιμότητα και λειτουργία του. Διασφαλίζεται η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ όσων εμπλέκονται στη λειτουργία του οργανισμού (εσωτερική επικοινωνία), χαρακτηριστικό που οδηγεί στην κοινοποίηση, τη συνένωση και το συντονισμό των επιμέρους δράσεων των μελών της οργάνωσης, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία θετικού κλίματος και ικανοποιητικής διαχείρισης συγκρούσεων (Κατσαρός, 2008).

2.2. Η έννοια Σχολείο

Κοινωνιολογικά, το σχολείο θεωρείται ως ένα κοινωνικό σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας, που αποτελείται από υποσυστήματα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κ.ά.) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται. Οι εισροές από το ευρύτερο περιβάλλον (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, αξίες της κοινότητας), μετασχηματίζουν το σχολείο μέσα από διάφορες διεργασίες (π.χ. διδακτικές μέθοδοι, επικοινωνία) και παράγει αποτελέσματα (π.χ. στάσεις και γνώσεις μαθητών) που τα εκρέει στο περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004).

Από την πλευρά της Παιδαγωγικής, το σχολείο θεωρείται ως ένας οργανισμός που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς του σκοπούς, καθώς και τους σκοπούς που συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το σχολείο παρέχει γνώσεις, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει αξίες. Για να πραγματοποιήσει το έργο του αυτό στηρίζεται σε ορισμένες λειτουργίες, όπως:

Η κοινωνικοποιητική λειτουργία, μέσω της οποίας το σχολείο προσαρμόζει τους μαθητές στα πολιτισμικά-κανονιστικά στοιχεία, που συνδέονται με αξίες, κανόνες, πρακτικές κ.ά του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν, αποτελώντας το δεύτερο σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, μετά την οικογένεια.

Η μαθησιακή λειτουργία, μέσα από την οποία παρέχονται από το σχολείο στους μαθητές τα στοιχεία εκείνα, τα οποία αποτελούν το αντικείμενο της μάθησης και της διαπαιδαγώγησης.

Η επιλεκτική λειτουργία, που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης ή την εκτίμηση της αξίας του μαθητή.

Η κουστωδιακή λειτουργία, η οποία αναφέρεται στην οικογένεια και την οικονομία, αφού η παρουσία των μαθητών στο σχολείο επιτρέπει στους γονείς τους να εργαστούν (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Το σχολείο από την πλευρά της οργανωτικής του διάστασης, χαρακτηρίζεται από έναν διττό χαρακτήρα, αφού από τη μία αποτελεί έναν διοικητικό θεσμό με έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, που η οργάνωσή του ακολουθεί ιεραρχικά πρότυπα και από την άλλη αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, του οποίου οι δράσεις και οι σχέσεις με το περιβάλλον διαμορφώνονται από τις γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές και ιστορικές συνθήκες, αλλά και από την επίδραση των ιδιαίτερων γεωγραφικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη οργανωμένων συμφερόντων και ομάδων πίεσης (Κατσαρός, 2008).

2.3. Η έννοια Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί έναν παγκόσμιο ανθρώπινο θεσμό με πανίσχυρες επιδράσεις στην ανάπτυξη του ατόμου. Οι McGoldrick & Gerson (1999), (όπως παρατίθεται στο Τσιμπιδάκη, 2013), αναφέρουν ότι η έννοια της οικογένειας είναι το πρωταρχικό και, τις περισσότερες φορές, το ισχυρότερο σύστημα στο οποίο ανήκει το άτομο. Η έννοια της οικογένειας είναι βαθιά συνδεδεμένη με την αντίληψή μας σχετικά με το ποιοι είμαστε. Η οικογένεια συμβάλλει στην μετάδοση κοινωνικών αξιών και ενώνει τα μέλη της μέσω γενικών παραδοχών, στόχων και προσδοκιών, δικαιωμάτων και απαγορεύσεων. Με τον τρόπο αυτό ικανοποιεί τις ηθικές, οικονομικές, συναισθηματικές και άλλες ιδιαίτερες ανάγκες των μελών της. «Από αυτήν πηγάζουν τα πιο προσωπικά, τα πιο συγκλονιστικά και βαθύτερα και τα πλέον αποκαλυπτικά συναισθήματά μας» (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999, σ. 13).

Για τον ορισμό της οικογένειας έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλη συζήτηση. Από τη μία, οι διάφορες θεωρητικές σχολές αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την οικογένεια και τις λειτουργίες της, ενώ από την άλλη οι διαφορετικές μορφές συμβίωσης και οι νέες κοινωνικές συντεταγμένες καθιστούν όλο και πιο συχνά τις παραδοσιακές μορφές και λειτουργίες της οικογένειας ανενεργές και άνευ νοήματος (Παπαχριστόπουλος, Σαμαρτζή, 2012).

Ο Μπαμπινιώτης (2008, σ. 1239), χαρακτηρίζει την οικογένεια ως «ομάδα ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς αίματος, γάμου ή υιοθεσίας και διαμένουν κάτω από την ίδια στέγη». Ένας άλλος ορισμός με περισσότερο ψυχολογική κατεύθυνση είναι ο ορισμός που δίνει ο Kramer (1980), (όπως παρατίθεται στο Γεωργίου, 2011, σ. 91):

«Οικογένεια είναι μία ομάδα ατόμων που μοιράζονται μία κοινή ιστορική διαδρομή, βιώνουν μαζί μια τωρινή πραγματικότητα και προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλεξάρτησης». Ενώ ο Clark (1983), (όπως παρατίθεται στο Γεωργίου, 2011, σ. 92) ορίζει την οικογένεια ως την:

«αλληλεπίδραση μίας ομάδας ατόμων, όπου το κάθε άτομο κατέχει μία θέση με ρόλους που είτε επιλέγει είτε του ανατίθενται. Το κάθε μέλος αντιλαμβάνεται τους κανόνες, οι οποίοι καθορίζονται συλλογικά ή ατομικά από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, αναφορικά με τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά του και ενεργεί ανάλογα».

Τις τελευταίες δεκαετίες τόσο οι κοινωνικές επιστήμες όσο και η εκπαίδευση προσεγγίζουν την οικογένεια σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία θεωρεί την οικογένεια και κάθε ένα από τα μέλη της ως ανοιχτά συστήματα ιεραρχικά δομημένα, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δυναμικά. Κάθε μέλος στην οικογένεια επηρεάζει και επηρεάζεται από τα υπόλοιπα μέλη τα οποία αποτελούν υποσυστήματα της οικογένειας. Η όποια αλλαγή επέλθει στο ένα από τα μέλη επιφέρει αλλαγές και σε όλα τα υπόλοιπα μέλη- υποσυστήματα της οικογένειας. Επίσης, κάθε μέλος της οικογένειας μπορεί να συμμετέχει σε ένα άλλο ή σε περισσότερα άλλα υποσυστήματα (Γεωργίου, 2011).

Η οικοσυστημική προσέγγιση δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών με τα στοιχεία του περιβάλλοντος. Όπως αναφέρει ο Bateson (1971), (όπως παρατίθεται στο Γεωργίου, 2011, σ.32):

«μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του περιβάλλοντός του, που επίσης μεταβάλλεται διαρκώς, δημιουργείται μία δυναμική ισορροπία με τη βοήθεια συνεχούς και αμοιβαίας επανατροφοδότησης των δύο μερών. Οποιαδήποτε μεταβολή στο ένα μέρος επιφέρει αυτόματα μεταβολές και στο άλλο μέρος».

2.4.Η Γονεϊκή εμπλοκή

Με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή εννοούμε τη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του. Αυτή η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού τους, τόσο από άποψη ποσοτική, όσο και από άποψη ποιοτική,

μπορεί να γίνεται ανεξάρτητα από τη στάση που τηρεί το σχολείο. Εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα, τις στάσεις, τις αξίες και τα γενικότερα χαρακτηριστικά του κάθε γονιού (Γεωργίου, 2011). Η γονεϊκή εμπλοκή αφορά στη συμπεριφορά που τηρεί ο γονέας στο σπίτι και στο σχολείο απέναντι στο παιδί του, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του απέναντι στην εκπαίδευση του παιδιού του, αλλά και τις προσδοκίες του για το μέλλον του παιδιού του (Reynolds & Clements, 2005). Ο όρος *γονεϊκή εμπλοκή* προτιμάται σήμερα έναντι του όρου *οικογενειακή εμπλοκή*, γιατί για πολλά παιδιά στις μέρες μας οι σημαντικοί ενήλικες στη ζωή τους που τους παρέχουν καθημερινή φροντίδα είναι συγγενικά ή άλλα πρόσωπα (Cristenson & Sheridan, 2001).

Οι συνηθέστεροι τύποι γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011), είναι οι εξής:

Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς, κατά την οποία ο γονέας/κηδεμόνας χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους προκειμένου να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του παιδιού που σχετίζεται με τη σχολική εργασία, αλλά εκδηλώνεται στο σπίτι.

Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς, που αφορά άλλα θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, αλλά ο γονέας/κηδεμόνας θεωρεί ότι συνδέονται άμεσα.

Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία, που αποτελεί και τη περισσότερο συνήθη μορφή γονεϊκής εμπλοκής.

Ανάπτυξη ενδιαφερόντων, κατά την οποία ο γονέας/κηδεμόνας προσπαθεί να αναπτύξει την ευρύτερη προσωπικότητα του παιδιού, να καλλιεργήσει συγκεκριμένα ταλέντα του ή ενδιαφέροντά του, να το φέρει σε επαφή με πολιτιστικά, καλλιτεχνικά, αθλητικά κ.ά. γεγονότα.

Επαφή με το σχολείο, όπου χαρακτηρίζεται από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που διατηρεί ο γονέας/κηδεμόνας με το σχολείο, είτε με τη μορφή επικοινωνίας με τον δάσκαλο και τη διεύθυνση του σχολείου, είτε με τη μορφή επισκέψεων για παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, είτε και με την προσφορά εθελοντικής εργασίας.

Ο τύπος ή ο συνδυασμός των τύπων που επιλέγει ο κάθε γονέας/κηδεμόνας επηρεάζεται από τη στάση του ίδιου, τη στάση του σχολείου και τη συμπεριφορά του παιδιού του. Κυρίως όμως χαρακτηρίζει τη σχέση που διατηρεί η κάθε οικογένεια με το σχολείο.

Η συνεργασία εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές. Η Δροσινού (1998 β), αναφερόμενη στον γονεϊκό ρόλο και τη σημασία του, αναφέρει ότι:

«σχετίζεται με την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων με τα μέλη της ομάδας-οικογένειας με εργαλείο επικοινωνίας τις ικανότητες της διανοητικής και συναισθηματικής γλώσσας» (σελ.17). Και συνεχίζει αναφέροντας:

«Είναι φανερό ότι η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου στο μεγαλύτερο μέρος της είναι ταυτισμένη με την ίδια συνειδητοποίηση των ευθυνών του γονεϊκού ρόλου (Δροσινού 1998 β. σ. 18).

Σε έρευνα που έγινε σε ειδικό σχολείο στο Αιγάλεω το 1983 σε μαθητές με σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς παρατηρήθηκε ότι η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου ήταν σε άμεση και ανάλογη σχέση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων, όπου οι μαθητές σε ποσοστό 85% φαίνεται να επιτύχαναν αποδόμηση των παραβατικών τους συμπεριφορών (Δροσινού, 1998 α).

Επιπλέον, η Δροσινού (2005) αναδεικνύει και τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής, μελετώντας τη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως αναφέρει:

«Ο τρόπος νοηματοδότησης των μαθησιακών δυσχερειών από τους γονείς, δρομολογεί μία συγκεκριμένη πορεία στη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού ...και προσδιορίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του» (σελ. 144). Οι προϋποθέσεις για να επαληθευτεί η ετοιμότητα του γονέα στο σχολείο συνοψίζονται με την ισοτιμία στη συνεδρία, τον σεβασμό από τον δάσκαλο και τις συνθήκες που χαρακτηρίζουν αυτή τη συνεργασία. Η ετοιμότητα του γονέα διαφαίνεται από την αρχική του τοποθέτηση πάνω στο πρόβλημα του παιδιού του και ιδιαίτερα από την επιλογή του να εμπλακεί σε συγκεκριμένο ρόλο υποστηρικτή καθώς και στον ορισμό από κοινού με τον δάσκαλο των διδακτικών προτεραιοτήτων (Δροσινού, 2005). Η συχνή επικοινωνία του γονέα με τον δάσκαλο, προκειμένου να συζητήσουν σχετικά με το πρόγραμμα και τον τρόπο εφαρμογής του στο παιδί σηματοδοτεί την ποιοτική ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου στην αντιμετώπιση και στον έλεγχο της προβληματικής παραβατικής συμπεριφοράς (Δροσινού, 2000, σ. 39). Η μηδενική ή μειωμένη χρονική παρέμβαση στους γονείς, ενοχοποιείται σχετικά με την εγκατάσταση και μονιμοποίηση στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς που θα συνοδεύουν το παιδί και στην περαιτέρω εξέλιξή του (Δροσινού 1999 γ).

2.5. Επικοινωνία και συνεργασία σχολείου- οικογένειας

Σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας υπάρχει και η αντίστοιχη κοινωνική σχέση, στα πλαίσια της οποίας εκτυλίσσεται η επικοινωνία. Κατά συνέπεια, η επικοινωνία διαφοροποιείται σε συνάρτηση με τη διαφοροποίηση της σχέσης. Οι Bateson & Watzlawick αντιμετωπίζουν την επικοινωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων σαν μια σειρά από αλυσιδωτές αντιδράσεις, διακρίνοντας δυο βασικές μορφές επικοινωνίας: τη συμμετρική επικοινωνία και τη συμπληρωματική επικοινωνία. Η συμμετρική επικοινωνία έχει ως στόχο της να εγκαθιδρύσει ή να αποκαταστήσει μια σχέση ισότητας ή αμοιβαιότητας μεταξύ των επικοινωνούντων. Στη συμπληρωματική επικοινωνία, αντίθετα, οι επικοινωνούντες αποτελούν ένα είδος διπολικής ενότητας όπου τα δυο μέλη δεν επιζητούν την ισότητα αλλά τη διαφορά. Λόγου χάρη, το ένα εκφράζει την εξουσία και το άλλο την υποταγή ή το ένα εκφράζει μια γονεϊκή, προστατευτική, υπεύθυνη στάση και το άλλο μια παιδική, αδύναμη ή ανεύθυνη στάση (Τραυλός, 2014). Η μορφή επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας διακρίνεται στην *τυπική*, όπου αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ εκπροσώπων των δύο μερών, των γονέων από τη μια και της διοίκησης της εκπαίδευσης από την άλλη και την *άτυπη*, η οποία περιλαμβάνει τη διαπροσωπική και λιγότερο τυπική αλληλεπίδραση κάθε εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών του. Στην Ελλάδα σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, προβλέπεται τόσο η τυπική μορφή επικοινωνίας, όπου ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων μετέχει μαζί με το σύλλογο διδασκόντων και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στο Σχολικό Συμβούλιο του κάθε δημόσιου σχολείου (Ν. 1566/1985), όσο και η άτυπη, μέσω της ενημέρωσης των γονέων (Π.Δ. 8/1995). Η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μπορεί να υλοποιηθεί και να πάρει ποικίλες μορφές ανάλογα με την ευρηματικότητα των δασκάλων και των γονιών.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες τυπολογίες που περιγράφουν τη σχέση που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ο Tomilson (1991, όπως παρατίθεται στο Γεωργίου, 2011), διακρίνει τέσσερις τρόπους επικοινωνίας: την ανταλλαγή πληροφοριών, την εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης, την άτυπη εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του Συνδέσμου γονέων και την επίσημη εμπλοκή των γονέων στην διοίκηση του σχολείου. Η πιο εύχρηστη και γενικότερα αποδεκτή κατηγοριοποίηση των τρόπων επικοινωνίας, αλλά και συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών,

έχει προταθεί από την Epstein (1995, όπως παρατίθεται στο Γεωργίου, 2011), όπου περιλαμβάνονται οι παρακάτω έξι τύποι σχέσεων μεταξύ αυτών των δύο μικροσυστημάτων:

Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, όπου δημιουργείται ένα σύστημα επικοινωνίας διπλής κατεύθυνσης, στο οποίο οι γονείς ενημερώνονται για τη σχολική πρόοδο του παιδιού τους και το σχολείο ενημερώνεται για τις οικογενειακές συνθήκες που σχετίζονται με τη μάθηση του παιδιού.

Εθελοντική βοήθεια γονιών στο σχολείο, είτε σε σταθερή και προγραμματισμένη βάση, είτε ευκαιριακά.

Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, όπου με τη βοήθεια του σχολείου η οικογένεια δημιουργεί στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για το παιδί, αναφορικά με τη μάθηση.

Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού, όπου σε συνεργασία με τον δάσκαλο, οι γονείς βοηθούν το παιδί στο σπίτι.

Διοίκηση του σχολείου, που αφορά την πολυεπίπεδη συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους.

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας, όπου πόροι και υπηρεσίες από την ευρύτερη κοινότητα αξιοποιούνται για την εξυπηρέτηση αναγκών του σχολείου, αλλά και συγκεκριμένων οικογενειών.

Σε κάθε σχολείο μπορούν να παρατηρηθούν διαφορετικοί τύποι σχέσεων ή και συνδυασμοί που νοηματοδοτούν το είδος συνεργασίας με τους γονείς που η κάθε σχολική μονάδα προσφέρει ή προωθεί (Γεωργίου, 2011).

2.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Η καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποτελεί το κλειδί για την καλύτερη παροχή υπηρεσιών στο παιδί με ειδικές ανάγκες (Case, 2000· Χρηστάκης, 2006). Από τις αρχές του 1990, υπάρχει μια όλο και αυξανόμενη ευαισθητοποίηση για τη σημαντικότητα του να εργάζονται από κοινού γονείς και ειδικοί, ώστε να προσφερθεί μία αποτελεσματική υποστήριξη σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Peck, 2000). Όμως, παρά τις σύγχρονες αντιλήψεις και τα ερευνητικά δεδομένα, που υπογραμμίζουν τη συμβολή που μπορεί να έχει η οικογένεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σπουδαιότητα του ρόλου της και την

ανάγκη στήριξής της, τα ζεύγη οικογένεια-σχολείο, δάσκαλος-γονέας, αποτελούν περισσότερο σχηματικά δίπολα, παρά συνεργατικές καταστάσεις (Παπαδοπούλου, 2005). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και την ένταση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας μπορούν να προέρχονται από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, κοινότητα, σχολείο, οικογένεια και το ίδιο το παιδί, κυρίως όμως, προέρχονται από το σχολείο και την οικογένεια.

Οι δυσκολίες εμφανίζονται αμέσως μετά την ανακοίνωση της αναπηρίας του παιδιού στους γονείς. Η ανακοίνωση και εν συνεχεία η επιβεβαίωση της διάγνωσης, πυροδοτεί την έναρξη μίας τραυματικής κρίσης που σχετίζεται με την αλλαγή των προσδοκιών και των ελπίδων. Γι' αυτό τον πρώτο καιρό οι γονείς ενδέχεται να εμφανίσουν υπερβολικές αντιδράσεις και να περάσουν μέσα από ιδιαίτερα αγχογόνα στάδια, όπως σοκ, άρνηση της πραγματικότητας, ανάπτυξη ενοχών, πένθος (Χρηστάκης, 2000). Μετά τις πρώτες αντιδράσεις γονείς, εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες που παρεμβαίνουν στο παιδί εμπλέκονται και προσπαθούν να συνυπάρξουν σε μία αλληλεπιδραστική σχέση (Χρηστάκης, 2006).

A. Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο

1) *Η πολιτική του διευθυντή*: Ένας αποτελεσματικός ηγέτης αυξάνει τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή και φροντίζει να εξασφαλίσει τις απαραίτητες και ικανές συνθήκες, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γονέων, να τους αντιμετωπίζει φιλικά, να επικοινωνεί μαζί τους τακτικά και σε προγραμματισμένη βάση, να τους ενημερώνει, να υποστηρίζει την εμπλοκή τους και να λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ των γονέων και των διαφόρων φορέων και υπηρεσιών της κοινότητας. (Christenson & Sheridan, 2001).

2) *Οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών*: Έχει παρατηρηθεί ότι, ενώ πολλές φορές οι γονείς ανταποκρίνονται στην πρόκληση για συνεργασία, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού (Epstein, 1986). Οι περισσότερες έρευνες θεωρούν ότι η έλλειψη προγραμματισμού και η έλλειψη αλληλοκατανόησης αποτελούν τα δύο βασικότερα εμπόδια για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Σύμφωνα με τη Νόβα Καλτσούνη (2004):

«Το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι οι αντιλήψεις που έχουν τα εμπλεκόμενα μέρη για συγκεκριμένες έννοιες όπως η συνεργασία, η εμπλοκή στη σχολική ζωή και οι προσδοκίες που έχει το κάθε μέρος» (σελ.28).

Από τις δύο βασικές ελλείψεις- αυτή του προγραμματισμού και αυτή της αλληλοκατανόησης- πηγάζουν και πολλά άλλα εμπόδια που καθιστούν δύσκολη την ανάπτυξη της συνεργασίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί: *δεν έχουν σωστή ενημέρωση και κατάρτιση για την αξία της συνεργασίας, δεν θεωρούν τη συνεργασία άμεση προτεραιότητα, αντιλαμβάνονται τη συνεργασία ως χρονοβόρο και δύσκολο έργο, επιθυμούν η εμπλοκή των γονέων να γίνεται με τους δικούς τους όρους, φοβούνται για την επάρκειά τους και την αξιολόγησή τους, δεν έχουν την υποστήριξη της πολιτείας* (Πασιαρδής, 2004 · Γεωργίου, 2011).

Εξίσου σημαντική με τη στάση των εκπαιδευτικών είναι και η στάση του ειδικών. Από την πλευρά των ειδικών που προσφέρουν υποστήριξη στο παιδί και την οικογένειά του, όπως λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, κ.ά., η συνεργασία μπορεί να συναντήσει δυσκολίες λόγω έλλειψης εμπειρίας σε διεργασίες συνεργασίας ή έλλειψης διαλόγου αλλά και κατάρτισης πάνω σε θέματα συνεργασίας. Οι ειδικοί επαγγελματίες συχνά τείνουν να επιδεικνύουν την πείρα τους και να υιοθετούν μία διδακτική και μερικές φορές αυταρχική στάση απέναντι στους γονείς. Κάποιες φορές διαφαίνεται εκ μέρους τους και μία διάθεση έκφρασης υπερβολικών απαιτήσεων από τους γονείς. Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι και η έλλειψη εμπιστοσύνης στο μοίρασμα γνώσεων και δεξιοτήτων (Milter & Milter, 1982, όπως παρατίθεται στο Τσιμπιδάκη, 2013).

Κατά συνέπεια, το σχολείο με τους κανονισμούς του, με τις απαιτήσεις του, με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και των δασκάλων, μπορεί να καλωσορίζει ή να εμποδίζει ουσιαστικά την εμπλοκή των γονιών (Γεωργίου, 2011).

Όταν το σχολείο αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς και προωθεί πρακτικές που υποστηρίζουν την άρση όλων των πιθανών εμποδίων και δυσκολιών, τότε η συνεργασία θα αποδώσει προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων και ιδίως του παιδιού.

B. Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια

1) *το φύλο των γονέων*: Οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες, όχι μόνο γιατί το επιλέγουν, αλλά κυρίως επειδή αυτός ο ρόλος τους ανατίθεται. Η μητέρα είναι αυτή που δοκιμάζεται περισσότερο στην οικογένεια (Χρηστάκης, 2006).

2) *τα ατομικά χαρακτηριστικά του γονέα*: όπως η μόρφωση, οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Οι έρευνες των Stevenson & Baker (1987) επιβεβαιώνουν ότι γονείς από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα

φαίνεται να διατηρούν μικρή επαφή με το σχολείο είτε για πρακτικούς λόγους, (δυσκολίες στην εργασία, γραφειοκρατία, κ.ά.), είτε για λόγους ψυχολογικούς (συναισθηματικές πιέσεις από το περιβάλλον, αποφυγή ανάληψης ευθύνης κ.ά.). Άλλοι πάλι πιστεύουν ότι τα πράγματα του σχολείου πρέπει να τα αναλάβουν «οι ειδικοί». Μερικοί γονείς, επίσης, θεωρούν ότι δεν έχουν τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που απαιτούνται για να προσφερθούν ως εθελοντές στην τάξη.

3) *Η μορφή και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας*: Αν είναι πυρηνική, μονογονεϊκή ή ανασυσταμένη, τον αριθμό των μελών της, κ.ά. Οι μητέρες από μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους από τις μητέρες από πυρηνικές οικογένειες, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο (Christenson & Sheridan, 2001). Σε αυτά έρχονται να προστεθούν και η εθνική ταυτότητα της οικογένειας, η γεωγραφική θέση κατοικίας της, ο τρόπος που αντιμετωπίζει η κάθε οικογένεια τις δυσκολίες.

4) *Άλλα εσωτερικά εμπόδια*: Οι οικογένειες μπορεί να αντιμετωπίζουν και άλλες δυσκολίες που επηρεάζουν όμως σημαντικά τη συνεργασία τους με το σχολείο, όπως ασθένειες και προβλήματα υγείας κάποιων άλλων μελών της, χρήση ουσιών και αλκοόλ, καθώς και περιπτώσεις κακοποίησης (Τσιμπιδάκη, 2013).

5) *Στάσεις και προσδοκίες των γονέων*: Γονείς με θετική στάση και υψηλές προσδοκίες φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να επηρεάζουν θετικά τα κίνητρα και την απόδοση του παιδιού τους (Γεωργίου, 2011). Άλλοι γονείς πάλι δεν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν ως ισότιμοι εταίροι στην εκπαιδευτική διαδικασία για διάφορους λόγους, όπως η επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς, η καθημερινή κούραση και ρουτίνα, ή και το γεγονός ότι δεν κατανοούν την αξία της συνεργασίας (Pugh, 1998, όπως παρατίθεται στο Τσιμπιδάκη, 2013).

6) *Οι πολλαπλές ανάγκες των γονέων*: Ανάγκη για υποστήριξη, ανάγκη για πρακτική βοήθεια, ανάγκη για πληροφόρηση, ανάγκη να έχει ο γονιός κάποιον να μιλήσει, ανάγκη να αντιμετωπίζεται ως άτομο με δικαιώματα και όχι ως γονέας παιδιού με ειδικές ανάγκες, ανάγκη για διαλλείματα και ανακούφιση από τις συνεχείς ευθύνες, ανάγκη για προσωπικό χρόνο και κοινωνικές επαφές, ανάγκη για να διδαχθούν πώς θα βοηθήσουν ουσιαστικά το παιδί τους (Ferneaux, 1999, όπως παρατίθεται στο Τσιμπιδάκη, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μοντέλα για την αλληλεπίδραση σχολείου – οικογένειας παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

3.1. Τα αντίστοιχα θεωρητικά Μοντέλα

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (2004) και Γεωργίου (2011) υπάρχουν έξι θεωρητικά μοντέλα μέσω των οποίων προσεγγίζεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Τα μοντέλα αυτά επηρέασαν και επηρεάζουν τη σκέψη των μελετητών της σχέσης σχολείου – οικογένειας, αλλά και των υπευθύνων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα μοντέλα είναι τα εξής: σταδιακό, οργανισμικό, οικοσυστημικό, σφαιρικό, κοινωνικό και πολιτικό.

