

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΜΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ



ΑΝΑΓΚΕΣ ΓΙΑ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ
ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΠΟΠΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΡΟΥΖΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πηγή στρες και άγχους όχι μόνο για τα παιδιά τα οποία έρχονται αντιμέτωπα με αυτές στην καθημερινότητά τους αλλά και για τους γονείς. Η ποιότητα της ανατροφής και η ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από την ψυχική υγεία των γονέων. Γι' αυτό και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια εστιάζει στη μελέτη της ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης που λαμβάνουν οικογένειες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, εξετάζονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Παρέχεται από το σχολείο ψυχολογική στήριξη στους γονείς;
- Κατά πόσο μπορούν οι ίδιοι να στηρίζουν τόσο σε μαθησιακό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο τα παιδιά τους;

Το ερευνητικό δείγμα απετέλεσαν 20 γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας 35 έως 50 ετών. Επιλέχθηκε ένα «δείγμα μη πιθανότητας». Ο αριθμός του δείγματος θεωρείται επαρκής καθώς αφορά ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας, στην οποία δεν απαιτείται μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων. Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη που περιλαμβάνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι οι γονείς θεωρούν πως χρειάζεται να προσπαθούν αλλά αδυνατούν να παρέχουν ψυχολογική στήριξη στα παιδιά τους λόγω έλλειψης γνώσεων αλλά και αδυναμίας χειρισμού των καταστάσεων που προκύπτουν ενώ κρίνουν αναγκαία την παροχή μεγαλύτερης στήριξης από το σχολείο. Δεν θεωρούν ότι μπορούν μόνοι τους να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους καθώς δεν γνωρίζουν τις μεθόδους και αντιλαμβάνονται ότι απαιτούνται ειδικοί χειρισμοί. Για το λόγο αυτό αναζητούν βοήθεια σε ομάδες ειδικών εντός και εκτός σχολείου και χαρακτηρίζουν τη σχέση με το σχολείο «άρρηκτη», καθώς εκπαιδευτικοί και γονέας θα πρέπει να αποτελούν μία ομάδα και να εργάζονται από κοινού για την πρόοδο του παιδιού.

***Λέξεις κλειδιά:** Μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβουλευτική γονέων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ψυχολογική υποστήριξη γονέων με παιδιά με Μ. Δ. ,γονείς παιδιών με Μ. Δ.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ Α΄	4
1.1. Οριοθέτηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	4
1.2. Χαρακτηριστικά Δυσκολιών Μάθησης	6
1.3. Κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες & ΔΕΠ-Υ	8
2.1. Ψυχοπαιδαγωγική στήριξη: ορισμός.....	15
2.2. Ο ρόλος της οικογενείας	16
2.3. Συνεργασία σχολείου-οικογενείας	22
2.4. Μέθοδοι και αρχές επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου	28
2.5. Οι σχολές γονέων ως εναλλακτικός τρόπος στήριξης	45
3. Σκοπός και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας	47
ΜΕΡΟΣ Β΄	49
1.1. Δεοντολογική προσέγγιση.....	49
1.2. Ερευνητικό δείγμα	50
1.3. Ερευνητικό εργαλείο	51
1.4. Διαδικασία συλλογής-ανάλυσης δεδομένων.....	53
1.5. Ηθική και δεοντολογία.....	53
2.1 Αποτελέσματα.....	55
2.1.1. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών.....	55
2.1.2. Τρόπος συνεργασίας γονέων-σχολείου	58
2.1.3. Επιθυμία για διεύρυνση γνώσεων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες..	58

2.1.4. Η στήριξη των παιδιών	59
2.1.5 Παροχή βοήθειας στα παιδιά στο σπίτι	62
2.1.6 Ψυχολογική στήριξη των παιδιών στο σχολείο	62
3. Συζήτηση.....	64
4. Σημασία και περιορισμοί έρευνας.....	68
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	80

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση από το οικείο περιβάλλον του σπιτιού σε έναν ευρύτερο κόσμο, αυτόν του σχολείου, αποτελεί την πιο σημαντική στιγμή του παιδιού. Το σχολείο είναι ένα αλχημικό εργαστήριο για το παιδί μέσα στο οποίο αυτό «μεταλλάσσεται», όπως το κάρβουνο μεταλλάσσεται σε διαμάντι αφήνοντας το φως να περάσει από μέσα του. Αντίστοιχα, τα παιδιά στον εκπαιδευτικό χώρο εξελίσσονται αποκτώντας γνώσεις και διαμορφώνονται ως άνθρωποι αποκτώντας αξίες.

Η εκπαίδευση έχει αποκτήσει σήμερα παγκοσμίως καθοριστική σημασία. Πολύ συχνά είναι μάλιστα συνδεδεμένη με το κύρος και το προφίλ των ανθρώπων μετέπειτα. Τι συμβαίνει όμως όταν το παιδί ξεκινά το σχολείο και «δεν παίρνει τα γράμματα» ή χαρακτηρίζεται ως «αδιάφορο για τα μαθήματα»; Πώς αντιμετωπίζεται αυτό από το σχολείο, τους γονείς και τα παιδιά; Οι σχολικές δυσκολίες, τα προβλήματα δηλαδή μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς που γίνονται αντιληπτά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει κατανοήσει τις ανάγκες μιας τέτοιας κατηγορίας μαθητών με αποτέλεσμα τα παιδιά να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Η σχολική αυτή αποτυχία πολλές φορές μπορεί να αποδοθεί στην αδυναμία έγκαιρης ανίχνευσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και κατά συνέπεια στην αναποτελεσματική στήριξη των παιδιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, δεν λείπουν και οι περιπτώσεις που τα παιδιά συνεχίζουν την σχολική πορεία δίχως ποτέ να γνωρίζουν ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η σχολική αποτυχία όμως, επηρεάζει αρνητικά τη προσωπικότητά των μαθητών με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή τους, την ανάπτυξη άρνησης προς το σχολείο και την επιθετική συμπεριφορά (Μπουχάγιερ, 2012). Είναι γενικά αποδεκτό πως η θετική στάση απέναντι στην πρώτη ανάγνωση και η χαρά, που εμψυχώνει τους αρχάριους μαθητές που συναντούν δυσκολίες να συνεχίσουν τις προσπάθειές τους για το δρόμο προς την επιτυχία, διαμορφώνονται ήδη από τη νηπιακή ηλικία, πριν την είσοδο του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση.

Μετά τη γενική διαπίστωση ότι οι στόχοι, τα περιεχόμενα και η μεθόδευση της διδασκαλίας που προβλέπονταν από τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσέδιδαν στο σχολείο ένα μονοδιάστατο χαρακτήρα, γίνεται προσπάθεια αναδιαμόρφωσης του ρόλου του

σχολείου, μέσα από την ανάδειξη της ψυχοπαιδαγωγικής αποστολής του, η οποία μέχρι σήμερα δυστυχώς επαφίεται στη προαίρεση του εκπαιδευτικού. Καθώς αποτελεί το δεύτερο σημαντικό πόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετά την οικογένεια, ο ρόλος του κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν δικούς τους τρόπους, για να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν. Μόνο οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής ή οι εκπαιδευτικοί που έχουν μετεκπαιδευτεί επί θεμάτων ειδικής αγωγής μπορούν να παρέχουν ουσιαστική βοήθεια, ενώ πολύ συχνά και οι ίδιοι βιώνουν απογοήτευση και αδυναμία και νιώθουν ανασφάλεια. Το κράτος προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με υποστηρικτικές δομές, θεσμούς και ειδικά τμήματα. Η εμπειρία όμως, έχει δείξει ότι η πορεία από την παραπομπή μέχρι τη διάγνωση από τους επιφορτισμένους φορείς (ΚΕΔΔΥ) είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και έτσι το παιδί αργεί να λάβει την απαραίτητη κρατική στήριξη. Η απόσταση από την πρώτη υποψία των γονέων και εκπαιδευτικών και την παραπομπή έως τις συναντήσεις και τελικά τη διάγνωση από την ειδική ομάδα επιστημόνων των ΚΕΔΔΥ είναι αρκετά μεγάλη χρονικά. Τυπικά, η αναμονή φαίνεται πως κυμαίνεται από εννέα έως και δώδεκα μήνες.

Ένας από τους πρώτους και πλέον ζωτικής σημασίας τρόπους αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι η ενημέρωση, η υποστήριξη και η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Εξάλλου, στο κέντρο της δίνης όλης αυτής της κατάστασης βρίσκονται και οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, νιώθουν ιδιαίτερα ευάλωτοι, άγχονται και απογοητεύονται ενώ, όντας σε σύγχυση, αναζητούν απαντήσεις μέσα από συζητήσεις με άλλους γονείς. Οι περισσότεροι τείνουν να αφιερώνουν χρόνο και χρήμα σε ειδικές ομάδες αφού αισθάνονται ότι πρέπει να πάρουν πρωτοβουλίες και να προβούν σε δικές τους ενέργειες πέραν του σχολείου, ενώ άλλοι αρκούνται σε προσωπικές τακτικές.

Η διερεύνηση και η ανάλυση της υποστήριξης που δέχονται οι οικογένειες με παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί και το αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης. Αφορά τις καθ' αυτές ανάγκες της οικογένειας που σχετίζονται με όλες εκείνες τις πτυχές στις οποίες υπάρχει κάποια αδυναμία ή έλλειψη που πρέπει να συμπληρωθεί, προκειμένου να θωρακιστεί η προσπάθεια των γονέων στην όλη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών, ώστε να υπάρχει ουσιαστική πρόοδος και εξέλιξη (Μπρούζος, 1998). Επιπλέον, είναι σημαντικό να γίνει λόγος και για τις ανάγκες των ιδίων γονέων για ψυχολογική στήριξη,

καθώς οι ίδιοι βρίσκονται στο περιθώριο θέτοντας στο επίκεντρο τις ανάγκες των παιδιών τους.

