

Στάσεις και απόψεις ειδικών ψυχικής υγείας και γονέων για το ρόλο της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου στην υποστήριξη παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση

Παππά Μαρία (Α.Μ.: ΣΧΨ2021812)

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία»

Φιλιππάτου Διαμάντω, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών
Πολυχρόνη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας
Ίσαρη Φιλία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας

Σημείωμα της Συγγραφέως

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», του Τμήματος Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον μήνα Φεβρουάριο του 2021.

Η 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.

Περίληψη

Η συνεργασία οικογένειας- σχολείου, αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολικών πλαισίων και παράλληλα αναγκαία προϋπόθεση κατά τη διάρκεια της πρώιμης παρέμβασης. Καθώς, η διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων οικογένειας-σχολείου, κυρίως στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, συμβάλλει στη γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που μπορούν να την εξασφαλίσουν. Η παρούσα ερευνητική εργασία, αποτελεί μία ποιοτική μελέτη με σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις, τόσο των ειδικών ψυχικής υγείας, όσο και των γονέων των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσχολικής εκπαίδευσης, όσον αφορά τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και ειδικότερα τη γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι απόψεις των γονέων και των ειδικών ψυχικής υγείας για τη νοηματοδότηση της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, τις συνθήκες συνεργασίας και τις προκλήσεις που προκύπτουν. Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 7 ειδικών ψυχικής υγείας και 7 γονέων, με τη μορφή των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει, ότι εξίσου γονείς και ειδικοί ψυχικής υγείας θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών και με πολλά οφέλη και για τις δύο πλευρές. Ως προς τους παράγοντες, που επηρεάζουν αρνητικά την εμπλοκή των γονέων, παίζει σημαντικό ρόλο η μη αποδοχή της διάγνωσης του παιδιού τους, ο μειωμένος βαθμός εμπλοκής τους και ο ανεπαρκής ρόλος του εκπαιδευτικού. Καταληκτικά, η έρευνα επικεντρώνεται στη διατύπωση προτάσεων τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο και από την πλευρά των ειδικών ψυχικής υγείας για τη βελτίωση των σχέσεων οικογένειας-σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργασία, οικογένεια, σχολείο, πρώιμη παρέμβαση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία.

Abstract

The cooperation between the school and the family of the students is one of the main factors in the effectiveness of the school context and at the same time a necessary condition during early intervention. As, the formation of cooperative family-school relations, mainly in the field of Special Education, contributes to the cognitive, psychomotor and emotional development of children it is necessary to study the factors that ensure it. This research paper is a qualitative study which aims to explore the attitudes and views of both mental health professionals and parents of children with disabilities and special educational needs in special educational contexts, regarding school-family cooperation and, in particular, parental involvement. The research was conducted on a sample of 7 mental health professionals and 7 parents, using semi-structured interviews. The analysis of the results shows that equally parents and mental health professionals consider the cooperation of the school with the families of the children very important and with many benefits for both parties. Regarding the factors that influence negatively the involvement of parents, non-acceptance of their child's disability, reduced parental involvement and insufficient teacher's role play an important role. Finally, the research focuses on suggestions for improving parents- mental health professionals' relationships.

Key-Words: cooperation, family, school, early intervention, disabilities.

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Στάσεις και απόψεις ειδικών ψυχικής υγείας και γονέων για το ρόλο της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου στην υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση» εκπονήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής-διπλωματικής εργασίας μου, που εντάσσεται στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Σχολική Ψυχολογία», του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής ερευνητικής εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους αυτούς που συνέβαλαν σε αυτή την προσπάθειά μου.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την επόπτρια μου, κα. Φιλιππάτου Διαμάντω, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών, για τη συνεργασία, την καθοδήγηση και τη βοήθεια που μου πρόσφερε στην συγκρότηση και ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Όσο και την κα. Ίσαρη Φιλία για την εξίσου αμέριστη βοήθεια της και τις πολύτιμες συμβουλές της για το σχεδιασμό και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της μελέτης.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω επίσης στην καθηγήτρια κ. Πολυχρόνη Φωτεινή για τη συμμετοχή της στην τριμελή επιτροπή αξιολόγησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Επίσης ευχαριστώ θερμά όλους τους συμμετέχοντες, που με μεγάλη προθυμία και ενδιαφέρον μετείχαν σε αυτή την έρευνα και αποτέλεσαν τα υποκείμενα του ερευνητικού μου έργου.

Κλείνοντας οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, Θανάση και Ανθή, καθώς και στον αδερφό μου, Νικήτα, χωρίς την κατανόηση και την υποστήριξη των οποίων η εργασία αυτή θα ήταν αδύνατο να ολοκληρωθεί, καθώς και όλους τους φίλους μου που με ενθάρρυναν σε αυτή την προσπάθεια. Ιδιαίτερο ευχαριστώ στον σύντροφο μου, για την αμέριστη συμπαράσταση και ανοχή του καθ' όλη της διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Πρόλογος.....	4
Εισαγωγή.....	8
Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)	8
Θέματα ορισμού και βασικές κατηγορίες μαθητών.....	8
Δομές εκπαίδευσης.....	15
Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.....	17
Θέματα προσδιορισμού.....	17
Παράγοντες που σχετίζονται με την ένταξη.....	21
Στάσεις γονέων και ειδικών ψυχικής υγείας σχετικά με την ένταξη.....	23
Πρώιμη Παρέμβαση (ΠΠ).....	32
Περιεχόμενο και προγράμματα παρέμβασης.....	32
Συνεργασία οικογένειας -σχολείου.....	36
Θεωρητικά μοντέλα.....	36
Προσδιορισμός γονεϊκής εμπλοκής.....	39
Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία οικογένειας -σχολείου: εμπειρικά δεδομένα.....	43
Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι.....	54
Ερευνητικά ερωτήματα.....	54
Μέθοδος.....	55
Συμμετέχοντες.....	55
Μέσα συλλογής δεδομένων	57
Διαδικασία.....	60
Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας.....	60
Αποτελέσματα	62
Θεματική ανάλυση και οργάνωση των δεδομένων της έρευνας	62

	6
Παρουσίαση ευρημάτων.....	68
Συζήτηση	78
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	84
Βιβλιογραφία	86
Παράρτημα	106
Πρωτόκολλο συνεντεύξεων.....	106

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1.....	56
Πίνακας 2.....	56
Πίνακας 3.....	67

Στάσεις και απόψεις ειδικών ψυχικής υγείας και γονέων για το ρόλο της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου στην υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)

Θέματα ορισμού και βασικές κατηγορίες μαθητών. Ο όρος παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), είναι ένας γενικευμένος όρος που περιγράφει μια μεγάλη ομάδα πολύμορφων δυσκολιών, που εκδηλώνονται σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών. Λειτουργεί δηλαδή, σαν όρος ομπρέλα για να καλύψει ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές δυσκολίες, αναπηρίες ή/και διαταραχές, σε έναν ή περισσότερους τομείς ανάπτυξης τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης σε σημείο, ώστε να χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική βοήθεια (Δρόσου, 2014).

Σύμφωνα με το Άρθρο 03 του ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008), μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), θεωρούνται:

1. «Οι μαθητές εκείνοι που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας/λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην

κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2.Επίσης, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), θεωρούνται οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα» (ΦΕΚ, σελ. 3500).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν εκτενέστερα οι διαταραχές του *Αυτισμού*, της *Νοητικής Υστέρησης*, και της *Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)*, με βάση την έκδοση του DSM-V, (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), δηλαδή το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, όπου εκδόθηκε τον Μάιο του 2013. Η επιλογή των συγκεκριμένων διαταραχών έγινε λόγω του ότι οι συγκεκριμένες διαταραχές χαρακτηρίζαν ως επί το πλείστον τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα νέα διαγνωστικά κριτήρια-για τις παραπάνω κατηγορίες, με βάση το DSM-V.

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V), η *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνικότητα και την επικοινωνία, ενώ το άτομο παρουσιάζει στερεοτυπίες τόσο στη συμπεριφορά του όσο και στις δραστηριότητές του. Οι δυσκολίες αυτές πηγάζουν από τα σοβαρά γλωσσικά και γνωστικά του ελλείμματα (Τζιάρρα, 2020).

Στην τελευταία έκδοση, το DSM-V περιλαμβάνει τις εξής βασικές νέες τάσεις σε ότι αφορά τη διάγνωση του *αυτισμού*:

1. Ο γενικός όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ)» (“Pervasive Developmental Disorders”), που χρησιμοποιούσε το DSM-IV, αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος 299.00 (ΔΑΦ)» (“Autistic Spectrum Disorder”).
2. Οι διαγνωστικές υποκατηγορίες (Αυτισμός, Σύνδρομο Άσπεργκερ και ΔΑΔ - μη άλλως προσδιοριζόμενη) απαλείφθηκαν.
3. Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) θεωρείται πλέον ως μία διαγνωστική κατηγορία, με μία ομάδα συμπτωμάτων. Η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες - Επίπεδα όπως ονομάζονται πλέον, τα οποία καθορίζονται με σχετικούς δείκτες:
 - Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης» που προκύπτει από δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία - προσαρμογή.
 - Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» που προκύπτει από αξιοσημείωτες δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία - προσαρμογή).
 - Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» που προκύπτει από σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία - προσαρμογή.

Επίσης, τα κριτήρια του DSM-IV περιείχαν 12 διαγνωστικά κριτήρια χωρισμένα σε 3 ομάδες, σε αντίθεση με τα νέα δεδομένα, τα οποία περιλαμβάνουν 7 διαγνωστικά κριτήρια, χωρισμένα σε 2 ομάδες. Το αναθεωρημένο λοιπόν, διαγνωστικό εγχειρίδιο, DSM-V (2013), αναφέρεται στις εξής 2 κατηγορίες:

(I) «Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων» τοποθετώντας τις δυσκολίες σε όρους όπως «κοινωνική- συναισθηματική αμοιβαιότητα»,

(II) «Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες» (Μηναΐδου, 2015).

Νοητική Υστέρηση

Μία ακόμη διαταραχή, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της προσχολικής αγωγής, που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, είναι η *Νοητική Υστέρηση*. Ο όρος *Νοητική Υστέρηση* έχει αντικατασταθεί από τον όρο «Διανοητική αναπηρία (πνευματική αναπτυξιακή διαταραχή)». Το όνομα στην παρένθεση δηλώνει ότι είναι μια διαταραχή με έναρξη κατά τη διάρκεια της περιόδου της ανάπτυξης. Περιλαμβάνει βλάβες στις γενικές νοητικές ικανότητες που επηρεάζουν την προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου σε τρεις τομείς, ή περιοχές- στο γνωστικό επίπεδο, στο κοινωνικό επίπεδο και σε πρακτικό επίπεδο. Σύμφωνα με το DSM-V (2013), για τη διάγνωση πρέπει να πληρούνται τα ακόλουθα:

1. Ελλείμματα στις διανοητικές λειτουργίες, όπως η λογική, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο σχεδιασμός, η αφηρημένη σκέψη, η κρίση, η ακαδημαϊκή μάθηση και η μάθηση από την εμπειρία, τα οποία επιβεβαιώνονται τόσο από την κλινική αξιολόγηση/παρατήρηση όσο και από τα σταθμισμένα τεστ για την αξιολόγηση της νοημοσύνης.

2. Ελλείμματα στην προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου, που το οδηγούν σε αδυναμία να ανταποκριθεί στα αναπτυξιακά και κοινωνικά πολιτιστικά πρότυπα όσον αφορά στην προσωπική ανεξαρτησία και την κοινωνική υπευθυνότητα. Χωρίς συνεχή υποστήριξη τα ελλείμματα αυτά μειώνουν τη λειτουργικότητα του ατόμου σε μία ή περισσότερες δραστηριότητες ή στην καθημερινή του ζωή, όπως στην επικοινωνία και στη κοινωνική συμμετοχή του ατόμου.

3. Η έναρξη των ελλειμμάτων στις διανοητικές λειτουργίες και την προσαρμοστικότητα σημειώνεται κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάπτυξης.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Μία ακόμη διαταραχή, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετέχουν στα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια της έρευνας είναι η *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)*. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΕΠΥ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που αφορά στο 5% των παιδιών και των εφήβων παγκοσμίως. Αναλυτικότερα, χαρακτηρίζεται από δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής, υπερβολική κινητική δραστηριότητα και παρορμητικότητα. Οι συμπεριφορές αυτές είναι δυσανάλογες σε σχέση με την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Επιπλέον, εκδηλώνονται σε περισσότερους από έναν, χώρους λειτουργίας του παιδιού π.χ. σχολείο, σπίτι, και παρεμποδίζουν σημαντικά τη λειτουργικότητα στην καθημερινή ζωή. Τα συμπτώματα περιορίζονται με την ηλικία, η πορεία όμως της διαταραχής είναι χρόνια (Αντωνίου, 2016).

Σύμφωνα με την 5η αναθεώρηση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών νόσων της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-V) διακρίνονται τρεις τύποι:

1. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, Συνδυασμένος Τύπος (πιο συχνή σε παιδιά σχολικής ηλικίας).
2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, με προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο (πιο συχνή σε παιδιά σχολικής ηλικίας).
3. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, με προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό-Παρορμητικό Τύπο (πολύ συχνή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας).

Τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠΥ, σύμφωνα με την τελευταία έκδοση (5^η) του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών, δηλαδή, DSM-5 (2013), είναι κατανεμημένα στους δυο τομείς: τον τομέα της Απροσεξίας/Ελλειμματικής Προσοχής και αυτόν της Υπερκινητικότητας/Παρορμητικότητας και διαμορφώνονται ως εξής:

1. Απροσεξία/ Ελλειμματική Προσοχή:

Για παιδιά ηλικίας έως 16 ετών, έξι (ή περισσότερα) από τα ακόλουθα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα για τουλάχιστον έξι μήνες, σε ένα βαθμό που είναι ασυμβίβαστος με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και επηρεάζει αρνητικά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές του δραστηριότητες. Για εφήβους και ενήλικες (ηλικίας 17 ετών και άνω), τουλάχιστον πέντε από τα συμπτώματα είναι απαραίτητα.

- Συχνά αποτυγχάνει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες και κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, στην εργασία του ή σε άλλες δραστηριότητες.
- Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του/της σε δραστηριότητες ή παιχνίδια.
- Συχνά φαίνεται ότι δεν ακούει όταν του/της απευθύνονται.
- Συχνά αδυνατεί να ακολουθήσει οδηγίες και δεν ολοκληρώνει τις σχολικές του/της εργασίες ή άλλες υποχρεώσεις ή καθήκοντα στον χώρο εργασίας του/της.
- Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει σχολικές εργασίες και δραστηριότητες.
- Συχνά αποφεύγει, αντιπαθεί ή είναι διστακτικός/ή να εμπλακεί σε εργασίες που απαιτούν πνευματική κόπωση για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- Συχνά χάνει τα πράγματά που είναι απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες.
- Συχνά διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.

- Συχνά ξεχνά πράγματα στις καθημερινές του/της δραστηριότητες.

2. Υπερκινητικότητα / Παρορμητικότητα:

Για παιδιά ηλικίας έως 16 ετών, έξι (ή περισσότερα) από τα ακόλουθα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα για τουλάχιστον έξι μήνες, σε ένα βαθμό που είναι ασυμβίβαστος με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και επηρεάζει αρνητικά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές του δραστηριότητες. Για εφήβους και ενήλικες (ηλικίας 17 ετών και άνω), τουλάχιστον πέντε από τα συμπτώματα είναι απαραίτητα.

- Συχνά κινεί νευρικά τα χέρια του ή τα πόδια του ή στριφογυρίζει.
- Συχνά εγκαταλείπει τη θέση του σε περιπτώσεις που απαιτούν παραμονή στη θέση του/της (όπως το θρανίο, το γραφείο εργασίας, κτλ).
- Συχνά τρέχει ή σκαρφαλώνει σε καταστάσεις που δεν αρμόζει (σε εφήβους ή ενήλικες μπορεί να περιορίζεται σε αίσθημα ανησυχίας).
- Συχνά αδυνατεί να παίξει ή να συμμετάσχει σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ήσυχα.
- Συχνά φαίνεται να είναι κουρδισμένος.
- Συχνά μιλά υπερβολικά.
- Συχνά απαντά χωρίς να περιμένει την ερώτηση.
- Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.
- Συχνά διακόπτει τους άλλους (Φλωρά, 2020).

Συχνά, στα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια ειδικής αγωγής φοιτούν παιδιά που εμφανίζουν συννοσηρότητα των παραπάνω διαταραχών.

Δομές εκπαίδευσης. Η ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη, στα παιδιά που χρήζουν πλαισίωσης, λαμβάνει χώρα, είτε στα πλαίσια εξατομικευμένων μαθημάτων ειδικής εκπαίδευσης, είτε σε ειδικές μονάδες, είτε στα πλαίσια της γενικής αγωγής. Στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την Ειδική Αγωγή και την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008), παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά πλαίσια και διευκρινίζεται ποιο παιδί θεωρείται με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Άρθρο 06 του ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008), σχετικά με τη φοίτηση, οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές (ΕΕΑ), μπορούν να φοιτούν:

α) «Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ.

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη/συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ), εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ), το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2)

διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: αα) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ), για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ. Για την ίδρυση ΤΕ απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν κατ' ελάχιστον τρεις μαθητές και σχετική πρόταση από διαγνωστική υπηρεσία. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα ΤΕ συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά ΤΕ. ββ) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυνμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ), για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών» (ΦΕΚ σελ. 3503).

Στη συνέχεια, μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται, φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή. Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ.

β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων

Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές θεωρούνται ΣΜΕΑΕ που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εμπίπτουν στο πλαίσιο της ΕΑΕ παιδιών σχολικής ηλικίας και εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Η έγκριση της διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας στην οποία φοιτά ο μαθητής, κατόπιν αιτιολογημένης πρόσφατης ιατρικής γνωμάτευσης, στην οποία αναγράφεται η διάρκεια επιβεβλημένης παραμονής στο σπίτι.

Εν κατακλείδι, για κάθε παιδί με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης σχεδιάζεται από τη διεπιστημονική ομάδα του οικείου ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ), συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ΕΑΕ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ και τον σύμβουλο ΕΕΠ. Στο σχεδιασμό του ΕΠΕ συμμετέχει και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή και το ΕΕΠ των ΣΜΕΑΕ, μετά από πρόσκληση του οικείου ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ).

Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση

Θέματα προσδιορισμού. Σύμφωνα, με τον ορισμό που δίνει η Unesco (2009), η συμπερίληψη αποτελεί μια διαδικασία αντιμετώπισης και ταυτόχρονα έναν τρόπο ανταπόκρισης στην ετερογένεια, που συναντάται σε γλωσσικό, σε πολιτισμικό, σε θρησκευτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο στον μαθητικό πληθυσμό. Η έννοια της συμπερίληψης ή συνεκπαίδευσης και ο ορισμός της, πιο συγκεκριμένα έγκειται στην ισότιμη αντιμετώπιση και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με την ένταξη τους στα σχολεία της γενικής αγωγής. Η γνώση και η μόρφωση είναι ένα αγαθό που επιβάλλεται να παρέχεται σε

όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου κοινωνικής ομάδας, τα οποία ταυτόχρονα όμως είναι σε θέση να την κατανοήσουν να την αφομοιώσουν και να εξελιχθούν συμβαδίζοντας με τα εξελικτικά πρότυπα, που ισχύουν την εκάστοτε φορά (Μιχαηλίδης, 2009).

Η συνεκπαίδευση συνάμα, αποτελεί ένα αναδυόμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο που προτείνει ένα νέο λειτουργικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο εμπλουτίζει τις υπάρχουσες κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές της εκπαίδευσης των ενηλίκων και των παιδιών με μεθόδους, πρακτικές και διαδικασίες που προέρχονται από την τυπική, την άτυπη και τη μη τυπική εκπαίδευση. Ειδικότερα, ως συνεκπαίδευση ορίζεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας ταυτόχρονα και σε συνεργασία από άτομα διαφορετικής ηλικίας, γνωστικής υποδομής, εμπειριών, ενδιαφερόντων και κοινωνικού-πολιτισμικού επιπέδου (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009).