3.1.1. Το σταδιακό μοντέλο

Το σταδιακό μοντέλο είναι το πρώτο ιστορικά μοντέλο, που προσπαθεί να ερμηνεύσει τη σχέση σχολείου – οικογένειας. Χρησιμοποιεί ως βάση την ηλικία του παιδιού, δηλαδή τα στάδια ανάπτυξης του μέσα στο χρόνο. Βασίζεται στις θεωρίες του Piaget και Erikson. Ο Salkind (2006), αναφέρει ότι η θεωρία του Piaget δίνει έμφαση στο παιδί ως ανεξάρτητο δημιουργό της γνωστικής του εξέλιξης και υποτιμά τη συμβολή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της πολιτιστικής μεταβίβασης ως συστατικών στοιχείων της εκπαίδευσης και ειδικότερα της μάθησης.

Η θεωρία αυτή υιοθετεί την άποψη ότι την ευθύνη για την ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση του παιδιού φέρει αρχικά η οικογένεια και αργότερα, όταν έλθει το παιδί στην κατάλληλη ηλικία, το σχολείο. Το μοντέλο, δηλαδή, δεν αφήνει περιθώρια για αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου – οικογένειας αλλά υποστηρίζει ότι το κάθε σύστημα έχει την κύρια ευθύνη της ανατροφής του παιδιού σε ξεχωριστές χρονικές περιόδους της ζωής του (Γεωργίου, 2011).

3.1.2. Το οργανισμικό μοντέλο

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο βαθμός παραγωγικότητας των διάφορων οργανισμών μεγιστοποιείται όταν αυτοί λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα. Οι στόχοι επιτυγχάνονται ευκολότερα όταν υπάρχουν ευδιάκριτες ιεραρχικές δομές με ξεκάθαρες αρμοδιότητες, όταν η εξουσία πηγάζει από σαφώς καθορισμένες αρχές και όταν αποφεύγεται η επικάλυψη ρόλων και ευθυνών. (Weber, 1947, Parsons 1959, όπως παρατίθεται στο Γεωργίου 2011).

Μεταξύ των οργανισμών που επηρεάστηκαν από το θεωρητικό υπόβαθρο αυτού του μοντέλου είναι και το σχολείο. Με αποτέλεσμα, όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011) οι δυο πλευρές να διστάζουν να συνεργαστούν. Συνήθως οι δάσκαλοι επικοινωνούν με τους γονείς των παιδιών μόνο όταν αυτά παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς. Η μεταξύ τους επικοινωνία αρχίζει με στόχο την επίλυση και όχι την πρόληψη προβλημάτων. Συνεπώς, η προσπάθεια των δυο πλευρών για βελτίωση της μεταξύ τους επικοινωνίας ξεκινά με εμπόδια.

3.1.3. Το οικοσυστημικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει την οικογένεια και το σχολείο ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος. Η αλληλεπίδραση των μερών του συστήματος, όχι μόνο δεν εμποδίζεται αλλά και αποτελεί το ζητούμενο.

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979, όπως παρατίθεται στο Γεωργίου 2011) το άτομο ανήκει σε υποσυστήματα. Το μοντέλο σχηματικά παρουσιάζεται με μια σειρά από πέντε ομόκεντρους κύκλους. Ο εξωτερικός αποτελεί το μακροσύστημα και οι μικρότεροι με τη σειρά το εξωσύστημα, το μεσοσύστημα, το μικροσύστημα, ενώ τον πυρήνα αποτελεί το άτομο. Οι σχέσεις στα μικροσυστήματα είναι επώνυμες, επενδύονται με συναισθήματα. Η δομή και λειτουργία τους είναι άτυπη. Όσο απομακρυνόμαστε από το κέντρο τόσο οι σχέσεις γίνονται πιο ανώνυμες και τυπικές.

Για τον Bronfenbrenner το άτομο υφίσταται πιέσεις και επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει. Το υποσύστημα που είναι εγγύτερα στο άτομο ασκεί σε αυτό την μεγαλύτερη επιρροή. Αντίστοιχα η επίδραση μειώνεται, όσο μεγαλώνει η απόσταση του υποσυστήματος από το άτομο. Η σχολική επίδοση και η κοινωνική προσαρμογή του παιδιού θεωρούνται ως αποτέλεσμα πολλαπλών επιδράσεων, που σχετίζονται με περιβαλλοντικούς παράγοντες μα κυρίως από επιδράσεις, που προέρχονται από τους «σημαντικούς» άλλους (γονείς – σχολείο) και επηρεάζουν την αυτοεικόνα του μαθητή (Φλουρής 1989). Η συνεχής αλληλεπίδραση θεωρείται όχι μόνο ζητούμενη αλλά και αυτονόητη.

Πέρα από την αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτηση των μερών του συστήματος αποτελεί βασική έννοια για το μοντέλο αυτό. Τα μικροσυστήματα ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στο άτομο. Η εισροή πληροφοριών από τα μεσοσυστήματα και εξωσυστήματα με μια πρώτη ματιά δεν ασκεί φανερό επιρροή. Επηρεάζει όμως τη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών όλων των μελών μιας κοινωνίας και συμμετέχει με διαφορετικό βέβαια ειδικό βάρος στο σχηματισμό του πολύπλοκου εαυτού μας.

3.1.4. Το σφαιρικό μοντέλο

Το σφαιρικό μοντέλο παρουσιάστηκε από την Epstein (1987, όπως παρατίθεται στο Γεωργίου 2011) και αποτελεί ειδική μορφή του οικοσυστημικού μοντέλου. Υποστηρίζει πως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Το μοντέλο αναπαρίσταται με τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες. Το σημείο τομής τους αποτελεί το παιδί. Η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμμετοχής των γονιών και οι αντιλήψεις των γονέων για τις συνέπειες της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας στο παιδί και στην οικογένεια γενικότερα, αποτελούν τις δυνάμεις, που ρυθμίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των σφαιρών και καθορίζουν, αν αυτές έλκονται ή απωθούνται.

Για τον Γεωργίου (2005, 2011) η ανάπτυξη και τα συμφέροντά του παιδιού απασχολούν τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Η προσπάθεια διεκδίκησης συγκεκριμένου ρόλου από την κάθε πλευρά αποτελεί συχνά σημείο τριβής, το οποίο δημιουργεί και συντηρεί συνθήκες αντιπαράθεσης. Αυτό συμβαίνει, γιατί η οικογένεια εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και στις προοπτικές της ζωής των παιδιών. Αντίθετα το σχολείο δεν στάθηκε αποτελεσματικό στην αντιστάθμιση των δομικών και των λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας, όταν αυτό κρίθηκε αναγκαίο (Musgrove, 1966, όπως παρατίθεται στο Καλογρίδη, 2006).

3.1.5. Το κοινωνικό μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο παρουσιάστηκε από τους Guba & Getzels (1957, όπως παρατίθεται στο Πασιαρδής, 1993). Βασίζεται στις αρχές της συστημικής προσέγγισης αφού κοινωνία και οικογένεια βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Αποτελείται από δυο διαστάσεις, την νομοθετική (θεσμικό - οργανωτικό στοιχείο) και την ιδιογραφική (ατομικό στοιχείο,) οι οποίες λειτουργούν παράλληλα και αλληλοεπηρεάζονται.

Η νομοθετική διάσταση περιγράφει τη λειτουργία του οργανισμού (του σχολείου στην περίπτωση μας), ενώ η ιδιογραφική λειτουργία τη συμπεριφορά του εργαζόμενου ατόμου, στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών μέσα στον οργανισμό (σχολείο). Οι δυο διαστάσεις τέμνονται σε ορισμένα σημεία και η διαπλοκή τους παράγει συμπεριφορά τόσο εκ μέρους του ατόμου όσο και εκ μέρους του οργανισμού. Το σχολείο ως σύστημα δημιουργεί επίσημα και ανεπίσημα απαιτήσεις και προσδοκίες (νομοθετική διάσταση) για τους διάφορους ρόλους που περιλαμβάνει (διευθυντή, δασκάλου, δασκάλου ειδικής αγωγής κ.α.). Τα άτομα δεν εκτελούν απλώς τους ρόλους τους, αλλά τους σφραγίζουν με τα ιδιαίτερα

προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αφού διοριστούν δε σβήνουν την προηγούμενη ζωή τους. Αντίθετα τα πρότερα βιώματα τους αφήνουν το στίγμα τους στην άσκηση του νέου τους ρόλου. Η προσωπικότητα και οι ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού αλληλεπιδρούν (ιδιογραφική διάσταση) με το κλίμα και την κουλτούρα που επικρατεί στις ομάδες του οργανισμού (γονείς, συνάδελφοι, διευθυντής) και αναδιαμορφώνουν τους στόχους και τις επιδιώξεις του. Συνεπώς, κοινωνία, γονείς και εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση (Γεωργίου, 2011).

3.1.6. Το πολιτικό μοντέλο

Το μοντέλο που περιέγραψε ο Easton το 1965 (όπως παρατίθεται στο Γεωργίου, 2011) εξηγεί τις συναλλαγές που αναπτύσσονται μεταξύ οργανισμών και οργανωμένων ομάδων που αλληλεξαρτώνται.

Όλα τα συστήματα δέχονται πιέσεις αλλά και υποστήριξη από τις ομάδες, οι οποίες λειτουργούν στο περιβάλλον τους. Ως εκ τούτου, η αλληλεξάρτηση δεν είναι απλώς δεδομένη αλλά και αναπόφευκτη. Η υποστήριξη που παρέχουν οι ομάδες προς το σύστημα μεταβάλλεται ή αποσύρεται αναλόγως των αποτελεσμάτων που έχει το συγκεκριμένο σύστημα και του τρόπου που αυτά βιώνονται από τα μέλη των διάφορων ομάδων (Γεωργίου, 2011).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα ως ομάδες πίεσης χαρακτηρίζονται οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η κυβέρνηση και τα πολιτικά κόμματα, τα Μ.Μ.Ε., η εκκλησία κ.α. Πολλές φορές οι ομάδες πίεσης έχουν αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα με αποτέλεσμα να τηρούν διαφορετική στάση και αντίδραση στην ίδια απόφαση ή ενέργεια του συστήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

3.2. Κριτική στα θεωρητικά μοντέλα

Σύμφωνα με τα δυο πρώτα μοντέλα κάθε θεσμός (οικογένεια, σχολείο) έχει ξεκάθαρες αρμοδιότητες, όσον αφορά την εκπαίδευση του παιδιού. Η ηλικία του παιδιού καθορίζει σύμφωνα με το σταδιακό μοντέλο το θεσμό που ευθύνεται για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού σε κάθε στάδιο της εξέλιξης του. Αρχικά η ευθύνη ανήκει στην οικογένεια, ενώ αργότερα η ευθύνη μεταβιβάζεται στο σχολείο. Για το οργανισμικό μοντέλο ο βαθμός επιτυχίας μεγιστοποιείται όταν δεν υπάρχει επικάλυψη ρόλων. Αυτή η άποψη σημάδεψε τις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια, αλλά και την υπόλοιπη οικογένεια, καθώς γονείς και δάσκαλοι διστάζουν να συνεργαστούν. Δυστυχώς, οι δυο πλευρές συνεργάζονται μόνο όταν παρουσιάζονται προβλήματα στην επίδοση ή στη συμπεριφορά των μαθητών.

Το οικοσυστημικό μοντέλο αναγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης. Το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει. Γονείς και δάσκαλοι αποτελούν τα εγγύτερα υποσυστήματα για τους μαθητές. Η πρόοδος των μαθητών αποτελεί αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών των υποσυστημάτων.

Τα τρία τελευταία μοντέλα αποτελούν για το Γεωργίου (2011) παραλλαγές του συστημικού μοντέλου, διότι κυρίαρχη ιδέα σε αυτά αποτελεί η διαρκής αλληλεπίδραση των συστατικών ενός υπερσυστήματος στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο. Σύμφωνα με το σφαιρικό μοντέλο οι τρεις σφαίρες έλκονται ή απωθούνται ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους. Οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου εξαρτώνται από παράγοντες όπως η ηλικία και η επίδοση των μαθητών, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις των γονιών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας σχετικά με τη συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σφαιρικό μοντέλο είναι αυτό που εκφράζει περισσότερο και τις δικές μας απόψεις.

Τα δυο τελευταία μοντέλα εξετάζουν τη σχέση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον από πολιτική σκοπιά. Προέρχονται από το χώρο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων (Γεωργίου, 2011). Υπενθυμίζουμε ότι σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο τα άτομα «χρωματίζουν τους ρόλους τους με τα δικά τους χαρακτηριστικά» (Γεωργίου, 2011, σ. 23). Αποτελεί και προσωπική μας πεποίθηση ότι τα πρότερα βιώματα και οι σημερινές ανάγκες κι οι επιδιώξεις των ατόμων καθορίζουν την άσκηση των νέων ρόλων που αναλαμβάνουν στα πλαίσια των οργανισμών.

3.3. Μοντέλα για την αλληλεπίδραση σχολείου – οικογένειας παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε γονείς παιδιών με ειδικές και επαγγελματίες έχει διανύσει ένα μακρύ δρόμο, ξεκινώντας από το σημείο όπου η οικογένεια δεν λάμβανε καμία υποστήριξη και ο επαγγελματίας είχε το ρόλο του ειδικού και καταλήγοντας στην σύγχρονη άποψη της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων (Τσιμπιδάκη, 2013). Αυτή η εξέλιξη της σχέσης ανάμεσα σε γονείς παιδιών με ειδικές και επαγγελματίες περιγράφεται από τα ακόλουθα μοντέλα:

3.3.1. Το μοντέλο του ειδικού (the expert model)

Το μοντέλο αυτό αναφέρεται στον παραδοσιακό τρόπο εργασίας του ειδικού-επαγγελματία με τις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο ειδικός χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τη θέση του προκειμένου να κρίνει και να έχει τον έλεγχο σε αυτό που χρειάζεται κατά τη γνώμη του να γίνει. Ο ειδικός περιγράφεται ως ειδήμονας, ο οποίος παίρνει όλες τις αποφάσεις και επιλέγει ποιες πληροφορίες χρειάζεται να γνωρίζει ο γονέας. Μαθαίνει στον γονέα τι είναι λάθος και προσφέρει την εξειδικευμένη του βοήθεια, ή αν αυτό δεν είναι δυνατό, μία μικρή βοήθεια. Ο γονέας, σύμφωνα με το μοντέλο του ειδικού, έχει ρόλο παθητικό και περιορίζεται στην εκτέλεση των οδηγιών και των αποφάσεων του ειδικού. Δεν αναγνωρίζεται ως πηγή βοήθειας και πληροφοριών και απλώς πληροφορείται τις αποφάσεις του ειδικού-επαγγελματία, χωρίς να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι απόψεις, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες του γονέα δεν λαμβάνονται υπόψη απαραίτητα. Ο ειδικός-επαγγελματίας, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, έχει τη δυνατότητα να παρέχει στο παιδί θεραπευτικές υπηρεσίες, να συντάσσει αναφορές, να διενεργεί συμβούλια και να αποφασίζει το πλαίσιο που θα φοιτήσει το παιδί, χωρίς να χρειάζεται να συμβουλευτεί τον γονέα. Το μοντέλο αυτό αν και κυριάρχησε μέχρι τη δεκαετία του '70, αμφισβητήθηκε έντονα από γονείς, ειδικούς, τοπικές και κυβερνητικές αρχές με αποτέλεσμα να οδηγηθούμε από την παραδοσιακή σχέση γονέα-επαγγελματία σε μία περισσότερο αποδοτική συνεργασία (Dale, 2000).

Η προσέγγιση αυτή δέχτηκε κριτική, γιατί θέτει το παιδί και τους γονείς σε μία υποδεέστερη θέση, μειώνοντας τον έλεγχο που έχουν στην ίδια τη ζωή τους, δημιουργώντας αισθήματα μειωμένης αυτότητας και ανεξαρτησίας. Επιπλέον, ο ειδικός-επαγγελματίας, αδιαφορώντας για τα απόψεις των γονέων, συχνά μπορεί να αγνοήσει σημαντικά στοιχεία που αφορούν στην κατανόηση και στην αξιολόγηση του παιδιού (Gallias, 1997· Dale, 2008).

3.3.2. Το μοντέλο μεταμόσχευσης (the transplant model)

Το μοντέλο αυτό που προτάθηκε από την Dorothy Jeffree, βασίζεται στις αρχές ότι α) οι γονείς αποτελούν μία αστείρευτη πηγή βοήθειας στη θεραπεία του παιδιού και β) το σπίτι πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα δυναμικό σημαντικό περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι επαγγελματίες μεταμοσχεύουν τις εξειδικευμένες γνώσεις στους γονείς και τους βοηθούν να γίνουν περισσότερο ικανοί

και έμπειροι στην υποστήριξη των παιδιών τους. Ο επαγγελματίας κατέχει τη γνώση και τη μεταβιβάζει στους γονείς με τη μορφή οδηγιών προς εφαρμογή. Οι γονείς αναλαμβάνουν το ρόλο του βοηθού-εκπαιδευτικού και βοηθούνται για να εμπλακούν ενεργά. Παραλλαγές αυτής της μορφής συνεργασίας έχουν αναπτυχτεί σε πολλά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν οι γονείς (Τσιμπιδάκη, 2013).

Σε αντίθεση με το μοντέλο του ειδικού, στο μοντέλο μεταμόσχευσης οι γονείς έχουν πιο ενεργητικό ρόλο, γιατί συμμετέχουν εφαρμόζοντας τις οδηγίες των ειδικών, αλλά και γιατί έχουν το δικαίωμα να κάνουν τα δικά τους σχόλια πάνω σε αυτές τις οδηγίες. Έτσι ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και περιορίζεται ο κίνδυνος να παραβλεφθούν σημαντικές πληροφορίες για το παιδί. Παρ' όλα αυτά ο επαγγελματίας-ειδικός διατηρεί τη θέση του και την εξειδίκευσή του και, κυρίως, τον τελικό έλεγχο της λήψης αποφάσεων. Επιπροσθέτως, είναι αυτός που σχεδιάζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και υποδεικνύει στον γονέα τι και πώς να διδάξει (Gallias, 1997· Dale, 2008).

3.3.3. Το καταναλωτικό μοντέλο (The consumer model)

Το καταναλωτικό μοντέλο το εισήγαγαν οι Gunningham & Davis το 1985 και αποτελεί ένα από τα πρώτα εννοιολογικά πλαίσια εργασίας αναφορικά με τη συνεργασία γονέων και επαγγελματιών στο χώρο της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υποστηρίζεται η άποψη ότι θα πρέπει να δοθούν από τον επαγγελματία στους γονείς νέα δικαιώματα μέσω κάποιας μεταφοράς ισχύος, στον οποίο γονέα θα πρέπει να αναγνωρίζεται δύναμη ειδικού. Θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως καταναλωτής, ο οποίος έχει το δικαίωμα να επιλέγει τις κατάλληλες υπηρεσίες και μεσολάβηση για το παιδί του. Για πρώτη φορά ο γονέας θεωρείται ότι διαθέτει ειδικές γνώσεις για το παιδί του και την οικογένειά του, που είναι ιδιαίτερες και ξεχωριστές από τις γνώσεις του επαγγελματία (Τσιμπιδάκη 2013)

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η επιρροή του επαγγελματία θα γίνεται όλο και περισσότερο ανταλλάξιμη και διαπραγματεύσιμη. Ο επαγγελματίας, με τις εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητές του, οφείλει να παρέχει στον γονέα μία σειρά πληροφοριών και επιλογών, προκειμένου να τον βοηθήσει στην αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων και τη λήψη ρεαλιστικών και κατάλληλων αποφάσεων. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει ο επαγγελματίας να έχει αντλήσει σημαντικές πληροφορίες από τους γονείς, «ακούγοντας και κατανοώντας τις απόψεις, στόχους, προσδοκίες,

τρέχουσες συνθήκες και πόρους του γονέα» (Dale, 2008, p.25). Η λήψη αποφάσεων θα πρέπει να διεξάγεται μέσα από αμφίδρομο διάλογο και διαπραγμάτευση.

Οι Gunningham & Davis (1985), (όπως παρατίθεται στο Dale, 2008, p.25), αναφέρουν:

«Το θεμέλιο είναι η διαπραγμάτευση μέσα σε συνθήκες αμοιβαίου σεβασμού της σχέσης. Με τον όρο «διαπραγμάτευση» εννοούμε μια διαδικασία κατά την οποία ο επαγγελματίας και ο γονέας επιχειρούν να καταλήξουν σε αμοιβαία αποδεκτές συμφωνίες».

3.3.4. Το μοντέλο ισχυροποίησης (The empowerment model)

Το μοντέλο ισχυροποίησης αποτελεί το δεύτερο μοντέλο συνεργασίας γονέων και επαγγελματιών. Εισήχθη από τους Peter Appleton και τον Phillip Minchom το 1991 και αποτελεί τη σύγκλιση δύο διαφορετικών κλάδων συλλογιστικής και πρακτικής: το καταναλωτικό μοντέλο και το μοντέλο κοινωνικού δικτύου. Το μοντέλο ισχυροποίησης συνδυάζει αφενός, το δικαίωμα του γονέα να επιλέγει ως καταναλωτής βάσει προσωπικών κριτηρίων και αφετέρου, την αναγνώριση από την πλευρά των επαγγελματιών ότι η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα και ένα κοινωνικό δίκτυο. Μέσα σε κάθε οικογένεια αναπτύσσονται αλληλοεξαρτώμενες κοινωνικές σχέσεις, τόσο μεταξύ των μελών της, όσο και με ευρύτερες κοινωνικές ομάδες, όπως η ευρύτερη οικογένεια, φίλοι, συνάδελφοι, πολιτιστικές ομάδες. Το δίκτυο και το σύστημα ασκούν σημαντικές επιδράσεις αφενός στο πώς τα μέλη της οικογένειας σχετίζονται με το παιδί με ειδικές ανάγκες και αφετέρου με τις δυνάμεις που μπορούν να αντλήσουν τα μέλη της οικογένειας (Dale, 2008).

Σύμφωνα με το μοντέλο ισχυροποίησης η κάθε οικογένεια έχει τον δικό της μοναδικό τρόπο προσαρμογής στις διαφορετικές πιέσεις που της ασκούνται, καθώς και τις δικές της ξεχωριστές ανάγκες. Αυτό ο επαγγελματίας θα πρέπει να το λαμβάνει υπόψη του στην παρέμβασή του στην οικογένεια με στόχο να προνοήσει το είδος της βοήθειας που θα χρειαστεί ο γονέας προκειμένου να αναλάβει τον ρόλο του συνεταίρου. Με τον τρόπο αυτό ο γονέας ενισχύεται. Στο μοντέλο ισχυροποίησης αναγνωρίζεται στους γονείς ένας ενεργητικό ρόλος όπου οι γονείς έχουν ή μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες ώστε να συμμετέχουν στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λήψη αποφάσεων στον βαθμό που οι ίδιοι επιθυμούν (Τσιμπιδάκη 2013· Dale,2008).

3.3.5. Το μοντέλο διαπραγμάτευσης (The negotiating model)

Το μοντέλο της διαπραγμάτευσης αντλεί στοιχεία από τα δύο συνεργατικά μοντέλα, το καταναλωτικό και το μοντέλο ισχυροποίησης, αλλά έρχεται να καλύψει τους όποιους περιορισμούς προτείνοντας ένα εναλλακτικό πλαίσιο εργασίας. Σύμφωνα με τη συλλογιστική του μοντέλου αυτού, τόσο ο γονέας όσο και ο επαγγελματίας μπορούν να προσφέρουν πολλά στο παιδί με ειδικές ανάγκες και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Ωστόσο, συχνά και οι δύο πλευρές έρχονται αντιμέτωπες με τις διαφορετικές ατομικές θεωρήσεις ή απόψεις τους, επειδή κατέχουν κοινωνικούς ρόλους με διαφορετικές λειτουργίες, ευθύνες, θέσεις εξουσίας και, πιθανά, συμφέροντα, και λειτουργούν μέσα σε διαφορετικές κοινωνικές και οργανωτικές δομές. Οι επαγγελματίες καλούνται να γεφυρώσουν τις διαφορές αυτές, κάτι το οποίο απαιτεί σαφή πληροφόρηση για τη συνολική θεώρηση του γονέα. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο επαγγελματίας είναι ανοιχτός προς τον γονέα, αφιερώνει χρόνο στο να ακούει τις απόψεις του και ερευνά το κάθε τι που αφορά την περίπτωση (Dale, 2008).

Η λήψη αποφάσεων σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, διέρχεται μέσα από έναν αμφίπλευρο διάλογο και μια διαπραγμάτευση, όπου ο κάθε συνεταίρος παρουσιάζει τη δική του θέση και θεώρηση, που θα αποτελεί βοήθεια προς τη λήψη αποφάσεων. Γονέας και επαγγελματίας οφείλουν να αντιμετωπίζουν από κοινού κάθε προβληματική κατάσταση, να παραθέτουν τις απόψεις τους για την αντιμετώπισή της και ταυτόχρονα, να αναλογίζονται αν οι διαφορές τους είναι επιλύσιμες και σε ποιον βαθμό επηρεάζονται ή καθορίζονται από τους ρόλους και τις θέσεις του κάθε εμπλεκόμενου.

Στο μοντέλο διαπραγμάτευσης ο επαγγελματίας διατηρεί τη θέση του ως ειδικός, αλλά οι εξουσίες του είναι ασθενείς, αφού ο γονέας μπορεί να παρεμβαίνει στη λήψη αποφάσεων. Εντούτοις, εξαιτίας των διαφορετικών ρόλων, θέσεων και απόψεων η συνεργασία αυτή δεν είναι πάντα αρμονική. Το μοντέλο στοχεύει να αποσαφηνίσει σε τι διαφέρει η διαφωνία από τη σύγκρουση, συνηγορώντας υπέρ μίας πολυεστιακής ανάλυσης της κατάστασης (Dale, 2008).

ΜΕΡΟΣ Β΄ - (ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Το ερευνητικό πλαίσιο

1.1.Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα

Ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών συμμαρτίζεται την άποψη πως η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας καθορίζει την εξέλιξη ενός παιδιού, η «έννοια» της συνεργασίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, αποδεικνύεται σύνθετη και συχνά προβληματική (Bastiani & Wolfendale, 2000 ·Dale 2008, όπως παρατίθεται στο Μαρκουλάκη, 2011).

Η έρευνα αναφορικά με τις οικογένειες με παιδιά με ειδικές ανάγκες περιβάλλεται από πλείστα μεθοδολογικά προβλήματα, τα οποία συχνά έχουν οδηγήσει σε ποικίλα και αντικρουόμενα συμπεράσματα. (Seligman & Darling, 2007, όπως παρατίθεται στο Τσιμπιδάκη, 2013).

Στην εποχή μας προβάλλει, περισσότερο από ποτέ, επιτακτικό το αίτημα της δημιουργίας ενός ανοιχτού σχολείου που αλληλεπιδρά απρόσκοπτα και δημιουργικά με την κοινωνία, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις της εποχής μας και ικανοποιώντας τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Προκειμένου να ανταποκριθεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα στις παραπάνω απαιτήσεις κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους και πρώτιστα με τους γονείς των μαθητών.