Προτού γίνει αναφορά στους τρόπους υποστήριξης των οικογενειών, θεωρείται αναγκαίο να γίνει κατανοητή η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αρχικά, θα αναλυθούν οι κυριότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν οι ανάγκες της ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης των γονέων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα. Η ανάπτυξη των θεμάτων στηρίζεται σε εκτενή μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και στη διεξαγωγή σχετική έρευνας. Η διάρθρωση της παρούσας εργασίας λοιπόν, είναι διμερής:

- ~ στο πρώτο-θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται τα δεδομένα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρουσιάζονται τα στοιχεία της Ψυχοπαιδαγωγικής που θα προσφέρουν την απαραίτητη αρωγή και υποστήριξη στις οικογένειες των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, αναφέρονται παιδαγωγικές μέθοδοι σύμφωνα με τις οποίες μπορεί να γίνει η αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών αναγκών στο σχολικό πλαίσιο. Στόχο αποτελεί η απόδοση σύγχρονων απόψεων για την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς αλλά και όσοι ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά θέματα και επιθυμούν να βοηθήσουν τόσο το παιδί όσο και το οικογενειακό του περιβάλλον να λάβουν πολύτιμα εργαλεία σε αυτή τους την προσπάθεια.
- ~ Στο δεύτερο-ερευνητικό μέρος, γίνεται λόγος για την ερευνητική μεθοδολογία και αναλύονται τα διάφορα δεδομένα και συμπεράσματα. Ακόμη αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και δίδονται προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

ΜΕΡΟΣ Α΄

1.1. Οριοθέτηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν αποτελούν φαινόμενο των νέων χρόνων. Υπήρχαν, χωρίς όμως να αναγνωρίζονται από την επιστημονική κοινότητα. Πλέον είναι αντιληπτό ότι η μάθηση είναι μία πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία στην οποία μετέχουν και επιδρούν και άλλοι παράγοντες όπως περιβαλλοντικοί, ατομικοί, κληρονομικοί, γενετικής φύσης και νευροφυσιολογικοί που συνυπολογίζονται κατά τη μελέτη κάθε περίπτωσης. Η εικόνα που προβάλλεται και έχει επικρατήσει για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αυτή ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο (Θώδης, 2002). Οι αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση των ειδικών αναπτυξιακών μαθησιακών διαταραχών είναι μέχρι σήμερα ασαφείς. Παρ' όλα αυτά, ελλείμματα φωνολογικού επιπέδου, γραμματικής και συντακτικού, προβλήματα στην αποτύπωση των λέξεων αλλά και θέματα επικοινωνιακού χαρακτήρα αποτελούν τη βάση πολλών εκ των διαταραχών αυτών (Αναγνωστόπουλος, 2000). Με δεδομένη τη σημαντική ετερογένεια των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πολύ πιθανό να ευθύνονται περισσότεροι του ενός μηχανισμοί για την εμφάνισή τους.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, ο όρος ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα διαταραχών, ενώ ο όρος μαθησιακές δυσκολίες καλύπτει ένα στενότερο εύρος διαταραχών συγκεκριμένα της μάθησης, οι οποίες δεν αναφέρονται σε υστερούντα νοητικά άτομα, ούτε σε άτομα που υποφέρουν από έντονες συναισθηματικές διαταραχές (Τζουριάδου, 1995). Όταν ο βαθμός μαθησιακών δυσκολιών είναι μικρός, γίνεται λόγος για *δυσκολίες μάθησης*, όταν είναι μεγάλος γίνεται λόγος για *προβλήματα στη μάθηση* και όταν είναι πολύ μεγάλος για *διαταραχές στη μάθηση* (Κουράκης, 1997). Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες μάθησης μπορούν να ταξινομηθούν σε «γενικές» και «ειδικές». Συγκεκριμένα μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες ψυχολογικές λειτουργίες που περιλαμβάνονται στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με αδυναμία στην ακοή, στη σκέψη, στο διάβασμα, στη γραφή, στο συλλαβισμό ή στο να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς το άτομο απαντά στις «γενικές», ενώ οι «ειδικές» αφορούν δυσκολίες που σχετίζονται κυρίως με τον γραπτό λόγο (Britney & Satcher, 1996. Winters, 1997). Ο όρος

«ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» καθιερώθηκε στις Η.Π.Α το 1963 αντικαθιστώντας παλαιότερους ιατρικούς όρους όπως «συγγενής λεκτική τυφλότητα», «εγκεφαλική αναπηρία», «εγκεφαλική βλάβη». Ακόμη ο «σύλλογος παιδιών και ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες» (Association for Children and Adults with Learning Disabilities) αναδιατύπωσε το 1984 τον ορισμό της έννοιας ως εξής: «οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μια κατάσταση νευρολογικής προέλευσης, η οποία επιλεκτικά επεμβαίνει στην ανάπτυξη, ολοκλήρωση και/ή επίδειξη λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων» (Ambert, 1990).

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί για τις δυσκολίες μάθησης είναι του Bannatyne (1971) και του Myklebust (1968). Ο πρώτος δίνει τον εξής ορισμό: «ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως, ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης» (Bannatyne, 1971: 42-45). Ο ορισμός του Bannatyne ταυτίζει την εικόνα της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας με τις μαθησιακές δυσκολίες (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Ο Myklebust (1968: 219-239) χρησιμοποίησε τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και σε αυτήν την κατηγορία εντάσσει παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης. Υποστηρίζει επίσης ότι το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές επικαλύπτεται και από άλλες μορφές στέρησης. Παρά τη χρήση του όρου «ψυχονευρολογικές δυσκολίες» ο Myklebust δεν τις ταυτίζει με μια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση, ενώ πρόσθετα δέχεται ότι είναι δυνατό να υπάρχουν και άλλες ανεπάρκειες. Ταυτόχρονα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη φαινομενολογία (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του Samuel Kirk (1972). Ο Kirk (1972) ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως διαταραχές που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου και δεν οφείλονται σε βαριές αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση ή σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Σύμφωνα με τον Kirk (1972) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να

χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες (Σακκάς, 2002). Ο ορισμός του Kirk υιοθετήθηκε από το *National Advisor Committee on Handicapped Children* (1967) και αποτελεί τον γενικότερα αποδεκτό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών.

Παρά ταύτα το πρόβλημα της οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθεί να υπάρχει. Ένας άλλος ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα ορισμός είναι του Hammill (1990), κατά τον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (για παράδειγμα αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων (Παντελιάδου, 2000).

Φαίνεται πως είναι πολύ δύσκολη η συμφωνία για την οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών. Ανεξάρτητα από τις διαφωνίες για τον ορισμό οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται ως αδυναμία ανταπόκρισης στις συγκεκριμένες κοινωνικές και σχολικές απαιτήσεις, κυρίως μέσα στο σχολείο, όπου εμφανίζονται και αξιολογούνται.

1.2. Χαρακτηριστικά Δυσκολιών Μάθησης

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των παιδιών και των νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης τα οποία επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα εξής:

Υπερκινητικότητα, ανησυχία και διάσπαση προσοχής, δυσκολία συνύπαρξης με παιδιά της ίδιας ηλικίας, πρόβλημά στην μεταφορά της σκέψης σε γραπτό λόγο και. δυσκολία στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως στο πιάσιμο του μολυβιού. Υπάρχουν

έντονα προβλήματα ορθογραφίας και δυσκολία στην διάκριση γραμμάτων, αριθμών και ήχων. Συναντώνται φαινόμενα παράληψης, πρόσθεσης (πάηρα αντί πήρα), αντικατάστασης και αντιμετάθεσης γραμμάτων (πετράζι αντί τραπέζι), συλλάβων ή και λέξεων καθώς και προβλήματα οφθαλμοκίνησης, οι κινήσεις των ματιών τους είναι ακανόνιστες, γρήγορες και παλινδρομούν στην προσπάθεια να διαβάσουν τις λέξεις. Το παιδί εργάζεται ασυνήθιστα αργά και έχει περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα και δυσκολία στην γραφή.

Η μνήμη του είναι φτωχή και δυσκολεύεται να ονομάσει οικεία πρόσωπα ή πράγματα, να προσανατολιστεί και να ξεχωρίσει το δεξί από το αριστερό. Έχει καθυστερημένη κινητική ή γλωσσική ανάπτυξη, δεν προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές και η συμπεριφορά του μπορεί να είναι ακατάλληλη και να διαφέρει από μέρα σε μέρα λόγω της συναισθηματικής αστάθειας που βιώνει. Επίσης, δυσκολεύεται στην ταξινόμηση, την αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών. Εμφανίζει «έλλειψη στοχαστικότητας», απαντά δηλαδή σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνει λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσει.

Είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να οργανώνει και να τις ανακαλεί, όταν χρειάζεται. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό του, στα συρτάρια της ντουλάπας του, στα παιχνίδια του και στον τρόπο που μελετάει τα μαθήματά του. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει περίπλοκες οδηγίες και έχει περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε νέες καταστάσεις. Αποδιοργανώνεται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης και δεν μπορεί εύκολα να το διαχειριστεί. Έχει χαμηλή αυτοεικόνα, αίσθημα ανικανότητας και ματαιώσης- γι' αυτό και δείχνει απογοητευμένο και απρόθυμο για σχολική εργασία. Το κυριεύει ένας μόνιμος φόβος αποτυχίας και θυμός.

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζουν επίσης ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό μας τα περιγράφουν σαν αδέξια στις κινήσεις, ενώ είναι και λιγότερο επιδέξια στο να διατηρούν μια συζήτηση και στο να συνομιλούν επιδεικνύοντας σεβασμό για το συνομιλητή τους (μερικές φορές μάλιστα δίνουν την εντύπωση ότι είναι εχθρικά). Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης. Το παιδί συχνά δεν αποτελείώνει κάτι που αρχίζει και μεταπηδάει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Τέλος δυσκολεύεται να κατανοήσει γραφικές παραστάσεις και δεν

εκδηλώνει το απαραίτητο ενδιαφέρον για τα γνωστικά συστατικά της γραφής και για λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο έλεγχος του κειμένου (Ανανίδου & Καζατζίδου, 2000. Ζάχος, 1992. Kim, 2004. Κουράκης, 1997. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005. Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991. Μάρκου, 1998. Μαυρομάτη, 1995. Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000. Μίχου, 1988. Nabuzoka, 2000. Παντελιάδου, 2000. Pierangelo, 2004. Πόρποδας, 1997. Σακκάς 2002. Στασίνος, 1999. Φλωράτου, 2002).

Αυτά τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι πάντοτε όλα εμφανή. Καλό θα είναι γονείς και δάσκαλοι να τα έχουν υπόψη τους ώστε να έχουμε γρήγορη διάγνωση και αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων.

1.3. Κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες & ΔΕΠ-Υ

Η «δυσλεξία», «δυσγραφία», «δυσαριθμησία» αλλά και «η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής» αποτελούν, μεταξύ άλλων, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συναντώνται συχνά στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Ειδικότερα η δυσλεξία αφορά δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στον γραπτό λόγο, δηλαδή τη γραφή και τον έλεγχο ενός κειμένου (Παντελιάδου, 2000).