Επίσης, η συνεκπαίδευση στηρίζεται σε βασικές αρχές τόσο της Παιδαγωγικής, όσο και της Ψυχολογίας και αναφέρεται σε εκείνες τις ενέργειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση όλων των μαθητών με ή/και χωρίς ειδικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Τα παραπάνω υφίστανται μετά από τροποποιήσεις που θα επιτρέπουν την ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών και την ικανοποίηση ποικίλων και συχνά διαφορετικών αναγκών τους. Η συνεκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα κάθε προσώπου που ζει σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία, να ζει και να αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με όσο το δυνατό λιγότερα εμπόδια.

Άλλωστε, η συνεκπαίδευση ενός/μιας μαθητή/τριας με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλει να βασίζεται στη γνώση και την κυρίαρχη αποδοχή των αρχών της συνεργατικής διδασκαλίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες μάλιστα, που συντελούν στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι η ύπαρξη θετικής στάσης από την πλευρά τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών/τριών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και τη συνεκπαίδευση (Πατσίδου, 2010).

Αξίζει να αναφερθεί, πως ο όρος συμπερίληψη/συνεκπαίδευση δεν ταυτίζεται με την ορολογία της ένταξης. Η ένταξη μπορεί να είναι τόσο σχολική, όσο και κοινωνική, όπου όμως δεν οδηγεί αναγκαστικά στη συνεκπαίδευση, η οποία ωστόσο προϋποθέτει την ύπαρξη της ένταξης (Σαλβαράς, 2013). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στο σύνολο των μαθητών του σχολείου, χωρίς να γίνεται διαχωρισμός σε τμήματα και ταυτόχρονα αφορά το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων. Η συμπερίληψη προασπίζει τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος. (Στασινός, 2013).

Η κυριότερη διαφορά ανάμεσα στην ένταξη και στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ότι η συμπερίληψη στοχεύει στην αναδιαμόρφωση των υπάρχουσών δομών, με επαναπροσδιορισμό των μεθόδων διδασκαλίας, των τρόπων συμμετοχής των παιδιών και του ρόλου των εκπαιδευτικών (Κυπριωτάκης, 2001). Ως εκ τούτου, το παιδί με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένας από τους παράγοντες που διαμορφώνουν εκ νέου την εκπαιδευτική διαδικασία και εν γένει τη δομή του σχολείου. Κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται στην πράξη η ενεργός συμμετοχή και το συνεργατικό πνεύμα, όπως υπαγορεύει και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Έτσι, τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες τόσο ακαδημαϊκές όσο και κοινωνικές, οι οποίες θα δίνουν περιθώρια βελτίωσης, στο μέγιστο των συνθηκών για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους.

Όλα τα παραπάνω, ενισχύονται μέσα από τις μορφές της συμπερίληψης, το θεσμό δηλαδή της Παράλληλης Στήριξης και του Τμήματος Ένταξης. Απαιτείται επομένως, από τις σχολικές μονάδες να δημιουργήσουν ένα σύνολο καλών πρακτικών και αξιών, ώστε να στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, εξασφαλίζοντάς του όλα τα υποστηρικτικά μέσα, αναγκαία για την ανάπτυξη του. Στα σχολεία γενικής αγωγής μπορούν να φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι οι διαταραχές του λόγου, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μάθησης/δυσλεξία, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), η διανοητική

αναπηρία, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), οι αισθητηριακές ανεπάρκειες (οπτικές/ακουστικές), τα κινητικά προβλήματα.

Αναλυτικότερα, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αναφέρεται στην κατάσταση, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης/ Συνεκπαίδευσης δεν λειτουργεί, στο διηνεκές, ως προσωπικός/ή δάσκαλος/α προς τον μαθητή, αλλά ως καταλύτης/ διευκολυντής για την μετάβαση του μαθητή από την κατάσταση της εξάρτησης στην εξατομικευμένη βοήθεια, στην αυτόνομη λειτουργία στα πλαίσια της τάξης. Ο/Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης/ συνεκπαίδευσης έχει επομένως, την ευθύνη της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τον περιορισμό ή την απλοποίηση της ύλης, την αλλαγή τρόπου παρουσίασης της ύλης, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή και την εξατομικευμένη υποστήριξη που χρειάζεται. Αυτή η εξατομικευμένη υποστήριξη μπορεί, αρχικά, να προϋποθέτει την άμεση και αποκλειστική καθοδήγηση του παιδιού, ωστόσο, προοδευτικά, ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης/ συνεκπαίδευσης οφείλει να απομακρυνθεί και να αρχίσει να λειτουργεί ως συνεργάτης του/της εκπαιδευτικού της τάξης, στηρίζοντας και άλλους μαθητές, επανερχόμενος/η στο συγκεκριμένο μαθητή κάθε φορά που υπάρχει ανάγκη (Αρνίδου, 2007).

Οι ρόλοι δηλαδή, του εκπαιδευτικού της τάξης και του ειδικού εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης πρέπει να εναλλάσσονται, ο/η πρώτος/η αναλαμβάνοντας τμήματα της εξατομικευμένης στήριξης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο/η δεύτερος/η διδάσκοντας τους υπόλοιπους μαθητές (Ποθητού, 2017). Η εναλλαγή αυτή ρόλων βοηθά στο να αισθάνεται το παιδί ισότιμο μέλος της τάξης του, νιώθοντας ότι ο/η δάσκαλος/α της τάξης του αφιερώνει χρόνο και στο ίδιο, εξίσου με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Επίσης, εδραιώνει τη θέση του/της εκπαιδευτικού της τάξης ως υπεύθυνου/ης για την πορεία του συνόλου των παιδιών και τον/την καθιστά συμμετοχο/η στην πρόοδο του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παράγοντες που σχετίζονται με την ένταξη. Η συμπεριληπτική κουλτούρα αποτελεί έναν βασικό παράγοντα επιτυχούς ένταξης. Χωρίζεται σε δύο θεμελιώδεις άξονες, στη δημιουργία μιας κοινότητας και στην καθιέρωση κοινών αξιών για όλα τα μέλη της. Όσον αφορά τη πρώτη παράμετρο, εκείνη στηρίζεται στις έννοιες της αποδοχής και της συνεργασίας. Ως προς το δεύτερο άξονα το σχολείο, είναι εκείνο που αναπτύσσει κοινές αξίες, αντιμετωπίζει κάθε μορφή διάκρισης, διατηρεί υψηλές προσδοκίες για όλα τα μέλη του και συμβάλλει στην συγκρότηση αυτοπεποίθησης και ανεξαρτησίας του κάθε παιδιού με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Booth & Ainscow, 2002). Ως εκ τούτου, οι καλές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν, ώστε να επιτευχθεί η υλοποίηση της αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δύνανται να είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οικοδόμηση φιλίας, η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, αλλά και η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας (Κανέλλη, 2019).

Μια εξίσου σημαντική πρακτική συμπερίληψης, όπως προαναφέρθηκε είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, κατά την οποία δημιουργούνται ομάδες παιδιών με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας, ώστε οι πιο έμπειροι να βοηθούν τους υπόλοιπους. Αναλυτικότερα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση αναφέρεται στην πρακτική να συνεργάζεται μια μικρή ομάδα μαθητών με επίπεδα μικτής ικανότητας, με κάθε μέλος να έχει το ίδιο καθεστώς εντός της ομάδας, για να βοηθά το ένα το άλλο να επιτελέσει μια συγκεκριμένη μαθησιακή εργασία (Alquraini & Gut, 2012). Επίσης, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, τα παιδιά ανακαλύπτουν ευκολότερα τις έννοιες, τις κατανοούν χωρίς μεγάλη δυσκολία και έτσι ενισχύεται η συνοδευόμενη από κατανόηση μάθηση, η οποία τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες (Πεπόνη, 2017).

Στη συνέχεια, η διαδραστική μάθηση με νέες τεχνολογίες, φαίνεται πως αποτελεί ένα σύγχρονο μέσο, το οποίο ευνοεί την επίτευξη της συμπερίληψης. Η χρήση δηλαδή, διαδραστικών αφηγήσεων, ψηφιακών ή λεκτικών, ενθαρρύνει την ισότιμη συμμετοχή των

παιδιών, που μπορούν να εμπλακούν κατά τις κλίσεις και την αρέσκεια τους στις διάφορες δραστηριότητες (Howes, et. al.,2009). Ορισμένες επιπρόσθετες πρακτικές που ευνοούν την συμπερίληψη, είναι η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η συμμετοχή των παιδιών σε ομαδικά παιχνίδια, σε θεατρικά παιχνίδια και σε παιχνίδια ρόλων (Μέσσιου, 2015).

Συνάμα, η σημασία του ρόλου του διευθυντή στη συνεισφορά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι καθοριστική. Ειδικότερα, αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές, οι σχολικοί διευθυντές οφείλουν να αναπτύξουν κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας και να στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών (Αγγελίδης, 2011). Θα πρέπει λοιπόν να συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών, εφόσον η εκπαίδευση και η κατάκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα δημοκρατικής συνεργασίας (Πέσλη, 2018).

Εκτός από το ρόλο του διευθυντή, καθοριστική σημασία παίζει και η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στις πρακτικές συμπερίληψης. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι ψυχολόγοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθώς, παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την πολιτική και την πρακτική σε αυτόν τον πολύπλοκο τομέα της συμπερίληψης. Δηλαδή, οι σχολικοί ψυχολόγοι παρέχουν διαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση στην ανάπτυξη προγραμμάτων χωρίς αποκλεισμούς για μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Farrell, 2004).

Στον αντίποδα, αναφέρονται ορισμένοι παράγοντες, που εμποδίζουν την ανάπτυξη των πρακτικών της συμπερίληψης. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011), η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί έναν επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Δηλαδή, πιο συγκεκριμένα, η δομή περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών και κατά επέκταση τη πληθώρα των πληροφοριών που εμπεριέχει, καθώς και την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.

Πολλές φορές τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία δε μπορούν να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, διαπιστώνεται πως η ανελαστικότητα του, στηρίζεται στο σταθερό του περιεχόμενο και την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα επιπλέον, αναφέρεται κυρίως σε μαθητές με ένα συγκεκριμένο επίπεδο, με μέση επίδοση. Δεν περιλαμβάνει δηλαδή, μαθητές που βρίσκονται στα άκρα, είτε με πολύ χαμηλή επίδοση, είτε με πολύ υψηλή επίδοση. Αποδεικνύεται έτσι, ο διαχωριστικός χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος και όχι ο συμπεριληπτικός του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Πράγματι, πολλές μελέτες τόνισαν ότι οι προσαρμογές του προγράμματος σπουδών παίζουν σημαντικό ρόλο για να υποστηρίξουν τους μαθητές με αναπηρίες στην επίτευξη της πρόσβασης τους και στην πρόοδο τους στο γενικό πρόγραμμα σπουδών (Lee et al., 2006).

Ακόμη ένα εμπόδιο, το οποίο δυσκολεύει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του σχολείου είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των διευθυντών του εκάστοτε σχολείου, οι οποίες θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο (Λυκομάνη, 2020). Επίσης, οι εξειδικευμένες γνώσεις που ορισμένες φορές, δεν έχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να χειριστούν τις καταστάσεις με κατάλληλο τρόπο, παρουσιάζεται ως ένα ακόμη εμπόδιο (Ζαχαροπούλου, 2018).

Στάσεις γονέων και ειδικών ψυχικής υγείας σχετικά με την ένταξη. Οι στάσεις και οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων, αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα, για την διευκόλυνση ή/και όχι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και για αυτό τον λόγο, έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες. Ωστόσο, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ο τομέας των στάσεων και αντιλήψεων των ειδικών ψυχικής υγείας και ειδικότερα των ψυχολόγων, σχετικά με τις πρακτικές της συμπερίληψης. Στη συνέχεια λοιπόν, σε αυτό το κεφάλαιο, θα συζητηθούν εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την ένταξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των ειδικών ψυχικής υγείας.

Αρχικά, παρουσιάζονται έρευνες που αφορούν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής, δηλαδή των Νηπιαγωγών απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στον ελληνικό χώρο, όσο και στη διεθνή τομέα. Στη συνέχεια, αναφέρονται έρευνες σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής αγωγής, όσο και ειδικής αγωγής, σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα παιδιών με ΔΑΦ και ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. Γίνεται ακόμη, αναφορά σε έρευνες που παραθέτουν τις στάσεις των γονέων, σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη γενική τάξη καθώς και τις στάσεις των σχολικών ψυχολόγων ως προς τις συμπεριληπτικές πρακτικές.

Πιο συγκεκριμένα, μία πρόσφατη έρευνα είναι αυτή της Ζαχαροπούλου (2018), που επικεντρώνεται στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα, των εμποδίων που αντιμετωπίζουν και αποτελούν τροχοπέδη στην επιτυχία της συμπερίληψης καθώς επίσης και των καλών πρακτικών για την επιτυχή υλοποίησή της. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι συνολικά υπάρχει μια θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα, η οποία όμως επηρεάζεται σημαντικά από παράγοντες όπως η επιμόρφωση που έχουν λάβει γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα, η σοβαρότητα και ο τύπος του προβλήματος που αντιμετωπίζει το παιδί, η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στα παιδιά με τα κινητικά προβλήματα, η ψυχολογική και συναισθηματική φόρτιση που γεννά στους εκπαιδευτικούς μια τέτοια κατάσταση αλλά και η προηγούμενη οικογενειακή ή εκπαιδευτική εμπειρία τους με παιδιά με παρεμφερή προβλήματα.

Σε διεθνές επίπεδο, αναφορικά με τις στάσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ακολουθεί η έρευνα των Emam, & Mohamed, (2011). Ο σκοπός

αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αντίληψης των εκπαιδευτικών για αυτο-αποτελεσματικότητα και της στάσης τους απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο προσχολικό και στο δημοτικό περιβάλλον της Αιγύπτου. Επιπλέον, διερευνήθηκε εάν η εμπειρία επηρέασε τη στάση των εκπαιδευτικών και την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 95 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 71 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία είχαν πιο θετικές στάσεις από τους δασκάλους με λιγότερη εμπειρία, ενώ η εμπειρία δεν είχε καμία επίδραση στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου έδειξαν υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας από ό, τι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη διαχείριση και τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε συνέχεια, η έρευνα των Lee et al., (2015), διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στο Χονγκ Κονγκ, σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, ήταν ισχυρότεροι υποστηρικτές της ένταξης, ανεξάρτητα από τον επαγγελματικό τους ρόλο (διευθυντής ή δάσκαλος τάξης), για παιδιά με νοητική αναπηρία ή προβλήματα όρασης, ακοής και ομιλίας και γλώσσας. Ωστόσο, ούτε η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ούτε ο επαγγελματικός ρόλος έκαναν σημαντική διαφορά στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παιδιών με σωματική αναπηρία, διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ASD), διαταραχή έλλειψης προσοχής / υπερκινητικότητας (ADHD), συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία και ταλαντούχους και ταλαντούχους.

Η προσχολική εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητη για την κοινωνική αποδοχή και ένταξή τους στην κοινωνία. Η έρευνα των Varlier, & Vuran, (2006)

στοχεύει στην διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των Νηπιαγωγών, για την προσχολική εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσω της ένταξης. Συμμετείχαν στη μελέτη, 30 γυναίκες Νηπιαγωγοί που εργάζονταν στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, σε ένα κέντρο παραγωγής στην Περιφέρεια Μέσης Ανατολίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα ευρήματα, όλοι οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη πιστεύουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν προσχολική εκπαίδευση. Οι περισσότερες Νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι η προσχολική εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται μέσω της ένταξης για παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη ανέφεραν ότι δεν είχαν τα προσόντα για να πετύχουν την ένταξη και οι συνθήκες εργασίας ήταν ανεπαρκείς.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, επιπρόσθετη έρευνα, η οποία έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία είναι αυτή της Γκουντούλα (2017). Στην έρευνα συμμετείχαν 352 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ήταν ουδέτερες. Αυτές οι αντιλήψεις διαπιστώθηκε ότι επηρεάζονται κυρίως από τα χρόνια της υπηρεσίας, την ειδικότητα, την επίγνωση του νομικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και την κατάρτιση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια και μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, το φύλο, ο αριθμός διαγνωσμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η φοίτηση σε δεύτερη σχολή και η προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επηρέασαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ.

Όπως προαναφέρθηκε στον παράγοντα της συνεχούς επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αναφέρεται και η μελέτη των Κο & Boswell (2013). Η έρευνα είχε στόχο

να μελετήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία στη γενική αγωγή, σε πρακτικές συμπερίληψης. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ανεπαρκή την αρχική τους κατάρτιση και ταυτόχρονα σχολίασαν τη διαρκή ανάγκη τους για περαιτέρω επιμόρφωση. Η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία στη γενική αγωγή αναδεικνύεται ως σημαντική πρόκληση που επηρεάζει την εφαρμογή της ένταξης με αρνητικό τρόπο. Επιπλέον, φάνηκε να θεωρούν απαραίτητη και ωφέλιμη την ανταλλαγή και τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης μέσα στην τάξη (Τσιγκάκου, 2017).

Έρευνα που επικεντρώνεται στη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη του σχολείου έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής τίθεται θετικά ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη του σχολείου. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η σημασία της ειδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ και την συνεχή ανάγκη τους για εκμάθηση στρατηγικών/ πρακτικών, που μπορούν να είναι χρήσιμες στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Τατιτζικίδου, 2020).

Μία ακόμη έρευνα, που αναφέρεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.) στη γενική τάξη, και κατά πόσο αυτή επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι η έρευνα της Αθανάσογλου (2014). Στην έρευνα διερευνήθηκαν οι στάσεις 176 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε γενικά και ειδικά δημοτικά σχολεία των Νομών Θεσσαλονίκης, Έβρου και Πιερίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκπαίδευση στις ΔΑΦ-Υ.Λ.Α., αλλά και η διδακτική και διαπροσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους συγκεκριμένους μαθητές μπορεί να

επηρεάσουν τις στάσεις τους με θετικό τρόπο. Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ εκπαίδευσης και στάσης βρέθηκε και για τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής εργαζόμενοι σε γενικό σχολείο, ειδικής αγωγής σε ειδικό σχολείο). Από την άλλη, φαίνεται πως η διδακτική εμπειρία, παίζει σημαντικό ρόλο στη συμπερίληψη των μαθητών, τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής, όσο και ειδικής αγωγής του γενικού σχολείου..

Εκτός από τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας που μελετήθηκαν και παραπάνω, γίνεται αναφορά και στις στάσεις και αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Η έρευνα του Kontouli (2015), είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων Ελλήνων γονέων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη φιλοσοφία της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 73 γονείς και 96 εκπαιδευτικοί από τους νομούς Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους απέναντι στην ένταξη, με εξαίρεση αυτές που αναφέρονται στις πρακτικές στη σχολική τάξη στην οποία οι γονείς εξέφρασαν πιο θετικές αντιλήψεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς. Παράγοντες όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία των γονέων, καθώς και η επαφή τους με άτομα με ειδικές ανάγκες δεν φάνηκαν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους απέναντι στην ένταξη.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια. Πιο συγκεκριμένα, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης των αντιλήψεων τους. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια και αυτών που δεν έλαβαν επιπρόσθετη επιμόρφωση σε θέματα ενταξιακής αγωγής, με τους πρώτους να παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα των βασικών αντιλήψεων για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.

Μία ακόμη έρευνα που τονίζει την αξία της συμπερίληψης είναι της Πατσίδου (2010), η οποία πραγματοποιήθηκε με στόχο να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και προς τη συνεκπαίδευσή τους με τους μαθητές χωρίς αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Η ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης και συνεκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πολλές χώρες, καθιστά αναγκαία τη μελέτη των στάσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών που ανήκουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στον ελληνικό χώρο, δεδομένης της εφαρμογής της νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ν. 3699/ 2008). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 371 καθηγητές και 692 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως διαφάνηκε, από τα ευρήματα της έρευνας, η στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών προς τη συνεκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν θετική. Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τρεις κυρίως παραμέτρους: α) τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, β) την προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και γ) την κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας και προηγούμενη εμπειρία με τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες διαφάνηκε ότι είχαν πιο θετική στάση από τους συναδέλφους τους με μικρότερη προϋπηρεσία και εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ήταν κατά περίεργο τρόπο, λιγότερο θετικοί αναφορικά με τα οφέλη της συνεκπαίδευσης και ένιωθαν μεγαλύτερη ανασφάλεια για την επαγγελματική τους επάρκεια υπό την προοπτική της εφαρμογής της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική αγωγή, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει ανάλογη επιμόρφωση.