Επιπροσθέτως, από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι στη χώρα μας οι περισσότερες αναφορές αφορούν έρευνες μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και οικογένειας, ενώ έχουν δημοσιευθεί λίγες ερευνητικές εργασίες στις οποίες εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες και τους εκπαιδευτικούς. Στις έρευνες αυτές εντοπίζονται προβλήματα στην επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς, τα οποία δυσχεραίνουν το έργο που επιτελείται στο σχολείο αλλά και μέσα στην οικογένεια, με τελικό αποδέκτη των αρνητικών επιπτώσεων τον ίδιο το μαθητή.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, κρίνουμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτελείται σήμερα η παραπάνω συνεργασία, διαπιστώνοντας παράλληλα τρόπους και τεχνικές βελτίωσής της, στην κατεύθυνση της αποτελεσματικότερης λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Ένας δεύτερος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σημασίας της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης στα γλωσσικά μαθήματα σε

μαθητή με νοητική καθυστέρηση απροσδιόριστης βαρύτητας στην Δ΄τάξη του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου της Καλαμάτας, με στόχο: «*Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του*» και της δυνατότητας να μεταφέρει τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές και στο οικογενειακό του πλαίσιο.

1.2. Η Αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Οι δημογραφικές αλλαγές στην κοινωνία, αλλά και οι φιλοσοφικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, συνέβαλαν στην σχεδόν παγκόσμια αναγνώριση της σημασίας της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Τα σχολεία οργανώνουν τις ζωές των παιδιών και των νέων, τον χρόνο και τις δραστηριότητές τους μέσα και έξω από το σχολείο και σε κάποιο βαθμό, οργανώνουν και τις ζωές των γονιών τους (Petrie, 2005). Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας αυτής (Γεωργίου, 2011). Η αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναδεικνύεται θεωρητικά και πρακτικά ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων στην εκπαίδευση (Σταμάτης & Κρασοπούλου, 2012).

Η ανάπτυξη της συνεργατικής αυτής σχέσης προϋποθέτει ότι γονείς, εκπαιδευτικοί και ειδικοί συμμετέχουν ισότιμα και ισοδύναμα στη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή τους, διασφαλίζουν ισοδυναμία και ισότητα ρόλων, διακατέχονται από αισθήματα αποδοχής και διάθεση για προσφορά και μοιράζονται ευθύνες, αρμοδιότητες και δικαιώματα (Τσιμπιδάκη, 2013).

Συχνά, η επιτυχής αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων παιδιών και νέων, όπως υποεπίδοση, μαθητική διαρροή, ναρκωτικά και παιδική παραβατικότητα, συμπεριλαμβάνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών πρώτιστα με τους γονείς, αλλά και με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας (Farrell, 2008).

Τα παιδιά εκλαμβάνουν τη συνεργασία των γονιών τους με το σχολείο ως ένδειξη ενδιαφέροντος γι' αυτά, με αποτέλεσμα να αποκτούν πρόσθετα κίνητρα και να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων επιδρά θετικά όχι μόνο στη σχολική επιτυχία των μαθητών, αλλά και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και στην ψυχική τους υγεία (Δροσινού, 2014).

Επίσης, το ενδιαφέρον των γονιών ενισχύει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και αποτελεί κίνητρο για τη βελτίωση της δουλειάς του (Μπρούζος, 2002).

Αντίθετα, οι Dowling & Round, (2001, όπως παρατίθεται στο Τσιμπιδάκη, 2013), τονίζουν ότι τα συναισθήματα απομάκρυνσης και μη συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών επιφορτίζουν το παιδί με το ρόλο του πρωταρχικού φορέα επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι. Αυτός ο ρόλος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το παιδί σε σωματικό, ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς οδηγεί σε εντάσεις καθώς κάθε πλευρά εκλαμβάνει με διαφορετικό τρόπο τα ανακύπτοντα εκπαιδευτικά προβλήματα. Το σχολείο τοποθετεί την αιτία του προβλήματος στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ η οικογένεια επιρρίπτει ευθύνες στο σχολείο με αποτέλεσμα τη διακοπή της μεταξύ τους επικοινωνίας. Το παιδί που βρίσκεται στη μέση αισθάνεται αβοήθητο (Καστανίδου, 2004).

Μία παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε όλα τα μέρη της συνεργασίας αυτής. Η εδραίωση μίας ατμόσφαιρας με μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους που ζει και αναπτύσσεται το παιδί, του προσφέρουν μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα. Επίσης, υπάρχουν αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες ξεκινούν από το σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι. Τέλος, εξασφαλίζεται η πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες προς όφελος του παιδιού. Για τον εκπαιδευτικό εξασφαλίζεται μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων. Η συλλογή πληροφοριών τον βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή του. Έχει πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών που παρέχονται από τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός διασφαλίζει αυξημένες ευκαιρίες για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο. Και τέλος στηρίζεται το εκπαιδευτικό του έργο από τους ίδιους τους γονείς. Τα οφέλη που αποκομίζει η οικογένεια είναι ενημέρωση και πληροφόρηση για την πορεία του παιδιού τους, συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη και πρακτική βοήθεια για να υποστηρίξει ουσιαστικά και αποτελεσματικά το παιδί με ειδικές ανάγκες και στο σπίτι (Τσιμπιδάκη, 2013).

1.3. Σπουδαιότητα του προβλήματος

Η καλή επικοινωνία και κατά συνέπεια η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιού με ειδικές ανάγκες μπορεί να συμβάλλει σημαντικά

στην αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

Αξιοποιώντας η ΣΜΕΑΕ τη δυνατότητα μιας πολυεπίπεδης επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, τους καθιστά συμμάχους της στον αγώνα προκειμένου να αναπτύξει την προσωπικότητά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Έτσι εφαρμόζονται και οι επιταγές του νόμου 3699/2008, όπου αναφέρεται ότι επιδίωξη της ΕΑΕ είναι η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, η βελτίωση των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου αυτό είναι δυνατόν, η αντίστοιχη με αυτές τις δυνατότητες ένταξή τους στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό σύστημα, η αλληλοαποδοχή, η αρμονική τους συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη και η διασφάλιση της προσβασιμότητας των μαθητών αυτών σε όλες τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά (Ν. 3699/2008, άρθρο 2, παρ. 5).

Έτσι είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν καλύτερα καθημερινά προβλήματα, που αφορούν είτε τη σχολική μονάδα, είτε ορισμένους μαθητές προσωπικά, να ενταχθεί ενεργά στη σχολική ζωή μεγαλύτερο μέρος των μαθητών, να υπάρξουν ορθολογικότερες αποφάσεις, να δοθούν λύσεις σε χρόνια προβλήματα και γενικά να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

1.4.Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας

Το 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας ιδρύθηκε το 1982 και λειτούργησε ως διαθέσιο αρχές του 1983. Ήταν η πρώτη δομή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που λειτούργησε στο Νομό Μεσσηνίας. Το Σχολείο είχε γύρω στους 25 μαθητές και αν και ήταν οργανικά 6/θέσιο λειτουργούσε πάντα με λιγότερους δασκάλους. Στο σχολείο τη δεκαετία του '90 υπηρετούσαν εκτός από δασκάλους μια γυμνάστρια, μια ψυχολόγος και μια σχολική νοσηλεύτρια. Από το σχολικό έτος 2004-05 λειτουργεί και Ειδικό Νηπιαγωγείο το οποίο συστεγάζεται με το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

Σήμερα στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας φοιτούν 39 μαθητές, ηλικίας εφτά έως δεκατεσσάρων ετών, σε οχτώ τμήματα. Δύο τμήματα Προκαταρτικής, δύο

Κατώτερης Βαθμίδας , δύο Μέσης Βαθμίδας και δύο Ανώτερης. Η σύσταση των τμημάτων αποφασίζεται, όπως ορίζεται και από τις κείμενες διατάξεις, από τον σύλλογο προσωπικού, με κύριο γνώμονα τη λειτουργικότητα και τη μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων προς όφελος των μαθητών.

Στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας φοιτούν μαθητές με σοβαρές αναπηρίες και δυσκολίες, οι οποίοι για να εκπαιδευτούν χρειάζονται αυστηρά εξειδικευμένο και εξατομικευμένο πρόγραμμα και περιβάλλον μάθησης. Συγκεκριμένα φοιτούν δεκατρείς μαθητές και μαθήτριες με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, πέντε μαθητές με νοητική καθυστέρηση και σύνδρομο, έντεκα μαθητές και μαθήτριες με νοητική καθυστέρηση, εννέα μαθητές και μαθήτριες με πολλαπλές αναπηρίες και ένας μαθητής με σοβαρά νευρολογικά προβλήματα

Το σχολικό έτος 2013-14, στο Ειδικό Σχολείο Καλαμάτας υπηρέτησαν με οργανική θέση πέντε εκπαιδευτικοί ΕΑΕ και μία γυμνάστρια. Στο προσωπικό του ανήκουν ακόμη μία κοινωνική λειτουργός και μία εργοθεραπεύτρια που υπηρετούν με απόσπαση, τέσσερις εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, μία ψυχολόγος και δύο άτομα Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό που υπηρετούν ως αναπληρωτές μέσω του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς 2007 - 2013 (ΕΣΠΑ), εννέα άτομα που εργάζονται με το πρόγραμμα πεντάμηνης κοινωφελούς εργασίας του Οργανισμού Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) και από τις αρχές Μαρτίου 2014, δύο άτομα που στελεχώνουν την Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), μία κοινωνική λειτουργός και μία ψυχολόγος. Πέρα από το προσωπικό αυτό, το Ειδικό Σχολείο Καλαμάτας επιδιώκοντας την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς των μαθητών του, την βελτίωση των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους και την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό σύστημα, έχει αναπτύξει τα τελευταία χρόνια ένα σύστημα εθελοντών που προσφέρουν εξειδικευμένες τις εξειδικευμένες γνώσεις τους. Έτσι λοιπόν συνεργάζεται με έναν ηθοποιό, έναν μουσικό, δύο κεραμίστριες και ένα ξυλοτέχνη.

Το Ειδικό Σχολείο Καλαμάτας είναι το μεγαλύτερο σε αριθμό μαθητών και προσωπικού Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της Περιφέρειας Πελοποννήσου και ο υφιστάμενος χώρος δεν επαρκεί πλέον για να καλύψει τις ανάγκες του. Παρ' όλα αυτά όμως, η υλικοτεχνική του υποδομή κρίνεται αρκετά επαρκής για τις ανάγκες των μαθητών και υποστηρίζει την προσπάθεια για τις απαραίτητες παρεμβάσεις και

προσαρμογές που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

1.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας

Η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών με γονείς παιδιών με νοητικές αναπηρίες προσεγγίζεται μέσα από τις παρακάτω επιμέρους υποθέσεις ερευνητικής εργασίας:

Πρώτη υπόθεση: Θα διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του διδακτικού στόχου: «Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του» σύμφωνα με το μοντέλο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014). Συγκεκριμένα, θα μελετηθεί εάν το διδακτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε είναι *Στοχευμένο*, δηλαδή εάν εντοπίζονται ο μακροπρόθεσμος, μεσοπρόθεσμος και βραχυπρόθεσμος στόχος και κατά πόσο ο βραχυπρόθεσμος στόχος αποτελεί και τον διδακτικό στόχο. Επίσης, εάν το διδακτικό πρόγραμμα είναι *Ατομικό*, σε σχέση με τη δυνατότητα του μαθητή να διδάχεται τα γλωσσικά μαθήματα μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του και εάν προσδιορίζεται τι πρέπει να μάθει ο μαθητής, πώς και με ποιον τρόπο, πού και από ποιον θα εφαρμόζονται οι εκάστοτε δραστηριότητες. Επιπλέον, θα μελετηθεί εάν το διδακτικό πρόγραμμα είναι *Δομημένο*, δηλαδή εάν είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών, εάν βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ), εάν τα στοιχεία είναι δομικά συνδεδεμένα και εάν η κάθε δεξιότητα αποκτάται ιεραρχικά. Επιπροσθέτως, θα μελετηθεί εάν το διδακτικό πρόγραμμα είναι *Ενταξιακό*, με γνώμονα τη διαπίστωση εάν δίνονται στον συγκεκριμένο μαθητή οι κατάλληλες ευκαιρίες να κάνει επιλογές, να λάβει αποφάσεις, να λύσει προβλήματα, να θέσει και να επιτύχει στόχους, να έχει δηλαδή μερικό ή / και πλήρη έλεγχο της ζωής του. Επίσης, εάν η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση αποτελεί *Πρόγραμμα*, δηλαδή κατά πόσο ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τους λόγους που επέλεξε τους συγκεκριμένους στόχους και τι αυτοί εξυπηρετούν, εάν έχουν καταγραφεί η ηλικία, τα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του μαθητή, εάν περιγράφονται στόχοι, δραστηριότητες, μέσα και τα υλικά, καθώς και η διάρκεια και η συχνότητα της διδακτικής παρέμβασης, εάν καταγράφεται η συμπεριφορά και η πρόοδος του μαθητή και εάν ορίζονται τα κριτήρια επιτυχίας, καθώς και η αμοιβή. Ακόμη, εάν το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα αποτελεί πρόγραμμα *Ειδικής Αγωγής*, δηλαδή εάν υπάρχουν εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες στρατηγικές

και παρεμβάσεις που προσαρμόζονται στις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού. Και τέλος, θα μελετηθεί εάν το συγκεκριμένο αυτό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ως πρόγραμμα *Εκπαίδευσης*, δηλαδή κατά πόσο υπάρχει διασύνδεση των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας και των γλωσσικών δεξιοτήτων με βάση τα ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ.

Δεύτερη υπόθεση: Θα διερευνηθεί κατά πόσο είναι εφικτό και με ποιες προϋποθέσεις, να διατηρήσει ο συγκεκριμένος μαθητής τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές και στο οικογενειακό του πλαίσιο, κατακτώντας και το στάδιο της γενίκευσης, ικανότητας καθοριστικής για το παιδί (Χρηστάκης, 2002).

Τρίτη υπόθεση: Θα διερευνηθούν και θα αναδειχθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων ενηλίκων με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης στην Δ' τάξη Ειδικού Δημοτικού Σχολείου με διαγνωσμένη νοητική καθυστέρηση απροσδιόριστης βαρύτητας. Η προβληματική της ποιότητας στην επικοινωνία προσεγγίζεται με την οπτική της ένταξης στην σχολική κοινότητα και επικεντρώνεται στα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα:

Διερευνητικό ερώτημα 1

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας βοηθά στην πρόοδο των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.);

Διερευνητικό ερώτημα 2

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), επηρεάζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας;

Διερευνητικό ερώτημα 3

Οι συνθήκες και ο τρόπος επικοινωνίας επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας;

Διερευνητικό ερώτημα 4:

Υπάρχουν παράγοντες και ποίοι, οι οποίοι προάγουν την ισότιμη επικοινωνία σχολείου – οικογένειας;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Η Μεθοδολογική προσέγγιση

Η επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση δίνει στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να αναπτύξουν το είδος της ισχυρής γνωστικής βάσης, η οποία χαρακτηρίζει άλλα επαγγέλματα και γνωστικούς κλάδους. Στην εκπαιδευτική έρευνα ως μέθοδοι ορίζονται το φάσμα των προσεγγίσεων προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα, τα οποία πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης. Οι μέθοδοι παραπέμπουν στις τεχνικές και τις διαδικασίες που θα χρησιμοποιηθούν στην πορεία συλλογής των δεδομένων. Συνεπώς η μεθοδολογία περιγράφει και αναλύει τις μεθόδους αυτές. (Cohen & Manion, 2008).

Η ποσοτική προσέγγιση αποσκοπεί στην αποκάλυψη κανονικοτήτων ή τάσεων, μέσω της διερεύνησης κοινωνικών φαινομένων σε πλήθος περιπτώσεων. Οι περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στην έρευνα δεν εξετάζονται στην ολότητά τους, αλλά μόνο σε σχέση με τις παραμέτρους που ερευνώνται. Οι παράμετροι αυτές παίρνουν τη μορφή μεταβλητών και η συσχέτισή τους ελέγχεται και παίρνει τη μορφή υποθέσεων. Στην ποσοτική έρευνα τα δεδομένα τυποποιούνται για να μπορούν να μετρηθούν, να λάβουν αριθμητικές τιμές οι μεταβλητές και μέσω στατιστικών αναλύσεων να ελεγχθούν οι συσχετίσεις και οι διακυμάνσεις τους. Εκείνο που τελικά επιδιώκεται είναι ο εμπειρικός έλεγχος προδιατυπωμένων ερευνητικών υποθέσεων που έχουν διατυπωθεί παραγωγικά (deductive) από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια. Η ποσοτική προσέγγιση οφείλει να πληροί τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αντιπροσωπευτικότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας (Τσιώλης, 2011).

Η ποιοτική προσέγγιση δίνει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους βιώνεται και αναπαράγεται ο κοινωνικός κόσμος από τους κοινωνικούς δρώντες μέσα από τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις και πρακτικές. Μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα στην πολλαπλότητά τους και εστιάζει στη διαφοροποίηση και στην ποικιλία. Έτσι, δεν αναζητούνται μόνο οι αντιπροσωπευτικές, αλλά και οι αρνητικές ή αποκλίνουσες περιπτώσεις, υιοθετώντας την ολιστική προσέγγιση και αποφεύγοντας τον κατακερματισμό σε επιλεγμένες παραμέτρους (μεταβλητές).

Σκοπός της έρευνας στην ποιοτική προσέγγιση δεν είναι ο έλεγχος προδιατυπωμένων υποθέσεων, αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων. Για

το λόγο αυτό οι ποιοτικές έρευνες υιοθετούν ευέλικτα ερευνητικά σχέδια, τα οποία δύνανται να επαναπροσδιορίζονται σε όλες τους τις πτυχές κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και βάσει ερευνητικών ευρημάτων που προκύπτουν ήδη από τα αρχικά στάδια της έρευνας. Η εμπλοκή του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και η επικοινωνία του με τα υποκείμενα της έρευνας είναι επιβεβλημένη. Ο αναστοχασμός του ερευνητή, οι παρατηρήσεις του, οι εντυπώσεις και τα συναισθήματά του καταγράφονται και αξιοποιούνται κατά την ερμηνεία των δεδομένων (Τσιώλης, 2011).

Το αντικείμενο διερεύνησης, αφενός η σημασία της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης σε μαθητή Ειδικού Δημοτικού Σχολείου με νοητική καθυστέρηση και η δυνατότητα μεταφοράς δεξιοτήτων επικοινωνίας στο οικογενειακό πλαίσιο και, αφετέρου, η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών με γονείς παιδιών με νοητικές αναπηρίες, καθώς και οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα καθόρισαν την επιλογή της μεθόδου προσέγγισης του θέματος. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε η μεικτή έρευνα, η οποία αναμειγνύει την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τους Morran- Ellis et all (2006, όπως παρατίθεται στο Τσιώλης, 2011), η χρήση μεικτών μεθόδων επιφέρει αύξηση της ακρίβειας και της εγκυρότητας των ερευνητικών ευρημάτων, παραγωγή νέας γνώσης μέσω της σύνθεσης των ευρημάτων που προέκυψαν από τις διαφορετικές προσεγγίσεις, ανάδειξη διαφορετικών οπτικών ή αιτιών για το ίδιο φαινόμενο και μελέτη των κοινωνικών φαινομένων ως πολύπλοκων και πολυσχιδών οντοτήτων, μέσω μίας πολυπρισματικής θεώρησης. Εξάλλου, «όσο διαφέρουν οι μέθοδοι μεταξύ τους τόσο μεγαλύτερη είναι η βεβαιότητα του ερευνητή» (Cohen & Manion, 2008, σ. 322), ιδιαίτερα αν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου συμφωνούν με εκείνα των συνεντεύξεων. Η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς αποτελεί την τριγωνοποίηση). Η τριγωνοποίηση χρησιμοποιεί είτε την ίδια μέθοδο σε διαφορετικές περιπτώσεις, είτε διαφορετικές μεθόδους στο ίδιο αντικείμενο ή στην ίδια μελέτη (Cohen & Manion, 2008).

Όσο αφορά την ποιοτική προσέγγιση, κρίθηκε σκόπιμο τα ποιοτικά δεδομένα να συλλεχθούν μέσω:

Συμμετοχικής παρατήρησης και διαφοροποιημένων διδασκαλιών του συγκεκριμένου μαθητή για 120 ώρες και συγκεκριμένα για 24 διδακτικές συνεδρίες των 5 ωρών. Για την παρατήρησή μας χρησιμοποιήθηκαν Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

(ΛΕΒΔ) στη Μαθησιακή Ετοιμότητα, το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στα πλαίσια της διδακτικής αλληλεπίδρασης για την παρέμβασή στον μαθητή, χρησιμοποιήθηκε το Στοχευμένο Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Διδακτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης -ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2013). Σύμφωνα με αυτό, τέθηκαν οι διδακτικοί στόχοι μέσω του ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου διδακτικού προγράμματος, συμπληρώθηκαν τα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης και πραγματοποιήθηκαν διδακτικές διαφοροποιήσεις (Δροσινού, 2013· Χρηστάκης, 2013).

Αντιπροσωπευτικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτών από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή μελέτης με νοητική καθυστέρηση (πατέρας, κοινωνική λειτουργός, ψυχολόγος, λογοθεραπεύτρια), με έμφαση στην εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (δασκάλα) που παρευρίσκεται δίπλα στο μαθητή στην ίδια τάξη, βασισμένη σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την ένταξη στη σχολική κοινότητα και την επικοινωνία. «Στη διάρκεια μίας συνέντευξης μπορεί να συλλέξουμε δεδομένα τα οποία δεν ήταν αναμενόμενα και μας δίνουν την ευκαιρία να προσεγγίσουμε το θέμα από μία διαφορετική οπτική γωνία» (Rose & Grosvenor, 2000a, όπως παρατίθεται στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 184).

Όσο αφορά την ποσοτική προσέγγιση, χρησιμοποιήθηκαν:

Πειραματικά φύλλα εργασίας με κείμενα (κοινωνικές ιστορίες), διαφοροποιημένα και προσαρμοσμένα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή και ενισχυμένα με οπτικοποιήσεις (νοηματικούς διευκολυντές) των σημαντικών εννοιών.

Ερωτηματολόγιο κλίμακας Linkert, το οποίο απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ του Νομού Μεσσηνίας. Η τεχνική της έρευνας με ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε στην προκειμένη περίπτωση, επειδή είναι κατάλληλη για τη συγκέντρωση περιγραφικών δεδομένων και για την καταγραφή στοιχείων που καλύπτουν πολλά θέματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

2.2.Η μελέτη περίπτωσης

Η παρούσα έρευνα ως προς το ποιοτικό της μέρος αποτελεί μελέτη περίπτωσης, καθώς ο σκοπός της είναι αφενός, η διερεύνηση της σημασίας της διαφοροποιημένης ειδικής διδακτικής υποστήριξης στα γλωσσικά μαθήματα σε μαθητή με νοητική

καθυστερήση απροσδιόριστης βαρύτητας στην Δ΄τάξη Ειδικού Δημοτικού Σχολείου, με στόχο: «*Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του*» και αφετέρου, η δυνατότητα μεταφοράς αυτών των δεξιοτήτων επικοινωνίας και στο οικογενειακό πλαίσιο.

Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στην ειδική αγωγή. Περιλαμβάνει την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου και γι' αυτό θεωρείται περισσότερο ερευνητική στρατηγική, παρά ερευνητική μέθοδος. Έτσι μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων. Οι κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί της μελέτης περίπτωσης, συνηγορούν στο γεγονός ότι η μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε μία ειδική περίπτωση, η κατανόηση της οποίας επιτυγχάνεται μέσα στο πολύπλοκο πλαίσιο εκδήλωσής της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, με τις παρατηρήσεις μας και την αξιολόγηση με βάση τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) έγινε λεπτομερής εκτίμηση των δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή μέσα και έξω από το σχολείο. Παράλληλα η αρχική εμπειρική συστηματική μας παρατήρηση εμπλουτίστηκε με το ιστορικό του μαθητή, τη διάγνωση του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), την πρώτη διδακτική μας αλληλεπίδραση γνωριμίας και το αίτημα του γονέα. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, έγιναν δύο ακόμη παρατηρήσεις με βάση τις ΛΕΒΔ, μία ενδιάμεση (στη μέση της παρέμβασης των 120 ωρών) και μία τελική, ώστε να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα και να εξεταστεί τυχόν αλλαγή στις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του μαθητή.

Ατομικό ιστορικό

Ο Σ.Φ. είναι αγόρι 11 ετών, από Έλληνες γονείς. Είναι το πρώτο από τα δύο παιδιά της οικογένειας. Η γέννησή του ήταν απολύτως φυσιολογική. Στο ιατρικό του ιστορικό αναφέρεται βρογχίτιδα σε ηλικία 7 μηνών και δηλητηρίαση σε ηλικία 3 ετών. Από το ιστορικό του προκύπτει ότι ο Σ.Φ. είχε σημαντικές καθυστερήσεις στα στάδια ανάπτυξής του. Απέκτησε μερικό έλεγχο σφικτήρων στα 2 έτη, ενώ έως τα 8 έτη καταγράφεται νυχτερινή ενούρηση. Επίσης έως αυτή την ηλικία (8 ετών) δεν είχε συμβολικό παιχνίδι, ενώ η ικανότητα μίμησης εμφανίστηκε στην ηλικία των 9 ετών. Ο Σ.Φ. παρήγαγε τις πρώτες του λέξεις σε ηλικία 5 ετών.

Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας, παρουσιάζει νοητική ανεπάρκεια – ανωριμότητα.

Από τις αξιολογήσεις του Σ.Φ., προκύπτει:

Προφορικός Λόγος: Έχει περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες και φτωχό λεξιλόγιο. Η ομιλία του παρουσιάζει συχνές αντιμεταθέσεις συλλαβών και αντικαταστάσεις φθόγγων, χαρακτηριστική δυσκολία της απραξίας.

Νοητικές ικανότητες: Η νοητική του ηλικία υπολείπεται σημαντικά από τη χρονολογική του ηλικία. Στους συλλογισμούς και τις δραστηριότητες που απαιτούν αφαιρετική ικανότητα, βρίσκεται σημαντικά πίσω από την χρονολογική του ηλικία. Δυσκολίες επίσης παρουσιάζονται και στην ικανότητά του να επεξεργαστεί και να εκτελέσει εντολές.

Συναισθηματική Οργάνωση: Είναι ένα φιλικό παιδί, με σημαντικές όμως ελλείψεις στη συναισθηματική του οργάνωση. Δυσκολεύεται να συνεργαστεί με όλο το προσωπικό του Σχολείου και συχνά περιγράφει φανταστικές ιστορίες. Το τρέχον σχολικό έτος 2013-2014, παρατηρήθηκε η τάση του να παίρνει πράγματα των συμμαθητών του ή του Σχολείου. Επίσης συχνά επινοεί και περιγράφει και γεγονότα κακοποίησης του από την οικογένεια. Σύμφωνα και με τις αξιολογήσεις της ψυχολόγου και της Κοινωνικής Λειτουργού, οι κυριότερες δυσκολίες του Σ.Φ. εστιάζονται στο συναίσθημα και την αλληλεπίδραση και συχνά οι δυσκολίες του έχουν να κάνουν με την οικογένεια και τις σχέσεις του μέσα σε αυτήν.