Η Δυσλεξία αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή μαθησιακής δυσκολίας και χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως ένας γενικός όρος περιγραφής διαφόρων μαθησιακών προβλημάτων. Τελικά, οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν για να περιγράψουν τα διάφορα, επιμέρους είδη δυσκολιών. Οι Foulon και Mouchon (2001) αναφέρουν ότι στην αρχή οι ερευνητές θεωρούσαν πως τα δυσλεξικά άτομα είχαν κάποια εγκεφαλική ή νευρική βλάβη είτε κάποια δυσλειτουργία που παρεμβαλλόταν στις απαραίτητες για την ανάγνωση νοητικές διεργασίες. Αργότερα όμως, στα τέλη της δεκαετίας του '20, ο δρ Σαμιουελ Τόρεν Όρτον επαναπροσδιόρισε τη δυσλεξία ως λειτουργική αντιστροφή των εγκεφαλικών ημισφαιρίων (Πρόποδας, 1998). Αυτό σημαίνει πως η δυσλεξία είναι μια κατάσταση νευρο-αναπτυξιακή η οποία μπορεί να οφείλεται σε διαφορετική διάρθρωση του εγκεφάλου σε σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Αυτό εξηγείται με τη *λειτουργική αντιστροφή των εγκεφαλικών ημισφαιρίων* (το αριστερό δηλαδή ημισφαίριο εκτελεί αυτά που θα έπρεπε να εκτελεί το δεξί και το αντίθετο). Αποτελεί μια δομική – γνωστική δυσλειτουργία που αφορά την επεξεργασία της γραπτής μόνο μορφής της γλώσσας.

Το ποσοστό των μαθητών με αυτή τη δυσκολία στην ξένη βιβλιογραφία, ανέρχεται περίπου στο 3 έως 5% (Idonline, 2003). Σε καμία περίπτωση όμως, η δυσλεξία δεν υποδηλώνει πνευματική στέρηση ούτε προκαλείται εξαιτίας κάποιας δυσπλασίας του

εγκεφάλου, των έσω ώτων ή των οφθαλμικών βολβών αφού έχει παρατηρηθεί ότι πολλά δυσλεκτικά άτομα αντισταθμίζουν τη μαθησιακή αυτή δυσκολία με εντυπωσιακές επιδόσεις στις καλές τέχνες και τις φυσικές επιστήμες.

Δυσλεξία είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποδίδει στην ανάγνωση κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο νοητικό του δυναμικό και στην επίδοσή του στα άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Το *DSM-IV* ορίζει τη δυσλεξία ως είδος μαθησιακής δυσκολίας που εκδηλώνεται με δυσχέρεια στην ανάγνωση και στη κατανόηση γραπτών κειμένων, στη γραπτή έκφραση και στη γραφή, καθώς και στα μαθηματικά. Οι Foulín και Mouchon (2001) συμπληρωματικά υποστηρίζουν ότι δε συνεπάγεται διαταραχή στην εκφορά του λόγου, γι' αυτό και συχνά δεν αναγνωρίζεται παρά μόνο αφού το παιδί έχει διδαχθεί αρκετό καιρό ανάγνωση και γραφή. Τα δυσλεξικά παιδιά είναι λειτουργικά σε μεγάλο μέρος της καθημερινής ζωής τους (Αναστασίου, 1998). Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα δυσλεξικό παιδί, γενικά, αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, το συντονισμό, τις δυσκολίες στην οργάνωση, τις δυσκολίες στη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών καθώς και στη φωνολογία (Peer & Reid, 2003). Ειδικότερα:

- διαβάζουν συλλαβιστά
- είναι πιθανό να παραλείπουν, να αντικαθιστούν ή να αντιμεταθέτουν λέξεις, συλλαβές ή και γράμματα του κειμένου.
- Είναι εξαιρετικά ανορθόγραφα με λάθη σειροθέτησης (καφρώνω αντί καρφώνω, απίδι αντί παιδί, τα οποία οφείλονται σε προβλήματα οργάνωσης για τη σωστή ακολουθία των γραμμάτων σε μια λέξη (Wong, 1996).

Ο Σακκάς (2002) υποστηρίζει πως προκειμένου να χαρακτηριστεί ένα άτομο δυσλεκτικό, θα πρέπει να συνηγορούν ορισμένοι παράγοντες στη συμπεριφορά του και όχι απλώς μια πιθανά περιστασιακή δυσκολία στην ανάγνωση. Μερικά επιπλέον συμπτώματα του δυσλεκτικού μαθητή κατά τα κριτήρια του *DSM*, είναι η δυσκολία στη διάκριση αριστερού – δεξιού, στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και κατεύθυνσης, στην αντίληψη του γραπτού λόγου αλλά και στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (Σακκάς, 2002).

Η δυσλεξία εμφανίζεται στα τέσσερα λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας. Συγκεκριμένα, στο φωνολογικό επίπεδο εμφανίζεται ως σοβαρό έλλειμμα στην ολοκλήρωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού, με συνέπεια δυσκολίες στο μηχανισμό

κωδικοποίησης και δημιουργίας φωνολογικών και αρθρωτικών προτύπων. Στο μορφολογικό εμφανίζεται ως αδυναμία σύνδεσης μορφής και σημασίας. Στον προφορικό λόγο, το δυσλεξικό παιδί δεν μπορεί να συνδέσει τις μορφές των κλιτών κυρίως λέξεων με τη σημασία τους και στον γραπτό λόγο δεν μπορεί να συνδέσει τη γραφή της λέξης με τη σημασία που η λέξη αποκτά εξαιτίας της γραφής της (Pierangelo, 2004. Vogel, 1977). Στο συντακτικό επίπεδο το παιδί δυσκολεύεται στην σύνταξη της γλώσσας μη μπορώντας να εφαρμόσει τους συντακτικούς κανόνες και να αντιληφθεί τη συντακτική δομή (Vogel, 1977) και στο σημασιολογικό επίπεδο το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να συνδέσει την ακουστική και γραφική εικόνα της λέξης ή της πρότασης με τη σημασία της, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αφηρημένες διατυπώσεις γενικού περιεχομένου (Wiing & Semel, 1975).

Μία άλλη εξίσου σημαντική μαθησιακή δυσκολία είναι η «*δυσγραφία*» που αφορά δυσκολία στη γραπτή έκφραση. Συγκεκριμένα, η δυσγραφία περιγράφει το παιδί που έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, αλλά δυσκολεύεται πολύ στην γραφή καθώς αδυνατεί να αποτυπώσει γραπτά το σύνολο των γραμμάτων της αλφαβήτου. Ακόμη, το παιδί με δυσγραφία μπορεί να εμφανίζει προβλήματα στην κινητικότητα του χεριού (Τζουριάδου & Μαρκοβίτη, 1991). Δυσγραφία εννοούμε την αδυναμία κατάκτησης της σωστής γραφής. Ειδικότερα, προσδιορίζεται ως μια δυσκολία στην αυτόματη νοητική αναπαράσταση και εκμάθηση της αλληλουχίας των μυϊκών κινήσεων που απαιτούνται στη γραφή των γραμμάτων ή των αριθμών (Hamstra-Bletz & Blöte, 1993). Η δυσκολία αυτή βρίσκεται σε δυσαρμονία με τη νοημοσύνη του ατόμου, την κανονική εκπαίδευση και σε πολλές περιπτώσεις με τη χρήση του μολυβιού σε μη μαθησιακές εργασίες. Έχει τη βάση της σε νευρολογικούς μηχανισμούς (Rijnjes, 1999).

Η συμπτωματολογία γενικά περιλαμβάνει δυσκολία στη κατεύθυνση των γραμμάτων, αδυναμία συντονισμού κινήσεων, κακή στάση σώματος και άρνηση χρήσης του αντίχειρα, αδυναμία τήρησης κανόνων πεζών-κεφαλαίων, μη τήρηση των αποστάσεων στις λέξεις, κακογραφία και αταίριαστα γράμματα (Μιχαηλίδου, 2012). Επίσης, τα παιδιά με δυσγραφία δεν γενικεύουν τους κανόνες ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες, δυσκολεύονται στην καταγραφή κειμένων με φαντασία, πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος. έχουν πρόβλημα αλληλουχίας και συνοχής πληροφοριών και δυσκολεύονται στην εύρεση και ανάπτυξη κεντρικών ιδεών και επιχειρημάτων (Κουράκης, 1997. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Φλωράτου, 2002).

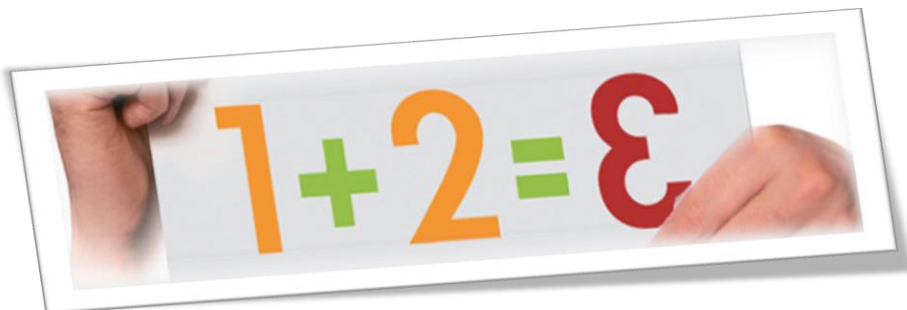
Επιπλέον, δυσκολεύονται να διακρίνουν όμοια ακουστικά ή οπτικά γράμματα (π.χ β-φ, γ-χ, δ-θ, θφ, β-θ, π-κ, π-τα, ζ-ξ, ξ-ψ, α-ε, ε-ι, α-ο) με αποτέλεσμα στα γραπτά τους να παρατηρούνται παραλήψεις ή επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στη λέξη,

[illegible]

Σημαντική μαθησιακή δυσκολία αποτελεί και η «*δυσαριθμησία*» που αφορά διαταραχή στην εκμάθηση των μαθηματικών. Πρόκειται για στην αργή απόκτηση μαθησιακών δεξιοτήτων και γίνεται εμφανής όταν το παιδί δεν μπορεί να αναγνωρίσει τους αριθμούς, τους καθρεπτίζει, ή δεν μπορεί να αντιληφθεί τις βασικές μαθηματικές πράξεις, να διατηρήσει τη σειρά τους και να τις ολοκληρώσει (Gordon, 1992). Ανάμεσα στους παράγοντες, οι οποίοι έχουν συνδεθεί με διαταραχή στα μαθηματικά, είναι οι δυσκολίες στις σχέσεις χώρου, οπτικής αντίληψης, αναγνώρισης συμβόλων, γλωσσικών ικανοτήτων, καθώς και διαταραχών στη μνήμη και στις γνωστικές στρατηγικές μάθησης (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Με τον όρο δυσαριθμησία υποδηλώνονται οι αυξημένες δυσκολίες που συναντούν ορισμένα παιδιά στην κατάκτηση της μέτρησης/αρίθμησης, καθώς και άλλες συναφείς δυσκολίες. Είναι η δυσκολία του ατόμου να αντιλαμβάνεται τους αριθμούς και τη σχέση των αριθμών μεταξύ τους, στην έκβαση και εκτίμηση μιας αριθμητικής ενέργειας (Jordan, Hanich, & Kalpan, 2003). Οι δυσκολίες αυτές έχουν αποδοθεί από ορισμένους συγγραφείς σε εκ γενετής ανωμαλίες των τμημάτων του εγκεφάλου που ευθύνονται για την ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Επίσης άλλοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η σοβαρή αυτή ανεπάρκεια στην εξέλιξη των αριθμητικών δεξιοτήτων δεν

εξηγείται από τη νοητική καθυστέρηση, ανεπαρκή εκπαίδευση, ακουστικά ή οπτικά προβλήματα (Μπέλλα, 2014).