Από την πλευρά των μαθητών διαπιστώθηκε θετική στάση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες με τα κορίτσια να έχουν πιο θετική στάση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες από ό,τι τα αγόρια. Η θετική στάση των μαθητών τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, αφορούσε μόνο τη σύναψη τυπικών σχέσεων με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αντιθέτως η

στάση των μαθητών, εμφανίστηκε αρνητική ως προς τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Η στάση των μαθητών που είχαν φοιτήσει με μαθητές με ειδικές ανάγκες προς τη συνεκπαίδευση ήταν ουδέτερη. Ένα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας ήταν το γεγονός ότι η στάση των μαθητών προς τη συνεκπαίδευση επηρεάστηκε θετικά από τη στάση τους προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών συμφωνούσε με την άποψη ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να παρακολουθούν τη συνηθισμένη τάξη προβάλλοντας ως επιχείρημα το δικαίωμα στη διαφορετικότητα και την ισότητα των ευκαιριών στη μάθηση για όλους τους μαθητές.

Πέρα λοιπόν, από την διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής, των γονέων, αλλά και των μαθητών, αναφέρονται και έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των ψυχολόγων απέναντι στην ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Τσαπουτζόγλου (2014), έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για τη συμβολή του ψυχολόγου στην εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 203 εκπαιδευτικοί και 44 ψυχολόγοι που εργάζονταν σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ. Στόχος ήταν η καταγραφή των απόψεων και των δύο ειδικοτήτων για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου σε μία σειρά από παραμέτρους που συνδέονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η καταγραφή της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για λήψη βοήθειας και, αντίστοιχα, των ψυχολόγων για παροχή βοήθειας, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο ψυχολόγος έχει σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τις θεωρούμενες ως κύριες δραστηριότητες του ρόλου του, όπως η αξιολόγηση και η συμβουλευτική, οι οποίες συνεισφέρουν έμμεσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά δεν έχει στον ίδιο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες για δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και η αξιολόγηση των ακαδημαϊκών παρεμβάσεων, που συνδέονται άμεσα με τα εκπαιδευτικά

προγράμματα. Η επιθυμία τους για λήψη μεγαλύτερης βοήθειας από τον ψυχολόγο ήταν συνεπής προς τις εκτιμήσεις τους για τις γνώσεις και δεξιότητές του.

Οι ψυχολόγοι από την άλλη μεριά εξέφρασαν υψηλότερες εκτιμήσεις για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε περισσότερες δραστηριότητες, που συνδέονται είτε έμμεσα είτε άμεσα με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η επιθυμία τους για παροχή μεγαλύτερης βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς ήταν σε όλες τις περιπτώσεις υψηλότερη από τις αντίστοιχες εκτιμήσεις για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Τα ευρήματα παρουσιάζονται, σε συνδυασμό με δεδομένα άλλων ερευνών, καθώς και με τις σύγχρονες θεωρητικές κατευθύνσεις για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και τις προοπτικές διεύρυνσής του σε δραστηριότητες που θα προάγουν την παροχή αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Anderson, Klassen, & Georgiou, (2007), στην οποία μελετώνται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία που σχετίζονται με την ένταξη και οι τρόποι με τους οποίους οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να συμβάλλουν στις πρακτικές συμπερίληψης. Οι άξονες της έρευνας επικεντρώθηκαν σε πεποιθήσεις σχετικά με την ένταξη, την εμπιστοσύνη σχετικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και στάσεων σχετικά με τις τρέχουσες και απαραίτητες δομές υποστήριξης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τα οφέλη (85%) καθώς και τα μειονεκτήματα (95%) στη διδασκαλία σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Μόνο το 10% των εκπαιδευτικών ανέφερε τους σχολικούς ψυχολόγους ως μέρος δομών που υποστηρίζουν επιτυχώς πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και μόνο το 4% των εκπαιδευτικών ζήτησε επιπλέον χρόνο σχολικής ψυχολογίας ως δομή υποστήριξης που απαιτείται για να ενισχύσει την εμπιστοσύνη. Τα ποιοτικά δεδομένα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση σε συγκεκριμένες αναπηρίες, καθώς και πρόσθετο χρόνο βοήθειας. Καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι πρέπει

να συμμετέχουν στην παροχή κατάρτισης, στη διάδοση της έρευνας, στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς και των μαθησιακών σχεδίων και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Πρώιμη Παρέμβαση (ΠΠ)

Περιεχόμενο και προγράμματα παρέμβασης. Η Πρώιμη Παρέμβαση (ΠΠ), είναι ένας συνδυασμός παροχών και υπηρεσιών σε κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία και κατ' επέκταση στην οικογένειά του. Αποτελεί ένα σύστημα υπηρεσιών που διατίθενται μέσω κρατικής χρηματοδότησης σε παιδιά που παρουσιάζουν αναπτυξιακή καθυστέρηση (Stahmer, Collings & Palinkas, 2005).

Η Πρώιμη Παρέμβαση (ΠΠ), στην προσχολική ηλικία είναι ευρέως αποδεκτή ως ένας διάυλος εξασφάλισης της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς επίσης και ως ένα μέσο της αποτροπής των μαθησιακών δυσκολιών στη μετέπειτα σχολική ζωή του παιδιού και της μείωσης των ποσοστών του κοινωνικού αποκλεισμού αναφορικά με τους μαθητές με ΕΕΑ. Η Πρώιμη Παρέμβαση (ΠΠ), αρχίζει με την φάση του καθορισμού του προβλήματος και προγενέστερα τον εντοπισμό αυτού του προβλήματος. Ακολουθεί το στάδιο της διάγνωσης, της κατάλληλης διαχείρισης και τέλος της συμβουλευτικής (Χατζηαθανασίου, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται κατ' εξοχήν από θεραπευτικά προγράμματα διάφορων ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, κοινωνικό λειτουργό και φυσιοθεραπευτή, αν κριθεί αναγκαίο. Τα προγράμματα αυτά, παρέχονται από τη γέννηση έως την ηλικία των τριών ετών, σε παιδιά που παρουσιάζουν τυχόν αναπτυξιακά προβλήματα ή βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Η διάρκεια της παρέμβασης ποικίλλει και ταυτόχρονα περιλαμβάνει την διαδικασία από την στιγμή που εντοπίζεται το πρόβλημα, έως ότου πραγματοποιηθεί η κατάλληλη παρέμβαση.

Οι απώτεροι στόχοι της Πρώιμης Παρέμβασης είναι να προάγει την υγεία του παιδιού, να ενισχύσει τις υπάρχουσες και εμφανιζόμενες ικανότητες, να ελαχιστοποιήσει την

αναπτυξιακή καθυστέρηση, να αντιμετωπίσει τα υπάρχοντα ή εμφανιζόμενα κινητικά, γνωστικο-αντιληπτικά και συναισθηματικά ελλείμματα, να αποτρέψει τους λειτουργικούς περιορισμούς, καθώς και να προετοιμάσει ψυχολογικά τους γονείς και όλο το οικογενειακό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, οι σκοποί της εκάστοτε παρέμβασης είναι να διασφαλίσει και να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, να ενισχύσει τις ικανότητες της ίδιας της οικογένειας που πλαισιώνει το παιδί και να προωθήσει την κοινωνική ένταξη με αυτό τον τρόπο, τόσο της οικογένειας, όσο και του παιδιού (Peterander, 2008).

Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από εξατομικευμένα θεραπευτικά προγράμματα εκπαίδευσης των παιδιών σε συνδυασμό με την κατάλληλη υποστήριξη και συμβουλευτική των γονέων και όλης της οικογένειας. Σε γενικές γραμμές, η Πρώιμη Παρέμβαση αξιοποιεί μεθόδους και τεχνικές από την επιστήμη της Φυσικοθεραπείας, της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Εργοθεραπείας, της Λογοθεραπείας και της Παιδαγωγικής. Επιπρόσθετα, η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται σε εκείνα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτύξει προβλήματα (Τζίφα, 2019). Ο όρος αναπτυξιακή επικινδυνότητα, αναφέρεται στην ύπαρξη στοιχείων που αφορούν παράγοντες επικινδυνότητας, όπως είναι τα σύνδρομα, αλλά και σε βιολογική επικινδυνότητα λόγω κάποιων επιπλοκών όπως είναι η πρόωρη γέννηση βρέφους (DeMoor, et.al., 1998).

Ακολούθως και εμβαθύνοντας, τα παιδιά τα οποία μπορούν να ωφεληθούν από τις υπηρεσίες της πρώιμης παρέμβασης ανήκουν σε τρεις βασικές ομάδες. Η πρώτη χαρακτηριστική ομάδα που χρήζει πρώιμης παρέμβασης είναι τα βρέφη που εμφανίζουν καταστάσεις με σαφή αρνητική επίπτωση στη νευρολογική και στην ψυχοκινητική τους εξέλιξη, όπως είναι η εγκεφαλική παράλυση και τα γενετικά σύνδρομα όπως το σύνδρομο Down. Επιπρόσθετα, τα βρέφη που παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης νευροαναπτυξιακών προβλημάτων λόγω οργανικών ή βιολογικών συνθηκών κατά την πρώτη νεογνική ηλικία, όπως είναι δηλαδή η προωρότητα. Ακόμα και τα βρέφη που προέρχονται

από φτωχό φυσικό και ψυχοκοινωνικό περιβάλλον και με αυτές τις συνθήκες στερούνται κάποια απαραίτητα και ταυτόχρονα κατάλληλα ερεθίσματα.

Σε διεθνές επίπεδο, και μάλιστα στην έρευνα του Blackman (2002), φαίνεται να αναγνωρίζεται η συμβολή της πρώιμης και έγκαιρης παρέμβασης στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών με αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η σημασία της ανάπτυξης του εγκεφάλου στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, οδηγώντας σε διευρυμένα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης για πολύ μικρά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία σε όλο τον κόσμο. Η πρόσφατη αναπτυξιακή έρευνα του εγκεφάλου προτείνει μια εύλογη βιολογική βάση για τόσο έγκαιρη, όσο και πρώιμη παρέμβαση. Ωστόσο, συγκεκριμένες πρακτικές παρέμβασης οφείλουν να επαναξιολογηθούν σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα βασικά προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό και με νοητική καθυστέρηση, τα οποία αποτελούν το μεγαλύτερο δείγμα των διαταραχών των παιδιών της έρευνας. Τα προγράμματα που αναπτύσσονται παρακάτω είναι βραχύχρονης ή μακρόχρονης διάρκειας και είναι σχεδιασμένα για παιδιά προσχολικής αγωγής (Κατζανός, 2018).

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children)

Το πρόγραμμα TEACCH είναι ένα πρόγραμμα εναλλακτικής εκπαίδευσης, για παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, που ενσωματώνει παρεμβάσεις στο περιβάλλον, στο ημερήσιο πρόγραμμα του παιδιού και στο επικοινωνιακό του πλαίσιο. Ως μια σφαιρική και εξατομικευμένη θεραπευτική παρέμβαση γνωστικού - συμπεριφορικού χαρακτήρα, το TEACCH στηρίζεται στη δομημένη, οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία. Επιπλέον, περιλαμβάνει τη χωρική και οπτική δόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού υλικού (Μουτσινάς, 2016).

PORTAGE

Η μέθοδος της Πρώιμης Παρέμβασης Portage, είναι ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε αρχικά για την κατ'οίκον ενίσχυση των παιδιών προσχολικής ηλικίας (0-5ετών), που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη και των οικογενειών τους. Πιο συγκεκριμένα, ενδείκνυται για παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Πρόκειται για μία συμπεριφοριστική μέθοδο που μετρά την επιτυχία ή όχι της δοθείσας οδηγίας και τις κατάλληλες προσαρμογές που θα μπορούσαν να γίνουν για να επιτευχθεί. Τίθενται οι στόχοι και εφαρμόζεται πρόγραμμα παρέμβασης με βάση τους βραχυπρόθεσμους στόχους που θέτει ο θεραπευτής. Οι γονείς θα πρέπει να είναι παρόντες κατά την παροχή της θεραπείας για να εκπαιδεύονται για τον τρόπο που θα πρέπει να γίνει η εφαρμογή των δοθεισών οδηγιών (Μπίνια-Καρακούση, 1999).

ΜΑΚΑΤΟΝ

Το Makaton είναι ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της επικοινωνίας για άτομα που εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών, που βασίζεται στη χρησιμοποίηση νοημάτων ή και γραφικών συμβόλων που συνοδεύουν και υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο. Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη της κατανόησης και χρήσης του λόγου. Η διδακτική του προσέγγιση εστιάζεται, σε πρώτο επίπεδο, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλώσσας και σε ένα υψηλότερο επίπεδο, στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Ζαρμακούπη, 2018).

PECS

Το PECS, δηλαδή το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων, είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης ενισχυτικής/εναλλακτικής επικοινωνίας για άτομα στο φάσμα του αυτισμού ή με συναφείς αναπτυξιακές δυσκολίες. Το PECS λοιπόν, ξεκινάει διδάσκοντας στο άτομο να δίνει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου σε έναν «σύντροφο επικοινωνίας», ο οποίος αμέσως ανταποκρίνεται στην ανταλλαγή σαν να είναι αίτημα. Το σύστημα περνά στη διδασκαλία της διάκρισης μεταξύ εικόνων και πώς να τις τοποθετούν

μαζί σχηματίζοντας προτάσεις. Στα πιο προχωρημένα στάδια τα άτομα μαθαίνουν να απαντούν σε ερωτήσεις και να κάνουν σχόλια (Μπουρλάκος, 2015).

Συνεργασία οικογένειας –σχολείου

Θεωρητικά μοντέλα. Οι σύγχρονες τάσεις της Σχολικής Ψυχολογίας αναδεικνύουν ολοένα και περισσότερο την αξία της καλλιέργειας των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, απαραίτητη είναι η συνεχής καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, καθώς ενισχύουν και επικροτούν την θετική προσαρμογή, την ψυχική ευεξία, αλλά και την ψυχική ανθεκτικότητα των ίδιων των παιδιών σε ένα πρώτο επίπεδο, ενώ σε ένα δεύτερο και του περιβάλλοντός τους (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2010. Meyers & Meyers, 2003). Η ανάπτυξη λοιπόν των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν, ανήκουν ευρύτερα στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Το περιβάλλον, δηλαδή του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στο αν θα διευκολύνει/ ενισχύσει ή παρεμποδίζει την ανάπτυξη του (Πολυχρόνη, 2011).

Το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία είναι μέλος. Τα μικροσυστήματα, όπως είναι φυσικό, ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση. Το σχολείο, η οικογένεια και η ομάδα των συνομηλίκων ανήκουν στα μικροσυστήματα και ως εκ τούτου ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Οι οικογένειες και τα σχολεία αποτελούν ανοιχτά, ζωντανά συστήματα σε συνεχή αλληλεξάρτηση. Κοινά στοιχεία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου είναι η ιεραρχική οργάνωση, οι κανόνες, η κουλτούρα και τα συστήματα πεποιθήσεων.

Στη συνέχεια, κρίνεται αναγκαία η παρουσίαση των βασικών θεωρητικών μοντέλων που περιγράφουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, Ακολουθεί, το οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο αναγνωρίζει την οικογένεια και το σχολείο ως δύο οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος και που η αλληλεπίδραση τους όχι μόνο δεν εμποδίζεται αλλά θεωρείται επιθυμητή και αυτονόητη. Βασική αρχή του αποτελεί η άποψη ότι το άτομο καθ' όλη τη

διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Με τον όρο σύστημα ορίζεται οτιδήποτε λειτουργεί ως ολότητα, μέσω της αλληλεξάρτησης των μερών του. Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979, 1986) το άτομο ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα τα οποία το επηρεάζουν, άλλα σε μεγαλύτερο και σε άλλα σε μικρότερο βαθμό. Η προσαρμογή των παιδιών ολοκληρώνεται με επιτυχία μέσα από την αλληλεπίδραση του ίδιου του ατόμου με το περιβάλλον του (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995), το οποίο έχει σαφή συστημικό προσανατολισμό και διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της κοινότητας. Τα τρία ευρύτερα πλαίσια, είναι η οικογένεια, το σχολείο, αλλά και η κοινότητα, τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά. Αναγνωρίζεται ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα διαθέτουν χωριστά διάφορους μηχανισμούς που ενισχύουν την επίδοση των μαθητών, αλλά η από κοινού υιοθέτηση σχεδιασμένων και προγραμματισμένων μεθόδων μπορεί να δώσει επιπλέον κίνητρα στα παιδιά για επίμονη και αποδοτική εργασία με στόχο τη σχολική επιτυχία και τη μείωση της σχολικής διαρροής.

Επίσης, το μοντέλο των Ryan και Adams (1995 στο Χουζούρη, 2014), εστιάζει στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδραση που έχουν στην επιτυχία του παιδιού τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτό δραστηριοποιείται. Τα συστήματα των σχέσεων και οι παράμετροι ανάλογα με την εγγύτητα επίδρασης που έχουν στη συμπεριφορά και στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα, με το παιδί να τοποθετείται στη βάση. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σύνολο από μεταβλητές και αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό που δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους.

Ειδικότερα, στο μηδενικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται οι μεταβλητές που περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συσχετίζονται περισσότερο με τη σχολική επίδοση του παιδιού. Το δεύτερο επίπεδο περιέχει μεταβλητές που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού, ενώ το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Στο τέταρτο επίπεδο περιγράφονται οι μεταβλητές που αφορούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος. Το πέμπτο επίπεδο αφορά πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, τις προσδοκίες για την επίδοση των παιδιών και τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση. Το έκτο επίπεδο αφορά το εξωτερικό περιβάλλον της οικογένειας και ειδικότερα τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που την πλαισιώνουν (Χουζούρη, 2014).

Το μοντέλο που προτείνεται επιπροσθέτως, από τους Hoover-Dempsey και Sandler (1995 στο Μανιώτη, 2019) επικεντρώνεται σε ψυχολογικές παραμέτρους που αφορούν τους γονείς και επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με το σχολείο και συγκροτείται από πέντε επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται οι παράγοντες που κινητοποιούν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο δεύτερο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται οι αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής. Στο τρίτο επίπεδο περιγράφονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής. Στο τέταρτο επίπεδο περιγράφονται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, οι ιδιότητες των παιδιών που οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις. Στο πέμπτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Συνολικά, το συγκεκριμένο μοντέλο παρέχει σημαντικά ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα για τα κίνητρα των γονέων και τις σχετικές αντιλήψεις των παιδιών για τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς και για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Μυλωνάκου- Κεκέ 2009).

Συμπερασματικά λοιπόν, τα παραπάνω μοντέλα αν και υιοθετούν διαφορετικούς επιστημονικούς προσανατολισμούς, συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών και των παραμέτρων που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) δηλαδή, μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Μία σημαντική έκφραση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου αποτελεί η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών.

Προσδιορισμός γονεϊκής εμπλοκής. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση απασχολεί έντονα την ακαδημαϊκή κοινότητα, αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή, είναι πολυδιάστατος και χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στοχεύουν στην υποστήριξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2008). Η οικογένεια και το σχολείο, θεωρούνται ταυτόχρονα οι βασικότεροι θεσμοί παροχής εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης στη ζωή του παιδιού. Η μεταξύ τους επικοινωνία για την ανάπτυξη των ίδιων των παιδιών, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία από τη στιγμή που οι γονείς επιθυμούν και εμπλέκονται ενεργά στο έργο του σχολείου. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση (Καραμητόπουλος, 2019). Οπότε, η γονεϊκή εμπλοκή αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Κεραμάρη, 2017).

Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα, μέσω των στάσεων και των αντιλήψεων τους, είτε να ενισχύσουν, είτε να αποδυναμώσουν τις προσπάθειες που καταβάλλουν τα παιδιά τους να γνωρίσουν, να μάθουν, να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες αλλά και ικανότητες. Επιπροσθέτως, οι γονείς είναι τα βασικά άτομα στη ζωή ενός παιδιού, και κατ' επέκταση η συνειδητοποίηση του αντίκτυπου των γονέων, των φροντιστών και της οικογένειας στην ανάπτυξη των παιδιών, οδηγεί στην αναγνώριση της σημασίας των οικογενεια-κεντρικών

υπηρεσιών παρέμβασης στην υγειονομική περίθαλψη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Guralnick, 2011). Έτσι λοιπόν, ένας σημαντικός παράγοντας που παίζει ρόλο στην επίδραση της έγκαιρης παρέμβασης είναι η καθοδήγηση των γονέων, ως ένα αποτελεσματικό μέσο της παρέμβασης (McWilliam & Scott, 2001).