Οικογενειακό ιστορικό

Μητέρα: 30 ετών, δεν εργάζεται. Η κλινική της εικόνα δείχνει άτομο με σοβαρά γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα. Τα προηγούμενα χρόνια δεν συνεργαζόταν καθόλου με το σχολείο και συχνά κρατούσε τον Σ.Φ. στο σπίτι. Τώρα η κοινωνική λειτουργός την επισκέπτεται τακτικά στο σπίτι και το παιδί παρακολουθεί τακτικά τα μαθήματά του (ιδίως τα τελευταία 2 χρόνια που ο Σ.Φ. σιτίζεται στο σχολείο).

Πατέρας: 68 ετών, συνταξιούχος, με προβλήματα υγείας. Η οικογένεια ζει μόνο από τη σύνταξή του και από βοήθεια συγγενών. Η οικογένεια μένει σε οικισμό έξω από την πόλη σε ένα μικρό και παλιό σπίτι. Ο Σ.Φ. ισχυρίζεται ότι δεν τον θέλουν, ότι τον βάζουν να πλένει και ότι κοιμάται μόνος του στην κουζίνα, ενώ η οικογένεια το αρνείται. Συχνά όμως στέλνουν το παιδί στην πόλη (απόσταση 8 km), με το ποδήλατο για ψώνια.

Ο Σ.Φ. γεννήθηκε το 2001, αλλά μέχρι το 2005 οι γονείς δεν παντρεύτηκαν. Η μητέρα ζούσε με τον Σ.Φ. στο πατρικό της σπίτι. Οι γονείς δεν απαντούν αν ο Σ.Φ.

είναι βιολογικό παιδί του ζευγαριού, ενώ κοντινό πρόσωπο της οικογένειας (νονά) δηλώνει ότι αναγνωρίστηκε από τον πατέρα μετά τον γάμο με την μητέρα.

Σχολικό ιστορικό

Τάξη φοίτησης: Μέση Βαθμίδα σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

Στην προσχολική ηλικία ο Σ.Φ. παρακολούθησε πρότυπο βρεφονηπιακό σταθμό της πόλης. Η κοινωνική λειτουργός αναφέρει ότι συχνά το παιδί απουσίαζε για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Στη σχολική ηλικία ο Σ.Φ. παρακολούθησε την Α΄ δημοτικού σε γενικό σχολείο και στη συνέχεια μετά από τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας πήρε μετεγγραφή για το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας.

Αναγνωρίζει κάποια γράμματα και έχει αρχίσει να διαβάζει (με δυσκολία) μικρές λέξεις του τύπου ΣΦΣΦ. Γράφει και αναγνωρίζει τους αριθμούς μέχρι το 5 και αντιλαμβάνεται την έννοια του μισού. Υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις στην αυτονομία του και κυρίως στη συνεργασία με τους άλλους. Δεν αναγνωρίζει, δεν κατανοεί και δεν αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του.

Την τρέχουσα σχολική χρονιά, 2013-2014, διαπιστώθηκαν διαταραχές στην συμπεριφορά, καθώς και παραβατική συμπεριφορά. Το παιδί εκδήλωνε άρνηση στη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και προσπάθησε να πάρει αντικείμενα που χρησιμοποιούσε στο σχολείο, ισχυριζόμενο ότι είναι δικά του.

Διδακτικός στόχος: *«Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του».*

Το αίτημα του γονέα: *«Να μάθει να γράφει και να διαβάζει»*

2.3. Εργαλεία της έρευνας

2.3.1. Περιγραφή Εργαλείων για τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων

Σκοπός του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), είναι η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (Δροσινού,Μ., Μαρκάκης,Ε., Μιχαηλίδου,Μ., Τσαγκαράκη,Ι., Τσάμαλος,Β., Χρηστάκης,Κ. 2009, σελ. 245).

Η λεπτομερής και ακριβής εκτίμηση των δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι βασική

προϋπόθεση για τον καθορισμό της διδακτικής προσέγγισής τους. Η παρατήρηση αποτελεί μία από τις βασικότερες στρατηγικές αξιολόγησης (Χρηστάκης, Κ., 2000).

Στα πλαίσια της υλοποίησης της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία.

2.3.1.1. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ)

Μέσω της παρατήρησης ο εκπαιδευτικός, έχει την ευκαιρία να συλλέξει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από πραγματικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να κατανοήσει το πλαίσιο, να εστιάσει σε πράγματα που σε άλλες συνθήκες θα του διέφευγαν και να εμβαθύνει πέρα από τα δεδομένα. Αυτό του επιτρέπει να είναι ανοικτός και να λειτουργεί επαγωγικά. Υπάρχουν όμως και περιορισμοί, αφού αφ' ενός η παρατήρηση μπορεί να καταγράψει συμπεριφορές, αλλά όχι στάσεις ή πεποιθήσεις και αφετέρου η εξαγωγή συμπερασμάτων δεν είναι πάντοτε ορθή. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία ο παρατηρητής έχει καθορισμένο και ενεργό ρόλο και η συναισθηματική μάθηση του παρατηρητή είναι εξίσου σημαντική με την καταγραφή των εξωτερικών γεγονότων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η ετοιμότητα (Readiness) είναι ένας πολυδιάστατος όρος που αφορά όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει τη διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική, και σωματική ετοιμότητα του παιδιού να αντιληφθεί, επεξεργαστεί και αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, ενώ η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στην προετοιμασία του παιδιού προκειμένου να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις, που θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον (Δροσινού και συν., 2009).

Για την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή και την αξιολόγηση της μαθησιακής και σχολικής του ετοιμότητας, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Πρόκειται για μία σειρά μη σταθμισμένων αξιολογήσεων, που στοχεύουν στην καταγραφή των ικανοτήτων του παιδιού, αλλά και των δυσκολιών του, σε τομείς σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητας. Η καταγραφή στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), προϋποθέτει τη συστηματική παρατήρηση, μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός θα συλλέξει πληροφορίες από τη συμπεριφορά του παιδιού στην αίθουσα, το προαύλιο και έξω

από το σχολείο, καθώς και από την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα πρόσωπα του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος (Δροσινού και συν., 2009).

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, διερευνούν: α) τις αναπτυξιακές περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, β) τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής-ΠΑΠΕΑ), γ) τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, με έμφαση τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, δ) τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ, ΓΝΩΣΥΚΟΙ, Παραβατική Συμπεριφορά και Asperger και ε) Τις μαθησιακές δυσκολίες στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού, που αφορούν τα παιδιά με αυτισμό.

Με τη συμπλήρωση των πινάκων των επιπέδων των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του μαθητή διαπιστώνονται οι αποκλίσεις του μαθητή από τη γραμμή βάσης, η οποία ορίζεται με βάση τη χρονολογική του ηλικία, την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης. Παράλληλα υποδεικνύονται και οι διδακτικές προτεραιότητες, που εστιάζουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και αποτελούν εμπόδια στην αυτονομία του και την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξή του (Δροσινού, 2014).

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ), αφορούν τις παρακάτω περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας: *Προφορικός λόγος*, ο οποίος περιλαμβάνει τις ενότητες: *Συμμετοχή στο Διάλογο*, *Ακρόαση* και *Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια*.

Ψυχοκινητικότητα, που περιλαμβάνει τις ενότητες: *Γενική και λεπτή κινητικότητα*, *Προσανατολισμός στο χώρο*, *Ρυθμός και χρόνος* και *Πλευρίωση*, *Νοητικές Ικανότητες*: οι οποίες περιλαμβάνουν τις ενότητες: *Οπτική μνήμη*, *Ακουστική μνήμη*, *Λειτουργική μνήμη*, *Συγκέντρωση προσοχής*, *Λογικομαθηματική σκέψη* και *Συλλογισμοί*.

Συναισθηματική Οργάνωση, που περιλαμβάνει τις ενότητες: *Ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος*, *Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση στο περιβάλλον* και *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργασία με τα πρόσωπα της κοινότητας*.

2.3.1.2. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), αφορούν τις περιοχές:

Σχολική και μαθησιακή ετοιμότητα, που περιλαμβάνει τις ενότητες: Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες και Συναισθηματική οργάνωση.

Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, που περιλαμβάνουν τις ενότητες: Ανάγνωση, Κατανόηση, Γραφή και Μαθηματικά.

Κοινωνικές δεξιότητες, που περιλαμβάνουν τις ενότητες: Δεξιότητες αυτονομίας στο περιβάλλον, Δεξιότητες κοινωνική συμπεριφορά και Δεξιότητες προσαρμογής στο περιβάλλον.

Δημιουργικές δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν τις ενότητες: Δεξιότητες αισθητικής Αγωγής- Τέχνες και Δεξιότητες διαχείρισης ελεύθερου χρόνου.

Προεπαγγελματική ετοιμότητα, που περιλαμβάνει τις ενότητες: Προεπαγγελματικές δεξιότητες και Επαγγελματικός προσανατολισμός.

2.3.1.3. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Γενικές μαθησιακές δυσκολίες, αφορούν τις περιοχές:

Δεξιότητες γλώσσας, που περιλαμβάνουν τις ενότητες: Ανάγνωση, κατανόηση και Γραφή.

Δεξιότητες ετοιμότητας, που περιλαμβάνουν τις ενότητες: Παραγωγή, προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες και Συναισθηματική οργάνωση.

Δεξιότητες μαθηματικών, που περιλαμβάνουν τις ενότητες: Πράξεις, Προπαίδεια και επίλυση προβλημάτων.

Δεξιότητες συμπεριφοράς, που περιλαμβάνουν τις ενότητες: θετικές συμπεριφορές, αρνητικές συμπεριφορές και Παραβατικές συμπεριφορές.

2.3.1.4.Αυτοπαρατήρηση: Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

Στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, καταγράφεται η αλληλεπίδραση με τον μαθητή κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, με τη μορφή παρατηρήσεων και σχολίων. Οι παρατηρήσεις και τα σχόλια αυτά αφορούν ότι έχει σχέση με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της, κατά τη διάρκεια των στοχευμένων δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας και των στοχευμένων δραστηριοτήτων γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Όσο αφορά την Αυτοπαρατήρηση, ενδεικτικά σημεία αποτελούν οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με τον τρόπο που επέλεξε για να κινητοποιήσει τον μαθητή, προκειμένου να μπει στη μαθησιακή διαδικασία και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός, κατά τον οποίον ο εκπαιδευτικός καλείται να ξανασκεφτεί στο τέλος της παρέμβασης *τι πήγε καλά, τι δεν πήγε και τι μπορεί να αλλάξει.*

2.3.1.5.Ετεροπαρατήρηση : Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

Όσο αφορά την Ετεροπαρατήρηση, ενδεικτικά σημεία αποτελούν οι παρατηρήσεις του παρατηρητή αναφορικά με τον τρόπο που επέλεξε ο εκπαιδευτικός της τάξης για να κινητοποιήσει τον μαθητή, προκειμένου να μπει στη μαθησιακή διαδικασία, οι λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις του μαθητή και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός, κατά τον οποίον ο παρατηρητής καλείται να ξανασκεφτεί στο τέλος της παρέμβασης *τι πήγε καλά, τι δεν πήγε και τι μπορεί να αλλάξει.*

2.3.1.6.Διαφοροποιήσεις – διδακτικοί στόχοι

Ο διδακτικός στόχος αναφέρεται στις δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις που αναμένουμε να αναπτύξει ο μαθητής στο τέλος της διδακτικής μας παρέμβασης.

Ειδικότερα, περιλαμβάνει τη συμπεριφορά που πρέπει να εκδηλώσει ο μαθητής, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η συμπεριφορά και το βαθμό και τα κριτήρια επιτυχίας (Χρηστάκης, Κ.,2002).

Ο διδακτικός στόχος πρέπει να περιγράφεται με ακρίβεια και σαφήνεια (λειτουργική περιγραφή) και να προσδιορίζει την εκπαιδευτική ανάγκη, δηλαδή να απαντά στο ερώτημα: *«Τι θέλουμε να κάνει/λέει/ζέρει το παιδί μετά την παρέμβασή μας;»*

Για τον Σ.Φ. επιλέχτηκε ο Διδακτικός Στόχος: *«Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του».*

2.3.1.7. Διαφοροποιήσεις: ετήσιο πρόγραμμα

Το ετήσιο πρόγραμμα αποτελεί έναν ευρύ κατάλογο διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων, που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Αν και δεν διαφέρει από το γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) ως προς τη δομή, έχει σχεδιαστεί για την εκπαίδευση συγκεκριμένου μαθητή και έτσι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συγκεντρώσει το υλικό που θα χρησιμοποιήσει και να κάνει τις διαφοροποιήσεις που υπαγορεύουν οι ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή (Χρηστάκης, 2002)

Με βάση το ΠΑΠΕΑ, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του Σ.Φ. σχεδιάστηκε το ετήσιο Αναλυτικό Πρόγραμμα, που περιλαμβάνει:

Περιοχή (μακροπρόθεσμος στόχος): *Σχολική και Μαθησιακή Ετοιμότητα.*

Γενική Ενότητα (μεσοπρόθεσμος στόχος): *Ανάπτυξη δεξιοτήτων Προφορικού Λόγου, Συναισθηματική Οργάνωση.*

Ενότητες: *Συμμετοχή στο διάλογο, Αυτοεικόνα, Συνεργασία με άλλους*

Τα Θέματα που επιλέχθηκαν για επεξεργασία, είναι: *Χρόνος, Εποχές, Συναισθήματα, Ελεύθερος Χρόνος, Αυτοεξυπηρέτηση, Διατροφή και Διατροφικές συνήθειες, Αισθητική Αγωγή, Μουσική, Ρυθμός και Εργασία*

Οι Δραστηριότητες που επιλέχθηκαν, είναι:

Α΄ Στον Προφορικό Λόγο:

Να λέει προτάσεις με συγκεκριμένο λεξιλόγιο για δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου.

Να επαναλαμβάνει τραγούδια χτυπώντας παλαμάκια με ρυθμό.

Β΄ Στην Συναισθηματική Οργάνωση:

Να χρησιμοποιεί και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του.

Να συνεργάζεται με το προσωπικό του σχολείου και τους εθελοντές για το καλοκαιρινό παζάρι του σχολείου.

Γ΄ Στην Ανάγνωση και τη Γραφή:

Να διαβάζει ταμπέλες και επιγραφές των καταστημάτων της γειτονιάς.

Δ΄ Στα Μαθηματικά:

Να λέει την ώρα σε ρολόι από χαρτόνι που κατασκεύασε με τη συμμαθήτριά του.

Ε΄ Στην Κοινωνική Προσαρμογή:

Να βοηθά τους συμμαθητές του και να συμμετέχει σε κατασκευή πίνακα με το κατάλληλο ντύσιμο για κάθε εποχή.

ΣΤ΄ Στις Προεπαγγελματικές Δεξιότητες:

Να υποδύεται ρόλους συνεργατών ή εργαζομένων ή εργοδοτών σε βασικά επαγγέλματα που συναντά στην καθημερινή του ζωή.

2.3.1.8. Διαφοροποιήσεις: μηνιαίο πρόγραμμα

Το μηνιαίο πρόγραμμα αποτελεί μία περαιτέρω ανάλυση του ετήσιου προγράμματος και προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα μικρότερο πλαίσιο υλικού, για το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος. Σε αυτό ορίζεται η χρονική διάρκεια, περιγράφεται ο μηνιαίος στόχος για τον συγκεκριμένο μαθητή και περιγράφονται οι διδακτικοί στόχοι-βήματα που θα ακολουθηθούν (Δροσινού, 2014).

Για το χρονικό διάστημα από 20 Φεβρουαρίου 2014, έως 20 Μαρτίου 2014, το μηνιαίο πρόγραμμα του μαθητή της παρούσας έρευνας, περιελάμβανε:

Περιγραφή του Μηνιαίου στόχου:

«Να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του»

Περιγραφή των διδακτικών στόχων-βημάτων ανά εβδομάδα και συγκεκριμένα:

1η Εβδομάδα:

1. Να αναγνωρίζει στον καθρέφτη τα συναισθήματα των άλλων.
2. Να αναγνωρίζει στον καθρέφτη τα δικά του συναισθήματα.
3. Να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που βλέπει σε εικόνες.

2η Εβδομάδα:

1. Να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (4 βασικά: χαρά, λύπη, θυμός, φόβος).
2. Να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα.
3. Να διαχειρίζεται τα συναισθήματα που βιώνει με τη βοήθεια του σηματοδότη των συναισθημάτων.

3η Εβδομάδα:

1. Να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του με τη βοήθεια του σηματοδότη των συναισθημάτων και να αντιστοιχεί με τα κατάλληλα χρώματα.
2. Να αντιστοιχεί στον σηματοδότη των συναισθημάτων με τα κατάλληλα χρώματα τα συναισθήματα που περιγράφονται από ηχητική πηγή.

4η Εβδομάδα:

1. Να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα που βιώνει μέσα στην τάξη και να τα εκφράζει με ζωγραφική.

2.3.1.9. Διαφοροποιήσεις: εβδομαδιαίο πρόγραμμα

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα, όπως και ο όρος δηλώνει, είναι το αναλυτικό πρόγραμμα της εβδομάδας στο οποίο καταγράφεται με συνοπτικό τρόπο η διδακτική εργασία πέντε ημερών (Χρηστάκης, 2013). Καταγράφονται οι στόχοι που προβλέπεται ότι θα διδαχθούν ολόκληρη την εβδομάδα, καθώς και το παιδαγωγικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί (Δροσινού, 2014).

2.3.1.10. Οι συνεντεύξεις από τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τον μαθητή της μελέτης.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα από 31 Μαρτίου έως 15 Μαΐου 2014 και αφορούσαν κατ' ιδίαν συζητήσεις του ερευνητή με όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το παιδί και συγκεκριμένα, την εκπαιδευτικό της τάξης, την ψυχολόγο, την κοινωνική λειτουργό και την λογοθεραπεύτρια του σχολείου και τον πατέρα του Σ.Φ. Αν και έγιναν πολλές προσπάθειες να συμμετάσχει στην έρευνα και η μητέρα του μαθητή, υπήρξε άρνηση τόσο από την ίδια, όσο και από τον πατέρα.

Κατά την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων υπήρξε θεματική κωδικοποίηση των δεδομένων με φράση που προσδιόριζε την εννοιολογική κατηγορία και την νοηματοδοτούσε, σε θεματικές περιοχές.

Οι θεματικές ενότητες των ημι-δομημένων συνεντεύξεων αφορούσαν τη Μορφή και τη Συχνότητα της συνεργασίας, το Περιεχόμενο της συνεργασίας, την Αναγκαιότητα της συνεργασίας και τους Στόχους που εξυπηρετούνται, τους Παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία και τα Βιογραφικά - Δημογραφικά στοιχεία, οι οποίες ήταν κοινές τόσο για τον πατέρα, όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Μικρή διαφοροποίηση υπήρχε στον αριθμό των ερωτημάτων κάθε θεματικής ενότητας, αφού για τον γονέα υπήρχαν λιγότερα ερωτήματα, κυρίως στη θεματική *Παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία*.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι οδηγοί συνέντευξης για τον γονέα και τους εκπαιδευτικούς:

Ο οδηγός συνέντευξης για τους γονείς, ως προς τη θεματική ενότητα *Μορφή-συχνότητα επικοινωνίας* περιελάμβανε τις εξής ερωτήσεις:

- 1.1. Σε ποια περίπτωση συνεργάζεστε με το προσωπικό του σχολείου του παιδιού σας; Με ποιο τρόπο;
- 1.2. Υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα επαφών ή επικοινωνείτε όποτε κριθεί απαραίτητο;

- 1.3. Ποιος παίρνει συνήθως την πρωτοβουλία για επικοινωνία;
- 1.4. Πότε επικοινωνεί το προσωπικό του σχολείου μαζί σας; Με ποιο τρόπο;
- 1.5. Έχουν οριστεί συγκεκριμένες ώρες και μέρες λειτουργίας; Αυτό σας διευκολύνει ή όχι;
- 1.6. Υπάρχουν ώρες πέρα από το ωράριο του σχολείου; Εκτός σχολικού χώρου; Θα σας διευκόλυνε αν υπήρχαν;

Σχετικά ως προς την θεματική που αφορά το *Περιεχόμενο της συνεργασίας*, συμπεριλήφθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

- 2.1. Για ποια θέματα συνεργάζεστε με το προσωπικό του σχολείου του παιδιού σας; (ρωτάτε πως μπορείτε να βοηθήσετε το παιδί σας: μέθοδοι διδασκαλίας, συμπεριφορά, επίδοση, συμβουλές πώς να το βοηθήσετε στο σπίτι;).
- 2.2. Πιστεύετε, ότι είναι απαραίτητες οι οδηγίες του προσωπικού του σχολείου του παιδιού σας για να βοηθήσετε το παιδί σας στο σπίτι; Ζητάτε συμβουλές για να βοηθήσετε το παιδί στο σπίτι; Σας δίνονται τέτοιες συμβουλές;
- 2.3. Θεωρείτε, ότι χρειάζονται ειδικές γνώσεις για να ανταποκριθείτε στην εκπλήρωση αυτών των συμβουλών;
- 2.4. Ποια είναι η γνώμη σας για τις οδηγίες που σας δίνονται από το προσωπικό του σχολείου, για την εκπαίδευση του παιδιού σας στο σπίτι;
- 2.5. Υπάρχουν θέματα για τα οποία θα θέλατε να συμβουλευτείτε το προσωπικό του σχολείου του παιδιού σας και δεν το κάνετε; Ποια είναι αυτά; Γιατί δεν το επιχειρείτε;

Αναφορικά με την *Αναγκαιότητα και τους Στόχους που εξυπηρετούνται*, οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

- 3.1. Υπάρχουν οφέλη από τη συνεργασία; (όχι) Γιατί; (ναι) Τι πιστεύετε, ότι κερδίζει η κάθε η κάθε πλευρά; Σε ποιους τομείς; Γιατί;
- 3.2. Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές στην άποψη που έχετε για το προσωπικό του σχολείου του παιδιού σας; Πως;
- 3.3. Τι πιστεύετε, ότι κερδίζει ένα παιδί όταν βλέπει δυο πρόσωπα τόσο σημαντικά στη ζωή του να συνεργάζονται;
- 3.4. Θεωρείτε, ότι το προσωπικό του σχολείου του παιδιού σας θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικά μαθήματα, στις βασικές τους σπουδές ή στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, σχετικά με ζητήματα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς; Γιατί;

3.5. Αν δεν συνεργαζόσασταν, τι επιπτώσεις πιστεύετε πως θα υπήρχαν στο παιδί σας;

Ως προς τους *Παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία*, συμπεριλήφθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις:

4.1. Ποιοι παράγοντες σας εμποδίζουν να συνεργάζεστε με το προσωπικό του σχολείου του παιδιού σας; Γιατί;

4.2. Συνεργάζεστε με όλο το προσωπικό του σχολείου του παιδιού σας κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ευκολία;

4.3. Παρατηρείται διαφοροποιήσεις; Με τι συνδέονται αυτές κατά τη γνώμη σας;

4.4. Επιχειρείτε να πλησιάσετε το προσωπικό του σχολείου του παιδιού σας, όταν διαπιστώνετε, ότι δεν είναι τόσο συνεργάσιμο όσο εσείς θα θέλατε;

Τέλος, στα *Βιογραφικά στοιχεία*, ρωτήθηκε το φύλο, το επάγγελμα και η μόρφωση και των δύο γονέων, η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ, και τέθηκε η ερώτηση: Τι θα θέλατε να καταφέρει το παιδί σας στο μέλλον;

Ο οδηγός συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς, ως προς τη θεματική ενότητα *Μορφή- συχνότητα επικοινωνίας* περιελάμβανε τις εξής ερωτήσεις:

1.1. Πότε επικοινωνούν οι γονείς μαζί σας; Με ποιο τρόπο;

1.2. Ποιος αναλαμβάνει συχνότερα την πρωτοβουλία για την επικοινωνία; Γιατί;

1.3. Θεωρείτε επαρκή το χρόνο που σας περισσεύει από τις υποχρεώσεις (διδασκαλία, προετοιμασία μαθήματος, άλλες υποχρεώσεις) για να συνεργαστείτε με τους γονείς;

1.4. Συζητάτε με τους γονείς βάσει σημειώσεων που έχετε κρατήσει από πριν, ανεξάρτητα δηλαδή από το πότε θα βρεθείτε με τους γονείς ή σημειώνετε τα θέματα λίγο πριν τη συζήτηση;

1.5. Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς πέρα από το ωράριο εργασίας; Εκτός του σχολικού χώρου;

1.6. Έχετε προσωπικές επαφές με γονείς; (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σας βοηθά αυτό στη δουλειά σας;

Αναφορικά με τη θεματική, *Περιεχόμενο της συνεργασίας* συμπεριλήφθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις:

2.1. Τι ρωτάνε συνήθως οι γονείς;

2.2. Ζητάτε πληροφορίες από τους γονείς για το οικογενειακό περιβάλλον τις ιδιαιτερότητες ή άλλες χρήσιμες κατά την κρίση σας πληροφορίες;

2.3. Σας ρωτούν οι γονείς για τις μεθόδους, τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε στη δουλειά σας; Ποιοι γονείς ρωτούν;

2.4. Δίνετε στους γονείς πληροφορίες σχετικές με τις μεθόδους, τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε; (ναι, όχι) Γιατί;

2.5. Εσείς θίγετε τέτοια προβλήματα (όταν παρατηρείτε αλλαγή στο μαθητή); Οι γονείς σας απαντούν; Απαντούν με άνεση; Με ποιον άλλο θα θέλατε να συζητήσετε τα προβλήματα που σας αναφέρουν οι γονείς;

Σχετικά με την *Αναγκαιότητα και τους στόχους που εξυπηρετούνται*, οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

3.1. Θεωρείτε ωφέλιμη τη συνεργασία σας με τους γονείς; Σε ποιους τομείς; Γιατί;

3.2. Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις σας με τους γονείς; Πώς;

3.3. Τι νομίζετε ότι κερδίζει το παιδί από τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού;

3.4. Υπάρχουν κάποιοι μαθητές για τους οποίους θεωρείτε ότι είναι πιο επιτακτική η ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς σε σχέση με κάποιους άλλους;

3.5. Στις σπουδές ή αργότερα παρακολούθησατε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη συνεργασία με τους γονείς; (Ναι) Σας ωφέλησε στο έργο σας; Πώς;

Ως προς τους *Παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία*, οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

4.1.1. Θεωρείτε, ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία σας με τους γονείς;

4.1.2. Θα επιχειρούσατε ποτέ να πάτε στο σπίτι κάποιου παιδιού που έχει πρόβλημα για να μιλήσετε με τους γονείς του, αν αυτοί δεν έρχονται στο σχολείο;

4.1.3. Η μόρφωση των γονιών παίζει ρόλο;

4.1.4. Χρησιμοποιείτε κάποιες ιδιαίτερες τεχνικές για να φέρετε τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο και σε συχνότερη επαφή μαζί σας;

4.1.5. Στα πλαίσια της συνεργασίας σας με τους γονείς υπάρχουν διαφωνίες, τριβές; Σε ποια θέματα; Γιατί;

Σχετικά με τους *Παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία*, χορηγήθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις:

4.2.1. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επιδρούν θετικά στη συνεργασία; Γιατί;

4.2.2. Ποια θα λέγατε, ότι είναι τα χαρακτηριστικά του συνεργάσιμου γονέα;

4.2.3. Παρατηρείτε κάποιες βελτιώσεις στην ποιότητα ή στη μορφή της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς; (όχι) Πού νομίζετε ότι οφείλονται;

Τέλος, στα *Δημογραφικά στοιχεία*, ρωτήθηκε το φύλο, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας και τέθηκαν οι ερωτήσεις:

5.4. Τι σημαίνει για σας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

5.5. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν πρώτη σας επιλογή;

Στη συνέχεια, το υλικό που συλλέχτηκε με την μαγνητοφώνηση, απομαγνητοφωνήθηκε, μελετήθηκε συστηματικά και έγινε κατηγοριοποίηση, δηλαδή ανάπτυξη κατηγοριών που ερμηνεύουν πιθανές σχέσεις μεταξύ των κωδικών και διαμορφώνουν ένα ερμηνευτικό σχήμα. Στη συνέχεια έγινε ο σχολιασμός με έμφαση στις απόψεις των συμμετεχόντων, στις αντιδράσεις τους και στις διευκρινήσεις που ζητήθηκαν.