Διάφοροι ερευνητές συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τα κύρια συμπτώματα της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας της αρίθμησης, τα οποία είναι η δυσκολία στην διάκριση των αριθμών όταν αυτοί εκφωνούνται ως λέξεις, η δυσκολία στην εκμάθηση των ονομάτων των αριθμών, στη μέτρηση και κατανόηση του συστήματος αρίθμησης, καθώς και στον υπολογισμό κατά την υπέρβαση της δεκάδας, εκατοντάδας, χιλιάδας κ.τ.λ. αλλά και στην επανάληψη μιας αριθμητικής ακολουθίας. Επιπλέον τα παιδιά με δυσαριθμησία δυσκολεύονται στην αντίληψη της μορφής των αριθμητικών συμβόλων, π.χ συγχέουν σύμβολα (4/5, 6/9), γράφουν καθρεπτικά ($\epsilon/3$, $6/9$), δυσκολεύονται με τα με τα πρόσημα και με την τοποθέτηση των αριθμών για την εκτέλεση πράξεων και γενικότερα με το συνδυασμό πράξεων για την επίλυση αριθμητικού προβλήματος. Δεν κατανοούν την αναλογικότητα, όπως $12+1=13$, $22+1=23$ κ.τ.λ. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποδώσουν τα στοιχεία με γραφικές παραστάσεις. Έχουν κακή λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης, με αποτέλεσμα κατά την εκτέλεση πράξεων από νου να ξεχνούν μερικούς αριθμούς, αλλά και κακή λειτουργία της μακροπρόθεσμης μνήμης, που προκαλεί δυσκολία στην εκμάθηση της προπαίδειας. Ακόμη παρουσιάζουν δυσκολίες με την αίσθηση του χώρου, χρόνου, των διαστάσεων, με την χρήση των χρημάτων και των καθημερινών μαθηματικών, ενώ η εκτέλεση των υπολογισμών γίνεται με βραδύτητα. Τέλος υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση της αναλογικότητας (Αγαλιώτης, 2004. Αναγνωστάκη χ.χ.ε. Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2003. Βογινδρούκας, 2004. Ζάχος 2001. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).



Εικόνα 2: παράδειγμα καθρεπτικής γραφής αριθμού

Μία συχνά απαντώμενη διαταραχή στη σχολική ηλικία, η οποία ωστόσο δεν αποτελεί μαθησιακή δυσκολία, είναι η «διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα». Αφορά την ωριμότητα του νευρικού συστήματος και ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν έντονη κινητικότητα, είναι ατίθασα και δεν πειθαρχούν. Μεγαλώνοντας στο σχολείο εμφανίζουν επιπρόσθετα απροσεξία, αρνητική συμπεριφορά και τάσεις συγκρούσεις. Στη συνέχεια ως έφηβοι τα προαναφερόμενα συμπτώματα συνεχίζουν και συνοδεύονται από έντονα παραβατικές συμπεριφορές. Μάλιστα η συγκεκριμένη διαταραχή έχει συσχετιστεί και με τη χρήση ουσιών και αλκοόλ αναμενόμενη εξαιτίας της κακής διαγωγής (Κούμουλα, 2012).

Τα παιδιά που εμφανίζουν το σύνδρομο της Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) έτυχαν έντονου ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια. Οι ειδικοί που εργάζονται στο χώρο της ψυχικής υγείας του παιδιού και του εφήβου τις τελευταίες δεκαετίες μελετούν τη διαταραχή κυρίως λόγω του μεγάλου επιπολασμού της (Kaplan & Sadock, 1991. Parker, 1992). Πολλά από τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς σχετίζονται με τη διαταραχή αυτή που πρώτη φορά, παρατηρήθηκε στα μέσα του 19ου αιώνα. Σήμερα, είναι ένα από τα πιο συχνά προβλήματα που αντιμετωπίζουν γονείς και δάσκαλοι αφού το υπερδραστήριο παιδί οδηγεί σε απόγνωση γονείς και δασκάλους. Όμως, η αλήθεια είναι πως το παιδί αυτό υποφέρει από μια έντονα αποδιοργανωμένη υπερδραστηριότητα με ψυχολογικές αρνητικές προεκτάσεις και στην κοινωνική ζωή του (American Academy of Pediatrics, 2001. Hartmann, 1996).

Η ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV ταξινομείται στις διαταραχές των συνδρόμων, καθώς περιλαμβάνει μια σειρά συμπτωμάτων, γι' αυτό είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται σαν μια ιατρική κατάσταση (Consensus Development Panel, 2000). Η αναλογία εμφάνισης είναι μάλιστα μεγαλύτερη στα αγόρια, σχεδόν τριπλάσια σε σχέση με τα κορίτσια (Braswell & Bloomquist, 1991). Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, έδειξαν ότι πρόκειται για μια χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή που στηρίζεται σε βιολογική προδιάθεση (Barkley, 1990). Οι εκδηλώσεις της δεν περιορίζονται στη «ζωηράδα» που δείχνουν πολλά παιδιά, αλλά στο συνδυασμό σοβαρότερων συμπτωμάτων απροσεξίας, παρορμητικότητας, περιορισμένης ικανότητας για συγκέντρωση, αδυναμίας ρύθμισης της συμπεριφοράς καθώς και μειωμένης ευαισθησίας αναφορικά με τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους (Consensus Development Panel, 2000).

Ο ανασταλτικός έλεγχος των συναισθηματικών τους αντιδράσεων είναι περιορισμένος με αποτέλεσμα τελείως μηδαμινά εμπόδια να πυροδοτούν ξαφνικά και βίαια ξεσπάσματα οργής, ενώ οι αγχογόνες καταστάσεις μπορεί να επιφέρουν αιφνίδιες κρίσεις πανικού. Οι αναπτυξιακές διαταραχές, οι διαταραχές των γνωστικών λειτουργιών και της συναισθηματικής ανάπτυξης έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση και μαθησιακών δυσκολιών (Schweitzer, 2001). Αυτό το μοτίβο συμπεριφοράς είναι έντονα έκδηλο στον πρώτο χρόνο της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο. Το ενθαρρυντικό βέβαια είναι πως με την κατάλληλη αγωγή και τον προστατευτικό ρόλο του σχολείου πολλά από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι ικανά να επιτύχουν καλή κοινωνική προσαρμογή.

Η αναζήτηση στρατηγικών που να εξασφαλίζουν στο παιδί το μεγαλύτερο δυνατό έλεγχο των δυσκολιών του και καλύτερες σχολικές επιδόσεις είναι άκρως απαραίτητη. Η κοινωνικοποίησή του με σκοπό την άμβλυνση των δυσκολιών του, την αύξηση της αυτοεκτίμησής του και τη βελτίωση και άλλων ψυχολογικών προβλημάτων είναι καταλυτικής σημασίας, γι' αυτό απαιτείται έγκαιρη διάγνωση και θεραπευτική αντιμετώπιση (Lamberg, 2003). Χρειάζεται η καθημερινή παρακολούθηση των μαθητών, για την έγκαιρη εντόπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών για να αποφευχθούν τα περαιτέρω προβλήματα, να μη μειωθούν τα κίνητρα μάθησης και να μην εξανεμιστεί η εμπιστοσύνη αυτών των παιδιών προς τον εαυτό τους. Η χρησιμοποίηση τεχνικών διαφορικής ενίσχυσης για την τροποποίηση των συμπτωμάτων κρίνεται αναγκαία, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων χρήσιμη και η φροντίδα για ενσωμάτωση του παιδιού με ΔΕΠ-Υ στην ομάδα των συνομηλίκων επιβεβλημένη (Αντωνίου, 2009).

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρθηκαν, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα (όπως προβλήματα συμπεριφοράς) στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Γι' αυτό τον λόγο είναι αναγκαία η επέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο με ανάλογη υποστήριξη του παιδιού και σε κοινωνικό για την αποδοχή του παιδιού και την παραδοχή του προβλήματος, χωρίς αρνητικές διασυνδέσεις.

Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση θα συμπεριλάβει το ίδιο το παιδί, την οικογένειά του, το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον. Η οικογένεια είναι αυτή από την οποία θα αρχίσει η ψυχοκοινωνική εργασία, η οποία δεν θα είναι αποτελεσματική, αν οι ειδικοί που θα την αναλάβουν αγνοούν, υποτιμούν ή αδιαφορούν για την ψυχολογική κατάσταση των γονιών. Στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αντιμετώπισης, το παιδί και ο έφηβος αντιμετωπίζονται

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006. Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991) πολύπλευρα και πολύμορφα, με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται και οι ίδιοι σαν σύνολο και το περιβάλλον τους συνολικά. Επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και η συνεργασία του στο σχεδιασμό του θεραπευτικού προγράμματος. Παρακολουθεί την πορεία του, βλέπει την πρόοδο, εισπράττει την αναγνώριση και βιώνει την ικανοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται και ενισχύεται το κίνητρο για συνέχιση της προσπάθειάς του. Σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών που οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε υπερκινητικότητα, έχουν χρησιμοποιηθεί φάρμακα με μεγάλη επιτυχία (Σακκάς, 2002).