Αφενός, ο ρόλος των γονέων στην Πρώιμη Παρέμβαση είναι πολύ σημαντικός και καθοριστικός. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία οικογένειας- σχολείου, βασίζεται σε μια ολιστική προσέγγιση αντίληψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η ολιστική αντιμετώπιση προϋποθέτει τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη σωματική, στην ψυχική και στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και αναβαθμίζει το ρόλο των γονέων, οι οποίοι υποστηρίζονται και συναποφασίζουν (Κουτσούκη, Μυστακίδου & Πετροπούλου, 2020). Επομένως, η αλληλεπίδραση του ίδιου του παιδιού, των γονέων και του σχολικού πλαισίου, δύναται να μεταφραστεί σε διαφορετική στάση, προβληματική, συναισθηματική κατάσταση και προσέγγιση, αφού ο καθένας αντιπροσωπεύει ένα ξεχωριστό κομμάτι της κοινωνικής, υπάρχουσας πραγματικότητας (Πατσιαούρα, 2002).

Αφετέρου, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, και γενικότερα των ειδικών ψυχικής υγείας στην Πρώιμη Παρέμβαση είναι πολυδιάστατος. Η συμβολή τους, είναι καθοριστική σε αυτό τον τομέα και αποτελεί προϊόν μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, με συγκεκριμένες αξίες, στάσεις και κώδικες ηθικής. Ωστόσο, το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονιών, μπορεί να αποτελέσει επιβαρυντικό παράγοντα για την ανεύρεση μιας κοινής γλώσσας (Ιωαννίδου, 2020). Μια συνεργατική όμως, και υποστηρικτική συνάμα σχολική μονάδα, προωθεί την ανάγκη για εξέλιξη, βελτίωση και εξωστρέφεια, και έτσι μπορεί να στηθεί ένα δημιουργικό πλαίσιο συνεργασίας οικογένειας-σχολείου.

Σύμφωνα με τους Fantuzzo, Tighe & Childs (2000), η γονεϊκή εμπλοκή λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα, στο πλαίσιο της οικογένειας, στο πλαίσιο του σχολείου και στο πλαίσιο της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Επιπλέον, η Epstein (1995) περιγράφει έξι

διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Αναλυτικότερα, οι τύποι των γονεϊκών εμπλοκών δύναται να είναι οι δραστηριότητες των γονέων με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, η επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών, η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και η εθελοντική προσφορά προς το σχολείο, η εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και γενικότερα στη μάθηση στο σπίτι, η εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου και η εμπλοκή των γονέων στην αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες με στόχο τη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης.

Στη συνέχεια, η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών φαίνεται πως έχει θετική επιρροή, όσον αφορά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους ίδιους τους γονείς (Γεωργίου 2000). Όσον αφορά τους γονείς, η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται ότι οδηγεί στη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους και στην απόκτηση πρόσθετων δεξιοτήτων για την υποστήριξη τους στο σπίτι (Μπρούζος, 2009). Παράλληλα, ενισχύει την εκτίμηση και την ικανοποίηση από τη συνεργασία με το σχολείο αλλά και την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους ως προς την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Εξαιτίας της σπουδαιότητας της εμπλοκής των γονέων, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν τη συμβολή της. Μία τέτοια έρευνα, είναι των Machen, Wilson & Notar, (2005), που αποδεικνύει το γεγονός πως η συμμετοχή των γονέων στο σχολικό πρόγραμμα, προσφέρει ποικίλες δυνατότητες, ώστε τα παιδιά να πετύχουν τους ακαδημαϊκούς του στόχους. Απώτερος σκοπός είναι να αναπτύξουν αποτελεσματικά προγράμματα συμμετοχής γονέων.. Υλοποιείται μέσω πρακτικών και πολιτικών, που ενθαρρύνουν την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική διαδικασία.

Η αξία της γονεϊκής εμπλοκής, είναι ευρέως αποδεκτή και επιδιώκεται τόσο η διατήρηση της, όσο και η διαρκής εξέλιξη της. Τα σχολεία γίνονται όλο και πιο διαφορετικά

και μια μεγάλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η κάλυψη των αναγκών όλων των παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός σχολείου που ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί με την σειρά τους θεωρούν πως χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με τον τρόπο αποτελεσματικής συνεργασίας με τους διαφορετικούς γονείς (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011).

Αναφορικά με τους γονείς, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαιδευτική εμπειρία τους. Οι γονείς δηλαδή, με υψηλό ή μεσαίο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους και εμπλέκονται ενεργά σε αυτήν. Επιπλέον, μπορεί να θεωρούν τις καλές επιδόσεις των παιδιών τους αποτέλεσμα της δικής τους επιρροής ή των ικανοτήτων των παιδιών τους, ενώ οι δυσκολίες μάθησης και οι χαμηλές επιδόσεις καταλογίζονται στον εκπαιδευτικό και στο σχολείο. Αντίθετα, οι γονείς από χαμηλά στρώματα θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον των εκπαιδευτικών ή αισθάνονται ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις για την υποστήριξη των παιδιών τους (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008).

Συμπληρωματικά, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα της Morton-Williams (1964 στο Καραφέρη, 2007), η οποία ασχολήθηκε με την εμπλοκή της οικογένειας στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, επιθυμούσαν μεγαλύτερη και συχνότερη επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι την πρωτοβουλία για την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, την είχε το σχολείο.

Στη συνέχεια, είναι διαπιστωμένο από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, πως η οποιαδήποτε σχολική επιτυχία ενός παιδιού, εκτός από την προσπάθεια του σχολικού πλαισίου και των εκπαιδευτικών, εξαρτάται και από ποικίλους ακόμη παράγοντες, όπως είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος και οι ευρύτερες συνθήκες του κοινωνικο-πολιτισμικού και οικονομικού πλαισίου (Symeou, 2002).

Ακόμη, σε αυτή την παγκύπρια έρευνα επισκόπησης, αναδεικνύεται πως οι γονείς δεν έχουν ιδιαίτερα ενεργή εμπλοκή στο σχολικό πλαίσιο. Κατά συνέπεια, οι ίδιοι οι γονείς θεωρούν τους εαυτούς τους, παθητικούς αποδέκτες των σχολικών δρώμενων. Επίσης, σε σχολεία όπου το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ήταν υψηλό, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επιθυμούν την μεγαλύτερη συνδρομή των γονέων στις δραστηριότητες τους.

Στον αντίποδα, σε ποιοτική έρευνα με δείγμα 18 γονέων, αποδείχθηκε πως αν και οι γονείς θεωρούν σημαντική και πολύτιμη τη συνεργασία τους με τους νηπιαγωγούς, η ενθάρρυνση που τους παρέχεται είναι μικρή και κατά συνέπεια η συμμετοχή τους βρίσκεται σε μικρά επίπεδα. Ακόμα, αναδεικνύεται το γεγονός πως οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν περισσότερο έναντι των γονιών με χαμηλότερο (Φωκά & Κακοκέφαλου, 2015).

Επιπροσθέτως, τα ευρήματα της έρευνας McNeal, (2001) δείχνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι γενικότερα ένας σημαντικός παράγοντας στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου. Ακόμη, η γονεϊκή εμπλοκή συνδυάζεται με τα συμπεριφορικά, αλλά όχι με τα γνωστικά αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Τα ευρήματα δείχνουν επίσης ότι οι συγκεκριμένες διαστάσεις συμμετοχής των γονέων, έχουν μεγαλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές ως προς τους ακαδημαϊκούς τους στόχους.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία οικογένειας -σχολείου: εμπειρικά δεδομένα. Η συνεργασία οικογένειας- σχολείου λοιπόν, αναδεικνύεται ως ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την υγιή γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η παραδοχή της σημαντικότητας της αποτελεσματικής συνεργασίας και της ουσιαστικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων θέτει ως αναγκαιότητα τη μελέτη του πολύπλευρου αυτού πεδίου και την κατανόηση των παραγόντων που τη διαμορφώνουν και την καθιστούν αποτελεσματική (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Αναμφισβήτητα, η καλή επικοινωνία είναι βασικό συστατικό επιτυχίας για την οικοδόμηση μιας διαπροσωπικής σχέσης (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Η σχέση δηλαδή, σχολείου-οικογένειας αποτελεί

μια δυναμική διαδικασία με αναπτυξιακό χαρακτήρα που αντανακλά τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες.

Η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος πολύ σημαντική για τη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου σε όλους τους τομείς. Κατά συνέπεια, για να κατακτηθεί ο παραπάνω σκοπός, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Για να θεωρηθεί η επικοινωνία μεταξύ δύο εμπλεκόμενων επιτυχής, θα πρέπει να προηγηθεί καλή συνεργασία. Από έρευνες προκύπτει η μεγάλη σημασία της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού όπως το νοητικό, γλωσσικό, κοινωνικό τομέα (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και προσχολικής ηλικίας για παιδιά με αναπηρία είναι επίσης υπεύθυνα για την παροχή ορισμένων τύπων υποστήριξης για τις οικογένειες (Bailey, 2001). Όσον αφορά την Πρώιμη Παρέμβαση λοιπόν, επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι οι γονείς είναι κινητήρες αλλαγής στα προγράμματα της. Και αυτή η υπόθεση, εξετάζεται υπό το πρίσμα της αιτιώδους σχέσης, εφόσον οι γονείς και οι οικογένειες είναι αναπόσπαστα κομμάτια στην εκπαίδευση, την φροντίδα των παιδιών ή άλλη επενδυτική στρατηγική που εστιάζει στο παιδί. Η συμμετοχή των γονέων επομένως, ή με άλλα λόγια η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται ως προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος πρώιμης και έγκαιρης παρέμβασης (Brooks-Gunn, Berlin, & Fuligni, 2000).

Πέρα από την αναγνώριση της σπουδαιότητας της γονεϊκής εμπλοκής, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής και κατ' επέκταση τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τις στάσεις και προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, τις εξωτερικές συνθήκες αλλά και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008).

Ειδικότερα, φαίνεται ότι η ηλικία, το φύλο και οι μαθησιακές ανάγκες του μαθητή επηρεάζουν σημαντικά τη γονεϊκή εμπλοκή. Επιπλέον, το φύλο του παιδιού επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους γονείς των κοριτσιών. Τέλος, οι μαθησιακές ανάγκες του παιδιού φαίνεται ότι ρυθμίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς η τελευταία αυξάνεται όταν η ανατροφοδότηση για την επίδοση από το σχολείο είναι αρνητική και μειώνεται όταν είναι θετική (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008).

Ο Δαρσινός (2011), διερεύνησε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία οικογένειας- σχολείου και από τα ερευνητικά συμπεράσματα προέκυψε ότι είναι η ηλικία, η ποιότητα και η συχνότητα των συναντήσεων εκπαιδευτικών-γονέων, η εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων και η δημιουργία θετικής στάσης των γονέων για το σχολείο γενικότερα και ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς. Σε δείγμα λοιπόν, 172 εκπαιδευτικών διαφαίνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών για επικοινωνία και κατά συνέπεια συνεργασία με τους γονείς των παιδιών.

Έπειτα, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου, είναι οι ίδιες οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη μεταξύ τους συνεργασία. Για αυτό, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που διερευνούν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη μεταξύ τους συνεργασία. Μία τέτοια έρευνα είναι η μελέτη της Ντινίδου (2013), που εξετάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των γονέων για τη μεταξύ τους συνεργασία. Η έρευνα έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς συμφωνούν για την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται, όμως πως στο ελληνικό σχολείο, δεν υπάρχει ουσιαστική και συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών. Πολλοί εκπαιδευτικοί έπειτα, δε θεωρούν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς είναι μέρος των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων.

Όσον αφορά τις μορφές επικοινωνίας, οι πιο συνηθισμένες είναι οι προγραμματισμένες ομαδικές συγκεντρώσεις, οι ατομικές συναντήσεις στο σχολείο, τα τηλεφωνήματα και οι καθορισμένες ενημερώσεις των γονέων. Τέλος, κατά την επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, τον κυρίαρχο ρόλο έχει το σχολείο. Οπότε, θεωρείται αναγκαία η συμμετοχή των γονέων, όχι σε ρόλο θεατών στη μαθητική ζωή των παιδιών τους, αλλά σε ρόλο ενεργών συνεργατών των εκπαιδευτικών στη λειτουργία και στη διοίκηση του σχολείου (Μυλωνάκου–Κεκέ, 2017).

Μία ακόμη έρευνα, η οποία αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των παιδιών είναι η μελέτη των Βουδούρη, Μπούρα & Τριανταφύλλου (2013 στο Δημητριάδου, 2020). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πραγματοποιούν τις συναντήσεις που έχουν προγραμματιστεί από τον νόμο, όμως υπάρχουν περιπτώσεις που δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τους γονείς να ενημερωθούν από τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Ένα αξιοσημείωτο συμπέρασμα είναι ότι, παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, λίγοι ενέπλεξαν τους γονείς σε κάποιες σχολικές δραστηριότητες και λίγοι ανέφεραν ότι είναι ωφέλιμη η εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα του σχολείου.

Εξίσου σημαντική, είναι και η μελέτη της Μπόνια (2010), η οποία διερεύνησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι είναι απαραίτητη η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, ότι οι γονείς πρέπει να υποστηρίζουν τη μάθηση στο σπίτι και ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Ως εμπόδια για την εμπλοκή των γονέων αναγνώρισαν, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους και τον ελεύθερο χρόνο που έχουν για να συνεργαστούν με τους γονείς. Σχετικά με τους γονείς, τα εμπόδια ήταν οι στάσεις τους απέναντι στο σχολείο, οι κοινωνικοοικονομικές και

πολιτισμικές διαφορές τους με τους εκπαιδευτικούς, οι γλωσσικές διαφορές και οι ικανότητες των γονέων να παρέχουν βοήθεια στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.

Επιπροσθέτως, μία σύγχρονη έρευνα, η οποία αναφέρεται στη σχέση οικογένειας-σχολείου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η έρευνα της Κλημάνογλου (2015). Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή τη μελέτη αποδεικνύεται πως οι γονείς ενημερώνονται τακτικά για την πρόοδο των παιδιών τους και εμπιστεύονται την Νηπιαγωγό. Ακόμα, οι γονείς έχουν αυξημένη συμμετοχή στις συναντήσεις του συλλόγου γονέων και έχουν τη θέληση να εμπλακούν δημιουργικά εφόσον τους ζητηθεί (Πετειναράκη, 2019).

Μία επόμενη έρευνα, η οποία αναφέρεται στις στάσεις των γονέων σχετικά με την συνεργασία τους με το σχολείο, είναι η μελέτη του Κλαδάκη (2012). Αναλυτικότερα, η έρευνα τονίζει πως αν και οι γονείς αναγνωρίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για συνεργασία, νιώθουν ότι διατηρείται σε τυπικά πλαίσια η μεταξύ τους επικοινωνία. Θετικότεροι στη συνεργασία τους με το σχολείο εμφανίζονται οι νεότεροι σε ηλικία γονείς και περισσότερο θετικές οι μητέρες. Ενώ, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς, εμφανίζουν μειωμένη διάθεση χρόνου και ενεργητικότητας για την εμπλοκή τους στο σχολείο.

Πέρα από τις στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων, αρκετά διερευνημένο είναι και το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Γεωργίου (2000) εξετάζει το ζήτημα της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, εστιάζοντας στην πολιτική διάσταση της συγκεκριμένης σχέσης, η οποία αφορά τη διαμάχη εξουσίας ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι για την ολοκληρωμένη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή και κατά συνέπεια τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας χρειάζεται να διερευνηθούν θέματα, όπως το ποιος είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση του παιδιού, τα οφέλη και οι απώλειες από την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και το κατά πόσο έχουν όλοι οι γονείς ίσες ευκαιρίες για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με την έρευνα των Hornby & Lafaele, (2011) στην εκπαίδευση, έχει προκύψει λόγω της επίδρασης παραγόντων σε επίπεδο γονέα και οικογένειας, παιδιού, γονέα-δασκάλου και κοινωνίας που λειτουργούν ως εμπόδια στην ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών συνεργασίας. Η παραπάνω έρευνα, παρουσιάζει ένα μοντέλο που έχει αναπτυχθεί για να διευκρινίσει και να επεξεργαστεί τα εμπόδια σε καθέναν από αυτούς τους τέσσερις τομείς. Αρχικά, οι γονείς και οι οικογενειακοί παράγοντες, εστιάζουν στις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, το τρέχον πλαίσιο ζωής των γονέων, τις αντιλήψεις των γονέων, την εθνικότητα και το φύλο. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι παράγοντες των παιδιών που δύνανται να επηρεάσουν τη γονεϊκή εμπλοκή, εστιάζοντας στην ηλικία, τις μαθησιακές δυσκολίες και τις αναπηρίες, αλλά και τα προβλήματα συμπεριφοράς του εκάστοτε παιδιού. Έπειτα, διευκρινίζονται οι παράγοντες γονέα-δασκάλου, εστιάζοντας σε διαφορετικές στάσεις και γλώσσα που χρησιμοποιείται. Τέλος, προσδιορίζονται κοινωνικοί παράγοντες, όπως δημογραφικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης. Η μελέτη των Kellar-Guenther, et. al., (2014), συγκρίνει τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων σε προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης για παιδιά κάτω των τριών ετών που διενεργούνται στο σπίτι και σε εξειδικευμένα περιβάλλοντα, όπως κέντρα Πρώιμης Παρέμβασης και γραφεία παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής στις ΗΠΑ. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι. Ωστόσο, το επίπεδο συμμετοχής στο σπίτι δεν ήταν σημαντικά υψηλότερο από αυτό στο γραφείο των ειδικών αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων, την ποιότητα και το περιεχόμενο της επικοινωνίας γονέα-ειδικού και την αποτελεσματική διδασκαλία. Το επίπεδο επικοινωνίας και καθοδήγησης του ειδικού προς τους γονείς δεν ήταν σημαντικά υψηλότερο στο σπίτι από ό,τι στο κέντρο πρώιμης παρέμβασης.

Η γονεϊκή εμπλοκή σε παιδιά με αναπηρία συσχετίζεται άμεσα, με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, για αυτό έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες. Μία τέτοια μελέτη είναι των Ma, et. al., (2016), η οποία εξέτασε τη σχέση μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών και της γονεϊκής εμπλοκής κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης και της πρώιμης παρέμβασης. Η έρευνα απέδειξε μια ισχυρή και θετική συσχέτιση μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της γονεϊκής εμπλοκής. Τα κλειδιά της ανάπτυξης αυτής της σχέσης, είναι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σεβασμό, ώστε οι θεσμοθετημένες σχέσεις συνεργασίας να αποδειχθούν αποτελεσματικές.

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για να αναδείξουν τη συμβολή της οικογένειας, στα προγράμματα της Πρώιμης Παρέμβασης. Ακόμη έρευνες, έχουν επιβεβαιώσει την σημαντικότητα στην συνεισφορά του ρόλου των γονέων στην παρέμβαση (Hebel & Persitz, 2014). Πιο συγκεκριμένα, έχουν γίνει αρκετές έρευνες, που δείχνουν τον τρόπο που μπορούν οι γονείς να συμβάλλουν στην διεκπεραίωση των προγραμμάτων της Πρώιμης Παρέμβασης. Αναφέρεται, χαρακτηριστικά η έρευνα των Bailey, et. al, (2004). Η παραπάνω μελέτη περιλάμβανε 3338 γονείς μικρών παιδιών με αναπηρία ή με αυξημένο τον αριθμό του ποσοστού αναπηρίας. Όλα τα παιδιά είχαν συμμετάσχει πρόσφατα σε ένα πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης. Οι περισσότερες οικογένειες ήταν πολύ θετικές για την είσοδό τους σε προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης. Ανέφεραν ότι συζητούσαν τις ανησυχίες τους με κάποιον παιδίατρο, ο οποίος τους ενέπνεε εμπιστοσύνη για περαιτέρω συνεργασία μαζί του. Οι οικογένειες ανέφεραν σχετική ευκολία πρόσβασης στις υπηρεσίες, ένιωθαν ότι οι υπηρεσίες σχετίζονται με τις αντιληπτές ανάγκες τους, αξιολόγησαν θετικά τους επαγγελματίες που εργάζονταν στην έγκαιρη παρέμβαση και ένιωθαν ότι είχαν ρόλο στη λήψη βασικών αποφάσεων σχετικά με τους στόχους των παιδιών και της οικογένειας. Ένα μικρό ποσοστό οικογενειών αντιμετώπισαν σημαντικές καθυστερήσεις στην παροχή υπηρεσιών και ήθελαν περισσότερη συμμετοχή στον σχεδιασμό των υπηρεσιών της πρώιμης παρέμβασης.