2.3.2. Περιγραφή εργαλείων για τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων

2.3.2.1. Το ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο της κλίμακας Likert. Στις ερωτήσεις τύπου Likert, ο/η ερωτώμενος/η καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα πέντε σημείων (Πάρα πολύ, Αρκετά, Μέτρια, Λίγο, Καθόλου).

Το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με βάση τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της τρίτης υπόθεσης της παρούσας έρευνας (βλ. σ. 55). Για κάθε ερευνητικό ερώτημα αναπτύχθηκαν πέντε ερωτήσεις. Κάποιες ερωτήσεις δανείστηκαν από ήδη υπάρχουσες κλίμακες και κάποιες επινοήθηκαν, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα ερωτηματολόγιο κατάλληλο για τη συγκεκριμένη έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η διανομή, συμπλήρωση και επιστροφή των ερωτηματολογίων έγινε από 1 Μαρτίου 2014 έως 10 Ιουνίου 2014.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη:

Στο 1^ο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που σκιαγραφούν το προφίλ των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, η περιοχή του σχολείου, η οργανικότητα του πλαισίου, το φύλλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας στη παρούσα σχολική μονάδα, ο συνολικός αριθμός των σχολικών μονάδων που έχει ο/η

ερωτώμενος/η υπηρετήσει, η θέση-ειδικότητα στο σχολείο και οι σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου.

Το 2^ο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 20 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1-5,αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και προόδου των μαθητών (Διερευνητικό ερώτημα 1, βλ. σ. 55). Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις είναι:

1. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι η καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας οφείλεται κυρίως στη δική σας προσπάθεια;

2. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι η καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας οφείλεται κυρίως στο ενδιαφέρον των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους;

3. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι η καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας οφείλεται κυρίως στην προσπάθεια των δασκάλων να προσεγγίσουν τις οικογένειες των μαθητών τους;

4. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι η υφιστάμενη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς βοηθά το μαθητή (υποστηρίζει τις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του/της δυσκολίες);

5. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι η βελτίωση της συνεργασίας αυτής βοηθά στο ότι, οι μαθητές νιώθουν άνετα και αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου;

Οι ερωτήσεις 6-10 αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό που επηρεάζεται η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας από τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών (Διερευνητικό ερώτημα 2, βλ. σ. 55) και διαμορφώθηκαν ως εξής:

6. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι είναι χρήσιμη η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς ως προς την ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων;

7. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι οι γονείς συνειδητοποιούν την ανάγκη για συνεργασία

8. Παλιότερα η επαφή με το γονέα ήταν δεδομένη, αφού ο εκπαιδευτικός μπορούσε να συναντήσει το γονέα του μαθητή του στο δρόμο ή και στο καφενείο ακόμη. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι σήμερα εξακολουθεί να υφίσταται μια τέτοια κατάσταση;

9. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός από μόνος του να βοηθήσει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες στην τάξη;

10. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι είναι αρκετά σημαντικό θέμα για να ενταχθεί στα προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των δασκάλων;

Οι ερωτήσεις 11-15 αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που οι συνθήκες και ο τρόπος επικοινωνίας επηρεάζει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Διερευνητικό ερώτημα 3, βλ. σ. 55) και είναι οι παρακάτω:

11. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι δίνετε στους γονείς τη δυνατότητα να επικοινωνούν μαζί σας όποτε αυτοί το επιθυμούν (εκτός από τις προκαθορισμένες από το νόμο συναντήσεις);

12. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι την πρωτοβουλία για επικοινωνία με τους γονείς θα πρέπει να την παίρνουν συνήθως οι ίδιοι οι γονείς;

13. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι την πρωτοβουλία για επικοινωνία με τους γονείς θα πρέπει να την παίρνει συνήθως το σχολείο;

14. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι την πρωτοβουλία για επικοινωνία με τους γονείς θα πρέπει να την παίρνει συνήθως ο/η εκπαιδευτικός ΕΑΕ

15. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι την πρωτοβουλία για επικοινωνία με τους γονείς θα πρέπει να την παίρνουν συνήθως από κοινού όλοι οι παραπάνω;

Τέλος οι ερωτήσεις 16-20 αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που προάγουν την ισότιμη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (Διερευνητικό ερώτημα 4, βλ. σ. 55):

16. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι είναι σκόπιμο να παραβρίσκεται ο μαθητής στις συζητήσεις σας με τους γονείς του;

17. Εκτός από την παροχή πληροφοριών γύρω από την εκπαίδευση του παιδιού πόσο θεωρείτε ότι είναι χρήσιμη η συνεργασία και σε άλλα επίπεδα;

18. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι θα αξιοποιούσατε εθελοντές - γονείς ως πρόσθετη βοήθεια στη δουλειά σας;

19. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας δασκάλων - γονέων παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων;

20. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας, ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας δασκάλων - γονέων παράγοντες όπως οι φιλοδοξίες/ ανησυχίες των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους;

Στους συμμετέχοντες τα ερωτηματολόγια παρουσιάστηκαν με ενιαία αρίθμηση, χωρίς να φαίνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που διαπραγματεύονταν.

2.3.2.2.Οι Κοινωνικές Ιστορίες

Οι Κοινωνικές Ιστορίες αποτελούν ένα σενάριο, μικρές ιστορίες, γραμμένες με ειδικό στυλ και δομή και μικρό αριθμό οπτικοποιήσεων που λειτουργούν ως διευκολυντές. Μία Κοινωνική Ιστορία περιγράφει μία κοινωνική κατάσταση, τι κάνουν οι άνθρωποι, γιατί το κάνουν, τι συμβαίνει συνήθως, τι περιμένουμε να γίνει. Στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς, τη διδασκαλία κοινωνικών κανόνων ή δεξιοτήτων, την πρόληψη-προετοιμασία για δύσκολες καταστάσεις και την επιβεβαίωση της επιτυχίας. Την Κοινωνική Ιστορία τη γράφουν γονείς και εκπαιδευτικοί, αφού πρώτα σταθούν και αναλογιστούν πώς το παιδί με δυσκολίες αντιλαμβάνεται μια κατάσταση.. Αυτή αξιολογείται ως "καλή πρακτική" η οποία αποκτά μια άλλη δυναμική και μπορεί να μοιραστεί με άλλους, αρκεί να έχει εντοπιστεί ότι αυτή βοηθά το παιδί στην κατανόηση και στην αλληλεπιδραστική ρουτίνα. Η αποτελεσματικότητά της αναδεικνύεται με κριτήρια τη συχνότητα ελέγχου των αρνητικών συμπεριφορών και τη βελτίωση της κοινωνικής αντίληψης (Δίπλα, Α., 2013).

Για τον μαθητή της μελέτης μας επιλέξαμε πέντε Κοινωνικές Ιστορίες, που διαφοροποιήσαμε και προσαρμόσαμε στις ανάγκες του, με βάση τον διδακτικό στόχο ΣΑΔΕΠΕΑΕ: *«Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του»*.

Η χρονική διάρκεια των πειραματικών αυτών εφαρμογών ήταν 5 διδακτικές συνεδρίες. Σε κάθε συνεδρία το διαφοροποιημένο κείμενο χορηγήθηκε 5 φορές, μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα: α) στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος χωρίς προετοιμασία το πρωί, β) μέσα στη ροή του ημερήσιου σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, γ) μετά από μια άλλη τυχαία δραστηριότητα, δ) αφού έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας και ε) στο τέλος του προγράμματος.

Σε κάθε παρέμβασή μας συμπληρωνόταν το Πρωτόκολλο Πειράματος (Δροσινού, 2014), που περιείχε: την περίληψη της παρέμβασης, το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, τις οπτικοποιήσεις και τις διαφοροποιήσεις, τον παιδαγωγικό

αναστοχασμό, το έντυπο καταγραφής των απαντήσεων του μαθητή (στο οποίο μετρήθηκαν μόνο οι σωστές απαντήσεις), το κείμενο της Κοινωνικής Ιστορίας και τις ερωτήσεις κατανόησης. Η κάθε διδακτική παρέμβαση δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά.

Τα θέματα που διαλέξαμε για τον μαθητή, ήταν:

Πείραμα 1: *«Να μοιράζεται με τους συμμαθητές του την προσοχή της δασκάλας».*

Πείραμα 2: *«Να αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να παίρνει τα πράγματα του σχολείου σίτι του».*

Πείραμα 3: *«Να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του χωρίς να βιώνει το συναίσθημα της ζήλιας».*

Πείραμα 4: *«Να συνεργάζεται με την οικογένειά του χωρίς να βιώνει το συναίσθημα της ζήλιας».*

Πείραμα 5: *«Να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του χωρίς να περιγράφει φανταστικά γεγονότα».*

Ενδεικτικά παραθέτουμε το δεύτερο Πρωτόκολλο Πειράματος (Παράρτημα 1).

2.4. Η περιγραφή του δείγματος

Ως προς το ποιοτικό μέρος της παρούσας έρευνας, η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς και τα πειραματικά φύλλα που εφαρμόστηκαν στον μαθητή Σ.Φ. Για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις το δείγμα μας αποτέλεσαν οι εμπλεκόμενοι με τον μαθητή ενήλικες, πατέρας, κοινωνική λειτουργός, ψυχολόγος, λογοθεραπεύτρια, με έμφαση στην εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (δασκάλα).

Ως προς το ποσοτικό μέρος της έρευνας, ο δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 60 εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, Ε.Ε.Π., Ε.Β.Π) που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), δύο αστικών περιοχών του Νομού Μεσσηνίας και συγκεκριμένα της Καλαμάτας και των Φιλιατρών.

2.5. Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο αστικές περιοχές νομού της επαρχίας. Δεδομένου ότι δεν έχει γίνει επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων από αντίστοιχη έρευνα άλλης περιοχής ή έρευνα πανελλήνιας εμβέλειας, δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι μεγάλο μέρος των ποιοτικών δεδομένων στηρίχτηκαν σε μελέτη περίπτωσης,

ενδεικτική για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, αλλά τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Επίσης τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση αφορούσαν ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα και δεν έγινε επιβεβαίωση των δεδομένων της παρατήρησης από δεύτερο παρατηρητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Ευρήματα από την πρώτη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας.

Τα ευρήματα από τη Συμμετοχική παρατήρηση: *Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ-ΔΜΕ*, συμφωνούν με την πρώτη υπόθεση, διότι:

Από την Αρχική Παρατήρηση, που ολοκληρώθηκε στις 21 Νοεμβρίου 2013, παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις σε όλες τις αναπτυξιακές περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας από τη γραμμή βάσης και συγκεκριμένα:

Στον *Προφορικό Λόγο*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση περίπου επτά εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Στην *Ψυχοκινητικότητα*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση περίπου έξι εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Στη *Συναισθηματική Οργάνωση*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση περίπου επτά εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.

Αν και η μεγαλύτερη προς τα κάτω απόκλιση εντοπίζεται στο *Ψυχοκινητικότητα - Ρυθμός και χρόνος*, οι μεγαλύτερες αποκλίσεις σε μέσους όρους παρατηρούνται :

Στον **Προφορικό Λόγο** (μέσος όρος αποκλίσεων: -5,9) και στη **Συναισθηματική Οργάνωση** (μέσος όρος αποκλίσεων: -5,9).

Από την Ενδιάμεση Παρατήρηση, που ολοκληρώθηκε στις 23 Ιανουαρίου 2014, παρατηρούνται επίσης μεγάλες αποκλίσεις σε όλες τις αναπτυξιακές περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας από τη γραμμή βάσης, με κάποιες σημαντικές όμως διαφοροποιήσεις και συγκεκριμένα:

Στον *Προφορικό Λόγο*, αν και η ίδια μέση απόκλιση των περίπου επτά εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, υπάρχει σημαντική βελτίωση στη Συμμετοχή στο διάλογο (μέσος όρος, -7,4 από -7,7).

Στην *Ψυχοκινητικότητα*, αν και η ίδια μέση απόκλιση των περίπου έξι εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, υπάρχει βελτίωση στη συμμετοχή στον Ρυθμό και Χρόνος (μέσος όρος -8,4 από -9,1). Η παρέμβαση της δασκάλας και η χρήση γνωστικής μηχανής, βοήθησαν αρκετά προς την κατεύθυνση αυτή.

Στη *Συναισθηματική Οργάνωση*, παρατηρείται η ίδια απόκλιση των περίπου επτά εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.

Από την Τελική Παρατήρηση που ολοκληρώθηκε στις 14 Μαρτίου 2014, παρατηρούνται οι ίδιες μέσες τιμές αποκλίσεων με την ενδιάμεση παρατήρηση στον Προφορικό Λόγο, την Ψυχοκινητικότητα και τις Νοητικές Ικανότητες. Αντίθετα,

μικρές βελτιώσεις παρατηρούνται στη Συναισθηματική Οργάνωση και συγκεκριμένα: Στο Αυτοσυναίσθημα (μέσος όρος -8,2 από -8,4) και στο Ενδιαφέρον για τη μάθηση (μέσος όρος -6,8 από -7).

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται και οι τρεις παρατηρήσεις, αρχική, ενδιάμεση και τελική.

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																
Όνομα μαθητή: Σ.Φ., Τάξη: Δ' Δημ. Εξάμηνο: Α'								Ημερομηνία Αρχ. Παρατήρησης: 21/11/2013 (Γραμμή βάσης: μπλε) Ημερομηνία Ενδ. Παρατήρησης: 23/01/2014 (Γραμμή βάσης: πράσινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατήρησης: 14/03/2014 (Γραμμή βάσης: κόκκινο)								
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																
Διδακτική προτεραιότητα: Συναισθηματική Οργάνωση																
(1) προφορικός λόγος				(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική				
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙΤΑΞΗΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Ακρίβεια	Συμμετοχή στο διάλογο	Εμφάνιση με εμφάνιση	Αόριστη- αετή κεντρική	Προσαρμοστικός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρότητα	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργασιακή μνήμη	Συνέκφραση προσφών	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυμβούλη	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συμπεράσματα με τους ομάδες
B' εξ. Ε' Δημ.																
A' εξ. Ε' Δημ.																
B'' εξ. Δ'' Δημ.																
A' εξ. Δ' Δημ.																
B' εξ. Γ' Δημ.																
A' εξ. Γ' Δημ.																
B' εξ. Β' Δημ.																
A' εξ. Β' Δημ.																
B' εξ. Α' Δημ.																
A' εξ. Α' Δημ.																
B' εξ. ΝΗΠ																
A' εξ. ΝΗΠ																
B' εξ. ΠΡΟΝ																
A' εξ. ΠΡΟΝ																

Πίνακας 1 – Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας

— αρχική — ενδιάμεση — τελική παρατήρηση

Επίσης, με την πρώτη υπόθεση, συμφωνούν και τα αποτελέσματα από τη Συμμετοχική παρατήρηση: *Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ, Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση το ΠΑΠΕΑ*, διότι:

Από την Αρχική Παρατήρηση, που ολοκληρώθηκε στις 21 Νοεμβρίου 2013, παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις σε όλες τις αναπτυξιακές περιοχές ΠΑΠΕΑ από τη γραμμή βάσης και συγκεκριμένα:

Στη *Μαθησιακή ετοιμότητα*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση περίπου επτά εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, με μεγαλύτερες αποκλίσεις στον Προφορικό Λόγο και τη Συναισθηματική Οργάνωση, όπου παρατηρούνται αποκλίσεις οχτώ εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.

Στις *Κοινωνικές δεξιότητες*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση περίπου οχτώ εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, με μεγαλύτερες αποκλίσεις στην Αυτονομία και την Προσαρμογή στο περιβάλλον (μέσος όρος -8 εξαμήνα κάτω από τη γραμμή βάσης).

Στις *Δημιουργικές δραστηριότητες*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση περίπου οχτώ εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.

Ίδια επίδοση, οχτώ εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, παρατηρείται και στην *Προεπαγγελματική ετοιμότητα*.

Από την Ενδιάμεση Παρατήρηση που ολοκληρώθηκε στις 23 Ιανουαρίου 2014, παρατηρούνται οι ίδιες μέσες αποκλίσεις σε όλες τις αναπτυξιακές περιοχές του ΠΑΠΕΑ από τη γραμμή βάσης, με κάποιες όμως διαφοροποιήσεις και συγκεκριμένα: Παρατηρείται βελτίωση στο Βασικό λεξιλόγιο (μέσος όρος -7,1 από -7,5), την Ψυχοκινητικότητα (-6 από -6,1), και τους Κανόνες καλής συμπεριφοράς (μέσος όρος -7 από -7,3).

Από την Τελική Παρατήρηση που ολοκληρώθηκε στις 14 Μαρτίου 2014, παρατηρούνται οι ίδιες μέσες τιμές αποκλίσεων με την ενδιάμεση παρατήρηση, με βελτίωση στην Αυτοεικόνα (μέσος όρος -8,3 από -8,6) και το Ενδιαφέρον για τη μάθηση (μέσος όρος -7,5 από -8).

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται και οι τρεις παρατηρήσεις, αρχική, ενδιάμεση και τελική.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ		Όνομα μαθητή: Σ.Φ., Τάξη: Δ' Δημ. Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 21/11/2013 (Γραμμή βάσης:μπλε) Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων: 23/01/2014 (Γραμμή βάσης: πρασινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 14/03/2014 (Γραμμή βάσης: κόκκινο)									
B) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Αναδομητικές Δεξιότητες, Κατανόηση _ Μαθηματικά															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Αναδομητικές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)		
Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητική κώπτητα	Νοητ ικανοστ	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόση η	Γραφή	Μαθηματι κά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ. Δεξιότ	Επαγγ. προσανατ ολισμός	
B' εξ. Ε' Δημ.															
A' εξ. Ε' Δημ.															
B' εξ. Δ' Δημ.															
A' εξ. Δ' Δημ.															
B' εξ. Γ' Δημ.															
A' εξ. Γ' Δημ.															
B' εξ. Β' Δημ.															
A' εξ. Β' Δημ.															
B' εξ. Α' Δημ.															
A' εξ. Α' Δημ.															
B' εξ. ΝΗΠ															
A' εξ. ΝΗΠ															
B' εξ. ΠΡΟΝ.															
A' εξ. ΠΡΟΝ.															

Πίνακας 2 - Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση το ΠΑΠΕΑ

— αρχική — ενδιάμεση — τελική παρατήρηση

Επιπροσθέτως, με βάση τη Μεθοδολογία Παρέμβασης επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση, αφού από το έντυπο Καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα που σχετίζονται με την Αυτοπαρατήρηση και την Ετεροπαρατήρηση.

Αυτοπαρατήρηση: Ιδιαίτερα σημαντικά για την εκπαίδευση και την υποστήριξη του Σ.Φ., στην προσπάθειά του για εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη, είναι ο εντοπισμός μέσα από τη Μεθοδολογία της Παρατήρησης και η αντιμετώπιση των δυσκολιών του μέσα από τη Μεθοδολογία της Παρέμβασης, που προκύπτουν από το οικογενειακό του περιβάλλον.

Τυχόν ελλείψεις των ΣΜΕΑΕ σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, δυσχεραίνουν τον προγραμματισμό του έργου των εκπαιδευτικών, ενώ η επαρκής στελέχωση επιτρέπουν την κατάλληλη και αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους.

Οι οπτικοποιήσεις του Προγράμματος βοηθούν όχι μόνο τον Σ.Φ., αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Σημαντική κρίνεται και η χρήση γνωστικών μηχανών.

Οι δραστηριότητες με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποδεικνύονται αποτελεσματικές για τον μαθητή με νοητική αναπηρία. Η συνεχής άσκηση και οι παιχνιδιές δραστηριότητες συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πρόοδο του μαθητή σε όλες τις περιοχές του ΠΑΠΕΑ.

Ετεροπαρατήρηση: Η άρνηση της μητέρας να συμμετέχει όχι μόνο στην παρούσα ερευνητική εργασία, αλλά και σε κάθε άλλη προσπάθεια του σχολείου για συνεργασία, σχετίζεται με τις διαταραχές συμπεριφοράς του μαθητή και ταυτόχρονα αναδεικνύει και τα σύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής στο οικογενειακό του περιβάλλον.

Ο Σ.Φ. δέχεται τις υποδείξεις ενηλίκων που εμπιστεύεται (δασκάλα, διευθυντής), ενώ είναι επιφυλακτικός και αρνείται τη συνεργασία με ΕΕΠ και ΕΒΠ που εργάζονται στο σχολείο για πρώτη φορά. Αυτό το γεγονός αναδεικνύει την αναγκαιότητα για στελέχωση των Ειδικών Σχολείων με μόνιμο προσωπικό.

Η ενίσχυση από άτομα που εμπιστεύεται αποτελεί για τον Σ.Φ. ισχυρό κίνητρο. Η διδακτική επιλογή να χρησιμοποιηθεί αυτή η σχέση εμπιστοσύνης, για να ξεπεράσει ο Σ.Φ. τις δυσκολίες του, αποδεικνύεται αποτελεσματική.

Όταν σημειώνονται οι επιτυχίες του Σ.Φ. στον πίνακα, αυτός συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και συνεχίζει, ακόμη και όταν στη συνέχεια βιώσει αποτυχία.

Επίσης, η πρώτη υπόθεση επαληθεύεται μέσα από τις Διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους.

Με βάση τον ετήσιο διδακτικό στόχο, ο οποίος για τον Σ.Φ., μετά την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση διαμορφώθηκε ως εξής: «*Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και*

να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του», σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το μηνιαίο πρόγραμμα του μαθητή με στόχο: «Να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του».

Οι διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις, για την επίτευξη των στόχων (βλ.2.3.1.8, Διαφοροποιήσεις: μηνιαίο πρόγραμμα), περιελάμβαναν:

1. Δραστηριότητες για την αναγνώριση τεσσάρων βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) και συγκεκριμένα:

Καταγραφή των συναισθημάτων που βιώνει το παιδί και κατασκευή του δέντρου των συναισθημάτων (Παράρτημα 2, εικόνα 1)

Χρήση του καθρέφτη της τάξης, με επίδειξη από τη δασκάλα και στη συνέχεια επανάληψη από τον Σ.Φ., προκειμένου να κατακτήσει τις παραπάνω γνώσεις και κυρίως να αναπτύξει την ικανότητα να τις χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή (Παράρτημα 2, εικόνα 2).

Αναγνώριση των τεσσάρων συναισθημάτων από εικόνες προσώπων που έκοψε με το ψαλίδι και στη συνέχεια χρωμάτισε (Παράρτημα 2, εικόνα 3).

Ταξινόμηση των παραπάνω προσώπων-συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά, με τη βοήθεια γνωστικής μηχανής (παπουτσόκουτο) (Παράρτημα 2, εικόνα 4).

2. Δραστηριότητες προκειμένου ο Σ.Φ. να υποστηριχτεί κατάλληλα, ώστε να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του και συγκεκριμένα:

Συμμετοχή σε γλωσσικές δραστηριότητες, όπου στο τέλος περιέγραφε το συναίσθημα που βίωσε ο ίδιος, η δασκάλα του, οι άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου, η συμμαθήτριά του (Παράρτημα 2, εικόνα 5).

Κατασκευή από τον Σ.Φ. γνωστικής μηχανής, σηματοδότη των συναισθημάτων (Παράρτημα 2, εικόνα 6)

Αντιστοίχιση των τεσσάρων συναισθημάτων με χρώματα (Παράρτημα 2, εικόνα 7).

Συμμετοχή σε γλωσσικές δραστηριότητες, όπου το κάθε συναίσθημα- χρώμα αντιστοιχίστηκε με εικόνες που έδειχναν ενέργειες (Παράρτημα 2, εικόνα 8).

3. Δραστηριότητες προκειμένου ο Σ.Φ. να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του και συγκεκριμένα:

Συμμετοχή σε δραστηριότητες αναγνώρισης των τεσσάρων συναισθημάτων και ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας με τους συμμαθητές του, μέσα από το παιχνίδι: το ζάρι των συναισθημάτων (Παράρτημα 2, εικόνα 9).

Κατηγοριοποίηση εικόνων προσώπων σε διαφορές συναισθηματικές καταστάσεις σε θετικά, αρνητικά και ουδέτερα (Παράρτημα 2, εικόνα 10).

4. Δραστηριότητες προκειμένου ο Σ.Φ. να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του και συγκεκριμένα:

Αναγνώριση συναισθημάτων μέσα από περιγραφή εικόνων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Παράρτημα 2, εικόνα 11).

Συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες (γλώσσα, μαθηματικά, μαθησιακή ετοιμότητα, κοινωνική προσαρμογή) με στόχο την αναγνώριση και περιγραφή των συναισθημάτων που βιώνει όταν επιτυγχάνει, αλλά και όταν αποτυγχάνει, ή αδιαφορεί, μέσα από τη ζωγραφική (Παράρτημα 2, εικόνες 12,13,14 και 15).

Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση και από τις συνεντεύξεις με τους ενήλικες που εμπλέκονται με τον συγκεκριμένο μαθητή, αφού από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων προέκυψαν τα εξής δεδομένα:

Ως προς την Αναγκαιότητα της συνεργασίας – Στόχοι που εξυπηρετούνται

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν τη συνεργασία με τους γονείς ωφέλιμη, για όλους τους εμπλεκόμενους και θεωρούν τους γονείς ως κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών για τους μαθητές. Ως σημαντικούς τομείς συνεργασίας αναφέρουν την πρόοδο του παιδιού, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, την συναισθηματική του οργάνωση και την κοινωνικοποίηση. Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και ο γονέας ο οποίος δηλώνει: *«Η συνεργασία με τους δασκάλους του σχολείου είναι ωφέλιμη για τον Φ. Έχουμε δει πρόοδο στο παιδί... Και εμείς δεν κάνουμε λάθη που κάναμε παλιά».*

Επιπροσθέτως, η πρώτη υπόθεση της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιβεβαιώνεται και από το πρώτο, τρίτο και πέμπτο Πείραμα με τη χρήση Κοινωνικών Ιστοριών:

Πείραμα 1: «Να μοιράζεται με τους συμμαθητές του την προσοχή της δασκάλας»

Από τις καταγραφές στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης φαίνεται ότι οι οπτικοποιήσεις του διαφοροποιημένου κειμένου βοήθησαν τον Σ.Φ. σημαντικά στην κατανόηση. Αναγνώρισε ομοιότητες του ήρωα (Άρη) με τον εαυτό του. Ο ήρωας (Άρης) τον βοήθησε να κατανοήσει αυτό που κάνει και ο ίδιος.

Από τις απαντήσεις του μαθητή φαίνεται ότι το διαφοροποιημένο κείμενο και οι ερωτήσεις τον βοήθησαν να κατανοήσει το νόημα της ιστορίας και να κάνει τις συσχετίσεις με τον εαυτό του. Η ιστορία άρεσε στον Σ.Φ. και συνεργάστηκε με τον

εκπαιδευτικό όλες τις φορές. Οι περισσότερες σωστές απαντήσεις (4/4) δόθηκαν στην 5η παρέμβαση.

Συμπερασματικά, ο Σ.Φ. εντόπισε το πρόβλημα του ήρωα (Άρη) και κατανόησε ότι η δασκάλα της ιστορίας αγαπάει όλα τα παιδιά το ίδιο, που ήταν και ο στόχος του ημερήσιου πειραματικού μας σχεδίου.

Πείραμα 3: «Να συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές του χωρίς να βιώνεις το συναίσθημα της ζήλιας»

Από τις καταγραφές στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης φαίνεται ότι το γεγονός ότι ο Σ.Φ. αντιλήφθηκε και αναγνώρισε δικές του συμπεριφορές στην ιστορία τον έκανε διστακτικό. Στις παρεμβάσεις έδειχνε να υπερασπίζεται την λανθασμένη συμπεριφορά. Δυσκολευόταν να διαχειριστεί το γεγονός ότι η προσοχή των άλλων (σημαντικά πρόσωπα γι' αυτόν) μπορεί να μοιραστεί και σε άλλους.

Από τις απαντήσεις του μαθητή φαίνεται ότι το διαφοροποιημένο κείμενο και οι ερωτήσεις τον βοήθησαν να κατανοήσει την ιστορία. Όμως ο Σ.Φ. επέμεινε ότι το παιχνίδι δεν γίνεται καλύτερο όταν παίζουν και άλλα παιδιά. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν απάντησε στην 4η ερώτηση (ότι παίζουν καλύτερα τρεις παίκτες) παρά μόνο όταν επιμείναμε. Από τα λόγια του (4η παρέμβαση) φάνηκε το πρόβλημα στη σχέση του με τον αδελφό του.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι ο Σ.Φ. αν και κατανόησε την ιστορία, κατάφερε μέσα από αυτήν να αποδεχτεί εν μέρει το συναίσθημα που βιώνει, που ήταν και ο στόχος του ημερήσιου πειραματικού σχεδίου. Επίσης η χρήση χρονομέτρου τον έκανε να μην δίνει βιαστικές απαντήσεις.

Πείραμα 5: «Να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του χωρίς να περιγράφει φανταστικά γεγονότα».

Από το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης φαίνεται ότι ο Σ.Φ. όταν άκουσε την ιστορία κατανόησε κάποια μόνο σημεία της. Συσχέτισε τον εαυτό του με τον ήρωα της ιστορίας (Βασίλη) και τη συμμαθήτριά του (Π.Μ.) με την ηρωίδα (Μαρία), όμως του ξέφυγε το κύριο σημείο της ιστορίας (οι φανταστικές ιστορίες) και επικέντρωσε την προσοχή του στο ποιον αγαπά περισσότερο η δασκάλα.

Συμπερασματικά, ο Σ.Φ. διατύπωσε το συναίσθημα που βιώνει με τη συμμαθήτριά του, αλλά δεν μπόρεσε να εστιάσει στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές χωρίς να περιγράφει φανταστικά γεγονότα, που ήταν ο στόχος του ημερήσιου πειραματικού σχεδίου.

3.2. Ευρήματα από την δεύτερη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας.

Τα ευρήματα από τη Συμμετοχική παρατήρηση: *Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ-ΔΜΕ*, συμφωνούν με την δεύτερη υπόθεση, διότι:

Από την Αρχική Παρατήρηση, στις *Νοητικές Ικανότητες*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση περίπου έξι εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Στην Ενδιάμεση Παρατήρηση, στις *Νοητικές Ικανότητες*, παραμένει η ίδια απόκλιση των έξι εξαμήνων, με μικρές όμως διαφοροποιήσεις στην *Οπτική Μνήμη* (μέσος όρος -5,2 από -5,6), στη *Λογικομαθηματική σκέψη* (μέσος όρος -6,2 από -6,5), αλλά και στους *Συλλογισμούς* (μέσος όρος -6,2 από -6,4). Και εδώ παρατηρείται βελτίωση μετά τη χρήση γνωστικών μηχανών (παπουσόκουτο) (βλ. Πίνακα 1- σ.79)

Επίσης, με την δεύτερη υπόθεση, συμφωνούν και τα αποτελέσματα από τη Συμμετοχική παρατήρηση: *Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση- ΛΕΒΔ, Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση το ΠΑΙΠΕΑ*, διότι:

Από την Αρχική Παρατήρηση, στις *Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες*, παρατηρείται η μεγαλύτερη μέση απόκλιση, εννέα εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις εντοπίζονται στην *Κατανόηση και τα Μαθηματικά* (μέσος όρος -10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης). Στην Ενδιάμεση παρατήρηση, παρατηρούνται βελτιώσεις στο *Προαναγνωστικό στάδιο* (μέσος όρος -5,2 από -5,6), τον *Μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής* (μέσος όρος -7,5 από -8,1), τις *Μαθηματικές έννοιες* (μέσος όρος -9 από -9,3), τις *Μαθηματικές πράξεις* (μέσος όρος -9,6 από -10). Στην Τελική Παρατήρηση, υπάρχουν επίσης βελτιώσεις στο *Προγραφικό στάδιο* (μέσος όρος -5,8 από -5,9) και τον *Μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής* (μέσος όρος -7,3 από -7,5) (βλ. Πίνακα 2- σ.80).

Με την δεύτερη υπόθεση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, συμφωνούν επίσης και τα αποτελέσματα από τη Συμμετοχική παρατήρηση: *Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ, Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες*, διότι:

Από την Αρχική Παρατήρηση που ολοκληρώθηκε στις 21 Νοεμβρίου 2013, την Ενδιάμεση που ολοκληρώθηκε στις 23 Ιανουαρίου 2014 και την Τελική που ολοκληρώθηκε στις 14 Μαρτίου 2014, παρατηρούνται σχεδόν οι ίδιες μεγάλες αποκλίσεις σε όλες τις αναπτυξιακές περιοχές του Πίνακα Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών από τη γραμμή βάσης και συγκεκριμένα:

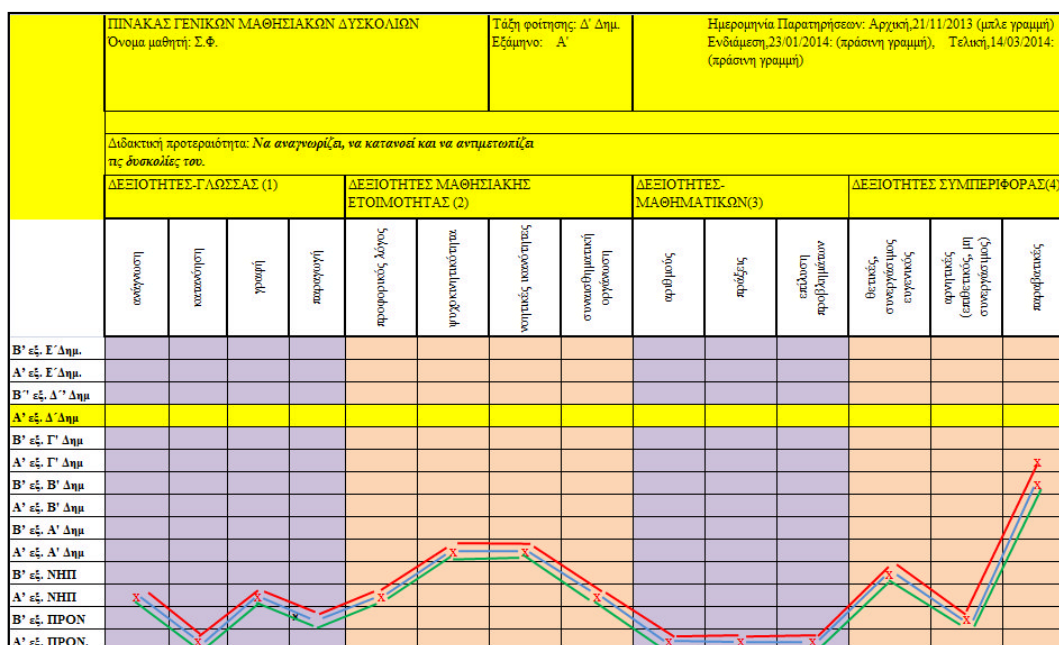
Στις *Δεξιότητες γλώσσας*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση περίπου εννέα εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, με μεγαλύτερη απόκλιση στην Κατανόηση, όπου παρατηρείται απόκλιση 10 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.

Στις *Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση εφτά εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, με μεγαλύτερες αποκλίσεις στον Προφορικό λόγο και τη Συναισθηματική οργάνωση, όπου παρατηρούνται αποκλίσεις οχτώ εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.

Στις *Δεξιότητες μαθηματικών*, παρατηρείται απόκλιση 10 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, σε όλες τις ενότητες (αριθμοί, πράξεις και επίλυση προβλημάτων).

Στις *Δεξιότητες συμπεριφοράς*, παρατηρείται μία μέση απόκλιση περίπου έξι εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, με μεγαλύτερη απόκλιση στις Αρνητικές συμπεριφορές (επιθετικότητα, άρνηση συνεργασίας), ενώ στις Παραβατικές συμπεριφορές παρατηρείται απόκλιση τριών εξαμήνων, κάτω από τη γραμμή βάσης, στην αρχική και ενδιάμεση παρατήρηση και δύο εξαμήνων, κάτω από τη γραμμή βάσης, στην τελική παρατήρηση. Στην Παραβατική συμπεριφορά καταγράφεται η μοναδική, αλλά εντυπωσιακή βελτίωση κατά ένα εξάμηνο.

Στον πίνακα που ακολουθεί, καταγράφονται και οι τρεις παρατηρήσεις, αρχική, ενδιάμεση και τελική.



Πίνακας 3 - Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

— αρχική — ενδιάμεση — τελική παρατήρηση

Επιπροσθέτως, η δεύτερη υπόθεση της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιβεβαιώνεται και από το δεύτερο και τέταρτο Πείραμα με τη χρήση Κοινωνικών Ιστοριών:

Πείραμα 2: «Να αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να παίρνει τα πράγματα του σχολείου σπίτι του»

Από τις καταγραφές στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης φαίνεται ότι οι οπτικοποιήσεις, βοήθησαν τον Σ.Φ. σημαντικά. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η εμπλοκή της κοινωνικής λειτουργού. Ο Σ.Φ. αντιλήφθηκε από νωρίς τις ομοιότητες της ιστορίας με τον ίδιο. Παρόλα αυτά το γεγονός αυτό φάνηκε να τον αγχώνει και να τον κάνει να αισθάνεται αμήχανα.

Από το έντυπο καταγραφής των απαντήσεων του μαθητή φαίνεται ότι, εξαιτίας αυτού του άγχους και της αμηχανίας, ο Σ.Φ. απαντούσε βιαστικά, με αποτέλεσμα πολλές από τις απαντήσεις του ήταν λανθασμένες, αν και είχε κατανοήσει την ιστορία (π.χ. απαντούσε ότι ο Φάνης έπαιρνε τα τετράδια, αντί να απαντήσει ότι έπαιρνε τα πράγματα του σχολείου).

Συμπερασματικά, ο Σ.Φ. κατανόησε την ιστορία και μέσα από αυτή και τη δική του λανθασμένη συμπεριφορά, που ήταν και ο στόχος του ημερήσιου πειραματικού σχεδίου. Ο ορισμός ελάχιστου χρόνου αναμονής πριν την κάθε απάντηση, με τη βοήθεια χρονομέτρου, θα βοηθούσε σημαντικά γιατί θα έδινε στον Σ.Φ. τον απαιτούμενο χρόνο.

Πείραμα 4: «Να συνεργάζεται με την οικογένειά του χωρίς να βιώνει το συναίσθημα της ζήλιας»

Από τις καταγραφές στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης φαίνεται πως το γεγονός ότι συσχέτισε τον εαυτό του με τον ήρωα της ιστορίας (Δημήτρη) και τη μητέρα της ιστορίας με τη δική του, τον έκανε να νιώσει άσχημα και να αρνηθεί στην τρίτη παρέμβαση να συνεχίσει. Φαίνεται όμως ότι ένιωσε πολύ καλύτερα όταν έγινε αναφορά στον σηματοδότη των συναισθημάτων (διαχείριση όσων αισθάνεται), αλλά και στους εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης που του προτάθηκαν (να ζητήσει να παίξει κι αυτός μαζί τους).

Από τις απαντήσεις του μαθητή φαίνεται ότι το διαφοροποιημένο κείμενο και οι ερωτήσεις τον βοήθησαν να κατανοήσει την ιστορία. Όμως ο Σ.Φ. επέμεινε ότι το παιχνίδι δεν γίνεται καλύτερο όταν παίζουν και άλλα παιδιά.

Συμπερασματικά, ο Σ.Φ. κατανόησε την ιστορία. Μπήκε στη θέση του ήρωα (του Δημήτρη) και κατάφερε μέσα από αυτήν να αντιληφθεί και να αποδεχτεί το

συναίσθημα που βιώνει. Επίσης κατάφερε να εργαστεί πάνω σε εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων, που ήταν και ο στόχος του ημερήσιου πειραματικού σχεδίου.

3.3. Ευρήματα από την τρίτη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας.

Η τρίτη υπόθεση της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιβεβαιώνεται από τις συνεντεύξεις των εμπλεκόμενων ενηλίκων με τον μαθητή, καθώς από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων προέκυψαν τα εξής δεδομένα:

Ως προς τη Μορφή – Συχνότητα της επικοινωνίας

Οι γονείς επικοινωνούν με το σχολείο, κυρίως όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα στο σπίτι, αλλά και κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις τους με το σχολείο. Την πρωτοβουλία την αναλαμβάνει συνήθως το σχολείο. Με αυτή την άποψη συμφωνεί και ο πατέρας ο οποίος στη συγκεκριμένη ερώτηση αναφέρει: *«Το σχολείο. Κανονίζουμε πότε θα βρεθούμε...»*.

Από τις απαντήσεις του γονέα φαίνεται επίσης ότι το σχολείο επικοινωνεί καθημερινά με το τετράδιο επικοινωνίας ή όταν υπάρξει κάποιο πρόβλημα, ενώ δεν έχουν ορισθεί στον γονέα συγκεκριμένες ώρες και ημέρες για επικοινωνία, αφού όπως δηλώνει: *«Μου λένε να πηγαίνω όποτε θέλω»*.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο χρόνος που τους περισσεύει από τις υποχρεώσεις τους για να συνεργαστούν με τους γονείς δεν είναι επαρκής, κυρίως λόγω της δόμησης του ωρολογίου προγράμματος.

Όσο αφορά την επικοινωνία πέρα από το ωράριο του σχολείου, απαντούν θετικά όλοι οι εκπαιδευτικοί και ο γονέας. Αναφορικά με την επικοινωνία εκτός σχολικού χώρου θετικά απαντούν η κοινωνική λειτουργός και η ψυχολόγος, όπου η συνεργασία με τους γονείς και εκτός σχολείου προβλέπεται από τα καθήκοντά τους. Ο γονέας φαίνεται να διαφοροποιείται για την επικοινωνία εκτός σχολικού χώρου, αφού δηλώνει: *«Στο σχολείο όμως είναι πιο εύκολο...»*.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι δεν επιδιώκουν προσωπικές επαφές με τους γονείς και προτιμούν οι σχέσεις να παραμένουν σε επαγγελματικό επίπεδο. Διαφοροποιημένη απάντηση δίνει η δασκάλα του Σ.Φ., που αναφέρει: *«Υπάρχουν γονείς που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη και σαφώς και κάποιοι επιφυλακτικοί με μένα και το έργο μου. Οπότε χρειάζεται περισσότερη προσωπική επαφή μ' αυτούς τους γονείς για καλύτερη συνεργασία και συνεπώς για το καλό των μαθητών μου»*.

Ως προς το Περιεχόμενο της συνεργασίας

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αναφέρουν ότι οι γονείς ρωτούν για την πρόοδο των παιδιών τους. Η δασκάλα της τάξης προσθέτει ότι: «...και αρκετά συχνά για το τι θα μπορέσουν να καταφέρουν στο μέλλον». Επίσης θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την άντληση πληροφοριών από την οικογένεια, η οποία όπως αναφέρει και η ψυχολόγος βοηθά «στην καλύτερη κατανόηση του ίδιου του παιδιού και των αναγκών του. Μας βοηθάει επίσης και στο πώς θα πλαισιώσουμε την οικογένεια».

Αναφορικά με το ερώτημα ποιοι γονείς ρωτούν για τις μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, το σύνολο των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ρωτούν συνήθως οι γονείς που διατηρούν συχνή επικοινωνία με το σχολείο.

Επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι και από την πλευρά τους δίνουν στους γονείς πληροφορίες για αυτές τις μεθόδους και πρακτικές. Η κοινωνική λειτουργός αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να κρύβεται πίσω από τον ρόλο της αυθεντίας. Δεν έχει να φοβηθεί τίποτα αν μοιραστεί με το γονιό εμπειρίες που αφορούν το παιδί π.χ. πετυχημένες ή ακόμα και αποτυχημένες πρακτικές εκπαίδευσής του...», περιγράφοντας και τη διάσταση του φόβου από τη πλευρά των εκπαιδευτικών και επιβεβαιώνοντας έρευνες που σχετίζονται με τον φόβο ή την αίσθηση αυθεντίας των εκπαιδευτικών (Laluvein, 2010).

Ο γονέας διατυπώνει την άποψη ότι αν και παίρνει συμβουλές από το σχολείο, για κάποιες από αυτές δεν έχει τις γνώσεις, αλλά και το χρόνο να τις ακολουθήσει και στο σπίτι. Όμως θεωρεί σημαντικό το υλικό που του δίνεται από το σχολείο. Επίσης αναφορά κάνει και στη βοήθεια του σχολείου, αναφέροντας: «Μας βοηθάνε πολύ, με δέματα, με παπούτσια, με τρόφιμα. Μας βοηθάνε και με τα χαρτιά στις υπηρεσίες».

Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πάντα θίγουν στους γονείς όποια προβλήματα παρατηρήσουν στο παιδί τους, ενώ στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι οι γονείς δεν απαντούν στις ερωτήσεις τους με άνεση και δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να συζητούν τα προβλήματα που τους αναφέρουν οι γονείς με την παιδαγωγική ομάδα του σχολείου.

Ως προς την Αναγκαιότητα της συνεργασίας – Στόχοι που εξυπηρετούνται

Αναφορικά με τις αλλαγές που επιφέρει η συνεργασία στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως πρωταρχική το αίσθημα εμπιστοσύνης που αναπτύσσουν οι γονείς απέναντί τους. Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνεί και ο γονέας, ο οποίος αναφέρει τη βελτίωση που βλέπει στο

παιδί του, ενώ περιγράφει ως αρνητική για το παιδί την ανυπαρξία επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι όσο πιο σύνθετα είναι τα προβλήματα σε έναν μαθητή ή την οικογένειά του, τόσο μεγαλύτερη ανάγκη υπάρχει για συνεργασία με το σχολείο.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη συνεργασία με τους γονείς, που τους βοήθησαν στο έργο τους. Η ψυχολόγος θέτει και τη διάσταση του επιπέδου κάποιων τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων, περιγράφοντάς τα ως «αμφίβολης ποιότητας».

Ως προς τους Παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία την έλλειψη χρόνου, την επιβαρυνόμενη καθημερινότητα των γονέων, το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, τις προκαταλήψεις από τους γονείς, αλλά και τα στερεότυπα ή τις συμπεριφορές αυθεντίας από τους εκπαιδευτικούς. Ο γονέας αναφέρει ως κύριο λόγο την έλλειψη χρόνου και την απόσταση.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις ως προς το ενδεχόμενο επίσκεψής τους στο σπίτι του μαθητή, όταν δεν συνεργάζονται οι γονείς.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη μόρφωση των γονέων σημαντικό παράγοντα για τη συνεργασία με το σχολείο, αλλά αναδεικνύουν ως σημαντικότερο παράγοντα το ενδιαφέρον του γονέα.

Παράλληλα αναφέρουν ότι τα θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση του παιδιού, η εμπλοκή των γονέων σε δράσεις του σχολείου, η ειλικρίνεια στη σχέση και η συχνή επαφή με το τετράδιο επικοινωνίας, αποτελούν τεχνικές που χρησιμοποιούν για να φέρουν τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο.

Επιπροσθέτως, αναφέρουν ότι αποφεύγουν τις τριβές, αν και κάποιες φορές αυτό δεν επιτυγχάνεται, κυρίως γιατί εκπαιδευτικοί και γονείς προσεγγίζουν διαφορετικά τα πράγματα. Η κοινωνική λειτουργός αναφέρει: *«Αποφεύγω τις τριβές, δεν ωφελούν καθόλου τη συνεργασία. Όμως δεν αποφεύγω καθόλου την αυστηρή οριοθέτηση των γονιών όταν χρειάζεται. Επιμένω στο να συνειδητοποιήσουν τη βαρύτητα του ρόλου τους».*

Από την απάντηση του γονέα φαίνεται ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται και από τον χαρακτήρα τους, αφού όπως δηλώνει: *«Οι δάσκαλοι διαφέρουν, είναι όπως η μέρα με τη νύχτα»*, αλλά παράλληλα θέτει και το θέμα της μη

μόνιμης στελέχωσης του σχολείου, δηλώνοντας: *«Είναι και πολλοί καινούριοι κάθε χρονιά. Μέχρι να γνωρίσουν τα παιδιά τελειώνει το σχολείο»*. Επίσης φαίνεται να έχει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς γιατί *«...θέλει το καλό μας»* και κυρίως σε αυτούς που γνωρίζει από τις προηγούμενες χρονιές.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον αλληλοσεβασμό και την αμφίπλευρη τήρηση των ορίων, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και την αναγνώριση των προσπαθειών του γονέα, τη φιλική ατμόσφαιρα και την διακριτικότητα, ως παράγοντες που επιδρούν θετικά στη συνεργασία με τους γονείς. Η δασκάλα αναφέρει: *«Το σημαντικότερο είναι να κάνεις το γονέα να νιώθει ότι είσαι δίπλα του και όχι απέναντί του»*.

Επίσης περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά των συνεργάσιμων γονέων, αναφέρουν την αποδοχή της ιδιαιτερότητας του παιδιού του, τον ρεαλισμό, την ευαισθητοποίησή του ως προς τον γονεϊκό του ρόλο, τη διάθεση για επικοινωνία, αλλά και το ενδιαφέρον. Μία διαφορετική διάσταση θέτει η κοινωνική λειτουργός, που αναφέρει: *«Αφορά περισσότερο τον χειρισμό από τους ειδικούς του σχολείου. Όταν αυτός είναι ο ενδεδειγμένος σπάνια ο γονιός δεν συνεργάζεται»*.

Τέλος, αναφέρουν ότι κάποιες φορές υπάρχει βελτίωση στην ποιότητα της συνεργασίας με τους γονείς, ενώ κάποιες άλλες όχι, που εξαρτάται κυρίως από την πρόοδο του παιδιού, τη σχέση που αναπτύσσεται με τον γονέα, το αν υπάρχουν συντονισμένες κινήσεις από το σχολείο και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν μία αυθεντική σχέση με τους γονείς.

Ως προς τα Βιογραφικά - Δημογραφικά στοιχεία

Από τους εμπλεκόμενους με τον μαθητή ενήλικες, όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες. Η δασκάλα ειδικής αγωγής έχει έξι χρόνια προϋπηρεσίας, η κοινωνική λειτουργός 29, η ψυχολόγος τρία και η λογοθεραπεύτρια τέσσερα. Θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ιδιαίτερα σημαντικό και το χαρακτηρίζουν ως λειτούργημα. Όλες οι εκπαιδευτικοί, εκτός της ψυχολόγου, αναφέρουν ότι το επάγγελμά τους ήταν η πρώτη τους επιλογή.

Ο πατέρας είναι συνταξιούχος, απόφοιτος γυμνασίου, ενώ η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά και είναι απόφοιτος δημοτικού. Ο πατέρας δηλώνει για το παιδί του ότι θα ήθελα να μάθει να γράφει και να διαβάζει και να βρει μία δουλειά για: *«...να μην είναι βάρος στον αδερφό του, όταν κλείσουμε τα μάτια μας»*.

Τέλος, η τρίτη υπόθεση επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε δύο αστικές περιοχές του Ν. Μεσσηνίας την Καλαμάτα και τα Φιλιατρά.

Σε σχέση με την οργανικότητα – είδος πλαισίου τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στις παρακάτω δομές Ειδικής Αγωγής: Στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας (με ποσοστό συμμετοχής 41,7%), στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Καλαμάτας (με ποσοστό συμμετοχής 8,3%), στο ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας (με ποσοστό συμμετοχής 25,0%), στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Φιλιατρών(με ποσοστό συμμετοχής 13,3%) και σε τμήματα ένταξης της πόλης της Καλαμάτας (με ποσοστό συμμετοχής 11,7%),

Σε σχέση με το Φύλο των 60 ερωτώμενων φάνηκε ότι η πλειοψηφία σε ποσοστό 85,0% ήταν γυναίκες και αντίστοιχο ποσοστό 15,0% ήταν άνδρες.

Σε σχέση με την ηλικία των 60 ερωτώμενων φάνηκε ότι αντιπροσωπεύονται όλες οι ηλικιακές κατηγορίες, καθώς η ηλικιακή κατηγορία 20-30 ετών είχε ποσοστό συμμετοχής 18,3%, 31-40 ετών είχε ποσοστό 36,7%, 41-50 ετών συμμετείχε σε ποσοστό 33,3% και 51 ετών και άνω σε ποσοστό 11,7%.

Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση των 60 ερωτώμενων φάνηκε ότι η πλειοψηφία σε ποσοστό 66,7% ήταν άγαμοι και αντίστοιχο ποσοστό 26,7% ήταν έγγαμοι. Επίσης σε μικρό ποσοστό της τάξης του 6,7% δήλωσαν διαζευγμένοι.