2.1. Ψυχοπαιδαγωγική στήριξη: ορισμός

Η ψυχοπαιδαγωγική είναι ο κλάδος της παιδαγωγικής που ανάγει τα προβλήματά του σε ψυχολογικές διερευνήσεις, για να προσδιορίσει παιδαγωγικά θέματα με προσφυγή στις ψυχολογικές συναρτήσεις. Στηρίζεται στα δεδομένα της ψυχολογίας τόσο ως προς τη θεωρητική-ερευνητική πλευρά όσο και ως προς την εφαρμοσμένη διδακτική πράξη (Φράγκος, 1997). Στην πορεία εκφράστηκαν και νεότερες θέσεις για την ψυχοπαιδαγωγική από άλλους ερευνητές και παιδαγωγούς όπως αυτή του Leon (1966: 472-3) η οποία αναφέρει σχετικά: *«...ως θεωρητική επιστήμη η ψυχοπαιδαγωγική έχει ως αντικείμενο τη μελέτη της συμπεριφοράς μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και συμβάλλει στον εμπλουτισμό τόσο της ψυχολογίας όσο και των παιδαγωγικών επιστημών»*. Ο Debesse θέτει έναν σαφέστερο ορισμό κατά τον οποίο: *«Η ψυχοπαιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται στα δεδομένα της ψυχολογίας και αναφέρεται είτε απευθείας στη ψυχολογική διδακτική είτε έμμεσα στη πειραματική παιδαγωγική, είτε στο πνεύμα της παρατήρησης και της έρευνας»* (Φράγκος, 1997: 27).

Πάντως φαίνεται πως η ψυχοπαιδαγωγική, υπό το πρίσμα των ψυχολογικών συναρτήσεων, έχει ως έργο τη συστηματική μελέτη των σκόπιμων τροποποιήσεων, οι οποίες είναι δυνατό να επέλθουν στον οργανισμό που βρίσκεται υπό ανάπτυξη με τη παρέμβαση του προσώπου που παιδαγωγεί είτε άμεσα είτε έμμεσα. Αναμφισβήτητα λοιπόν ανάγκη ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης έχουν τόσο τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι γονείς τους, οι οποίοι καλούνται να το στηρίξουν και να το ενθαρρύνουν στο ταξίδι της μάθησης.

2.2. Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια είναι το πλαίσιο που ασκεί την πιο άμεση επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού. Η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων αλλά ακόμη και οι προσδοκίες των γονέων προγεννητικά ασκούν καθοριστική επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στην ομαλή ή μη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή του. Είναι σημαντικό να λάβει κανείς υπόψη του την ένταση και τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, ως συνέπεια των ισχυρών συναισθηματικών δεσμών.

Ο ρόλος που παίζει στη ζωή του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι γονείς πέρα από την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών τους οφείλουν να φροντίζουν συστηματικά ώστε να τους εξασφαλίζουν ένα ήρεμο και ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον, όπου θα υπάρχει αγάπη, σεβασμός και εμπιστοσύνη, να μεταχειρίζονται με υπευθυνότητα τα παιδιά και να δημιουργούν συνθήκες ενθουσιασμού, ώστε να έχουν θέληση στη ζωή τους για δημιουργία. Γενικότερα έχουν την αποστολή να βοηθούν στην ανάπτυξη, την πρόοδο του χαρακτήρα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και των επιδόσεων των παιδιών και να καλλιεργούν την ανεξαρτησία σκέψης και δράσης σεβόμενοι την ατομικότητά τους. Επιμελείται όχι μόνο την ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών, την υγεία και σωματική ακεραιότητα τους αλλά και την κοινωνικοποίησή τους, δηλαδή την απόκτηση μορφών συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτές από την κοινωνία στην οποία ζουν, όπως και την οικοδόμηση μιας υγιούς προσωπικότητας, τη διατήρηση της ψυχικής υγείας, ενώ μέλημά της είναι και η ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων με την εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος που ενεργοποιεί και αξιοποιεί το νοητικό τους δυναμικό (Παρασκευόπουλος, 1983).

Μέσα από τις στάσεις των γονέων, τους τρόπους διαπαιδαγώγησης και τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην οικογένεια τα παιδιά αναπτύσσουν και εσωτερικεύουν αξίες, στάσεις ζωής και δεξιότητες, τις οποίες μεταφέρουν όταν φτάσουν στο σχολείο. Δυστυχώς υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν έχουν πάρει τα κατάλληλα ερεθίσματα μέσα από το σπίτι τους εξαιτίας διάφορων παραγόντων (ελλείψεις στον κοινωνικό-πολιτιστικό τομέα, ακατάλληλο ψυχολογικό περιβάλλον, ανεπαρκή πνευματικά ερεθίσματα), με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο ικανά να ανταποκριθούν στην μαθησιακή διαδικασία και να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία (Γεωργίου, 1993). Η στάση επομένως που θα κρατήσει η οικογένεια απέναντι σε ένα παιδί το οποίο παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ σημαντική, όσον αφορά στην εξέλιξη του. Χρειάζεται να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα με λογική αποδοχή και αυτοπεποίθηση. Αλλάζουν οι συνήθειες της οικογένειας, αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στο μέλος με τις

δυσκολίες και ίσως πολλές φορές να αλλάζει και ο τρόπος ζωής των μελών της. Ουσιαστικά η οικογένεια είναι ο ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στο παιδί και το σχολείο. Για το λόγο αυτό έχει πρωτεύοντα ρόλο. Έτσι κάθε μέλος της πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του θεωρητικά «αδύναμου κρίκου» της και να αντιμετωπίσουν συνολικά το ζήτημα. Χρειάζεται όμως και συναισθηματική προσαρμογή, ώστε να δείξουν στο παιδί ότι πρέπει και το ίδιο να προσαρμόσει τα συναισθήματά του με σε σχέση με τη μαθησιακή δυσκολία που αντιμετωπίζει.

Ο Trelat πιστεύει ότι η μη ανοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από το οικογενειακό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς παίζει σημαντικό ρόλο στην παρουσία των διαταραχών της συμπεριφοράς. Δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκτεθειμένα και κινδυνεύουν από μικρή ηλικία να παρουσιάσουν νευρωτικές και ψυχικές διαταραχές οι οποίες είναι συχνά πολύ σοβαρές. Πολλά από αυτά αντιμετωπίζονται με εχθρότητα, κριτικάρονται και τιμωρούνται χωρίς κανένα ουσιαστικό λόγο και πολλές φορές αντιμετωπίζονται σαν καθυστερημένα. Οι παραπάνω συμπεριφορές τα οδηγούν στο να αναπτύσσουν διάφορους νευρωτικούς μηχανισμούς άμυνας ή να παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Ζακοπούλου, 2002). Η βαρύτητα των προβλημάτων της κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες έγινε αισθητή μετά από έρευνες στις οποίες αναδείχτηκαν όχι μόνο τα προβλήματα των κοινωνικών δεξιοτήτων τους αλλά και η συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων, της σχολικής αποτυχίας, της παραμονής και της προσαρμογής τους στο σχολείο.

Έχει διατυπωθεί ότι το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται με την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Οι διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης μέσα σε διαφορετικού επιπέδου οικογενειακά περιβάλλοντα διαμορφώνουν με ιδιαίτερο τρόπο την προσωπικότητα και τις δεξιότητες των παιδιών, έτσι ώστε και η σχολική τους επίδοση να είναι διαφορετική και κοινωνικά προσδιορισμένη (Βρύζας, 1992. Γκόρος, 1992. Herbert, 1996. Κάτσικας 1995. Τσιαντής, 1991). Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν και συνδέουν την σχολική επίδοση των παιδιών με διάφορα εσωτερικά-λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (Κάτσικας, 1995). Σ' αυτές τις έρευνες βρέθηκε πως οι γονείς των παιδιών με προβλήματα επίδοσης χρησιμοποιούσαν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας (σωματικές τιμωρίες, ειρωνεία, προσβολές, απόρριψη) και δεν πίστευαν στην εκπαίδευση ως αξία, αλλά παραδέχονταν μόνο τη δυνατότητα που αυτή παρέχει για ευκολότερη εύρεση εργασίας και κοινωνική άνοδο. Επίσης απέδιδαν την ευθύνη για την σχολική «αποτυχία» αποκλειστικά στα παιδιά,

παραγνωρίζοντας το δικό τους ρόλο και δεν συμμετείχαν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους. Επίσης το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται από τους Herbert (1996) και Βρύζα (1995) με τις λεκτικές ικανότητες των παιδιών, καθώς θεωρείται πως η γλώσσα διαμορφώνεται και εξελίσσεται υπό την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Έτσι τα παιδιά των λαϊκών τάξεων εμφανίζουν περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με τον γλωσσικό πλούτο των παιδιών των ανώτερων τάξεων και αυτό φυσικά επηρεάζει την μετέπειτα σχολική τους επίδοση. Υπάρχουν δύο μορφές λεκτικής επικοινωνίας, όπως διακρίνει ο Βρετανός κοινωνιολόγος B. Bernstein, ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας και ο επεξεργασμένος. Κατά τον μελετητή, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου μαθαίνουν να επικοινωνούν και να εκφράζονται μέσω του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα που είναι κατάλληλος για την δήλωση συγκεκριμένων ενεργειών και αντικειμένων. Στην πραγματικότητα ο διαφορετικός τρόπος που εκφράζονται γλωσσικά τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων θεωρείται από τους δασκάλους στο σχολείο ως γλωσσική ανεπάρκεια ή μειωμένη λεκτική ικανότητα και οδηγεί συχνά παιδιά με υψηλό δυναμικό σε υποεπίδοση (Βρύζας, 1992).

Οι ανάγκες της οικογένειας και των γονέων δεν είναι πάντα ίδιες, αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με τη φάση εξέλιξης της οικογένειας και την συνειδητοποίηση ή όχι της ύπαρξης των μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί. Αν και οι γονείς περνούν από συγκεκριμένα στάδια όταν ανακαλύπτουν το πρόβλημα του παιδιού τους, το πέρασμα από τα στάδια δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η αναγνώριση και διάγνωση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μια πολύ κρίσιμη στιγμή, η οποία συνήθως έρχεται μετά την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να διαγνωστούν τα αίτια των αδυναμιών του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και να επιλεγούν οι κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισής τους.