Επίσης η έρευνα των Hebel & Persitz (2014) είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των Ισραηλινών γονέων, με παιδιά με σοβαρές αναπηρίες σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία του Προγράμματος Ατομικής Εκπαίδευσης (IEP). Η συλλογή δεδομένων σε αυτήν τη μελέτη περιελάμβανε συνεντεύξεις 20 γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής στην περιοχή του Τελ Αβίβ στο Ισραήλ. Από τα αποτελέσματα, αναδεικνύεται πως η θετική συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών ενίσχυσε την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των γονέων σε σχέση με τη διαδικασία IEP. Το κύριο συμπέρασμα της έρευνας είναι πως για να χαρακτηριστεί η συνεργασία γονέα-δασκάλου ως αποτελεσματική, χρειάζεται να βασιστεί σε σχέσεις εμπιστοσύνης και θετικής επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας- σχολείου.

Πέρα, από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την ανάδειξη της συμβολής των γονέων στα προγράμματα της Πρώιμης Παρέμβασης, έχουν γίνει έρευνες σχετικά και με την διερεύνηση των παραγόντων που συνδυάζονται με την επιτυχία έκβασης της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Mijna Hadders-Algra (2011), έχει σκοπό την διερεύνηση των παραγόντων που διαδραματίζουν ρόλο στην επίδραση της πρώιμης παρέμβασης σε βρέφη, που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης αναπτυξιακών διαταραχών. Αποδείχθηκε πως οι παράγοντες που συνδυάζονται με την επιτυχία έκβασης της παρέμβασης είναι η ηλικία, η φύση του προβλήματος και η εμπλοκή της οικογένειας. Εκτός, από την ηλικία κατά την οποία εφαρμόζεται η παρέμβαση, είναι εξίσου σημαντικό και το περιεχόμενο της παρέμβασης.

Η εφαρμογή της γονεϊκής εμπλοκής αν και εμφανίζει ποίκιλα πλεονεκτήματα όπως φαίνεται στις παραπάνω έρευνες, αντιμετωπίζει και αρκετές δυσκολίες, οι οποίες εμποδίζουν την υλοποίηση της. Για παράδειγμα, τα σοβαρά βιοποριστικά προβλήματα, η μονογονεϊκότητα και η απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω φόρτου εργασίας και ωραρίου μπορεί να μην επιτρέπουν στους γονείς να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Καθοριστικό,

επίσης, ρόλο στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής διαδραματίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα και κυρίως η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Μπρούζος, 2009).

Εάν η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση ενός παιδιού θεωρείται γενικά με θετικούς όρους, σύμφωνα με την έρευνα του Cobb, (2014), τότε είναι σημαντικό να διευκρινιστούν τι είδους εμπόδια μπορεί να το προκύψουν. Αυτή η μελέτη λοιπόν, εξετάζει τη βιβλιογραφία σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην Ειδική Αγωγή οικογενειών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά. Αναλύοντας 20 άρθρα που δημοσιεύθηκαν σε οκτώ περιοδικά μεταξύ του 2000 και του 2010, ο συγγραφέας εξετάζει τι έχει να πει η έρευνα για το τι επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή στην Ειδική Αγωγή οικογενειών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εξέτασε τρία βασικά θέματα στη βιβλιογραφία, δηλαδή τις αντιλήψεις, τους ανθρώπους και τα συστήματα. Επειδή αυτά τα τρία θέματα αλληλοσυνδέονται, ο συγγραφέας προτείνει την κρίσιμη αυτή γονεϊκή εμπλοκή, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για τη διαδικασία αναγνώρισης και αντιμετώπισης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν δυνητικά οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικοί γονείς.

Ακολούθως, αποδεκτό γεγονός είναι πως παρόλο που τα ισχύοντα νομοθετικά μέτρα αναγνωρίζουν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, παραμένουν πολλές οι δυσκολίες και πολλά τα εμπόδια, τα οποία πρέπει να αρθούν, καθώς εξακολουθούν να υπάρχουν δυσάρεστες καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Σε αυτό το πλαίσιο, κυμαίνεται και ο στόχος της έρευνας των Rodrigues, et. al., (2015), δηλαδή να εντοπίσει και να ερμηνεύσει τις απόψεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών σχετικά με τη συμμετοχή και τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Πρόκειται για μια διερευνητική μελέτη με δείγμα 119 γονέων, 22 εκπαιδευτικών, και 168 παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε σχολεία που βρίσκονται σε

κάποια αγροτική περιοχή στο εσωτερικό κέντρο της Πορτογαλίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους εξακολουθεί να είναι σε πρώιμα στάδια. Το συμπέρασμα είναι ότι εναπόκειται στο σχολείο να αναλάβει σχετικό ρόλο στο συντονισμό με τις οικογένειες, να θέσει τους στόχους της παρέμβασης και να αποφασίσει ποιες στρατηγικές πρέπει να υιοθετηθούν για να επιτρέψουν την αύξηση της συμμετοχής των οικογενειών καθώς και τα μέτρα πολιτικής που θα εφαρμοστούν για να αισθάνονται όλοι οι ενδιαφερόμενοι ότι συμμετέχουν περισσότερο στο σχολικό πλαίσιο.

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα, τον τομέα της Ειδικής Αγωγής, παρατηρείται πως οι περισσότεροι γονείς μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δυσκολία στο να διεκδικήσουν τα δικαιώματα της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η κατάρτιση υπεράσπισης των δικαιωμάτων, όπως προαναφέρθηκαν, προσφέρει έναν τρόπο για να βοηθήσει τους γονείς να εξασφαλίσουν κατάλληλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για τα παιδιά τους με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Burke, 2013).

Μία άλλη έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των εμπειριών συνεργασίας γονέων, εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και άλλων επαγγελματιών σχετικά με τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η μελέτη των Sandberg, & Ottosson, (2010). Αυτή η μελέτη αποτελείται από συνεντεύξεις 20 συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα, αναδεικνύεται ότι η προσβασιμότητα και η ενημέρωση από άλλους επαγγελματίες, στους γονείς είναι βασική για να αισθάνονται ασφάλεια και υποστήριξη. Γίνεται ακόμα προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικία στερούνται κατάρτισης σε συνεργασία, καθώς και ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των διαφόρων σχολείων προσχολικής αγωγής, όσον αφορά τη γνώση και το κίνητρο για την παροχή της επιπλέον υποστήριξης που χρειάζονται τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι οικογένειες τους.

Όσον αφορά, τις πρακτικές προσχολικής εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή, αναφέρεται η έρευνα των Akcamete, Kayhan, & Sen, (2012) και μάλιστα σε πρακτικές των

χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τουρκίας. Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τις συνθήκες των προσχολικών ιδρυμάτων στα οποία παρακολουθούν οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το εκπαιδευτικό μοντέλο που εφαρμόζεται, την ηλικία έναρξης της εκπαίδευσης, τον αριθμό προσωπικού των ιδρυμάτων και τις υπηρεσίες υποστήριξης που παρέχονται στην οικογένεια. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτουν ως σημαντικές πρακτικές η υποστήριξη της ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι, η ενίσχυση της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού σε προσχολικά περιβάλλοντα και τη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών ειδικής αγωγής.

Κατά την κριτική αποτίμηση των παραπάνω ερευνών παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των ερευνών μελετά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και όχι τόσο των γονέων, σχετικά με τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, σε γενικότερες γραμμές, είναι φανερό η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς προς τους εκπαιδευτικούς, αλλά διατηρείται σε ένα τυπικό πλαίσιο η συχνότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας και κατά συνέπεια της συνεργασίας τους. Η έλλειψη αυτή, συνδέεται άμεσα με το περιορισμένο και ταυτόχρονα ασαφές νομοθετικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, σχετικά με τις συνεργατικές σχέσεις σχολείου-οικογένειας (Penderi & Petrogiannis, 2011). Επιπλέον, οι μελέτες που αφορούν τη διερεύνηση της σχέσης αυτής στην προσχολική ηλικία και σε προγράμματα πρόωμης παρέμβασης για παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένες. Η έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού επιστημονικών ερευνών, ειδικά στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, που τα πορίσματά τους θα εμπλούτιζαν την εκπαιδευτική πρακτική και σκέψη και θα προήγαγαν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδήγησαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι. Η παρούσα λοιπόν, ερευνητική εργασία, αποτελεί μία ποιοτική έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις, τόσο των εκπαιδευτικών, των ειδικών ψυχικής υγείας, όσο και των γονέων των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικά και ειδικά πλαίσια προσχολικής αγωγής, όσον αφορά τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου και ειδικότερα τη γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας εργασίας, είναι να μελετηθεί η ποιότητα της συνεργασίας, τα κίνητρα και οι τρόποι συνεργασίας και εμπλοκής των γονέων στο σχολείο, τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή τη συνεργασία για όλους τους εμπλεκόμενους, οι τυχόν ανασταλτικοί παράγοντες για τη δημιουργία της συνεργασίας και οι τρόποι προώθησης της.

Ερευνητικά ερωτήματα. Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τρία και διατυπώνονται ως εξής:

1. Πώς νοηματοδοτούν τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί ψυχικής υγείας και οι γονείς παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση;
2. Ποιες είναι οι εμπειρίες των γονέων, των εκπαιδευτικών και των ειδικών ψυχικής υγείας από τη συνεργασία τους αναφορικά με τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση;
3. Ποια είναι τα οφέλη και οι ανασταλτικοί παράγοντες κατά τη συνεργασία των γονέων, των εκπαιδευτικών και των ειδικών ψυχικής υγείας αναφορικά με τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση;

Μέθοδος

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι συνολικά δεκατέσσερα άτομα. Αναλυτικότερα, στο παραπάνω σύνολο συμπεριλαμβάνονται επτά γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, με σύνθετες αναπτυξιακές διαταραχές που φοιτούν σε εκπαιδευτικά πλαίσια γενικής και ειδικής αγωγής. Ακόμη, συμμετέχουν τέσσερις εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής προσχολικής αγωγής και τρεις ειδικοί ψυχικής υγείας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων θεωρήθηκε επαρκής, καθώς αφορά ποιοτική μελέτη μικρής κλίμακας, στην οποία δεν απαιτείται μεγάλος αριθμός ατόμων. Ο τρόπος επιλογής του δείγματος ανήκει στην σκόπιμη δειγματοληψία όπου η ερευνήτρια επιλέγει σκόπιμα ένα δείγμα ατόμων, επειδή διαθέτουν κάποιο παρόμοιο χαρακτηριστικό (Γαλάνης, 2017).

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (βλ. πίνακα 1), αφορούν την ηλικία τους, την ειδικότητα τους, την εμπειρία τους στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής και το είδος του θεραπευτικού προγράμματος που εφαρμόζουν στις εκάστοτε περιπτώσεις. Έπειτα, όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (βλ. πίνακα 2), αφορούν το μορφωτικό επίπεδο του γονέα, το φύλο, την ηλικία και τη διαταραχή που αντιμετωπίζει το παιδί τους και το είδος του θεραπευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχει το παιδί. Στους δύο παρακάτω πίνακες, ακολουθούν συγκεντρωτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία Ειδικών Ψυχικής Υγείας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ	ΕΙΔΙΚΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ
ΗΛΙΚΙΑ	20-30 (Ψ1, Ψ2) 30-40 (Ψ3)	20-30 (ΕΠ2, ΕΠ3, ΕΠ4) 50+ (ΕΠ1)
ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1 χρόνος (Ψ2) 6-6,5χρόνια (Ψ1,Ψ3)	2 χρόνια (ΕΠ4) 6 χρόνια (ΕΠ3) 10-11 χρόνια (ΕΠ1,ΕΠ2)
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΔΑΦ, Ν.Υ., ΔΕΠΥ (Ψ2,Ψ3) εγκεφαλική παράλυση, σύνδρομο Down (Ψ1) σύνθετες αναπηρίες, προβλήματα όρασης, συναισθηματικές / συμπεριφορικές δυσκολίες (Ψ3)	ΔΑΦ, ΔΕΠΥ (ΕΠ1,ΕΠ2,ΕΠ3,ΕΠ4) Ν.Υ., ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κώφωση, τύφλωση (ΕΠ2)
ΔΙΑΓΝΩΣΗ/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	Συμβουλευτική παιδιών (Ψ2) Αξιολόγηση (Ψ1, Ψ3)	Εξατομικευμένο πρόγραμμα (ΕΠ1, ΕΠ4) Εξατομικευμένο πρόγραμμα με χρήση PECS, MACATON, TEACCH (ΕΠ3)

Πίνακας 2

Δημογραφικά στοιχεία γονέων

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΓΟΝΕΙΣ
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	απόφοιτοι Λυκείου (Γ4,Γ6) απόφοιτοι Γ 'βάθμιας εκπαίδευσης (Γ1,Γ2,Γ3,Γ5,Γ7)
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΔΑΦ (Γ3,Γ6,Γ7)

	νοητική υστέρηση (Γ2) συναισθηματικές δυσκολίες (Γ1) ΔΕΠΥ, συνδυαστικά με προβλήματα λόγου (Γ5) βαρηκοΐα (Γ4)
ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	4-4,5ετών (Γ1,Γ3) 5-5,5ετών (Γ2,Γ7) 6-6,5ετών (Γ4,Γ5,Γ6)
ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ	κορίτσια (Γ1,Γ3, Γ6) αγόρια (Γ2,Γ4,Γ5,Γ7)
ΠΛΑΙΣΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ	Γενικό Νηπιαγωγείο (Γ1,Γ2,Γ3,Γ4,Γ7) Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) (Γ5) ειδικό πλαίσιο (Γ6)
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΕ ΘΕΡΑΠΕΙΕΣ	λογοθεραπεία (Γ3,Γ5,Γ7) εργοθεραπεία (Γ3) θεραπευτική ιππασία (Γ1) εκπαιδευτικό αποκαταστασιακό πρόγραμμα (Γ6)

Μέσα συλλογής δεδομένων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για την εμβάθυνση στις αντιλήψεις τόσο των γονέων, όσο και των ειδικών ψυχικής υγείας σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή στους (Robson, 2007).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη εις βάθος, αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων. Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία, τόσο ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον/ την συμμετέχοντα, όσο και ως προς τη σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις. Ακόμη, με

μεγαλύτερη ευκολία από άλλους τύπους συνέντευξης γίνεται η πρόσθεση ή η αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Γενικά, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων είναι ένα απαιτητικό έργο που προϋποθέτει συστηματική προετοιμασία από την πλευρά των ερευνητών/τριών. Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση σε μια έρευνα που υιοθετεί την ποιοτική συνέντευξη είναι ο σχεδιασμός και η σωστή διατύπωση των ερωτήσεων πριν από τη διεξαγωγή της. Ο/Η συνεντευκτής/τρια, χρειάζεται να έχει κατά νου καθ'όλη την διάρκεια τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τις συγκεκριμένες περιστάσεις και τη διάδραση με τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, πρέπει να εστιάζουν σε θέματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, για να διαμορφώσουν τον οδηγό συνέντευξης. Ταυτόχρονα να είναι ευέλικτες και να επιτρέπουν στον/στην συνεντευξιαζόμενο/η να προχωρήσει σε βάθος και να αποκαλύψει ότι σκέφτεται. Επίσης, να είναι σχετικές με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ακόμη, θετικό στοιχείο είναι να διακρίνονται συνάμα, από ευαισθησία όσον αφορά τις ανάγκες των ερωτώμενων και να είναι σύμφωνες με τις αρχές δεοντολογίας. Δεν πρέπει ωστόσο, σε καμία των περιπτώσεων να είναι κατευθυντικές ή ακόμα και κλειστού τύπου. Η χρήση τέτοιου τύπου ερωτήσεων, δηλαδή κλειστών εντάσσονται στην ποιοτική συνέντευξη συνήθως στην καταγραφή ατομικών χαρακτηριστικών, όπως είναι η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο ή ακόμη και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η συνέντευξη ως μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και αδυναμίες, όπως και κάθε τύπος ποιοτικής συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές της να διερευνήσουν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά. Ένα ακόμη πλεονέκτημα της ποιοτικής συνέντευξης είναι, να έχουν διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, αυτό

σημαίνει ότι μπορεί να διερευνήσουν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν, αλλά προέκυψαν στην πορεία της πραγματοποίησης της συνέντευξης. Οι ερευνητές έχουν δηλαδή, τη δυνατότητα τροποποίησης του αρχικού σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, η ποιοτική συνέντευξη είναι μια μέθοδος εξαιρετικά απαιτητική και χρονοβόρα όχι μόνο ως προς τη διεξαγωγή της αλλά και ως προς τον σχεδιασμό και την ανάλυση των δεδομένων. Απαιτεί σημαντικές ικανότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, εμπειρία, ευελιξία ιδιαίτερη ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας και γνήσιο ενδιαφέρον από τους ερευνητές. Δεν αποτελεί εύκολη επιλογή, σε αντίθεση με την άποψη που συχνά επικρατεί, ότι δηλαδή δεν απέχει και πολύ από καθημερινές συζητήσεις, οι οποίες μπορούν εύκολα και χωρίς ερευνητικό σχεδιασμό να πραγματοποιηθούν από οποιονδήποτε (Mason, 2009).

Δεδομένης της διαφορετικής σχέσης των τριών ομάδων (γονέων, ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων) με τα παιδιά, κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία δύο οδηγιών συνεντεύξεων με κοινό παρονομαστή τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η επιλογή αυτή έγινε ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να απαντήσουν με ελευθερία χωρίς να νιώθουν ότι κατευθύνονται σε συγκεκριμένες απαντήσεις από την ερευνήτρια (Burton, 2000). Οι οδηγοί των συνεντεύξεων δημιουργήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια και παρατίθενται στο Παράρτημα της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Στην παρούσα μελέτη, οι άξονες των συνεντεύξεων τόσο των γονέων, όσο και των ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων, ήταν οι ίδιοι. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας, αφορά τη νοηματοδότηση της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου τόσο από την μεριά των γονέων, όσο και των άλλων δύο ειδικών. Στη συνέχεια, ο δεύτερος άξονας, αφορά τις συνθήκες που λαμβάνει χώρα η παραπάνω συνεργασία. Ο τρίτος άξονας, έχει να κάνει με τους τρόπους προώθησης της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, από την μεριά όλων των εμπλεκόμενων. Ο τέταρτος άξονας, αφορά τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία

οικογένειας- σχολείου, ενώ ο πέμπτος και τελευταίος άξονας έχει να κάνει με τα εμπόδια της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου.

Διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη διαδικασία της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, αυτή πραγματοποιήθηκε από τον Ιούνιο 2020, έως τον Σεπτέμβριο 2020. Εξαιτίας της πανδημίας covid-19, ελάχιστες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης. Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε με προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία, είτε μέσω Skype χωρίς τη χρήση κάμερας. Αρχικά, σε κάθε περίπτωση, δόθηκαν περαιτέρω διευκρινήσεις για το αντικείμενο, τους σκοπούς και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Ακόμα, δόθηκαν διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα όσων λέγονται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Πριν την έναρξη όλων των συνεντεύξεων, ζητήθηκε έγκριση από τους συμμετέχοντες για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, άδεια από τους συμμετέχοντες για την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, ενώ παράλληλα δόθηκαν διευκρινήσεις σχετικά με την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την πιθανή χρήση των ερευνητικών δεδομένων στην συγγραφή επιστημονικού άρθρου.

Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας. Η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα των εργαλείων διερευνήθηκε μέσω πιλοτικής έρευνας σε ένα γονέα και έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής αντίστοιχα. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας, ωστόσο χρησιμοποιήθηκαν για την διόρθωση λεκτικών ασαφειών, αλλά και την προσθήκη ορισμένων πιο ουσιαστικών ερωτήσεων. Δηλαδή, προστέθηκε μια επιπλέον ερώτηση και τροποποιήθηκε η σειρά υποβολής κάποιων από αυτές.