Σε σχέση με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση των 60 ερωτώμενων φάνηκε ότι υπάρχει ένα εύρος ετών υπηρεσίας ως εξής: Έως πέντε έτη ποσοστό 41,7%, έως 10 έτη ποσοστό 31,7%, έως 15 έτη ποσοστό 16,7% και από 16 έτη και πάνω ποσοστό 10,0%.

Σε σχέση με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετούν σήμερα των 60 ερωτώμενων φάνηκε ότι υπάρχει ένα εύρος ετών υπηρεσίας ως εξής: έως πέντε έτη ποσοστό 66,7%, έως 10 έτη ποσοστό 28,3% και έως 15 έτη ποσοστό 5,0%.

Σε σχέση με τον αριθμό σχολικών μονάδων που έχουν υπηρετήσει ως εκπαιδευτικοί οι 60 ερωτώμενοι, φάνηκε ότι υπάρχει ένα εύρος σχολικών μονάδων ως εξής: ποσοστό 17,9% έχει υπηρετήσει σε έως δύο σχολικές μονάδες, ποσοστό 25,0% σε τρεις, ποσοστό 21,4% σε τέσσερις, ποσοστό 25,0% σε πέντε και ποσοστό 10,7% έχουν υπηρετήσει σε έξι και πάνω σχολικές μονάδες.

Σε σχέση με τη θέση στο σχολείο των 60 ερωτώμενων φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες υπηρετούσαν ως εξής: ποσοστό 5% κατείχαν θέση Διευθυντή/τριας ή Προϊσταμένης, ποσοστό 3,3% κατείχαν θέση υποδιευθυντή/τριας, ποσοστό 46,7%

ήταν εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, ποσοστό 18,3% ήταν Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ποσοστό 21,7% ήταν Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και ποσοστό 5,0% ήταν εθελοντές.

Σε σχέση με τις σπουδές τους ρωτήθηκαν οι ερωτώμενοι αν έχουν κάνει άλλες σπουδές εκτός από τις βασικές. Οι απαντήσεις έχουν ως εξής: σε ποσοστό 18,5% κατείχαν και άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, σε ποσοστό 22,2% κατείχαν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, σε ποσοστό 29,6% είχαν πτυχίο Μετεκπαίδευσης στην ΕΑΕ και σε ποσοστό 29,6% είχαν πραγματοποιήσει και άλλες σπουδές.

Το πρώτο από τα διερευνητικά μας ερωτήματα αναφερόταν στο κατά πόσον «*Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας βοηθά στην πρόοδο των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)*».

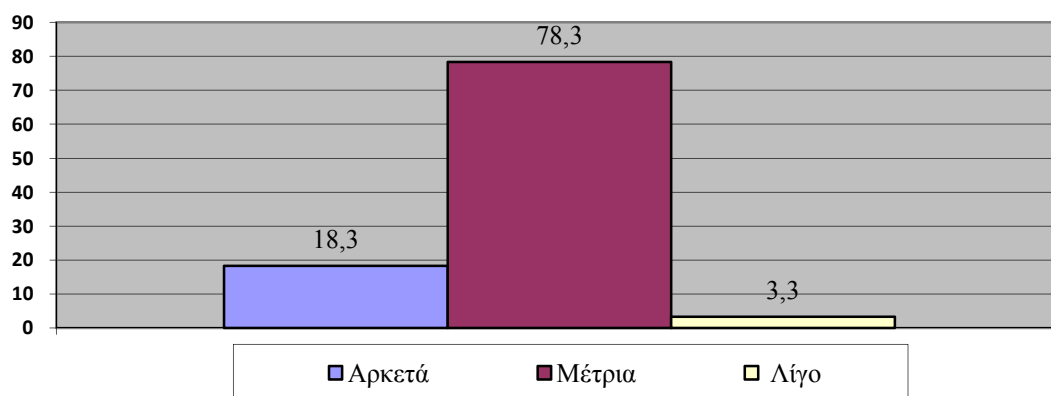
Σύμφωνα με τις ομαδοποιημένες απαντήσεις των υποκειμένων στις 5 επιμέρους ερωτήσεις που δόθηκαν φάνηκε ότι συμφωνούν σε «μέτριο βαθμό» σε ποσοστό 78,3%, σε «αρκετό βαθμό» ποσοστό 18,3% και συμφωνούν σε «λίγο βαθμό» ποσοστό 3,3%.

Έτσι, λοιπόν, φάνηκε ότι από την εμπειρία των υποκειμένων ότι η καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας οφείλεται κυρίως στη δική τους προσπάθεια αλλά και στο ενδιαφέρον των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους. Επίσης η υφιστάμενη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς υποστηρίζει τις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών οι οποίοι νιώθουν άνετα και αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου.

Πίνακας

		Συχνότητα	% Ποσοστό	% Σχετικό ποσοστό	% Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Αρκετά	11	18,3	18,3	18,3
	Μέτρια	47	78,3	78,3	96,7
	Λίγο	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται σαφές, ότι για τους συμμετέχοντες, η επικοινωνία είναι σημαντική, αλλά δεν είναι αυτή που προσδιορίζει και καθορίζει την πορεία της μαθησιακής εξέλιξης του ατόμου με νοητική αναπηρία.

Το δεύτερο από τα διερευνητικά μας ερωτήματα αναφερόταν στο κατά πόσον «Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), επηρεάζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας»

Σύμφωνα με τις ομαδοποιημένες απαντήσεις των υποκειμένων στις 5 επιμέρους ερωτήσεις που δόθηκαν φάνηκε ότι συμφωνούν σε «αρκετό βαθμό» σε ποσοστό 66,7% και σε «μέτριο βαθμό» σε ποσοστό 33,3%.

Έτσι, λοιπόν, φάνηκε ότι από την εμπειρία των υποκειμένων ότι είναι χρήσιμη η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς ως προς την ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων και σημειώνουν ότι κατά την άποψή τους οι γονείς συνειδητοποιούν την ανάγκη για συνεργασία.

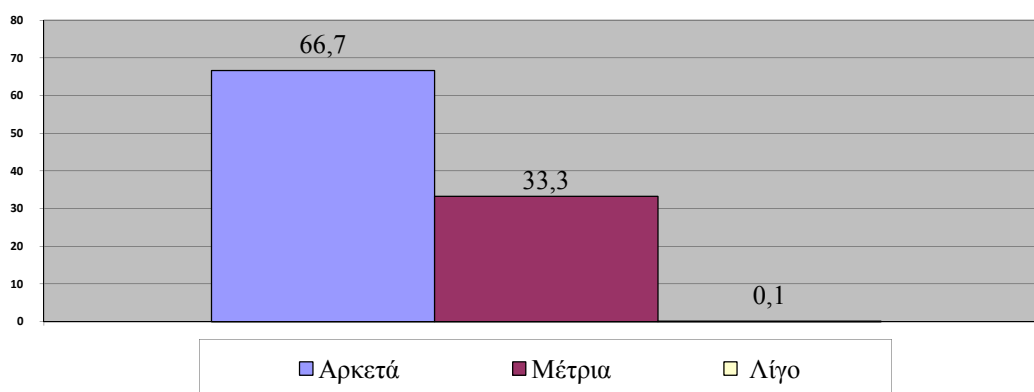
Επίσης, λόγω της μικρής κοινότητας σημειώνουν ότι συμφωνούν ότι η επαφή γονέα εκπαιδευτικού σε αρκετές περιπτώσεις υφίσταται όπως και παλιότερα.

Επιπροσθέτως, τα υποκείμενα θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός από μόνος του δεν μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες στην τάξη και θεωρούν ότι η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι θα έπρεπε να ενταχθεί στα προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των δασκάλων.

Πίνακας

		Συχνότητα	% Ποσοστό	% Σχετικό ποσοστό	% Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Αρκετά	40	66,7	66,7	66,7
	Μέτρια	20	33,3	33,3	100,0
	Λίγο				
	Total	60	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Από τον παραπάνω πίνακα τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας επισημαίνουν το γεγονός ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εμπλεκομένων, επηρεάζουν την επικοινωνία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Γεωργίου, 2011· Τσιμπιδάκη, 2013, Δροσινού, 2014).

Το τρίτο από τα διερευνητικά μας ερωτήματα αναφερόταν στο κατά πόσον «Οι συνθήκες και ο τρόπος επικοινωνίας επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας;»

Σύμφωνα με τις ομαδοποιημένες απαντήσεις των υποκειμένων στις 5 επιμέρους ερωτήσεις που δόθηκαν φάνηκε ότι συμφωνούν σε «πάρα πολύ βαθμό» σε ποσοστό 6,7% σε «αρκετό βαθμό» σε ποσοστό 41,7%, σε «μέτριο βαθμό» ποσοστό 31,7% και «σε λίγο βαθμό» σε ποσοστό 20%.

Έτσι, λοιπόν, φάνηκε ότι το προσωπικό των ΣΜΕΑΕ δίνει στους γονείς τη δυνατότητα να επικοινωνούν μαζί τους όποτε αυτοί το επιθυμούν ακόμα και εκτός

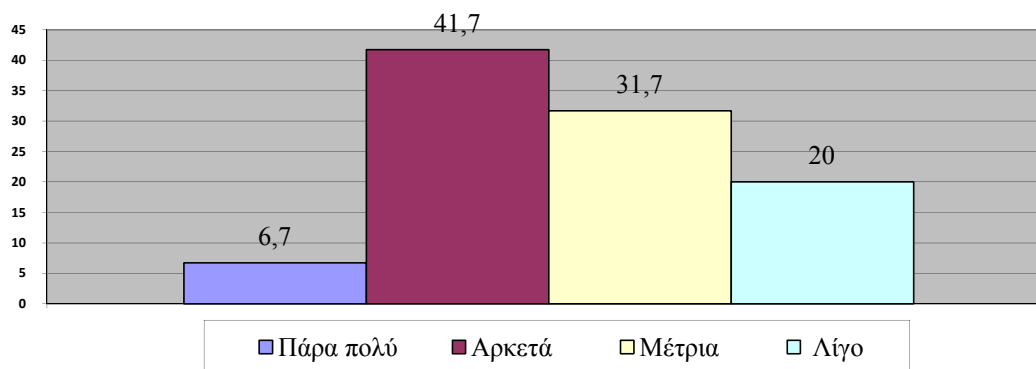
από τις προκαθορισμένες από το νόμο συναντήσεις και ότι την πρωτοβουλία για επικοινωνία με τους γονείς την παίρνουν συνήθως οι ίδιοι.

Επίσης θεωρούν ότι την πρωτοβουλία για επικοινωνία με τους γονείς θα πρέπει να την παίρνει συνήθως το σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός ΕΑΕ, σε συνεργασία με τους γονείς.

Πίνακας

		Συχνότητα	% Ποσοστό	% Σχετικό ποσοστό	% Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Πάρα πολύ	4	6,7	6,7	6,7
	Αρκετά	25	41,7	41,7	48,3
	Μέτρια	19	31,7	31,7	80,0
	Λίγο	12	20,0	20,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Φαίνεται ότι οι συνθήκες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας σχετίζονται με την αποτελεσματική Διεύθυνση (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012), την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία και τις δραστηριότητες, όπως ο αθλητισμός (βλ. Ειδικό Σχολείο Καλαμάτας, σσ.51-53), αλλά και την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών για τις ατομικές συνεδρίες με τους γονείς (βλ. συνεντεύξεις, σσ.87-90).

Το τέταρτο από τα διερευνητικά μας ερωτήματα αναφερόταν στο κατά πόσον «Υπάρχουν παράγοντες και ποιοι, οι οποίοι προάγουν την ισότιμη επικοινωνία σχολείου – οικογένειας».

Σύμφωνα με τις ομαδοποιημένες απαντήσεις των υποκειμένων στις 5 επιμέρους ερωτήσεις που δόθηκαν, φάνηκε ότι συμφωνούν σε «αρκετό βαθμό» σε ποσοστό 66,7% σε «μέτριο βαθμό» ποσοστό 30,0%, και δεν συμφωνούν «καθόλου» σε ποσοστό 3,3%.

Έτσι, λοιπόν, φάνηκε ότι το προσωπικό των ΣΜΕΑΕ θεωρεί ότι είναι σκόπιμο να παραβρίσκεται ο μαθητής στις συζητήσεις τους με τους γονείς του και ότι η συνεργασία με την οικογένεια είναι χρήσιμη και σε άλλα επίπεδα.

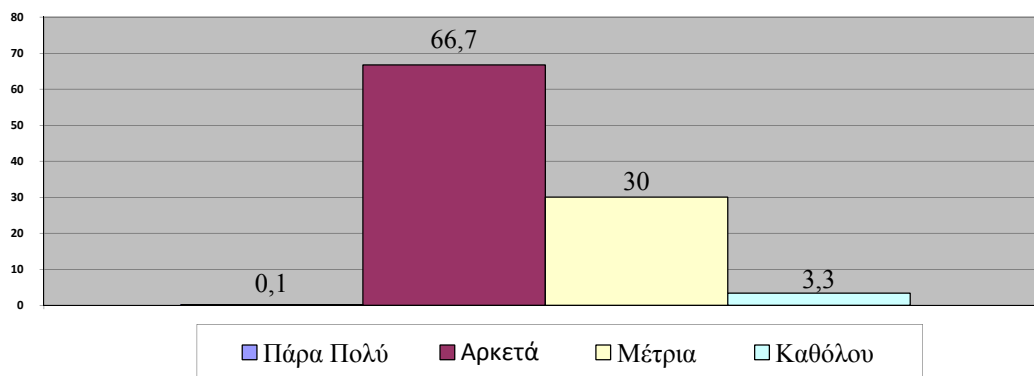
Επίσης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θα αξιοποιούσαν εθελοντές - γονείς ως πρόσθετη βοήθεια στη δουλειά τους και ότι οι φιλοδοξίες/ανησυχίες των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας δασκάλων – γονέων.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, φαίνεται ότι αυτό αρχικά προσδιορίζει τη σχέση γονέα-εκπαιδευτικού, αλλά ο κοινός τόπος είναι το πραγματικό ενδιαφέρον των εμπλεκομένων, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών (βλ. σ.89).

Πίνακας

		Συχνότητα	% Ποσοστό	% Σχετικό ποσοστό	% Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Αρκετά	40	66,7	66,7	66,7
	Μέτρια	18	30,0	30,0	96,7
	Καθόλου	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



3.4. Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή σχεδιάστηκε προκειμένου να αποτιμήσει και να διερευνήσει αφενός τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών ΣΜΕΑΕ με γονείς παιδιών με νοητικές αναπηρίες και αφετέρου, τη σημασία της ειδικής διδακτικής υποστήριξης σε μαθητή με νοητική καθυστέρηση και της δυνατότητας να μεταφέρει γνώσεις και δεξιότητες από το σχολείο στο οικογενειακό του πλαίσιο.

Στηρίχτηκε στη μελέτη περίπτωσης μαθητή που φοιτά στην Δ΄ τάξη του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας, στους ενήλικες που εμπλέκονται με τον συγκεκριμένο μαθητή και σε δείγμα 60 εκπαιδευτικών ΣΜΕΑΕ από δύο αστικές περιοχές του Νομού Μεσσηνίας. (Yin, 2003a, όπως παρατίθεται στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ως προς την πρώτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας και αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού στόχου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, επαληθεύτηκε πλήρως η ερευνητική μας υπόθεση (Petrie, 2005·Χρηστάκης, 2013·Δροσινού, 2014).

Το πρόγραμμα αποδείχτηκε *Στοχευμένο*, καθώς εντοπίστηκαν και διατυπώθηκαν με σαφήνεια και ακρίβεια ο μακροπρόθεσμος, μεσοπρόθεσμος και βραχυπρόθεσμος στόχος. Ο βραχυπρόθεσμος αποτέλεσε και τον διδακτικό στόχο. Σύμφωνα και με τις καταγραφές της διδακτικής αλληλεπίδρασης, ο στόχος αυτός κατακτήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό από τον Σ.Φ., με βάση τις δυνατότητές του και το περιορισμένο χρονικό διάστημα της παρέμβασης.

Το πρόγραμμά είναι *Ατομικό*, γιατί σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες δυνατότητες και ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού, σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Επίσης, το πρόγραμμα αποδείχτηκε ως *Δομημένο*, γιατί ο διδακτικός στόχος αναλύθηκε σε βήματα με τέτοια ιεράρχηση, ώστε το κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο βήμα. Επίσης το πρόγραμμα βασίστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).

Το πρόγραμμα είναι *Ενταξιακό*, γιατί δόθηκαν οι κατάλληλες ευκαιρίες να κάνει ο Σ.Φ. επιλογές, να λάβει αποφάσεις, να λύσει προβλήματα, να θέσει και να επιτύχει στόχους, να έχει δηλαδή μερικό ή / και πλήρη έλεγχο της ζωής του και να συμμετέχει στη σχολική και κοινωνική ζωή.

Η παρέμβαση αυτή αποτελεί *Πρόγραμμα*, γιατί καταγράφηκαν ηλικία, χαρακτηριστικά, δυνατά και αδύνατα σημεία. Με βάση αυτές τις καταγραφές, επιλέχτηκαν συγκεκριμένοι στόχοι, έγινε περιγραφή στις δραστηριότητες, τα μέσα, τα υλικά και τη διάρκεια της παρέμβασης, καταγράφηκε η συμπεριφορά και η πρόοδος του Σ.Φ. και ορίστηκαν τα κριτήρια επιτυχίας.

Το πρόγραμμα είναι *Ειδικής Αγωγής*, γιατί υπήρξαν εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες στρατηγικές και παρεμβάσεις που προσαρμόστηκαν στις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού (Farrrell, 2008).

Τέλος το πρόγραμμα αποδείχτηκε πρόγραμμα *Εκπαίδευσης*, γιατί υπάρχει διασύνδεση των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας και των γλωσσικών δεξιοτήτων με βάση τα ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (Rix, Hall, Nind, Sheehy and Wearmouth, 2009) .

Η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη του Σ.Φ. σχεδιάστηκε υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε με βάση τις Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί (Δροσινού, 2014). Στον Προφορικό Λόγο, την Ψυχοκινητικότητα, τις Νοητικές Ικανότητες και τη Συναισθηματική Οργάνωση, παρατηρήθηκαν βελτιώσεις και μειώθηκε η εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών του Σ.Φ. Βελτιώσεις επίσης παρατηρήθηκαν και στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, καθώς και τις Κοινωνικές δεξιότητες (Gibbs & Gardiner, 2008).

Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι, ενώ ο μαθητής δεν έχει την εικόνα του ατόμου με νοητική αναπηρία, μέσα από τη μεθοδολογία της Παρατήρησης εντοπίστηκαν οι δυσκολίες και φανερώθηκαν τα ελλείμματα που στέκονταν εμπόδιο στην εκπαίδευση του παιδιού, πολλά από τα οποία ήταν απόρροια της διαγενεακής συνέχειας της αναποτελεσματικής ανατροφής (Broomhead, 2014) .

Συμπερασματικά, ύστερα από την ολοκλήρωση των διαφοροποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων διαπιστώθηκαν τα εξής: Ο Σ.Φ. συμμετείχε στις δραστηριότητες και συνεργάστηκε ικανοποιητικά με τους συμμαθητές του και τη δασκάλα του. Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες και η χρήση γνωστικών μηχανών του άρεσαν αρκετά και συνέχιζε ακόμη και όταν βίωνε αποτυχία. Η συνεχής άσκηση βοήθησε τον Σ.Φ. να αναγνωρίζει τα τέσσερα βασικά συναισθήματα, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο οικογενειακό πλαίσιο. Επίσης κατανόησε ποια από αυτά είναι θετικά και ποια αρνητικά και κατάφερε να διαχειρίζεται με τη βοήθεια γνωστικών μηχανών. Την διάκριση των συναισθημάτων σε θετικά, ουδέτερα και αρνητικά την επέκτεινε όχι μόνο αναφορικά με τα οικεία πρόσωπα, αλλά και με άγνωστα. Ασκήθηκε στην συγκέντρωση της προσοχής και τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η συνεισφορά του οποίου αποδείχτηκε ουσιαστική. Οι δραστηριότητες περιγραφής των συναισθημάτων του από τον ίδιο, όταν βίωνε επιτυχίες, αλλά και αποτυχίες, τον βοήθησαν στη διαχείρισή τους. Βελτιώθηκαν οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του και σε αρκετές περιπτώσεις συνεργάστηκε με το ΕΒΠ και ΕΕΠ του σχολείου. Η θετική προσαρμογή του μαθητή στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα λειτούργησε προστατευτικά ενάντια στην ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών και στην παραβατικότητα (Forlin & Cooper, 2013).

Ως προς τη δεύτερη υπόθεση, όπως φαίνεται από τη μεθοδολογία της Παρατήρησης, αλλά και τη μεθοδολογία της Παρέμβασης, ο Σ.Φ. κατάφερε να πετύχει αλλαγή της παραβατικής συμπεριφοράς, να μάθει κοινωνικούς κανόνες και να προετοιμαστεί για δύσκολες καταστάσεις στο οικογενειακό του περιβάλλον, διατηρώντας και γενικεύοντας γνώσεις και δεξιότητες που κατέκτησε στο σχολείο.

Επίσης, κατανόησε τις Κοινωνικές Ιστορίες και έκανε τις συσχετίσεις με τον εαυτό του, δείχνοντας από τη συχνότητα εμφάνισης των θετικών απαντήσεων ότι τις τρεις φορές επιτεύχθηκε πλήρως ο στόχος των ημερήσιων πειραματικών σχεδίων, ενώ τις δύο ο στόχος επιτεύχθηκε εν μέρει, κυρίως λόγω του σύνθετου χαρακτήρα των Κοινωνικών Ιστοριών, όπου το σενάριο διαπραγματευόταν περισσότερες από μία κοινωνικές καταστάσεις.

Ο Σ.Φ. κατάφερε να ανταποκριθεί σε καταστάσεις που του δημιουργούσαν άγχος, να βρει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των αγχογόνων αυτών καταστάσεων και να διαχειριστεί αρνητικά συναισθήματα (Gibbs & Gardiner, 2008).

Συμπερασματικά, κρίνεται ότι και η δεύτερη υπόθεση αυτής της ερευνητικής εργασίας, επαληθεύτηκε πλήρως.

Αναφορικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση, από τις απόψεις των εμπλεκόμενων με τον μαθητή ενηλίκων, προκύπτει ότι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας στηρίζεται κυρίως στις πρωτοβουλίες του σχολείου. Φαίνεται όμως ότι οι γονείς επιθυμούν τη συνεργασία και εκτιμούν το σχολείο όταν αυτό ανταποκρίνεται στα όποια προβλήματά τους, όταν αναγνωρίζουν πρόοδο στο παιδί τους, καθώς και όταν λαμβάνουν τακτική ενημέρωση, είτε με το τετράδιο επικοινωνίας, είτε με τηλεφωνική επαφή (Dobbins & Abbott, 2010).

Η παροχή από το σχολείο πρακτικής βοήθειας, φαίνεται ότι τα οφέλη που αποκομίζει η οικογένεια συνδράμουν προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης και διατήρησης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Τσιμπιδάκη, 2013). Αντίθετα, η αποθαρρυντική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς, δυσχεραίνει την μεταξύ τους επικοινωνία (Dobbins & Abbott, 2010). Επίσης φαίνεται ότι οι γονείς επιθυμούν την ενημέρωση και πληροφόρηση για την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ τους απασχολεί ιδιαίτερα η αβεβαιότητα που έχουν για το μέλλον των παιδιών τους, διατυπώνοντας την επιθυμία να είναι το παιδί τους όσο το δυνατόν περισσότερο ανεξάρτητο, όταν αυτοί δεν θα υπάρχουν (Χρηστάκης, 2006).

Οι συμβουλές και οι οδηγίες που παίρνουν οι γονείς από το σχολείο, προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί τους και στο σπίτι, αν και θεωρούνται σημαντικές από τους γονείς, συχνά είναι δύσκολο να ακολουθηθούν από τους ίδιους, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου, αλλά και έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων (Lazuras, 2006). Μία πρόταση, με βάση τον πολλαπλό ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές ανάγκες, μπορεί να είναι η δημιουργία κατάλληλων δομών, όπως τα ολοήμερα ειδικά δημοτικά σχολεία με επαρκή στελέχωση, αλλά και η ανάπτυξη, μέσα στα ειδικά σχολεία ως μέρος του ωρολογίου προγράμματος, προγραμμάτων στήριξης και συμβουλευτικής της οικογένειας (Χρηστάκης, 2006· Δροσινού, 2014).

Στη βάση αυτή θα πρέπει να δομείται η ψυχοδυναμική διαδικασία με την οποία προσεγγίζεται η βοήθεια που θα προσφερθεί με στόχο την προσαρμογή τόσο των μαθητών, όσο και της οικογένειάς τους, με έμφαση στην βοήθεια ένταξης εξετάζοντας όχι μόνο τις ανάγκες και δυνατότητες του ίδιου του ατόμου αλλά και του άμεσου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός του (Ross-Hill, 2009· Bhroin, 2013· Δροσινού, 2014).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι ο διαθέσιμος χρόνος, για συνεργασία δεν επαρκεί, ενώ είναι πρόθυμοι να επικοινωνήσουν και εκτός σχολικού χώρου. Αποφεύγουν όμως την ανάπτυξη προσωπικών επαφών με την οικογένεια. Παρόλα αυτά όμως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των ΣΜΕΑΕ αποδέχονται τη σημασία της συνεργασίας με την οικογένεια, όχι μόνο θεωρητικά, αλλά και ουσιαστικά, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Ευσταθίου, 2013) και θεωρούν σημαντική την άντληση πληροφοριών από την οικογένεια. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι γονείς που διατηρούν συχνή επικοινωνία με το σχολείο, είναι και αυτοί που ρωτούν για τις μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται επίσης ότι σταδιακά αλλάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δείχνουν να μην ανησυχούν για πιθανή απειλή της επαγγελματικής τους αρμοδιότητας και εξειδίκευσης σε εκπαιδευτικά θέματα, όπως διατυπωνόταν σε παλαιότερες έρευνες (Γεωργίου, 2011). Αυτή η διαφοροποίηση ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, τα επιμορφωτικά, προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, έχουν δώσει ιδιαίτερη σημασία στον τομέα αυτό. Στη βάση αυτή πιθανά να οφείλονται και οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποφεύγουν την ετικετοποίηση, δηλαδή την κατηγοριοποίηση των γονιών, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των σημαντικών άλλων.

Από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς ειδικού νηπιαγωγείου, ειδικών δημοτικών σχολείων, ΕΕΕΚ και τμημάτων ένταξης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας οφείλεται κυρίως στη δική τους προσπάθεια, επιβεβαιώνοντας και τα ποιοτικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις. Μάλιστα σε μεγάλο ποσοστό (65%), θεωρούν απαραίτητο στοιχείο της συνεργασίας τις δικές τους προσπάθειες να προσεγγίσουν τις οικογένειες. Εντούτοις, θεωρούν ότι η καλή συνεργασία οφείλεται και στο ενδιαφέρον των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους και μάλιστα σε ποσοστά παραπλήσια με την προηγούμενη αξιολογική τους κρίση. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται επίσης ότι θεωρούν σημαντική τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας προς όφελος των μαθητών, αλλά και προς όφελος της ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, επιβεβαιώνοντας, από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, έρευνα του Γεωργίου (Georgiou, 1996, όπως παρατίθεται στο Γεωργίου, 2011), όπου οι γονείς που είχαν τακτική επαφή με το

σχολείο, ήταν υπέρ της εμπλοκής σε υψηλά επίπεδα. Επίσης πιστεύουν ότι οι πρωτοβουλίες, προκειμένου να καθοριστούν οι συνθήκες και ο τρόπος επικοινωνίας, πρέπει να λαμβάνονται από κοινού με τους γονείς. Αναφορικά με τους παράγοντες που προάγουν την ισότιμη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη ζωτική σημασία που έχει η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθώς και την αποτελεσματικότητα που προσδίδει στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Peck, 2000). Δηλώνουν πρόθυμοι να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και θεωρούν ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, αποτελεί ένα πεδίο το οποίο απαιτεί τη θετική συνεισφορά όλων των εμπλεκομένων.