Ο ρόλος του γονιού για την ευόδωση αυτής της προσπάθειας είναι πολύ σημαντικός. Είναι αλήθεια ότι έχει πολλές ευκαιρίες να επηρεάσει θετικά το παιδί του, να του εμφυσήσει κίνητρα, να το οργανώσει και να το κατευθύνει. Πόσο εύκολο είναι όμως να τα κάνει όλα αυτά απ' τη στιγμή που θα αντιληφθεί πως το παιδί του αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης; Απ' τη στιγμή της αναγνώρισης του προβλήματος αλλάζει η εικόνα του γονιού για το παιδί του και μεταβάλλεται η σχέση τους: Τις περισσότερες φορές διακατέχεται από αγωνία για την εξέλιξή του. Ακόμα και όταν το βοηθά στη μελέτη του, μπορεί να κάνει σκέψεις για το πώς θα

καλυφθούν τα κενά ώστε να φτάσει η επίδοσή του σ' ένα ικανοποιητικό σημείο και να μην αντιμετωπίσει εμπόδια στο μέλλον. Μπορεί να δυσκολεύεται να δει τα θετικά του βήματα, επειδή έχει εστιάσει στις αδυναμίες. Αν οι δυσκολίες επιμένουν και οι ελλείψεις καλύπτονται αργά, ο γονιός χάνει τις ελπίδες του και φτάνει στην απογοήτευση. Καθώς βλέπει τις προσπάθειές του να μην αποδίδουν αισθάνεται και ο ίδιος ανεπαρκής. Συχνά νιώθει ενοχή για τις δυσκολίες του παιδιού του. Ανατρέχει στο παρελθόν, βρίσκει ελλείμματα στον τρόπο που το μεγάλωσε, νιώθει πως δεν του έδωσε ευκαιρίες και προσπαθεί να καλύψει τα κενά που νομίζει πως δημιούργησε, αλλά ο περιορισμένος χρόνος, οι αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου και πολλές φορές η αντίδραση ενός κουρασμένου και απογοητευμένου παιδιού δεν του το επιτρέπουν (www.dys.gr).

Η αναζήτηση άλλων ειδικών για την απόρριψη ή την επιβεβαίωση της διάγνωσης είναι, επίσης μια πολύ συχνή αντίδραση των γονιών (Παντελιάδου, 2007). Δεν είναι λίγες οι φορές που και οι ίδιοι οι γονείς βίωσαν τη σχολική αποτυχία. Σε αυτές τις περιπτώσεις, αναβιώνουν τα αρνητικά συναισθήματα των σχολικών τους χρόνων. Μπορεί μάλιστα να αισθανθούν ότι οι ίδιοι κληροδότησαν στο παιδί την αδυναμία. Επικρατεί η άποψη ότι όταν ένα παιδί παρουσιάζει μια αρνητική εικόνα, οι ευθύνες θα πρέπει να αναζητηθούν στην οικογένεια. Έτσι ο γονιός χρεώνεται την «αποτυχία» του παιδιού, αισθάνεται ότι κατηγορείται και νιώθει ντροπή.

Κάτω από αυτήν την έντονη συναισθηματική φόρτιση ένας γονέας μπορεί να υιοθετήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές προκειμένου να διαχειριστεί την δύσκολη κατάσταση. Ειδικότερα υπάρχει η πιθανότητα να ταυτίζεται με το παιδί του, να αισθάνεται ότι η πρόοδός του εξαρτάται από τη δική του προσπάθεια. Αφιερώνει λοιπόν πολύ χρόνο και ενέργεια για την εκπαίδευση του παιδιού και μπορεί να γίνει απαιτητικός και πιεστικός. Μια άλλη αντίδραση μπορεί να είναι η διαφοροποίηση από το παιδί του. Μην αντέχοντας την τόση πίεση μπορεί να επιρρίψει την ευθύνη στο μαθητή, αποδίδοντας τις δυσκολίες του σε τεμπελιά ή ανικανότητα. Προκειμένου να διασώσει την αυτοεικόνα του, ο γονιός μπορεί να καταφύγει σε συγκρίσεις με τα αδέρφια που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες, σκεπτόμενος πως εφόσον με τα άλλα του παιδιά δεν υπήρξαν θέματα, δεν ευθύνεται ο ίδιος για την «ιδιαιτερότητα» του συγκεκριμένου παιδιού. Επίσης μπορεί να γίνει απαξιωτικός και απορριπτικός ή και να αρνείται το πρόβλημα προκειμένου να «σώσει» το παιδί του και τον ίδιο. Έτσι δεν αναγνωρίζει τις δυσκολίες του παιδιού και επιρρίπτει ευθύνες σε εξωτερικούς

παράγοντες (για παράδειγμα, στο σχολείο, στην πολυπλοκότητα της ύλης κ.τ.λ.). Δεν δέχεται βοήθεια και βρίσκεται διαρκώς σε άμυνα (www.dys.gr).

Η ανάπτυξη των μηχανισμών άμυνας σε πρώτη φάση μπορεί να είναι λειτουργική και να δώσει την ευκαιρία στους γονείς να προσαρμοστούν. Σε αντίθετη περίπτωση, μπορεί να αντιδράσουν με συγκρούσεις με το σύντροφό τους ή/και με διαρκή αλλαγή ειδικών και αναζήτηση νέας διάγνωσης. Μετά την αρχική προσαρμογή (αρνητική ή όχι) προσπαθούν να κατανοήσουν την αιτία και αναζητούν πιθανές θεραπείες. Στο πεδίο της συναισθηματικής αντίδρασης οι γονείς μπορεί να οδηγηθούν στην αποδοχή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ή στην απόρριψή του. Στην περίπτωση της αποδοχής εστιάζουν στα θετικά σημεία και στην πρόοδο και δεν ασχολούνται με τις αποτυχίες. Αντίθετα, στην περίπτωση της απόρριψης, κάποιοι γονείς μπορεί να προβάλλουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις που εμποδίζουν την μέγιστη ανάπτυξη του παιδιού, μπορεί να το υπερπροστατεύουν μειώνοντας υπερβολικά τις απαιτήσεις τους ή ακόμη να προσπαθούν να καλύψουν την απόρριψη με υπερβολικά θετικά σχόλια (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής δε βοηθιέται ουσιαστικά και η σύγκρουση με τον γονιό ή η παραίτηση είναι πιθανές διέξοδοι γι' αυτό. Καθώς η διάθεση του γονιού και το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Το πρόβλημα παραμένει και η συναισθηματική φόρτιση αυξάνει. Το ιδανικό θα ήταν να αναγνωρίζεται το πρόβλημα, να μη μεγεθύνεται και να γίνονται προσπάθειες αντιμετώπισής του. Αν οι γονείς δουν τη δυσκολία του παιδιού με ψυχραιμία και κατανόηση, θα είναι και ευκολότερο και για αυτό να την αντιμετωπίσει. Χρειάζεται λοιπόν πρωτίστως ο γονιός να «δουλέψει» με τα συναισθήματά του.

Οι δυσκολίες του παιδιού στο σχολείο αντιμετωπίζονται καλύτερα όταν, παράλληλα με τη μαθησιακή αποκατάσταση, γίνεται προσπάθεια για τη διαπραγμάτευση των συναισθηματικών δυσκολιών που ταλαιπωρούν όχι μόνο αυτό αλλά και τους γονείς. Ο ίδιος ο γονέας θα πρέπει να έρθει αντιμέτωπος με τα συναισθήματά του και μέσα από μια ατραπό αυτογνωσίας να αναλογιστεί τι νιώθει, όταν βλέπει το παιδί του να μη συνεργάζεται. Είναι πράγματι θυμός ή μήπως θλίψη; Επίσης να αναλογιστεί το γιατί έχει αυτά τα αισθήματα. Μήπως το εκλαμβάνει ως απόρριψη από το παιδί; τι θα μπορούσε να βοηθήσει; Μήπως αν ζητούσε και τελικά έπαιρνε αποδοχή και βοήθεια, ηρεμούσε και κατάφερνε να σκεφτεί πιο ψύχραιμα τις δυσκολίες του παιδιού;

Είναι σημαντικό ο γονιός να αισθάνεται χρήσιμος και ικανός για να μπορεί να είναι υποστηρικτικός. Έτσι μπορεί να βοηθήσει το παιδί του αναγνωρίζοντας το πρόβλημα, ώστε να αντιμετωπίσει την όποια δυσκολία αλλά και να αποκτήσει μια υγιή ταυτότητα (www.dys.gr). Παρατίθενται λοιπόν χρήσιμες στρατηγικές (από παιδαγωγική-πρακτική άποψη), σύμφωνα με έρευνα του Burow (2003), που μπορούν δοθούν στους γονείς και να εφαρμοστούν στο σπίτι. Αυτές είναι η συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τις δυσκολίες τους, ώστε να νιώσουν αποδεκτά και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, η εικονοποίηση αντικειμένων προς διευκόλυνση προφοράς της ονομασίας τους και ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού, τα οικογενειακά παιχνίδια που χρησιμοποιούν λέξεις (για παράδειγμα τα επιτραπέζια).

Επίσης, τραγουδώντας και παίζοντας μουσική όλα μαζί τα μέλη της οικογένειας βοηθούν στο να θυμάται το παιδί πιο εύκολα λέξεις και στίχους και να ενισχύεται η πολυαισθητηριακή εμπειρία του. Αλλά και οι χειρονακτικές δραστηριότητες με τους γονείς στις ελεύθερες ώρες μπορούν να βοηθήσουν στην ποιότητα της κινητικότητας και τον συντονισμό των κινήσεών του. Θα πρέπει να καλλιεργηθεί η υπομονή και η κατανόηση και οι ενήλικες να είναι σε θέση να δημιουργούν συνεχώς ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας, μέσα στο οποίο παιδί θα μπορεί να πιστέψει στον εαυτό του. Η αναγνώριση και ο έπαινος για κάθε προσπάθειά του πρέπει να προέρχεται πρωτίστως από το περιβάλλον του σπιτιού και δευτερευόντως από το σχολικό. Η αποδοχή της διαφορετικότητάς του από το γονέα θα συμβάλλει σημαντικά στην εξέλιξή του. Επίσης καλό θα ήταν να παροτρύνεται η συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες δημιουργικές/αθλητικές, πράγμα που θα συμβάλλει στην ενθάρρυνσή του και η όποια επιτυχία του θα του προσδώσει αυτοπεποίθηση και αίσθημα ασφάλειας, καθώς θα νιώθει πιο αυτόνομο.