Αξίζει να τονιστεί ακόμα, ότι οι πιλοτικές συνεντεύξεις αποτέλεσαν βοηθητική εμπειρία και για τον τρόπο υποβολής τυχόν συμπληρωματικών ερωτήσεων και για την ψυχολογική προετοιμασία της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μετέπειτα συνεντεύξεων που έλαβαν χώρα. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι η διασφάλιση της ανωνυμίας, η μείωση του ρίσκου εκμετάλλευσης αλλά και η λεπτομερής παρουσίαση της έρευνας αποτελούν κύρια

ηθικά θέματα στην διεξαγωγή ερευνών μέσω της συνέντευξης (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

Αποτελέσματα

Θεματική ανάλυση και οργάνωση των δεδομένων της έρευνας. Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια διαδικασία με βάση την οποία ο ερευνητής επιχειρεί να εντοπίσει, να περιγράψει, να αναφέρει και να «θεματοποιήσει» επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, δηλαδή «θέματα» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2006· Holloway & Todres, 2003· Roulston, 2001). Μέσω της θεματικής ανάλυσης ο ερευνητής μπορεί να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει, αναλύοντας τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία είναι ακατέργαστα και διάσπαρτα μέσα στις συνεντεύξεις.

Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Η βασική διαδικασία που ακολουθείται επομένως είναι η κατάταξη των διάσπαρτων και ακατέργαστων ποιοτικού χαρακτήρα δεδομένων σε κατηγορίες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Αποτελεί δηλαδή, μια διαδικασία επεξεργασίας τόσο των ερευνητικών δεδομένων, όσο και της κατάταξης αυτών.

Για την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκαν τα στάδια που ακολουθούνται κατά τη θεματική ανάλυση, σχετικά με τα ποιοτικά δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στο πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης, η ερευνήτρια χρειάστηκε να εξοικειωθεί με το ερευνητικό υλικό. Για τον σκοπό αυτό απαιτείται επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο.

Το δεύτερο στάδιο της θεματικής ανάλυσης περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικών με εξέταση των κειμένων σειρά προς σειρά. Αποδίδεται δηλαδή, σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός, επομένως ένας κωδικός. Δεδομένου ότι ένα απόσπασμα μπορεί να περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα, στο ίδιο απόσπασμα κειμένου είναι δυνατόν να αποδοθούν ένας ή περισσότεροι κωδικοί. Κάποιοι κωδικοί μπορούν να συνδυαστούν και να ενοποιηθούν σε ένα ανώτερο επίπεδο σχηματίζοντας κατηγορίες ή κωδικούς ανώτερου επιπέδου. Η διαδικασία της κωδικοποίησης αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994), καθώς εντοπίζονται μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα. (Guest, Macqueen & Namey, 2012).

Στο στάδιο της αναζήτησης των θεμάτων, η ερευνήτρια επιχείρησε να συνδυάσει διαφορετικούς κωδικούς, αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Κάποιοι αρχικοί κωδικοί σχημάτισαν κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών και ενέχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς ή τις κατηγορίες. Ο/Η ερευνητής/τρια καλείται να συνδέσει, να δώσει νόημα, να κατανοήσει, να επιλέξει, να περιγράψει, να συμπεράνει ή να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό, με βάση συγκεκριμένες θέσεις, επιστημολογικές παραδοχές και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό.

Το τέταρτο στάδιο, η επανεξέταση των θεμάτων δηλαδή ξεκινά, όταν έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών ή υποψήφια θεμάτων, εφόσον κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν. Κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται, οπότε χρειάζεται να συγχωνευθούν σε ένα και άλλα ίσως χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα. Ειδικότερα, τα δεδομένα εντός των θεμάτων θα πρέπει

να παρουσιάζουν συνοχή μεταξύ τους με νόημα, ενώ θα πρέπει να υπάρχουν ξεκάθαροι και αναγνωρίσιμοι διαχωρισμοί ανάμεσα στα εκάστοτε θέματα.

Το στάδιο αυτό, περιλαμβάνει δύο επίπεδα επανεξέτασης και βελτίωσης αυτών των θεμάτων. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει την αναθεώρηση στο επίπεδο των κωδικοποιημένων δεδομένων. Αν τα υποψήφια θέματα σχηματίζουν ένα συνεκτικό σύνολο, τότε προχωρά στο δεύτερο επίπεδο αυτού του σταδίου. Αντίθετα, αν τα υποψήφια θέματα δεν σχηματίζουν ένα συνεκτικό μοτίβο, ο/η ερευνητής/τρια θα χρειαστεί να αναλογιστεί εάν το θέμα από μόνο του είναι προβληματικό ή αν κάποια από τα αποσπάσματα των δεδομένων μέσα σε αυτό το θέμα απλώς δεν ταιριάζουν εκεί. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να αναθεωρήσει το θέμα, δημιουργώντας ένα νέο, ενώ πρέπει να βρει και ένα σημείο αναφοράς για τα αποσπάσματα τα οποία επί του παρόντος δεν ταιριάζουν σε κάποιες από τις ήδη υπάρχουσες θεματικές κατηγορίες.

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει μια παρόμοια διαδικασία, αλλά σε σχέση με ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων. Στο επίπεδο αυτό αξιολογείται αν ο αναδυόμενος χάρτης θεματικός χάρτης απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε ολόκληρο το ερευνητικό υλικό, και εντοπίζονται μονάδες νοήματος που ενδεχομένως δεν είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική κωδικοποίηση. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να χρειαστεί να συμπεριληφθούν νέοι κωδικοί, αλλά και θέματα.

Το πέμπτο στάδιο ξεκινάει, όταν έχει διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων. Στη συγκεκριμένη φάση προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος, καθώς και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. Επίσης, είναι σημαντικό να αναγνωρίσει την ύπαρξη υποθεμάτων. Τα υποθέματα είναι στην ουσία θέματα, εντός ενός θέματος και είναι χρήσιμα για την οργάνωση ενός ιδιαίτερα μεγάλου και περίπλοκου θέματος. Στο στάδιο αυτό

ο ερευνητής αρχίζει να σκέφτεται τα ονόματα που θα δώσει στα διάφορα θέματα στην τελική ανάλυση. Τα ονόματα πρέπει να είναι περιεκτικά, ενδιαφέροντα και να δίνουν άμεσα στον αναγνώστη μια εικόνα σχετικά με το τι περιλαμβάνει το κάθε θέμα.

Το έκτο στάδιο ξεκινάει όταν συγκεντρώνεται το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων.

Για τις ανάγκες οπότε, αυτής της μελέτης κρίθηκε ως πιο κατάλληλη η διατμηματική προσέγγιση με βάση την οποία κατατάσσονται τα ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση των κειμένων των συνεντεύξεων. Με βάση τα παραπάνω, τα ποιοτικά δεδομένα οργανώνονται σε ομοιογενείς κατηγορίες, οι οποίες καθορίζονται και οριοθετούνται με βάση κοινά κριτήρια.

Κατά κύριο λόγο, οι κώδικες ή οι κατηγορίες προέρχονται μέσα από το κείμενο και δεν επιβάλλονται εκ των προτέρων από τον/την ερευνητή/τρια, καθώς η ποιοτική προσέγγιση είναι συνήθως επαγωγική. Η επαγωγική ανάλυση λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω (Patton, 1990). Η διαδικασία της επαγωγικής ανάλυσης συνεχίζεται έως ότου ολοκληρωθεί η θεματική ανάλυση (Krippendorff, 2004). Αντίθετα, η παραγωγική προσέγγιση είναι θεωρητικά πλαισιωμένη και χρησιμοποιεί a priori καθορισμένες κατηγορίες, οι οποίες προκύπτουν από τη βιβλιογραφία.

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της διατμηματικής προσέγγισης είναι ότι τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν κατατάσσονται με βάση κριτήρια τα οποία όχι μόνο είναι κοινά, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να συνδέονται κατάλληλα με τα ερευνητικά ερωτήματα και συνεπώς, να αλληλοτροφοδοτούνται με κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και κατάλληλες ερευνητικές τεχνικές (Mason, 2009). Με βάση τα παραπάνω,

είναι περισσότερο εφικτό να καταχωρούνται τα δεδομένα σε μία μόνο κατηγορία, και να είναι σαφείς οι διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες, και να μην αποκαλύπτονται τα στοιχεία που καταχωρούνται σταδιακά στις κατηγορίες (Patton, 2002).

Στην παρούσα έρευνα η κατηγοριοποίηση των δεδομένων αναφέρεται στα δεδομένα που προκύπτουν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των υποκειμένων της έρευνας και την καταγραφή τους σε γραπτό κείμενο, από το οποίο με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης προέκυψε η διαδικασία κατάταξης των δεδομένων σε κατηγορίες με τη βοήθεια πινάκων. Πριν το στάδιο της οργάνωσης, ταξινόμησης, αλλά και κατάταξης των δεδομένων σε κατηγορίες, προηγήθηκαν τα στάδια της συγκέντρωσης και καταγραφής των δεδομένων.

Οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες στις οποίες κατηγοριοποιήθηκαν οι ερωτήσεις των ημι-δομημένων συνεντεύξεων βασίστηκαν στη δημιουργία αρχικών κατηγοριών. Από τις αρχικές αυτές κατηγορίες προέκυψαν στη συνέχεια μέσα από κατάλληλη επεξεργασία και οι υποκατηγορίες οι οποίες κρίθηκαν απαραίτητες ώστε να ταξινομηθούν τα δεδομένα που προκύπτουν με αξιόπιστο τρόπο. Η δημιουργία υποκατηγοριών πραγματοποιήθηκε, όπου κρίθηκε σκόπιμο ότι αυτό ήταν απαραίτητο λόγω της ευρείας εννοιολογικής έκτασης των κατηγοριών που είχαν δημιουργηθεί και της αδυναμίας αξιόπιστης κατάταξης των συναφών δεδομένων στις κατηγορίες αυτές.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη συλλογή και ερμηνεία των ευρημάτων ακολουθούν τις ενότητες που είχαν οριστεί κατά το σχεδιασμό της συνέντευξης. Δηλαδή, τα κύρια θέματα και οι υποκατηγορίες των δεδομένων (βλ. πίνακα 3), εμπίπτουν στους βασικούς άξονες των συνεντεύξεων. Αναλυτικότερα, οι βασικές κατηγορίες αφορούν α) στην νοηματοδότηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, τόσο από την πλευρά των

γονέων, όσο και των ειδικών (ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων), β) στις συνθήκες συνεργασίας, γ) στους τρόπους δ) στα οφέλη και ε) στα εμπόδια συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Στον παρακάτω πίνακα, παρατίθενται αναλυτικά οι βασικοί άξονες και οι υποκατηγορίες των δεδομένων που προκύπτουν από την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Πίνακας 3

Κύρια θέματα και υποκατηγορίες δεδομένων

1^η θεματική κατηγορία	Νοηματοδότηση συνεργασίας οικογένειας-σχολείου
1.1 υποκατηγορία	Σχέσεις γονέα-εκπαιδευτικού
1.2 υποκατηγορία	Εκπαιδευτικό πλαίσιο
1.3 υποκατηγορία	Αποδοχή αναπηρίας
1.4 υποκατηγορία	Τρόποι γονεϊκής εμπλοκής
2^η θεματική κατηγορία	Συνθήκες συνεργασίας οικογένειας-σχολείου
2.1 υποκατηγορία	Συχνότητα επικοινωνίας
2.2 υποκατηγορία	Πρωτοβουλία επικοινωνίας
3^η θεματική κατηγορία	Τρόποι προώθησης της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου
3.1 υποκατηγορία	Κοινή γραμμή αντιμετώπισης του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι
3.2 υποκατηγορία	Ύπαρξη παράλληλης στήριξης
3.3 υποκατηγορία	Επιμόρφωση/ενεργός ρόλος εκπαιδευτικών
3.4 υποκατηγορία	Συμβουλευτική γονέων σε μικρές ομάδες/ ενεργός ρόλος γονέων
3.5 υποκατηγορία	Διασύνδεση με δημόσιους φορείς
4^η θεματική κατηγορία	Οφέλη συνεργασίας οικογένειας-σχολείου

4.1 υποκατηγορία	Ψυχοσυναισθηματικά οφέλη
4.2 υποκατηγορία	Διαχείριση στο σπίτι
4.3 υποκατηγορία	Βελτίωση ποιότητας ζωής παιδιού/οικογένειας
5η θεματική κατηγορία	Εμπόδια συνεργασίας οικογένειας-σχολείου
5.1 υποκατηγορία	Ανεπαρκής ρόλος του εκπαιδευτικού
5.2 υποκατηγορία	Βαθμός γονεϊκής εμπλοκής
5.3 υποκατηγορία	Είδος διαταραχής /Μη αποδοχή της διαταραχής του παιδιού
5.4 υποκατηγορία	Κοινωνικο-πολιτισμικό-μορφωτικό επίπεδο γονέα

Παρουσίαση ευρημάτων. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν ανά θεματική κατηγορία, με βάση τους άξονες που αναφέρθηκαν παραπάνω.

1.Νοηματοδότηση συνεργασίας οικογένειας- σχολείου

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των γονέων και των ειδικών (ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων), έδειξε ότι βασικό συστατικό της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου αποτελεί, η *σχέση γονέα- εκπαιδευτικού*. Η πλειοψηφία των γονέων, συγκεκριμένα 5 από τους 7 γονείς, δήλωσε ως βασικό στοιχείο της συνεργασίας την υποστήριξη από την μεριά των εκπαιδευτικών στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.

«Ναι η νηπιαγωγός που έχει η κόρη μου είναι καταπληκτική μας έχει βοηθήσει πολύ, πάρα πολύ πραγματικά και ήταν αυτή που μας έστειλε στο ΚΕΣΥ για να πάρουμε και τη στήριξη και να συνεχίσουμε την λογοθεραπεία και την εργοθεραπεία. Είναι πραγματικά πάρα

πολύ βοηθητική και σε ότι απορίες μπορεί να έχω, να μου τις εξηγήσει όπου μπορεί και αυτή»
(Γ3).

Από την άλλη μεριά, ένας γονέας αντιλαμβάνονταν τη σχέση αυτή, ως παρεμβατική:

*«Όμως, πολλές φορές αισθάνομαι ότι παρεμβαίνει σε σημείο που δεν της επιτρέπεται.
Δηλαδή εγώ ξέρω καλύτερα πως θα διαχειριστώ την κατάσταση με το παιδί μου»*

(Γ2).

Από την μεριά, των ειδικών εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων, ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τη συνεργασία τους με τους γονείς, φαίνεται να είναι η *αποδοχή της αναπηρίας* από τους γονείς και ο *τρόπος γονεϊκής εμπλοκής*. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι ψυχολόγοι, συμφωνούν πως στην πλειονότητα των περιπτώσεων, οι γονείς δεν αποδέχονται το πρόβλημα ή δεν γνωρίζουν ακριβώς τι σημαίνει η διαταραχή του παιδιού τους:

«Οπότε, ναι μεν δεν υπάρχει αποδοχή, όμως πίσω από αυτό δεν κρύβεται απαραίτητα η μη αποδοχή και ότι κάτι έχει ο άνθρωπος, ή οτιδήποτε τέτοιο, αλλά κυρίως ότι δεν του έχει εξηγηθεί σωστά ή του έχει εξηγηθεί σωστά μεν επιστημονικά, αλλά είτε επιθετικά είτε ψυχρά, δηλαδή λείπει πάρα πολύ από το χώρο της ψυχικής υγείας η ενσυναίσθηση στο πως μιλάμε σε έναν άνθρωπο για κάτι που έχει το παιδί του»

(Ψ3).

Οι μισοί εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα 2 από τους 4, χαρακτηρίζουν τον *τρόπο της γονεϊκής εμπλοκής* κυρίως ως μια τυπική διαδικασία ενημέρωσης για το παιδί τους και όχι ως μία ουσιαστική συνεργασία για τη συν-διαχείριση των θεμάτων που αντιμετωπίζει το παιδί:

«Στην αρχή λοιπόν βρισκόμαστε στην τυπική συνεργασία, ότι απλά φανερόνομαι για να ρωτήσω τι κάνει το παιδί αλλά δεν έχω πραγματικά μπει στο κομμάτι να ενδιαφερθώ έτσι όπως πρέπει για το πώς θα παρέμβει (ο εκπαιδευτικός), πώς θα προσεγγίσω με διαφορετικό τρόπο και να βοηθήσω εγώ το παιδί μου»

(ΕΠ2).

Από μία εκπαιδευτικό, αναφέρθηκε και το είδος του σχολικού πλαισίου, ως παράγοντας που παίζει ρόλο στην οικοδόμηση της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου. Διατυπώθηκε η άποψη ότι το δημόσιο σχολείο δίνει περισσότερες ελευθερίες στον εκπαιδευτικό για να παρέμβει ουσιαστικά:

«Στο δημόσιο σου δίνεται περισσότερος χώρος να εφαρμόσεις όλα αυτά που θέλεις εσύ, να πειραματιστείς, να δουλέψεις περισσότερο με τις οικογένειες. Γενικότερα να ξέρεις η εκπαίδευση είναι μια πολιτική πράξη ούτως ή άλλως»

(ΕΠ2).

2.Συνθήκες συνεργασίας οικογένειας- σχολείου

Σχετικά με τις συνθήκες της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, ένας σημαντικός παράγοντας που αναδύθηκε είναι η *συχνότητα επικοινωνίας*. Η *συχνότητα της επικοινωνίας* ποικίλλει και κυμαίνεται από πολύ αραιή (3-4 φορές το χρόνο), έως και πολύ συχνή (2 φορές το μήνα). Από την μεριά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, η *συχνότητα της επικοινωνίας*, θεωρείται ως θεσμοθετημένο καθήκον τους. Ωστόσο, στην περίπτωση της παράλληλης στήριξης γίνεται κατά βούληση:

«Μετά ήταν η εβδομαδιαία, μία φορά το μήνα που ήταν η ολιστική ανατροφοδότηση. Και ανά τρίμηνο μετά για να δούμε τους μακροπρόθεσμους στόχους και πού βρισκόμαστε μέσα

στην καθημερινότητα κάθε μέρα στο σχολάσμα σαν παράλληλη, εννοείται ότι υπήρχε μία σύντομη ενημέρωση και αν υπήρχε κάποιο πρόβλημα που μπορούσε να συζητηθεί εκείνη την ώρα το συζητούσαμε, αλλιώς κλείναμε εκ νέου ραντεβού αλλά γενικότερα κάθε εβδομάδα, μία φορά ήταν το στάνταρ μας»

(ΕΠ2).

Όσον αφορά τους γονείς, ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται πως επηρεάζει τις συνθήκες συνεργασίας τους με το σχολείο είναι η *πρωτοβουλία επικοινωνίας*. Συγκεκριμένα, 4 από τους 7 γονείς θεωρούν πως είναι καθήκον του εκπαιδευτικού, ο προγραμματισμός των συναντήσεων τους.

«Ναι η δασκάλα, δεν πάμε μόνοι μας»

(Γ4).

Η μειοψηφία των γονέων, δηλαδή 2 στους 7, αναφέρεται πως αναλαμβάνει πρωτοβουλία για την επικοινωνία με το σχολείο του παιδιού τους.

«Συνήθως με δικιά μου πρωτοβουλία, να ρωτήσω αν έχω κάποια απορία...»

(Γ1).

3.Τρόποι προώθησης της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου

Η πλειοψηφία των ειδικών (ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων), ανέφερε στην κορυφή της λίστας των τρόπων προώθησης της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου την *κοινή γραμμή αντιμετώπισης του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι*.

«Το σχολείο πλαισιώνει το παιδί και κατ' επέκταση τους δικούς του ανθρώπους. Πρέπει να υπάρχει μία κοινή πορεία για το βέλτιστο αποτέλεσμα του παιδιού»

(Ψ1).

Ο παράγοντας που προαναφέρθηκε, δηλαδή η κοινή γραμμή αντιμετώπισης του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι, φαίνεται πως είναι επιδίωξη και των γονιών, αφού το αναφέρουν σχεδόν οι μισοί, 3 από τους 7 γονείς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από έναν γονέα:

«Θα ήθελα να ακολουθούμε μία κοινή πορεία ότι κάνει στο σχολείο, να το κάνει και στο σπίτι, να έχει ένα πρόγραμμα»

(Γ7).

Όσον αφορά τους γονείς, οι τρόποι προώθησης της συνεργασίας αφορούν κυρίως προτάσεις όπως η ύπαρξη παράλληλης στήριξης και η ανάληψη πιο ενεργού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης.

«Η αλήθεια είναι ότι μια δασκάλα στην αίθουσα δεν είναι επαρκής. Θα προτιμούσα να υπάρχει κάποια παράλληλη... μήπως μπορέσουμε να ξεπεράσουμε το πρόβλημα»

(Γ2).