Τέλος, επιβεβαιώνονται και τα ποιοτικά ευρήματα των συνεντεύξεων, σχετικά με το γεγονός ότι οι ανησυχίες των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας.

Κυρίως όμως επιβεβαιώνονται τα ποιοτικά ευρήματα, σχετικά με μία διαφαινόμενη μεγαλύτερη ευαισθησία και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για μία περισσότερο αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς.

Επίλογος

Η βούληση για ένα «σχολείο για όλους» στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι πλέον γεγονός και πρέπει να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς κίνητρο για προβληματισμό, αφού το έργο του εκπαιδευτικού επιβάλλεται να αναπροσαρμόζεται κάθε φορά που οι συγκυρίες αλλάζουν. Στόχος πρέπει να είναι η αναζήτηση νέων μεθόδων, που θα επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν με ίσες ευκαιρίες στη μαθησιακή διαδικασία.

Δεν αρκεί όμως η απλή επιδίωξη εφαρμογής της ενταξιακής φιλοσοφίας στην ελληνική πραγματικότητα. Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί που αφορούν στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε συνδυασμό με τον αντιφατικό χαρακτήρα των νομοθετικών διαταγμάτων, την ανυπαρξία δικαιότερης κοινωνικής- εκπαιδευτικής πολιτικής και την ύπαρξη μιας κοινωνίας ανέτοιμης να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα, καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της φιλοσοφίας της ένταξης στην ελληνική πραγματικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Για να υπάρξει και να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα τέτοιο σχολείο, προϋποθέτει ουσιαστική στήριξη της Πολιτείας τόσο σε οικονομικό, σε θεσμικό όσο και νομοθετικό επίπεδο, καθώς και ένα πλαίσιο λήψης γενικότερων μέτρων που

αποσκοπούν σε κοινωνικές αλλαγές και μετατροπές. Χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι της εκπαίδευσης μέσα από μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για μία κοινωνία της συνοχής κι όχι του αποκλεισμού. Προϋποθέτει ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές, όπως στα αναλυτικά προγράμματα, στην υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου, στον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Προϋποθέτει, επίσης, την άμεση και ουσιαστική συμμετοχή των γονέων, αλλά και των συλλογικών και κοινωνικών φορέων. Τέλος προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών ώστε να δραστηριοποιηθούν με στόχο τη διαμόρφωση μιας μαθησιακής διαδικασίας που να υποστηρίζει όλα τα παιδιά, να εμπλέκει ενεργά όλους τους μαθητές, να αξιοποιεί και να εμπλουτίζει τις δυνατότητες τους, και να καλλιεργεί τη συνεργασία, την αποδοχή, την ισοτιμία για τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Σούλης, 2002).

Η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες απαιτεί τη συντονισμένη συνεργασία όλων των ειδικών εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών που εργάζονται στα σχολεία, με την οικογένεια και την αξιοποίηση όλων των κατάλληλων και διαθέσιμων προσεγγίσεων, για τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή (Χρηστάκης, 2006).

Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας αυτής, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσεγγίζουν τους γονείς έχοντας κατά νου τα λόγια ενός γονέα: *«Εσείς, ως δάσκαλος ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, περάσατε από πρακτική εξάσκηση. Ήσαστε προετοιμασμένοι για τι να κάνετε. Εμείς, πραγματικά, απλώς προσγειωθήκαμε σε αυτό. Εμείς δεν το επιλέξαμε. Εμείς δεν το θέλουμε. Για σας είναι η δουλειά σας, αλλά για κάθε έναν από εμάς είναι μια μικρή τραγωδία* (Dobbins & Abbott, 2010).

Παλαιότερες έρευνες, παρουσίαζαν τον εκπαιδευτικό συχνά ανέτοιμο ή απρόθυμο. Η παρούσα έρευνα, παρά τις εγγενείς αδυναμίες της, αναδεικνύει μία διαφορετική πτυχή του θέματος, αφού οι εκπαιδευτικοί ΣΜΕΑΕ, φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι : *«για να είναι η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες αποτελεσματική, πρέπει οι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι ειδικοί που παρεμβαίνουν στο παιδί, να εργάζονται και να συνεργάζονται με την οικογένεια»* (Χρηστάκης, 2006, σ.58).

Οι θέσεις αυτές ενισχύονται και από άλλες έρευνες σε ΣΜΕΑΕ, όπου υπάρχει η αίσθηση ότι οι εργαζόμενοι στο υποσύστημα της ειδικής αγωγής, θέλουν να βελτιώσουν και να αναβαθμίσουν τα σχολεία στα οποία εργάζονται (Γκλίνο, 2013).

Ωστόσο απαιτείται τα ερευνητικά δεδομένα να επαληθευτούν και σε μελλοντικές έρευνες, άλλων περιοχών ή και πανελλήνιας εμβέλειας, όπου θα ήταν χρήσιμο το δείγμα να αποτελείται από ικανό αριθμό γονέων και εκπαιδευτικών ΣΜΕΑΕ, ώστε να υπάρξουν συγκριτικά δεδομένα. Σε κάθε περίπτωση, το ζήτημα παραμένει ανοιχτό προς διερεύνηση και δεν θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα έχει καλύψει το μεγάλο ζήτημα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, στα πλαίσια ενός κλίματος συνεργατικότητας και συλλογικής ευθύνης.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- American Psychiatric Association. (2000). *Διαγνωστικά εγχειρίδια DSM-IV-TRTM*. (Γ. Κ., Μεταφρ.) Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Bastiani, J. & Wolfendale, S.(ed.) (2000). *The contribution of parents to school effectiveness*. London: David Fulton.
- Broomhead, K. (2014). ‘A clash of two worlds’; disjuncture between the norms and values held by educational practitioners and parents of children with behavioural, emotional and social difficulties, *British Journal of Special Education*, Vol.41, (2), pp.136-150.
- Bhroin, O. N.(2013). Questions to assess learning as a communicative routine for inclusion, *British Journal of Special Education*, Vol.40, (3), pp.114-123.
- Γεωργίου, Σ., (2005): *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκλίνοσ, Γ. (2013). *Στάσεις και Απόψεις του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την αξιολόγηση στην Πελοπόννησο*. Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής Π.Ε.Σ.Ε.Α., Πειραιάς.
- Γώγου- Κρητικού Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;*, Αθήνα: Πορεία.
- Callias, M. (1997): *Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Άτομα με Ειδικές Ανάγκες* (τόμος Α'), Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Case, S. (2000). Refocusing on the parent; What are the social issues for parents of disabled children? *Disability & Society*, vol.15, pp.271-292.
- Christenson, S. & Sheridan, S. (2001). *Schools and families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.

- Cohen, L., Manion, L. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Μτφ. Μητσοπούλου, Χ., Φιλοπούλου, Μ., Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο (πρωτότυπη έκδοση 1994).
- Δίπλα, Α. (2013). Φάκελος σημειώσεων Μεθοδολογίας της Παρέμβασης-EAE04. Παρεμβάσεις με κοινωνικές ιστορίες. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD180>, Ημερομηνία ανάκτησης: 25/04/2014
- Δροσινού, Μ. (1998α). Η Ενεργοποίηση του γονεϊκού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 46-57, σσ.81-95.
- Δροσινού, Μ. (1998β). Η Ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Κοινωνική Εργασία*, τ.13, σσ.17-27.
- Δροσινού, Μ. (1998γ). *Η Ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου αναστρέφει την οργάνωση και ανάπτυξη παραβατικών δομών στη συμπεριφορά των Παιδιών*. Πρακτικά από το Ευρωπαϊκό Φόρουμ για την Οικογένεια, σσ.590-595.
- Δροσινού, Μ. (2000). Η Ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε εφαρμογές εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων σε μαθητές με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ.421, σσ. 38-40.
- Δροσινού, Μ. Μαρκάκης, Ε. Μιχαηλίδου, Μ, Τσαγκαράκη, Ι. Τσάμαλος, Β. Χρηστάκης, Κ. (2009): *Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δροσινού, Μ. (2013). Φάκελος παραδόσεων *EAE01_Ειδική Διδακτική*. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
<https://eclass.uop.gr/courses/LITD178/>, Ημερομηνία ανάκτησης: 25/06/2014
- Δροσινού, Μ. (2014). Φάκελος σημειώσεων: *EAE 11_Πρακτική άσκηση*, Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD197>, Ημερομηνία ανάκτησης: 20/04/2014

- Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής Και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.,
Ημερομηνία ανάκτησης: 04/06/2014
- Δροσινού, Μ. (2014). ΕΑΕ07. *Ψυχοδυναμική των σχέσεων βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες*. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
<https://eclass.uop.gr/courses/LITD186/>, Ημερομηνία ανάκτησης: 04/06/2014
- Dale, N. (2008): Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες Μτφ., Αποστολή Μ., Επιμ., Καπετάνιος Β., Αθήνα: Έλλην (πρωτότυπη έκδοση 1996).
- Dobbins, M. & Abbott, L.(2010).Developing partnership with parents in special schools: parental perspectives from Northern Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 10 (1), pp.23-30.
- Dowling, M. & Dolan, L.(2001).Families with children with disabilities-inequalities and the social model. *Disability & Society*, Vol. 16 (1), pp. 21-35.
- Ευσταθίου, Μ. (2013). *Πορίσματα 7^ο Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*.
<http://www.alfavita.gr/arthron>, Ημερομηνία ανάκτησης: 15/08/2014
- Farrell, M. (2008). *The special School's Handbook. Key issues for all*. London and New York: Routledge – nasen
- Forlin, C. & Cooper, P. (2013). Student behavior and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong, *British Journal of Special Education*, Vol.40, (2), pp.58-64.
- Ζαφείρης, Α., Ζαφείρη, Ε., & Μουζακίτης, Χ. (1999). *Οικογενειακή θεραπεία. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους-Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gibbs, S., & Gardiner, M. (2008). The structure of primary and secondary teachers' attributions for pupils' misbehavior: a preliminary cross-phase and cross-cultural investigation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 8 (2), pp.68-77.
- Grossman, H. (1983). *Classification in mental retardation. (3rd ed.)*. Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.
- Grossman, H. (1973). *Manual on terminology and classification in mental retardation*. Washington D.C.: American Association on Mental Deficiency.
- Heber, R. (1961). Modifications in the manual terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency* (65), pp. 499-500.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων - Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κασίνη, Ε. (2006): *Εκπαιδευτική έρευνα και Ειδική Αγωγή: Προοπτικές για την εμπλοκή γονέων και ειδικών διαφόρων επαγγελματικών κλάδων*, 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/7.%20Kefalaio%207-Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.1.%20E.%20Kasini.pdf
 Ημερομηνία ανάκτησης:12/03/2014
- Καστανίδου, Σ., (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.136, σσ.77-95.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 3ο Κ.Π.Σ./2ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ./Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1/ ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1.
- Κουτάντος, Δ. (2000). *Παιδαγωγική Θεώρηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lalvein, J. (2010). Variations on a theme: parents and teachers talking. *Support for Learning* Vol.25, (4), pp.194-199.

- Langone, J. (1992). *Mild to Moderate Retardation*. In P.J. McLaughlin, & P. Wehman (Eds) *Developmental Disabilities. A handbook for Practices(pp.1-16)*. Boston: Andover Medical Publishers.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, Vol.3, (4), pp.204-209.
- Luskasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reese, S., Schalock, R., Snell, M., et al. (1992). *Mental Retardation:Definition, classification and systems of support*. (Vol. 4). Wachington,DC: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., και συν. (2002). *Mental retardation:Definition, classification and systems of support (10th ed.)*. Wachington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Μαρκουλάκη, Θ. (2011). Πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους. Στο Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π.(Επιμ.), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου* (σσ. 14-28). Μυτιλήνη.
- Ματσαγγούρας Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Β. Ελλάδος*, τ.6, σσ. 35-68, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Γ΄ εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπρούζος, Α., (2002). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα.
http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.htm,
 Ημερομηνία ανάκτησης:14/07/2014

- MacMillan, D., & Reschly, D. (1997). Issues of Definition nad Classification. In McLean, W. (Ed). In *Ellis Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory nad Research* , 47-74. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Menghini, D., Constanzo, F., & Venuti, P. (2014). Conoscere, osservare e valutare. In F. Zambotti, (επιμ.) *Disabilita intellettiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti. Le guide Erickson*, Conoscere, intervenire, riflettere e collaborare (pp. 20-52). Trento:Edizioni Centro Studi Erickson.
- N 1566/85 , άρθρο 53
- N. 3699/2008, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τ. πρώτο, Αρ. Φύλλου 119, σσ. 3499-3519.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ., (2004). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής Πρώην «Σχολείο και Ζωή»*, τ. 4, σσ.21-33.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability-grom theory to practice* . London: MacMillan Press Ltd.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Μετάβαση: Ένας όρος κλειδί στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 27, σσ.3-12
- Παπαχριστόπουλος, Ν., Σαμαρτζή, Κ., (Επιμ.). (2012). *Οικογένεια και νεες μορφές γονεϊκότητας*. Πάτρα: Oportuna.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Π.Δ.8/1995, Αξιολόγηση μαθητών, άρθρο 5.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους*.
<http://journal.primedu.uoa.gr/greek/ISSUE1/html/polychronopoulou.html>,
 Ημερομηνία ανάκτησης:4/07/2014
- Parmenter, T. (2004). Contributions of IASSID to the scientifiv study of intellectual disability: The past, the present and the future. *Journal of Pilicy nad Practice in Intellectual Disabilities* , 1, pp. 71-78.
- Peck, D. (2000). An approach to working with parents of children with language and communication difficulties, *Support for Learning*, Vol .15(4), pp.172-176.

- Petrie, P. (2005). Schools and support staff: applying the European pedagogic model, *Support for Learning*, Vol .20 (4), pp.176-180.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., and Wearmouth, J. (2009). Teaching approaches and SEN: What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, Vol .24 (2), pp.86-94.
- Reynolds, A., & Clements, M. (2005). Parental Involvement and children's School Success. In E.Partikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed), Scholl - family Partnerships for Children's Success. *Teachers College Press* , pp. 109-127.
- Rioux, M. H. (n.d.). When Myths Masquerade as Science: Disability Research from an Equality-Rights Perspective, CHAPTER 7 (In '*Disability Studies: Past, Present and Future*', edited by Len Barton and Mike Oliver (1997) Leeds: The Disability Press
<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/rioux-chapter7.pdf>
 Ημερομηνία ανάκτησης 07/ 01/ 2014.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practicies and special needs students, *Journal of Reasearch in Special Educational Needs*, Vol.9 (3), pp.188-198.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σούλης, Σ. (1997). *Τα παιδιά με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση και ο Κόσμος τους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Α΄ Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2013). *Συνδικαλιστική Εκπαίδευση Στελεχών Αναπηρικού Κινήματος/3-Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ).

- Σούλης, Γ.-Σ. (2014). Εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία. Στο *Σχεδιασμός πολιτικής σε θέματα αναπηρίας-Συνδικαλιστική εκπαίδευση στελεχών αναπηρικού κινήματος/1*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΑΣΑμεΑ).
- Σταμάτης, Π.Ι. και Κρασοπούλου, Α. (2012). Πρακτικά του Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου.
- Salkind, N. J.(2006). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Μτφρ.: Μαρκουλής Δ., Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Schalock, L. R., Stark, A. J., Snell, E. M., Coukter, L. D., Followay, A. E., Luckasson, R. (1994). The changing conception of mental retardation: Implications for the field. *mental Retardation* (32), pp. 181-193.
- Stevenson, D.L., & Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, vol.:58, pp.: 1348-1357.
- Τραυλός, Α. (2014). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196&openDir=/5272837dwnwn>, Ημερομηνία ανάκτησης: 14/06/2014
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οικογένεια και σχολείο: Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιώλης, Γ. (2001). *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις*. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σταματάας, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21^ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Thies, K. M., & Travers, J. F. (2006). *Handbook of Human Development for Health Care Professionals*. Sudbury, Mass.: Jones and Bartlett Publishers, Inc.
- ΥΠΕΠΑΙΘ-ΠΙ (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2009). *Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος*,

Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Φλουρής Γ., (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χρηστάκης, Κ.(2000): *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Χρηστάκης, Κ. (2002): *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*, Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Γ. Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες-Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Ψάλτη Α. και Γαβριηλίδου Μ., (1996). Συνεργασία Γονιών- Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ.85 σσ. 71-75 και τ. 86, σσ. 57-60.

3.6.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

3.6.1.Παράρτημα 1

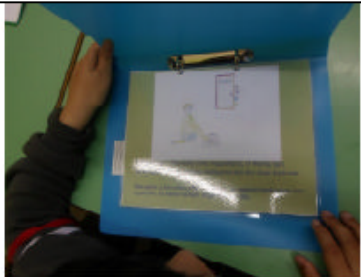
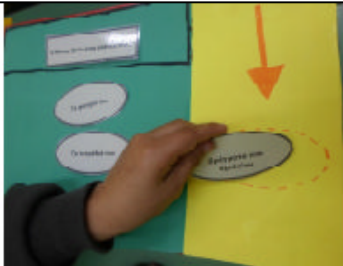

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ -ΠΑ

A/A (Αύξων Αριθμός) α)αρ. φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ:	2	Φορέας: 1 ^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας	
β)αρ. Περίληψης ΠΑ:	2	Διάγνωση : (DSM-IV-TR):	
Ημερομηνία: 26/03/2014		52-319_Νοητική Καθυστέρηση, Απροσδιόριστη βαρύτητα	
Όνοματεπώνυμο ΜτπχΦ: Εμμανουήλ Κωνστανταρος		Ειδικότητα: Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής	
Τηλ. Επικοινωνίας: 2721024290		E-mail: mkonstadaros@yahoo.gr	
Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής – Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα: ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ			
Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος Εναρξης –	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1 ^η	Μέση	8:15-8:30	Μαθησιακή Ετοιμότητα
2 ^η	Μέση	9:05-9:20	Γλώσσα
3 ^η	Μέση	10:05-10:20	Μαθηματικά
4 ^η	Μέση	11:00-11:45	Εργαστήριο ζωγραφικής
5 ^η	Μέση	12:-12:20	Κοινωνικές Δεξιότητες
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ		5 ώρες	
Σκοπός Πειράματος :			
Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ : «Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του»			
Συνάφεια Διδ. Στόχου με το:			
- Ετήσιο Πειραματικό Σχέδιο: I. ΠΕΡΙΟΧΗ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ II. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ III. ΕΝΟΤΗΤΕΣ: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΟΓΟ ΑΥΤΟΕΙΚΟΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ			
-Μηνιαίο Πειραματικό Σχέδιο: «Να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα που βιώνει στην τάξη»			
-Εβδομαδιαίο Πειραματικό Σχέδιο: «Να αντιλαμβάνεται το πρόβλημα του»			
-Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: «Να αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να παίρνει τα πράγματα του σχολείου σπίτι του»			
ΠΑΠΕΑ: Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Προφορικού Λόγου - Δεξιότητες Κοινωνικής Συμπεριφοράς			
ΔΕΙΠΠΣ: Γλώσσα			
Δ.Μ.Ε.: Προφορικός Λόγος – Συναισθηματική Οργάνωση			

Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης -Πείραμα: Μεθ.Παρέμβασης

Ημερομηνία	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Σχόλια
26/03/2014 αρχή ημερήσιου προγράμματος χωρίς προετοιμασία	«Θέλω να γράψουμε πρώτα».	Θα κάνουμε ένα παιχνίδι για λίγα λεπτά και μετά θα γράψουμε.	Ο Σ.Φ. αρνείται οποιαδήποτε δραστηριότητα είναι εκτός από το οπτικοποιημένο πρόγραμμά του
26/03/2014 Μέσα στη ροή του ημερήσιου σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας	Σ.Φ.: « Ο Φάνης είναι κακό παιδί;	«Δεν νομίζω. Έκανε ένα λάθος, αλλά θα το διορθώσει».	Ο Σ.Φ. αντιλήφθηκε τις ομοιότητες με τον εαυτό του. Η στάση του δείχνει ότι αισθάνθηκε άσχημα.
26/03/2014 μετά από μια άλλη τυχαία δραστηριότητα	Σ.Φ.: Κι εγώ ζηλεύω καμία φορά και θέλω να πάρω στίμι μου τα πράγματα που μου αρέσουν».	«Μπορείς πάντα να το λες στη δασκάλα σου κι αυτή θα σου τα δανείζει όποτε θέλεις»..	Κατανόησε ότι ο Φάνης δεν έπρεπε να πάρει τα πράγματα του σχολείου και παραδέχτηκε ότι και εκείνος μπαίνει στον πειρασμό.
26/03/2014 Αφού έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας	Σ.Φ.: «Κύριε θυμάσαι που είχα πάρει τις μογιές και την ξύστρα του Μακουίν και το κατάλαβες;».	«Δεν το θυμάμαι πολύ καλά. Ό,τι κι αν έγινε, τώρα ξέρεις ποιο είναι το σωστό.»	Ο Σ.Φ. αντιλήφθηκε τη συσχέτιση της ιστορίας με τον ίδιο και θέλησε να απολογηθεί.
26/03/2014 στο τέλος του προγράμματος	Σ.Φ.: «Δεν θα το κάνω ποτέ ξανά αυτό».	«Μπορείς να ζητάς και να δανείζεσαι όλα τα πράγματα της τάξης όποτε θέλεις. Θα τα αφήνεις όμως στο σχολείο για να μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε πάλι».	Παραδοχή του λάθους του.

Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική,

		
Το διαφοροποιημένο κείμενο (ντοσιέ)	Η Γνωστική μηχανή (παπουτσόκουτο)	Ο Σ.Φ. ορίζει τον χρόνο του πειράματος

Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες - περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου(1): « Ο Φάνης και ο Λεωνίδας».

-διαφοροποιημένα διδ. υλικά και μέσα (2): Ντοσιέ- παπουτσόκουτο

- έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (3): Η άμεση παρέμβαση του σχολείου και της κοινωνικής λειτουργού, όταν είχε συμβεί το περιστατικό της κλοπής, καθώς και οι οτικοποιήσεις, βοήθησαν τον Σ.Φ. σημαντικά. Από νωρίς αντιλήφθηκε τις ομοιότητες της ιστορίας με τον ίδιο. Παρόλα αυτά το γεγονός αυτό φάνηκε να τον αγχώνει και να τον κάνει να αισθάνεται αμήχανα.

- έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4): Από τις απαντήσεις του μαθητή φαίνεται ότι το διαφοροποιημένο κείμενο και οι ερωτήσεις τον βοήθησαν να το κατανοήσει και να κάνει τις συσχετίσεις με τον εαυτό του. Αυτό όμως έκανε τον Σ.Φ. να αισθανθεί αμήχανα, να αγχωθεί και να βιάζεται να απαντήσει. Έτσι πολλές από τις απαντήσεις του ήταν λανθασμένες, αν και είχε κατανοήσει την ιστορία (π.χ. απαντούσε ότι ο Φάνης έπαιρνε τα τετράδια, αντί να απαντήσει ότι έπαιρνε τα πράγματα του σχολείου)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

<i>1^η ερώτηση:</i>	<i>5/5</i>
<i>2^η ερώτηση:</i>	<i>3/5</i>
<i>3^η ερώτηση:</i>	<i>2/5</i>
<i>4η ερώτηση:</i>	<i>3/5</i>

Συμπέρασμα(παιδαγωγικός αναστοχασμός)

Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία:

Ο Σ.Φ. κατανόησε την ιστορία και μέσα από αυτή και τη δική του λανθασμένη συμπεριφορά, που ήταν και ο στόχος του ημερήσιου πειραματικού μας σχεδίου.

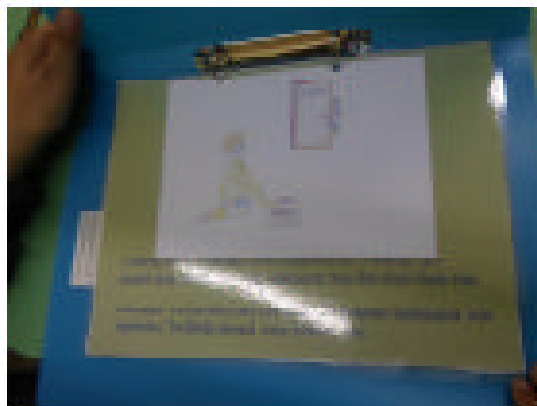
Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία:

Επειδή οι ερωτήσεις αφορούσαν τις δικές του συμπεριφορές και το αντιλήφθηκε αρκετά νωρίς, δεν περίμενε να ακούσει όλες τις ερωτήσεις και βιαζόταν να απαντήσει, κάνοντας συχνά λάθη.

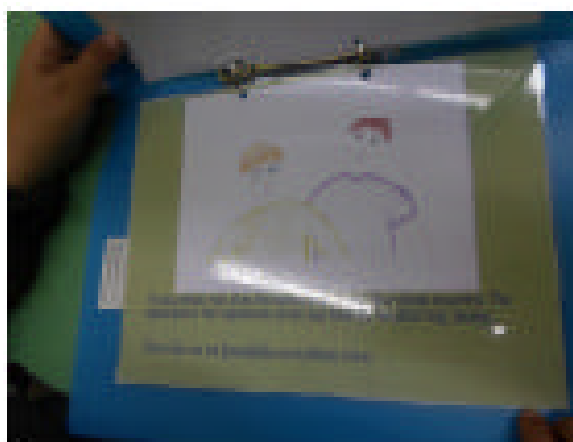
Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου- απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	√	√	√	√	√
2η ερώτηση		√	√		√
3η ερώτηση				√	√
4η ερώτηση			√	√	√

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας





Ο Φάνης και ο Λεωνίδας είναι συμμαθητές. Ο Φάνης έχει μακρύ χέρι, δηλαδή παίρνει πράγματα που δεν είναι δικά του. Μια μέρα ο Λεωνίδας είδε τον Φάνη να παίρνει πράγματα του σχολείου.



Τα έβαζε κρυφά στην τσάντα του. Ο Λεωνίδας του είπε ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό. Τα πράγματα του σχολείου είναι για όλα τα παιδιά της τάξης. Του είπε να τα ξαναβάλει στη θέση τους.

3.6.2. Παράρτημα 2

Φωτογραφίες_ Μεθοδολογία της Παρέμβασης

		
Εικόνα 1	Εικόνα 2	Εικόνα 3
		
Εικόνα 4	Εικόνα 5	Εικόνα 6
		
Εικόνα 7	Εικόνα 8	Εικόνα 9
		
Εικόνα 10	Εικόνα 11	Εικόνα 12
		
Εικόνα 13	Εικόνα 14	