Σύμφωνα με πληροφορίες του Σακκά (2002), οι ειδικοί κατέληξαν ότι για τους δασκάλους οι γονείς με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, για να είναι ακόμη πιο αποτελεσματικοί θα πρέπει να παρατηρούν το παιδί σε όλες τις φάσεις της ζωής του, έτσι ώστε να γνωρίζουν τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, να κατανοούν ότι τα παιδιά αυτά μπορεί να παρουσιάζουν συνήθως προβληματική συμπεριφορά χωρίς τη θέλησή τους, να παρέχουν στο παιδί αγάπη, ασφάλεια, νέες εμπειρίες, όρια, αυτοέλεγχο, και υποστήριξη, πράγματα απαραίτητα για την εξασφάλιση της ψυχικής του υγείας και της ομαλής του εξέλιξης. Επίσης χρειάζεται να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο παιδί έτσι ώστε η σχέση τους

να μην ατονεί, ενώ είναι χρέος τους να το προφυλάσσουν από αρνητικά σχόλια και να αποτρέπουν τη γέννηση μειονεκτικών αισθημάτων.

2.3. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει συζητηθεί αρκετά το θέμα της γονικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο είναι ένας χώρος φτιαγμένος όχι μόνο για εκπαιδευτικούς και μαθητές αλλά και για τους γονείς, καθώς και αυτοί επιδρούν παιδαγωγικά. Οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, αρκεί να αναγνωριστεί η διαφορετικότητα των ρόλων μέσα από τη διαφορετικότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού με το παιδί και της σχέσης του γονέα με το παιδί.

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 υπήρξαν ερευνητές που υποστήριζαν ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, όχι απλά είναι σημαντική, αλλά επιβάλλεται να λαμβάνει χώρα (Bernstein, 1975. Bourdieu & Passeron, 1990). Έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο (Epstein, 1996), με αποτέλεσμα το θέμα της συνεργασίας γονέων και παιδαγωγών να αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών. Οι μελέτες έχουν δείξει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και της θετικής κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών (Boethel, 2003. Green, Walker, Hoover, Dempsey, & Sandler, 2007. Jeynes, 2003).

Ο ρόλος του γονέα είναι ευρύτερος από το ρόλο των εκπαιδευτικών και των ειδικών, καθώς ο ειδικός αντιμετωπίζει το παιδί μόνο μέσα στο πλαίσιο του επιστημονικού του πεδίου, ενώ ο γονέας το αντιμετωπίζει πιο συνολικά. Επιπλέον, ένας ειδικός παρακολουθεί το παιδί για περιορισμένο χρονικό διάστημα, ενώ οι γονείς βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το παιδί τους σε μία συνεχή βάση. Συνεπώς, έχουν περισσότερες παραστάσεις του παιδιού και μπορούν να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες, ώστε να είναι σε θέση να παρουσιάσουν μια ευρύτερη εικόνα του παιδιού στον εκπαιδευτικό. Θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην ειδική αγωγή ως βοηθοί εκπαιδευτές των παιδιών τους αλλά και ως συνεργάτες του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής (Smith, 1980 ό.π. αναφ. Wolfendale, 1983).

Το σχολείο φαίνεται να αξιοποιεί την παρουσία των γονέων μόνο σε οργανωτικό επίπεδο. Αλλά και οι δεύτεροι δρώντας ως εκφραστές του δικαιώματος των παιδιών τους για καλύτερη εκπαίδευση καταφεύγουν συχνά σε υπερβολές. Δυστυχώς στην Ελλάδα εμπειρικά διαπιστώνεται ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δε φαίνεται να έχει κατανοηθεί ο βαθμός απαίτησης αυτής της συνεργασίας. Είναι γνωστό ότι πολλοί γονείς βασίζονται στην υποστήριξη των ειδικών των οποίων η βοήθεια δε δύναται να αποδώσει αν δε βασιστεί στη δυνατότητα των πρώτων να συμμετέχουν. Σε πολλές περιπτώσεις ωστόσο, βιώνοντας για πολλά χρόνια την κατάσταση των μαθησιακών προβλημάτων, απογοητευμένοι οι γονείς θεωρούν ότι δε δύναται να αλλάξει τίποτε, οπότε και αποφεύγουν την σχολική επαφή. Ως εκ τούτου, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο αναγνωρίζεται ο καθοριστικός ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών, σε πρακτικό επίπεδο δεν έχει γίνει συνειδητός από τους ίδιους τους γονείς. Αυτοί είναι όμως που έχουν την κύρια ευθύνη και υποχρέωση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, γεγονός που πρέπει να καταστεί κατανοητό απ' όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Nubeck, 2000). Για αυτό και είναι απαραίτητη η καλύτερη δυνατή υποστήριξη από τους διάφορους φορείς, ώστε να βοηθούν τους γονείς να εκπληρώνουν με επιτυχία το γονεϊκό τους ρόλο. Εφόσον το παιδί με δυσκολίες αποτελεί μέρος του οικογενειακού συστήματος, οι δυσκολίες δεν πλήττουν μόνο το ίδιο αλλά και ολόκληρη την οικογένεια. Έτσι οι όποιες παρεμβάσεις οφείλουν να επεκτείνονται στο επίπεδο της οικογένειας.

Όπως περιγράφει η Ναζίρη (1994), η Ειδική Παιδαγωγική, ως αυτόνομος πλέον επιστημονικός κλάδος που αναγνωρίστηκε από το κοινωνικό σύνολο, αναζητά τη συμμετοχή της οικογένειας στο έργο της. Πολύ συχνά βέβαια οι ειδικοί παιδαγωγοί εξακολουθούν να ζητούν από τους γονείς απλώς να εκτελούν συγκεκριμένες οδηγίες χωρίς να τους εμπλέκουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση των παιδιών. Η ανάγκη λοιπόν συζήτησης και σχεδίασης ευρύτερων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μεταξύ ειδικών και οικογένειας κρίνεται επιτακτική. Τα τελευταία χρόνια οι ειδικοί παιδαγωγοί συζητούν, σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα μαζί με τους γονείς, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι παλαιότερα-ιδιαίτερα από τότε που έπαψε να αμφισβητείται ο ρόλος και οι δυνατότητές τους. Πάντα όμως οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς παιδιών με μαθησιακά προβλήματα και στους ειδικούς παιδαγωγούς έχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης προς όφελος των παιδιών. Με στόχο επομένως την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, συνεργάζονται μεταξύ τους μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού των διαφορετικών αναγκών, δυνατοτήτων, γνώσεων και εμπειριών των μελών που συμμετέχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία.

Γενικώς αποτελεί κοινή πεποίθηση όλων όσων δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση, ότι η εμπλοκή του γονέα στα προγράμματα εκπαίδευσης συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και στους ειδικούς παιδαγωγούς αποτυπώνεται στην αντίληψη που διαμορφώνει το παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για το σχολείο και προσδιορίζει συνολικά τη σχολική του ζωή. Σύμφωνα με έρευνα των Δαβάζογλου και Κόκκινου (2003), η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερη σημαντική, καθώς είναι οι πρώτοι που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα είναι αυτοί που μπορούν να το βοηθήσουν να εξασκηθεί και να συμβάλουν γενικότερα στην ομαλή κοινωνικοποίησή του (Γεωργίου, 2000).

Οι γονείς όντες τα πρώτα πρόσωπα με τα οποία το παιδί έρχεται σε επαφή, είναι και οι πρώτοι που μπορούν να το βοηθήσουν να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Ο σεβασμός, η κατανόηση, η αποδοχή και η ασφάλεια αποτελούν παράγοντες υποστήριξης. Αντιθέτως οι επιθέσεις, οι απειλές, οι κατηγορίες και οι υπερβολικές προσδοκίες από μέρους των γονέων προκαλούν στο παιδί περισσότερα αρνητικά συναισθήματα με φυσικό επακόλουθο την μειωμένη αυτοεκτίμηση. Η αρωγή των γονέων είναι αναπόσπαστο κομμάτι για την αποκατάσταση των δυσκολιών. Σε αυτό το σημείο φαίνεται και η μεγάλη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία. Ο ειδικός παιδαγωγός θα δώσει εκείνες τις κατευθυντήριες γραμμές στους γονείς ώστε να βελτιώσουν τη συναισθηματική κυρίως κατάσταση των παιδιών τους. Αναμφισβήτητα πρωταρχικός στόχος τόσο των γονέων όσο και των ειδικών παιδαγωγών αποτελεί η αποκατάσταση και θεραπεία αναπτυξιακών δυσκολιών των παιδιών. Καθοριστικής σημασίας αποτελεί η καλή συνεργασία μεταξύ τους και η καθοδήγηση των γονέων για την καλύτερη διαχείριση των συμπεριφορών και γενικότερων δυσκολιών των παιδιών τους. Η παροχή αντικειμενικών πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό και η διακριτική αλλά σταθερή υποστήριξη μπορεί να διευκολύνει τους γονείς στην επιλογή κατάλληλων υπηρεσιών και στην λήψη ορθών εκπαιδευτικών αποφάσεων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στις μέρες μας ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ισχυροποιείται με βάση συγκεκριμένες εξελίξεις, όπως είναι η σχετική νομοθεσία που εξασφαλίζει την συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Η νομοθετική κατοχύρωση της ειδικής αγωγής παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια και στην χώρα μας. Παλαιότερα η εστίαση επικεντρωνόταν μονάχα στο παιδί και η κύρια εκπαίδευση, αλλά και

πρακτική των ειδικών βασιζόταν στην εργασία μόνο με αυτό, χωρίς να δημιουργούν επικοινωνιακές σχέσεις με τους γονείς (Dale, 2000). Πλέον έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και ειδικότερα στη συμμετοχή των γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες στη διαδικασία της εκπαιδευτικής του αντιμετώπισης. Με βάση τον νόμο οι γονείς είναι αυτοί που παίρνουν την τελική απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και την ένταξή του στην ειδική αγωγή. Ακόμη οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί για την ανάπτυξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και μπορούν να διαμορφώνουν πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την ενεργοποίηση ομάδων και συλλόγων γονέων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Παντελιάδου & Μπότσαζ, 2007).