«Βεβαίως, από την παράλληλη, η αλήθεια είναι ότι δεν έχω κανένα παράπονο, απλά θα ήθελα και η γενική Νηπιαγωγός να είναι πιο ενεργή, σε ότι αφορά το δικό μου παιδί, γιατί καταλαβαίνω ότι κάποιες φορές τα παιδιά με ιδιαιτερότητες δεν είναι τόσο ενεργά στην υπόλοιπη παρεούλα»

(Γ5).

Αρκετοί ειδικοί ψυχικής υγείας, 2 από τους 3 ψυχολόγους συγκεκριμένα, διατύπωσαν προτάσεις για την προώθηση της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, όπως η συμβουλευτική γονέων σε μικρές ομάδες και η διασύνδεση με δημόσιους φορείς.

«Πέρα από την ατομική συμβουλευτική και επικοινωνία που μπορεί να γίνεται, έχω παρατηρήσει ότι αρκετές φορές και σε ομιλίες που γίνονται σε μικρές ομάδες γονέων από διάφορους ειδικούς, μπορεί να ενθαρρύνουν κάποιους γονείς που δεν είχαν ιδιαίτερη εμπλοκή, να αναζητήσουν βοήθεια στο σχολικό πλαίσιο»

(Ψ2).

«...επίσης θα έπρεπε να υπάρχει πολύ μεγάλη διασύνδεση ανάμεσα σε φορείς Υγείας και Παιδείας, και κοινωνικής πρόνοιας»

(Ψ3).

4.Οφέλη συνεργασίας οικογένειας- σχολείου

Ως προς τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου, οι αναφορές αφορούσαν εξίσου ψυχοσυναισθηματικά οφέλη, αλλά και πρακτικούς τρόπους διαχείρισης στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, αναφέρονται στην εξέλιξη της πορείας του παιδιού, ως ένα σημαντικό όφελος.

«...να βελτιωθεί το παιδί, να δουν να πετυχαίνει πράγματα που θεωρούν ή στο τέλος καταλαβαίνουν ότι μπορεί να πετύχει, γιατί από το θεωρώ, μέχρι τις πραγματικές δυνατότητες του παιδιού υπάρχει μεγάλη απόκλιση»

(ΕΠ2).

Μία ψυχολόγος αναφέρθηκε στην εμπιστοσύνη που πρέπει να αναπτυχθεί μεταξύ του γονέα και των εμπλεκόμενων ειδικών ψυχικής υγείας, ως ένα ακόμη *ψυχοσυναισθηματικό όφελος* της συνεργασίας οικογένειας σχολείου.

«...η εμπιστοσύνη που προκύπτει είναι μείζονος σημασίας για την έκβαση, για την πορεία του παιδιού στο σχολείο, όχι μόνο στο νήπιο, αλλά και μετέπειτα. Νομίζω είναι σημαντική και καταλυτική ως προς την αποδοχή, τι πρέπει να δουλέψουμε σε ένα παιδί, το ποιο είναι τελικά αυτό το παιδί και τι σημαίνει γενικότερα η ανάπτυξη, τι σημαίνει γονεϊκότητα και πως μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη»

(Ψ3).

Εξίσου σημαντικό όφελος, που αναδείχθηκε από την πλειοψηφία των ειδικών ψυχικής υγείας είναι οι τρόποι *διαχείρισης στο σπίτι*. Δηλαδή, 2 από τους 3 ψυχολόγους αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα της διατήρησης της ρουτίνας στο σπίτι:

«Η συνεργασία αυτή είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά, γιατί πολλές φορές και οι περιπτώσεις που ασχολούμαστε, θέλουν τη διατήρηση της ρουτίνας και τη συνέχεια του προγράμματος και εξωσχολικά, οπότε όσο μεγαλύτερη συνεργασία έχει το σχολείο με την οικογένεια, τόσο μεγαλύτερη και η εξέλιξη του παιδιού»

(Ψ2).

Από την πλευρά των γονιών, αναφέρονται τόσο οι τρόποι *διαχείρισης στο σπίτι*, όσο και η *βελτίωση ποιότητας ζωής παιδιού/οικογένειας*, στα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου.

«Πιστεύω ότι η παράλληλη Νηπιαγωγός με βοηθάει πάρα πολύ με το σχεδιασμό που έχει κάνει. Όσον αφορά τα προβλήματα του μικρού μου και μαθαίνει και σε εμένα αρκετά

πράγματα, ώστε να μπορώ και στο σπίτι να ακολουθώ τις ίδιες πρακτικές, για να εξοικειώνεται και το παιδί όλο και περισσότερο με αυτές»

(Γ5).

«Όλα τα οφέλη, μακάρι να είναι στα παιδιά μου να τα δω να καλυτερεύουν, να έχουν μία καλή ζωή»

(Γ6).

5.Εμπόδια συνεργασίας οικογένειας- σχολείου

Ως προς τα εμπόδια της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, οι γονείς έκαναν αρκετές αναφορές, οι οποίες αναδεικνύουν τον *ανεπαρκή ρόλο του εκπαιδευτικού* κυρίως ως προς την κοινωνική ένταξη του παιδιού.

«Σαφώς, γιατί δεν αναπτύσσονται σχέσεις με τους υπόλοιπους γονείς και βλέπω ότι το παιδί δεν έχει φίλους εκτός σχολείου, ή εκτός βασικά ωραρίου του σχολείου και πιστεύω πως το σχολείο έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης, καθώς δεν διευκολύνει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τα άλλα παιδάκια»

(Γ5).

Ένας γονέας, έκανε λόγο για την απουσία της παράλληλης στήριξης, παρουσιάζοντας την ως εμπόδιο.

«...θέλω έναν άνθρωπο πάνω από το παιδί μου. Να ασχολείται συνέχεια με αυτό, μήπως καταφέρουμε και να το ξεπεράσουμε...»

(Γ2).

Κάποιοι γονείς, συγκεκριμένα 3 από τους 7, αναφέρθηκαν στο *βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής*, ως ένα ακόμη εμπόδιο:

«Νομίζω πως το μεγαλύτερο και μάλλον το μόνο εμπόδιο είναι το ωράριο της δουλειάς μου, που κάποιες φορές δεν μου το επιτρέπει να είμαι εκεί όσο θα το ήθελα»

(Γ3).

«Σίγουρα το εμπόδιο είναι στο φόρτος εργασίας μου, που εμένα δεν μου επιτρέπει να έχω τόσο ενεργή συμμετοχή σε ότι αντιμετωπίζει το παιδί»

(Γ7).

Πέρα από τους γονείς και η πλειοψηφία των ειδικών εκπαιδευτικών αναφέρεται στο *βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής*, ως ένα συχνό εμπόδιο συνεργασίας οικογένειας- σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, 2 από τους 4 ειδικούς εκπαιδευτικούς κάνουν λόγο για τις επαγγελματικές υποχρεώσεις των γονιών, ως ανασταλτικό παράγοντα στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων οικογένειας- σχολείου:

«Τα εμπόδια αφορούν κυρίως την εργασία των γονιών και την προθυμία τους»

(ΕΠ4).

Μία ψυχολόγος, αναφέρεται και εκείνη με την σειρά της στο *βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής*, ως βασικό εμπόδιο:

«Μπορεί να υπάρχουν πρακτικά εμπόδια, οι ώρες εργασίας τους, η δυσκολία να παρευρεθούν στο σχολικό πλαίσιο...»

(Ψ2).

Όλοι οι ψυχολόγοι, αναφέρουν ένα επιπλέον εμπόδιο, το οποίο είναι το είδος διαταραχής /μη αποδοχή της διαταραχής του παιδιού από τους γονείς ως μία μόνιμη κατάσταση του παιδιού τους:

«Και το συχνότερο εμπόδιο είναι όταν ο ίδιος ο γονιός δεν θέλει να ζητήσει βοήθεια, γιατί πιστεύει πως το παιδί του είναι καλά χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και θα «φτιαχτεί» μεγαλώνοντας»

(Ψ1).

Τέλος, ανάμεσα στα εμπόδια που αναφέρθηκαν από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς είναι το κοινωνικο-πολιτισμικό-μορφωτικό επίπεδο του γονέα. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός είπε:

«Το δεύτερο εμπόδιο είναι τα διαφορετικά κοινωνικά-μορφωτικά, πολιτισμικά υπόβαθρα των γονέων που λειτουργούν πολλές φορές ανασταλτικά στο να δημιουργήσεις μία σχέση συνεργασίας με τους γονείς. Το τρίτο εμπόδιο είναι η προσωπική θεωρία που έχουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί»

(ΕΠ2).

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση. Τα θέματα που αναδύθηκαν, στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής, ήταν κυρίως θέματα του πώς αντιλαμβάνονται οι διαφορετικές ομάδες των εμπλεκόμενων στην έρευνα, τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου στην πρόιμη παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν πως ο σημαντικότερος παράγοντας από την πλευρά των γονιών, που επηρεάζει τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου, είναι η *οικοδόμηση των μεταξύ τους σχέσεων*. Από την πλευρά των ειδικών (ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων), ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου είναι η *αποδοχή από τους γονείς της αναπηρίας του παιδιού τους*.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά το πρώτο θεματικό άξονα, δηλαδή τη νοηματοδότηση της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, αναδεικνύεται η ευρύτερη συμφωνία των απόψεων, από όλους τους εμπλεκόμενους σχετικά με την αναγκαιότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας. Η συνεργασία αυτή αποδίδει πολλά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, δηλαδή, παιδιά, γονείς, ειδικούς (ειδικούς εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους) και έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες Δαρσινός (2011) και Ντινίδου (2013). Έρχεται ακόμη σε συμφωνία με το οικοσυστημικό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1989), όπου θεωρεί επιθυμητή έως και αυτονόητη την αλληλεπίδραση οικογένειας- σχολείου και κατ' επέκταση την μεταξύ τους συνεργασία.

Οι περισσότεροι γονείς, ανέφεραν αρκετή ικανοποίηση από τη συνεργασία αυτή, άποψη που συμφωνεί και με την έρευνα της Λιοντάκη (1999) και των Akcamete, Kayhan, & Sen, (2012). Η παραδοχή αυτής της σημαντικότητας της αποτελεσματικής συνεργασίας και

της ουσιαστικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων, επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της Ζηλιασκοπούλου (2014). Αναδείχθηκε, ακόμη πως το βασικό συστατικό επιτυχίας για την οικοδόμηση μιας διαπροσωπικής *σχέσης* μεταξύ *γονέα-εκπαιδευτικού*, είναι η συμπαράσταση από τη μεριά του εκπαιδευτικού και η καλή επικοινωνία, όπως διαφαίνεται και στα ευρήματα της έρευνας των Πεντέρη & Πετρογιάννης (2013).

Η συμπαράσταση προς τον γονιό του παιδιού με αναπηρία από τη μεριά του εκπαιδευτικού είναι σημαντική, ώστε να αισθάνεται ο γονιός την απαραίτητη ασφάλεια και υποστήριξη. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Sandberg, & Ottosson, (2010), όπου αναδεικνύεται ότι η προσβασιμότητα και η ενημέρωση από άλλους επαγγελματίες, στους γονείς είναι βασική για να αισθάνονται ασφάλεια και υποστήριξη. Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία έχουν ανάγκη τη συναισθηματική υποστήριξη από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ψυχολόγους, καθώς αντιμετωπίζουν πολλές δύσκολες και αρνητικά φορτισμένες καταστάσεις. Οι σχολικοί ψυχολόγοι, έχουν τη δυνατότητα άλλωστε να συμβάλλουν και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Anderson, Klassen, & Georgiou, (2007).

Ενώ λοιπόν, από την μια μεριά οι γονείς, αναφέρονται στην αναγκαιότητα και στη σπουδαιότητα αυτής της συνεργατικής *σχέσης γονέα- εκπαιδευτικού*, από την άλλη μεριά, οι ειδικοί (ειδικοί εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι) εστιάζουν στην *αποδοχή της αναπηρίας*. Οι μεν γονείς ακολουθούν κυρίως το συναίσθημα, ενώ οι δε ειδικοί (ειδικοί εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι) δίνουν βάρος στην γνώση και την αποδοχή της κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να γνωρίζουν οι γονείς τη διαταραχή του παιδιού και τα περιθώρια βελτίωσης που υπάρχουν, τη στιγμή που οι γονείς χρήζουν συναισθηματικής στήριξης, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Τα κίνητρα των γονέων, για τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με το σχολείο αναφέρονται πως είναι η αποκατάσταση

των παιδιών τους και η βελτίωση της καθημερινότητας τους. Οι παράγοντες αυτοί που κινητοποιούν τους γονείς σχετικά με την συνεργασία οικογένειας- σχολείου, αναφέρονται στο πρώτο επίπεδο του μοντέλου της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey και Sandler (1995). Στο πρώτο επίπεδο δηλαδή, εντάσσονται οι παράγοντες που κινητοποιούν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως, τα προσωπικά κίνητρα, τα οποία φαίνεται να διαμορφώνονται από την «κατασκευή» του γονεϊκού ρόλου, η οποία συγκροτείται από τις αντιλήψεις για την ανάληψη ευθύνης στην εκπαίδευση των παιδιών και από τις προσωπικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των γονέων.

Συνάμα, αποδείχθηκε πως οι γονείς δίνουν περισσότερο βάρος στην μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους και όχι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, απόψεις που υποστηρίζονται και στην έρευνα των Βουδούρη, Μπούρα & Τριανταφύλλου (2013 στο Δημητριάδου, 2020) και του Κλημάνογλου (2015). Η εξέλιξη αυτή θεωρούν ότι θα επιτευχθεί μέσα από τη συνεκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής και της παράλληλης στήριξης. Η θεώρηση αυτή των γονέων συμφωνεί με το μοντέλο της συνεκπαίδευσης των Μυλωνάκου- Κεκέ (2009). Λαμβάνοντας υπόψη τους την πολυπλοκότητα και τις διαρκείς κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές μεταβολές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία, τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, καθώς και την ανάγκη μιας λειτουργικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα, οι εμπνευστές του μοντέλου υποστηρίζουν ότι οι συνεκπαιδευτικές δράσεις αποτελούν αναγκαιότητα, καθώς αναγνωρίζουν τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου ως ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για το οποίο απαιτείται να αναλάβουν πρωτοβουλίες οι άμεσα εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Ως προς τις συνθήκες συνεργασίας οικογένειας- σχολείου στην πρόιμη παρέμβαση, αναδείχθηκαν η *συχνότητα* και η *πρωτοβουλία της μεταξύ τους επικοινωνίας*. Η *συχνότητα*

της επικοινωνίας ποικίλλει και κυμαίνεται από πολύ αραιή (3-4 φορές το χρόνο), έως και πολύ συχνή (2 φορές το μήνα). Στην παρούσα έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη *πρωτοβουλία της επικοινωνίας* με την οικογένεια ως ένα θεσμοθετημένο καθήκον τους. Διαπιστώνεται, ακόμα ότι οι ειδικοί (ειδικοί εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι) επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς, προσαρμόζοντας όμως αυτή την επιθυμία τους στο τυπικό πλαίσιο των υποχρεώσεων τους, κάτι που συμφωνεί και η έρευνα της Ντινίδου (2013). Οι περισσότεροι γονείς, θεωρούν πως είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού, ο προγραμματισμός των συναντήσεων τους και ότι γενικότερα την ευθύνη για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία την έχει το σχολείο, το οποίο είναι αυτό που καθορίζει το περιεχόμενο και το πλαίσιο της επικοινωνίας και της συνεργασίας, άποψη που υποστηρίζεται και από τον Morton-Williams (1964 στο Καραφέρη, 2007).

Ως προς τους τρόπους προώθησης της συνεργασίας, αναφέρονται τόσο από γονείς, όσο και από ειδικούς (ειδικούς εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους) η *κοινή γραμμή αντιμετώπισης του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι*. Η ακολουθία του κοινού προγράμματος του παιδιού τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο, είναι μία πρόταση που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Anderson, Klassen, & Georgiou, (2007). Εκτός από αυτή την έρευνα, η *κοινή γραμμή αντιμετώπισης του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι*, φαίνεται πως βρίσκει αντίκρισμα και στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995), όπου αναγνωρίζεται η δημιουργία του θετικού κλίματος στο σπίτι, μέσα από δραστηριότητες των γονέων.

Η πλειοψηφία των ειδικών (ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων), προτείνουν την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης των γονέων απέναντι τους, την *διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, τη *διασύνδεση με δημόσιους φορείς* και τη *συμβουλευτική σε μικρές ομάδες γονέων*, όπου κρίνεται αναγκαίο. Η *διασύνδεση με δημόσιους φορείς*, φαίνεται πως συμφωνεί

με το σφαιρικό μοντέλο της Epstein (1995), το οποίο έχει σαφή συστημικό προσανατολισμό και διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της κοινότητας.

Η ανάγκη για πρακτικές και πολιτικές επικοινωνίας και βελτίωσης, φαίνεται πως συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και κινήτρου ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική διαδικασία, κάτι που ισχυρίζεται και η έρευνα των Machen, Wilson & Notar (2005). Οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ γονέα-εκπαιδευτικού, ώστε να θεωρηθεί αποτελεσματική η μεταξύ τους συνεργασία, αναφέρονται και στην έρευνα των Hebel & Persitz (2014).

Από όλους τους ειδικούς (ειδικούς εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους), αναφέρθηκε η ανάγκη για περισσότερο ενεργό ρόλο των γονέων, ως ένας σημαντικός τρόπος προώθησης της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου. Με την παραπάνω πρόταση, αναδεικνύεται η αξία της γονεϊκής εμπλοκής στο πλαίσιο του σχολείου, κάτι που διαπιστώνεται και στην έρευνα των LaRocque, Kleiman, & Darling (2011), σύμφωνα με την οποία η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός σχολείου που ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών. Φαίνεται πως ισχύει δηλαδή, ότι η συμμετοχή των γονέων, ή με άλλα λόγια η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται ως προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος πρόωξης και έγκαιρης παρέμβασης, όπως αναδεικνύεται από την έρευνα των Brooks-Gunn, Berlin, & Fuligni (2000). Η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται και στο δεύτερο επίπεδο του μοντέλου των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan-Adams (1995). Δηλαδή, στο δεύτερο επίπεδο αναφέρονται μεταβλητές που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού (π.χ. βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία).

Ως προς τα οφέλη που προέκυψαν από τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου, εξίσου σημαντικές θέσεις κατείχαν τα *ψυχοσυναισθηματικά οφέλη* και οι πρακτικές *διαχείρισης στο σπίτι*. Τόσο, οι γονείς, όσο και οι ειδικοί (ειδικοί εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι), ανέφεραν τη διατήρηση της ρουτίνας του παιδιού στο σπίτι, ως σημαντικό όφελος, για να εξασφαλίζεται η σταθερότητα στα περιβάλλοντα του, όφελος το οποίο έχει επισημανθεί και από την Λιοντάκη (1999) και από τους Anderson, Klassen, & Georgiou, (2007). Οι περισσότεροι γονείς αναδεικνύουν οφέλη όπως, η *βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού* τους και της *οικογένειας* σε ευρύτερο πλαίσιο, το *θετικό κλίμα* που συνεπάγεται την καλή ψυχολογία του παιδιού τους, *την εξοικείωση του παιδιού με πρακτικές στο σπίτι* και την *συνεχή υποστήριξη των γονέων σε ζητήματα διαχείρισης*.

Σχετικά με τα εμπόδια στη συνεργασία οικογένειας- σχολείου, αυτά που αναφέρθηκαν τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο και των ειδικών (ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων) στην παρούσα έρευνα συμφωνούν με την προγενέστερη έρευνα της Μπόνια (2010). Τα εμπόδια αυτά, έχουν να κάνουν κυρίως με τον *βαθμό γονεϊκής εμπλοκής*, την *αμφισβήτηση του ρόλου των εκπαιδευτικών*, το *κοινωνικο-πολιτισμικό- μορφωτικό επίπεδο του γονέα*, και την *άρνηση αποδοχής της διαταραχής του παιδιού*. Πράγματι, στην ελληνική βιβλιογραφία (Μπόνια, Μπούζος & Κοσσυβάκη 2008), οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν ανασταλτικά στοιχεία, σχετικά με την προώθηση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου στην πρόιμη παρέμβαση (Κλαδάκης, 2012). Τέλος, το *κοινωνικο-πολιτισμικό- μορφωτικό επίπεδο του γονέα* επισημαίνεται ως ανασταλτικός παράγοντας στη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, και στις έρευνες των Symeou (2002), Ντινίδου (2013) και Φωκά & Κακοκέφαλου (2015). Το *κοινωνικο-πολιτισμικό- μορφωτικό επίπεδο του γονέα*, αναφέρεται επιπλέον και στο έκτο επίπεδο του μοντέλου των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan & Adams (1995). Δηλαδή, το έκτο

επίπεδο αφορά το εξωτερικό περιβάλλον της οικογένειας και ειδικότερα τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που την πλαισιώνουν (π.χ. μορφωτικό επίπεδο οικογένειας).

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Πριν ολοκληρωθεί, η συζήτηση των αποτελεσμάτων, οφείλουμε να αναφερθούμε στους περιορισμούς της μελέτης αυτής. Το δείγμα προήλθε από γονείς και ειδικούς (ειδικούς εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους) εθελοντικά και όχι με βάση κάποια συγκεκριμένα κριτήρια. Κατά συνέπεια, τα πορίσματα της μελέτης πρέπει να αξιοποιηθούν με προσοχή. Ωστόσο, η μελέτη αυτή αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των σχέσεων οικογένειας- σχολείου, έτσι όπως οι ίδιοι οι γονείς και οι ειδικοί (ειδικοί εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι), τις αντιλαμβάνονται με απώτερο στόχο τη βελτίωση και την ανάπτυξη αυτής της συνεργασίας.

Η εκπαιδευτική εμπειρία των ειδικών ψυχικής υγείας, είναι σχετικά μικρή καθώς είναι και μικροί σε ηλικία. Το δεδομένο αυτό περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων με αξιώσεις γενίκευσης σε όλους του ειδικούς (ειδικούς εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους) που εργάζονται στην προσχολική αγωγή της χώρας μας. Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκαν μόνο οι οπτικές των γονέων και των ειδικών (ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων) και όχι των διευθυντών/προϊσταμένων της προσχολικής αγωγής. Επιπρόσθετα, ο μικρός αριθμός σχετικών ερευνών στη χώρα μας, περιορίζει τη δυνατότητα επαρκών και αντικειμενικών συγκρίσεων. Τέλος, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και η ανάλυση τους έγινε με την ποιοτική μέθοδο έρευνας, χωρίς να χρησιμοποιηθεί κάποιο άλλο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων.

Οπότε, λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας σε ειδικούς ψυχικής υγείας και με μεγαλύτερη εμπειρία στην ειδική

αγωγή. Επιπροσθέτως, σκόπιμη για τη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σε μελλοντική έρευνα κρίνεται η διερεύνηση των απόψεων και των διευθυντών/προϊσταμένων σχολείων προσχολικής αγωγής. Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί το ζήτημα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, τόσο με την ποιοτική, όσο και με την ποσοτική μέθοδο έρευνας για να καταλήξουμε σε πιο εμπειριστατωμένα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.
- Αθανάσογλου, Ε. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)–Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (ΥΛΑ).
- Akcamete, A. G., Kayhan, N., & Sen, M. (2012). Pre-school special education practices in European Union Countries and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1510-1516.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International journal of special education*, 27(1), 42-59.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Specific Learning Disorder (DSM 5)*.
- Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Αντωνίου, Α. (2016). Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα στους

μαθητές, αιτιολογικοί παράγοντες και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, 2014(2), 623-630.

Αρνίδου, Κ. Σ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ένταξης* (No. GRI-2008-1231). Aristotle University of Thessaloniki.

Bailey Jr, D. B. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early intervention and preschool programs. *Journal of Early intervention*, 24(1), 1-14.

Bailey, D. B., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D., & Mallik, S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics*, 113(4), 887-896.

Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants & Young Children*, 15(2), 11-19

Booth, T., & Ainscow, M.(2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England(24.50 British pounds).

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental*

Processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology:*

Vol. 1: Theoretical Models of Human Development (5th ed.) (pp. 993-1028).

New York: Wiley.

Brooks-Gunn, J., Berlin, L. J., & Fuligni, A. S. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family?.

Burke, M. M. (2013). Improving parental involvement: Training special education advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225-234.

Burton, D. (Ed.). (2000). *Research training for social scientists: a handbook for postgraduate researchers*. Sage.

Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 34(6)

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*.

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκουντούλα, Ν. (2017). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Cobb, C. (2014). Critical entanglement: Research on culturally and linguistically

diverse parental involvement in special education 2000-2010. *Exceptionality Education International*, 23(1), 40-58.

Δαρσίνος, Κ. Ε. (2011). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

DeMoor, J. M. H., Τζουριάδου, Μ., VanWaesberghe, Β. Τ. Μ., Κοντοπούλου, Μ. (1998). Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurllyaid.

Δημητριάδου, Β. (2020). Σχέσεις σχολείου–οικογένειας: Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας.

DiCicco-Bloom, Β., & Crabtree, Β. F.(2006) . The qualitative research interview.*Medical education*, 40(4),314-321.

Δρόσου, Μ. (2014). Ειδική αγωγή: Ένα παιδί με νοητική υστέρηση και ένα παιδί με σύνδρομο Down.

Emam, Μ. Μ., & Mohamed, Α. Η. Η. (2011).Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy.*Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships.*Phi delta*

kappan, 76(9), 701.

Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997).

School, family, and community partnerships: Your handbook for action.

Thousand Oaks, CA: Corwin.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving

student attendance through family and community involvement. *The Journal of*

Educational Research, 95(5), 308-318.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A

multivariate assessment of family participation in early childhood education.

Journal of Education Research, 80 (60), 330- 337.

Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School*

Psychology International, 25(1), 5-19.

Ζαρμακούπη, Π. (2018). Μελέτη περίπτωσης παιδιού ηλικίας 6-8 ετών με διάχυτη

αναπτυξιακή διαταραχή. Αξιολόγηση μέσω του ερωτηματολογίου του Achenbach

και παρέμβαση στον τομέα του αυτισμού με εφαρμογή της μεθόδου ΜΑΚΑΤΟΝ.

Ζαχαροπούλου, Α. (2018). Απόψεις, στάσεις και καλές πρακτικές εκπαιδευτικών

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη

μαθητών με κινητικές ανάγκες στο Γενικό Σχολείο.

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές

ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. *Στο θέματα*

διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, 491-510.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους.

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. εκδ. *Ελληνικά.*

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems

perspective. *Infants and young children*, 24(1), 6

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη

Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί. *Η Κρίση και ο Ρόλος της*

Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). Validity and reliability

(credibility and dependability) in qualitative research and data analysis. *Applied*

thematic analysis. London: Sage Publications, 79-106.

Hadders-Algra, M. I. J. N. A. (2011). Challenges and limitations in early

intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53, 52-55.

Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010).

Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll,

W. Pfohl & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 252-273).

New York, NY: Routledge.

Hebel, O., & Persitz, S. (2014). Parental Involvement in the Individual Educational

Program for Israeli Students with Disabilities. *International journal of special*

education, 29(3), 58-68.

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and

coherence. *Qualitative research*, 3(3), 345-357.

Hoover- Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). *Parental Involvement in children's*

education: Why does it make a difference? Teachers' College Record, 97 (2), 310-

331.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An

explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.

Howes, A., Davies, S. and Fox, S. (2009). *Improving the Context for inclusion:*

Personalising Teacher Development through Collaborative Action Research.

Oxon: Routledge

- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5818>.
- Ιωαννίδου, Σ. (2020). Πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση με τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητας και κοινωνικών ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με νοητική αναπηρία-συνεργασία σχολείου και οικογένειας.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανέλλη, Μ. (2019). Απόψεις δασκάλων πρωτοβάθμιου σχολείου για εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν τη συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2019). Γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση: το ζήτημα του ορισμού. *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου 2019, <http://synedrio.epep.gr>.
- Καραφέρη, Π. (2007). *Σχολείο και οικογένεια-μια αναπτυσσόμενη σχέση* (Master's

thesis).

Κατζανός, Ε. (2018). Συνεκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και αναπηρία: η περίπτωση των μαθητών με αυτισμό.

Κεραμάρη, Ε. (2017). Γονεϊκή εμπλοκή και αιτιακή απόδοση επίδοσης.

Kellar-Guenther, Y., Rosenberg, S. A., Block, S. R., & Robinson, C. C. (2014).

Parent involvement in early intervention: What role does setting play?. *Early Years*, 34(1), 81-93.

Λιοντάκη, Ι. Α. (1999). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας, (σχολείο – οικογένεια δυο συμβατοί χώροι).

Λυκομάνη, Ε. (2020). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Εμπόδια εφαρμογής, τρόποι εκδημοκρατισμού του σχολείου και πρακτικές παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Ko, B., & Boswell, B. (2013). Teachers' perceptions, teaching practices, and learning

opportunities for inclusion. *Physical Educator*, 70(3), 223.

Kontouli, P. (2015). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Δοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).

Κουτσούκη, Α., Μυστακίδου, Π., & Πετροπούλου, Φ. (2020). Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού.

Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Quality and quantity*, 38, 787-800.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.

Lee, J. W., Choi, S. P., Thiruvengkatachari, R., Shim, W. G., & Moon, H. (2006). Submerged microfiltration membrane coupled with alum coagulation/powdered activated carbon adsorption for complete decolorization of reactive dyes. *Water*

research, 40(3), 435-444.

Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.

Μανιώτη, Μ. (2019). Η Συνεισφορά των Γονέων στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(1), 57-70.

Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.

Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. Στο: *Μέντορας*, 11, 27-41.

Μέσσιου, Κ. (2015). Παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης (inclusion): Μελέτη περιπτώσεων σε τάξεις δημοτικού σχολείου στην Αγγλία. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 43.

Μηναΐδου, Δ. (2015). *Πρώιμα Διαγνωστικά Χαρακτηριστικά Αυτισμού*. Στο 1ο Παγκύπριο Συνέδριο Αυτισμού.

Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). Συνεκπαίδευση και αναπηρία. *Θεωρητική και Εμπειρική*

Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Μουτσινάς, Γ. (2016). Η συμβολή του θεραπευτικού προγράμματος TEACCH σε

άτομα με αυτισμό. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 889-*

898.

Μπίνια-Καρακούση, Γ. (1999). *Πρώιμες αναπτυξιακές διαταραχές σε παιδιά*

προσχολικής ηλικίας (3-6 χρονών): Αιτιολογία και συχνότητα (Doctoral

dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή

Επιστημών Υγείας. Τμήμα Ιατρικής. Τομέας Υγείας του Παιδιού. Κλινική

Α' Παιδιατρική Περιφερειακού Γενικού Νοσοκομείου ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΟ

Θεσσαλονίκης).

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των

εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν

τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής*

Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, 69- 95.

Μπουρλάκος, Ί. (2015). Αυτισμός, σχέδιο νοσηλευτικής φροντίδας (προεγχειρητική

και μετεγχειρητική) παιδιού με αυτισμό, ήπια νοητική στέρηση και αλογία.

Εφαρμογή της μεθόδου PECS για την προετοιμασία του παιδιού.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια*

ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας:*

θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

ΑΕΒΕ.

Μυλωνάκου–Κεκέ, Η. (2017). 5. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με

κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους

εκπαιδευτικούς/Relationships between School, Family and Community with a

social pedagogical focus: Commencing the research with teachers. *Επιστήμες*

Αγωγής, (2), 84-113.

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the

relationship between learning outcomes and parental involvement during early

childhood education and early elementary education. *Educational Psychology*

Review, 28(4), 771-801.

Machen, S. M., Wilson, J. D., & Notar, C. E. (2005). Parental involvement in the

classroom. *Journal of instructional psychology*, 32(1).

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McWilliam, R. A., & Scott, S. (2001). A support approach to early intervention: A three-part framework. *Infants & Young Children, 13*(4), 55-62.

McNeal Jr, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics, 30*(2), 171-179.

Meyers, J., & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly, 18*, 222-229.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008 : Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ντινίδου, Χ. (2013). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

National Association of School Psychologists, Who Are School Psychologists? (χ.χ)

Αναρτήθηκε από: [https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-](https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists)

[school-psychologists](https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists)

Πατσιαούρα, Κ. (2002). *Οικογενειακό περιβάλλον και παιδιά με ειδικές ανάγκες* (Bachelor's thesis).

Πατσίδου, Μ. Γ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες* (No. GRI-2010-5054). Aristotle University of Thessaloniki.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work, 1*(3), 261-283.

Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2011). Parental ethnotheories and customs of childrearing in two Roma urban communities in Greece: Examining the developmental niche of the 6-year-old child. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology, 5*(1), 32.

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1*(1), 2-26.

Πεπόνη, Α. (2017). Πολιτικές και πρακτικές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πέσλη, Β. (2018). Ηγετικές πρακτικές στο πλαίσιο της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πετειναράκη, Ε. (2019). Οι απόψεις των γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Νομό Ηρακλείου Κρήτης.

Peterander, F. (2008). Early childhood intervention at the start of the 21st century—some European reflections, *Early Childhood Intervention in Europe*.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, 193- 216.

Ποθητού, Ο. (2017). Παράλληλη Στήριξη στο Νηπιαγωγείο: «Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο της παράλληλης στήριξης για μια επιτυχημένη ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο».

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Σαλβαράς, Γ. Κ. (2013). Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο.

Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική

εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. *Αθήνα:*

εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C., & Martins, C. (2015). Family-school

cooperation in the context of inclusion of children with special educational

needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 309-316.

Roulston, K. (2001). Data analysis and ‘theorizing as ideology. *Qualitative*

research, 1(3), 279-302.

Ryan, B. & Adams, G.(1995). *The family- school relationships model*. In: B. Ryan,

G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.) *The family school*

connection (pp. 3- 28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Τατιτζικίδου, Ε. (2020). *Συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη του*

σχολείου. Στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τζιάρα, Μ. (2020). Αυτισμός: γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες μέσω της αφήγησης.

- Τζίφα, Γ. (2019). Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και ειδικές ανάγκες: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, *1*, 1367-1381.
- Τσαπουτζόγλου, Μ. (2014). Διαστάσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών και ψυχολόγων στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με ειδικές ανάγκες.
- Τσιγκάκου, Δ. (2017). Τα εμπόδια μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: μια συστημική προσέγγιση.
- Sandberg, A., & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school—all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(8), 741-754.
- Schopler, E., Mesibov, G., & Baker, A. (1982). Evaluation of treatment for autistic children and their parents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *21*(3), 262-267.
- Stahmer, A. C., Collings, N. M., & Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus*

on autism and other developmental disabilities, 20(2), 66-79.

Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *School Community Journal, 12(2), 7.*

Symeou, L. (2005). *Past and present in the notion of school-family collaboration. Aula Abierta, (85), 165-184.*

Unesco, P. F. (1994). Book of abstracts International symposium on the results of the 1st IOCEA cruise in the Gulf of Guinea 17th-20th may,'94, Nigerian Institute for Oceanography and Marine Research (NIOMR), Victoria Inland, Lagos and Intergovernmental Oceanographic Commission (IOC) of UNESCO.

Unesco (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Retrieved March 21, 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Φλωρά, Δ. (2020). Συστηματική ανασκόπηση: οι τεχνολογίες αισθητήρων στην διάγνωση παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).

Φωκά, Μ. Θ., & Κακοκέφαλου, Θ. (2015). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η οπτική των γονέων* (Doctoral dissertation).

Χατζηθανασίου, Σ. Δ. (2014). *Απόψεις νηπιαγωγών για την πρόιμη παρέμβαση και ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία* (No. GRI-2015-13721).

Aristotle University of Thessaloniki.

Χατζηηρήστου, Χ. (2011). *ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Χουζούρη, Μ. (2014). *Μορφές συνεργασίας γονέων-προσχολικών προγραμμάτων:*

Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση από την οπτική των γονέων και των

παιδαγωγών.

Παράρτημα

Πρωτόκολλο συνεντεύξεων. Αρχικά, τόσο οι γονείς, όσο και οι ειδικοί (εκπαιδευτικοί και ειδικοί ψυχικής υγείας) ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Έπειτα, δόθηκε εγγύηση για την διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας των προσωπικών τους δεδομένων. Ταυτόχρονα, ζητήθηκε η άδεια τους για την απομαγνητοφώνηση της συζήτησης και ενημερώθηκαν για την μελλοντική πρόσβαση τους στα δεδομένα της έρευνας, όταν είναι διαθέσιμα προς δημοσίευση. Παρατίθενται οι οδηγοί συνέντευξης τόσο των γονιών, όσο και των ειδικών (εκπαιδευτικοί και ειδικοί ψυχικής υγείας).

Οδηγός συνέντευξης για γονείς

- ✓ Είστε απόφοιτος/η: Δημοτικού
Γυμνασίου
Λυκείου
Γ' βαθμιας
(μεταπτυχιακές σπουδές)
- ✓ Με τι ασχολείστε;
- ✓ Πόσες ώρες δουλεύετε;
- ✓ Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;
- ✓ Ποιες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;
- ✓ (Υπάρχει και άλλο παιδί στην οικογένεια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες);
- ✓ Σε τι πλαίσιο φοιτά το παιδί;
- ✓ Πριν φοιτούσε σε κάποιο άλλο πλαίσιο;
- ✓ Πόσο χρονών είναι;

- ✓ Ποιο το φύλο του παιδιού;
- ✓ Τι θεραπείες κάνει το παιδί, τόσο εντός, όσο και εκτός πλαισίου;

1^η ερώτηση: Τι σημαίνει για εσάς η συνεργασία με το σχολείο; Μιλήστε μου για την εμπειρία σας...

2^η ερώτηση: Κάθε πότε επικοινωνείτε με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;

3^η ερώτηση: Με ποια πρωτοβουλία γίνονται αυτές οι συναντήσεις συνήθως;

4^η ερώτηση: Πώς θα σχολιάζατε/ πώς θα περιγράφατε ή πως βιώνετε την εμπλοκή σας, όσον αφορά τα θέματα του σχολείου;

5^η ερώτηση: Τι θα θέλατε από τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς; Δώστε μου ένα π.χ.

6^η ερώτηση: Ποια είναι τα οφέλη από αυτή τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας;

7^η ερώτηση: Ποια τα εμπόδια;

8^η ερώτηση: Βλέπετε οι δυσκολίες του παιδιού σας να επηρεάζουν με κάποιο τρόπο τη συνεργασία σας με το σχολείο;

9^η ερώτηση: Από τη δική σας μεριά, θα μπορούσατε να προωθήσετε τη συνεργασία με το σχολείο;

10^η ερώτηση: Τι έχετε ανάγκη να γίνεται πραγματικά στην πρόιμη παρέμβαση;

Οδηγός συνέντευξης για ειδικούς (ειδικούς εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους)

- ✓ Η ηλικία σας κυμαίνεται από: 20-30

30-40

40-50

50+

- ✓ Ποιες είναι οι σπουδές σας;

- ✓ Ποια η ειδικότητά σας;
- ✓ Πόσα χρόνια εργάζεστε στον τομέα της Ειδικής Αγωγής;
- ✓ Πώς θα περιγράφατε αυτή την εμπειρία σας;
- ✓ Τι διαγνώσεις έχουν τα παιδιά που ασχολείστε;
- ✓ Μπορείτε να αναφερθείτε στο δυναμικό αυτών των παιδιών;
- ✓ Τι είδους εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόζετε;

1^η ερώτηση: Πώς νοηματοδοτείτε /βιώνετε τη συνεργασία με τους γονείς;

2^η ερώτηση: Κάθε πότε πραγματοποιείτε συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών;

3^η ερώτηση: Μιλήστε μου, για την κυριότερη μορφή συνεργασίας που έχετε με τους γονείς...

4^η ερώτηση: Πώς θα σχολιάζατε την εμπλοκή των γονέων, όσον αφορά τα θέματα του σχολείου; Μιλήστε μου για την εμπειρία σας...

5^η ερώτηση: Ποια πιστεύετε πως είναι τα κίνητρα των γονιών, για αυτή τους την εμπλοκή;

6^η ερώτηση: Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από αυτή τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας;

7^η ερώτηση: Ποια τα εμπόδια;

8^η ερώτηση: Πώς πιστεύετε ότι συνδέεται το είδος της διαταραχής του παιδιού με τη συνεργασία σας με την οικογένεια;

9^η ερώτηση: Έχουν αποδεχτεί οι γονείς το πρόβλημα;

10^η ερώτηση: Έχετε υπόψιν σας, κάποιους περαιτέρω τρόπους προώθησης αυτής της συνεργασίας;