Ειδικότερα ένας γονέας έχει το δικαίωμα να εμπλέκεται σε αποφάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση του παιδιού του, να επιλέγει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να είναι μέλος της ομάδας σχεδιασμού του Εξατομικευμένου Προγράμματος, να δίνει γραπτή συγκατάθεση για οποιεσδήποτε επίσημες αξιολογήσεις που πρόκειται να πραγματοποιηθούν και να λαμβάνει υπόψη του τις αξιολογήσεις εκείνες που γίνονται από το σχολείο και έχουν αξιόπιστη βάση, να παίρνει την απόφαση για τοποθέτηση του παιδιού σε οποιοδήποτε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να κάνει έφεση για αποφάσεις με τις οποίες δεν συμφωνεί, να ζητά αναφορά για την πρόοδό του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, να έχει πρόσβαση στις πληροφορίες των σχολικών φακέλων του, να παίρνει πληροφορίες για το παιδί του από τους δασκάλους, τους διευθυντές και τα διοικητικά στελέχη, να είναι πλήρως ενημερωμένος για τα προγράμματα στο σχολείο και να είναι ενημερωμένο μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας του παιδιού (Tien, 2004). Οι γονείς έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στην κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και σε προγράμματα συμβουλευτικής γονέων και οικογένειας, ενώ μπορούν και να ζητήσουν κατ' οίκον διδασκαλία για το παιδί τους. Σε άλλη περίπτωση, η μεταφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής μπορεί να γίνει με κρατικά έξοδα (Τσιμπιδάκη, 2007).

Σχολείο και οικογένεια οφείλουν να βρεθούν σε δημιουργική αλληλεπίδραση, ώστε να είναι η συνεργασία τους αποτελεσματική για την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Σακελλαρίου, 2015). Ωστόσο ποικίλα εμπόδια μπορούν να προέλθουν και από τις δύο πλευρές. Τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται, όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε μια αληθινή συνεργατική σχέση. Μια συνεργασία που «προτείνει την αποδοχή των ίσων δεξιοτήτων και

της εμπειρίας και μια αίσθηση ότι κάθε συνεργάτης φέρνει κάτι διαφορετικό, αλλά ίσης αξίας στη σχέση» (Pugh, 1988 στο Τσιμπιδάκη, 2013).

Η δημιουργία και η διατήρηση μιας αποτελεσματικής επικοινωνιακής σχέσης, μολονότι μπορεί να συναντήσει εμπόδια στην πορεία υλοποίησής της, φέρει και προσφέρει ποικίλα οφέλη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη δημιουργώντας συνθήκες για έγκαιρη παρέμβαση στα προβλήματα του παιδιού, τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συναισθηματική κατάσταση, είτε με τη συμπεριφορά του. Για την ανάπτυξη και διατήρηση της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικού, τον εντοπισμό και την απομάκρυνση των εμποδίων που προκύπτουν από αυτήν τη συνεργασία, τη διαχείριση πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών οικογενειών απαιτείται η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να είναι ευέλικτοι και καινοτόμοι, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν μια διαφοροποιημένη κοινωνία. Θα πρέπει δε να απευθύνονται σε όλες τις οικογένειες και όχι μόνο στις οικογένειες των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015).

Εφόσον γίνεται λόγος για συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, καλό είναι να αποσαφηνιστούν οι όροι: γονεϊκή εμπλοκή και γονεϊκή συμμετοχή. Ο πρώτος επιτρέπει στους γονείς την απλή παρατήρηση δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων που διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς ή αρκούνται στην εκτέλεση των γονεϊκών καθηκόντων τους. Αντίθετα ο δεύτερος όρος ισοδυναμεί με την ισότητα ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη και προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ανταλλαγή πληροφοριών, αισθημάτων, από κοινού συμμετοχή στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και είναι και το ζητούμενο. Για τη βελτίωση της σχέσης των δύο συστημάτων αναπτύσσονται διάφορα θεωρητικά μοντέλα με σκοπό να βελτιώσουν την τυπική ή άτυπη επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και τα οποία κατά καιρούς αμφισβητούνται για να αναθεωρηθούν ή να συμπληρωθούν στο εκάστοτε πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015).

Η θεωρία της Epstein των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής», λαμβάνει υπόψη τρεις σημαντικούς παράγοντες: εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές που επηρεάζουν και επηρεάζονται. Στο μοντέλο της Epstein, το παιδί τοποθετείται στο κέντρο των σφαιρών επιρροής και αυτό σημαίνει, ότι είναι στην πράξη ο βασικός πρωταγωνιστής στη διαδικασία της μάθησης και ο κύριος συντελεστής, στην όποια επιτυχία ή αποτυχία έχει στο σχολείο ή στο κοινωνικό του περιβάλλον. Για το παιδί, οι πρακτικές του σχολείου και της οικογένειας,

οι αλληλεπιδράσεις γονέων και παιδαγωγών και η αμοιβαία κατανόηση, αλλά και η αντίδραση του παιδιού σε αυτές τις σχέσεις, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή του μάθηση και την κοινωνική του ανάπτυξη. Η μέγιστη επικάλυψη των σφαιρών επιρροής επιτυγχάνεται, όταν το σχολείο και η οικογένεια λειτουργούν ως πραγματικοί συνεργάτες, μέσα από την επικοινωνία γονέων και παιδαγωγών, σε προγράμματα πολλών, σημαντικών τύπων γονεϊκής εμπλοκής. Το μοντέλο της Epstein, αντανακλά το γεγονός, ότι ανεξάρτητα από τη χρονική στιγμή, το σχολείο και την οικογένεια, η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια μεταβλητή, η οποία μπορεί να ενισχυθεί ή να μειωθεί, από τις πρακτικές των παιδαγωγών, των γονέων και των παιδιών (Σακελλαρίου, 2015. Τσιναρέλης & Δράκος, 2011).

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner βασίζεται στη συστημική θεωρία και αποτελεί τη βάση για μελέτη και προγράμματα που ασχολούνται με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Σύμφωνα με αυτό, η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων, με το εναλλασσόμενο, δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η ανθρώπινη ανάπτυξη θεωρείται από τον Bronfenbrenner ως «μια διαρκής αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται το περιβάλλον του». Η συνεργασία Οικογένειας και Σχολείου, μέσα από την οικολογική προοπτική, εξετάζεται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο ολόκληρης της κοινότητας, τις δημογραφικές αναλύσεις μεταξύ των ομάδων της, τις θετικές και αρνητικές αλληλεπιδράσεις και τάσεις της και τις αλληλεξαρτήσεις όλων των παραπάνω παραγόντων, αλληλεξαρτήσεις στα πλαίσια και γύρω από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, ώστε να επιλεγούν προς εφαρμογή δραστηριότητες που να έχουν υψηλές πιθανότητες επιτυχίας. Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει, ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξη των ατόμων, είναι εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμες φάσεις της ζωής τους, δηλαδή οι γονείς, οι φίλοι, οι παιδαγωγοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός. Μέσα από αυτή την οικολογική προοπτική, ο ρόλος των ενηλίκων εστιάζεται στο να επηρεάσουν τον τρόπο που τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Όπως είναι προφανές, οι προσπάθειες αυτές είναι αμοιβαίες, σπάνια ιεραρχικές και σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν υψηλές πιθανότητες επιτυχίας και μπορούν να εξελιχθούν σε ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Σακελλαρίου, 2015).

Τα παραπάνω σύγχρονα μοντέλα προωθούν την ιδέα της συνεργασίας οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας, μέσα από μια ολιστική παιδαγωγική, που δίνει η δυνατότητα για πολιτιστική και κοινωνικοποιητική μάθηση και εξασφαλίζει στα παιδιά τη μελλοντική

συνύπαρξη με συνανθρώπους τους, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και οικολογικής προοπτικής. Προϋποθέτουν δε ουσιαστικές αλλαγές προς την κατεύθυνση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου και οδηγούνται προς νέα πρότυπα συνεργασίας προσφέροντας στους γονείς την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

2.4. Μέθοδοι και αρχές επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα από τη μεριά της Πολιτείας σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους προσέγγισης, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Το πλαίσιο συνεργασίας καθορίζεται κατά βάση από τις διαθέσεις, πρωτοβουλίες και ευαισθησίες των συμμετεχόντων (γονέων και εκπαιδευτικών). Είναι πολύ ευνοϊκό για τα παιδιά, όταν γονείς και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, υπάρχει ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα και τυγχάνουν ενθάρρυνσης, καθώς αναγνωρίζεται ο ρόλος τους ως συνεκπαιδευτές των παιδιών τους (Συμεού, 2002). Πέρα από τη νομοθεσία που προαναφέρθηκε ως προς τη συμμετοχή γονέων σε θέματα της σχολικής κοινότητας, στα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), προτείνονται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις οποίες τονίζεται ιδιαίτερα η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία.

Η μάθηση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να αποτελεί συλλογική προσπάθεια των γονέων, των ειδικών-ψυχολόγων και παιδαγωγών και του δασκάλου. Στην περίπτωση που η οικογένεια αντιμετωπίζει το παιδί με αρνητικές στάσεις, είναι αναγκαία η τροποποίηση τους μέσω τις συμβουλευτικής. Επίσης είναι σημαντικό οι γονείς να ενημερώνονται για τα προβλήματα του παιδιού και να αποκτούν ρεαλιστική εικόνα των δυνατοτήτων του. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να μην τον πιέζουν για υψηλή επίδοση και να σέβονται τις ικανότητές του. Η στήριξη που θα παρέχουν στο παιδί είναι δυνατόν να το οδηγήσει σε υψηλότερη αναγνωστική επίδοση. Επιπλέον, αναφορικά με τις Έλληνίδες μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η εκπαίδευση σε θέματα θέσπισης ορίων μέσα στην οικογένεια θα μπορούσε να τις βοηθήσει ώστε να αντιμετωπίσουν πιθανά προβλήματα υπερπροστατευτικότητας. Ειδικότερα ο έφηβος έχει ανάγκη από όρια, έλεγχο και πειθαρχία για να αναπτύξει αυτονομία και ταυτότητα (Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2000).

Ωστόσο οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται από τους ειδικούς παραδοσιακά ως πελάτες και μόνο τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αρχίσει να

θεωρούνται συνεργάτες στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Αυτή η συνεργασία είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από ενεργητική στάση των γονέων στη λήψη των αποφάσεων κι στην εφαρμογή τους. Επιπλέον κι οι δύο πλευρές, γονείς και ειδική, οφείλουν να μοιράζονται την ευθύνη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, εφόσον θεωρούνται ισοδύναμες και εξίσου ικανές να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Ο σύμβουλος-θεραπευτής στοχεύει ειδικά να πείσει τους γονείς να συνεργαστούν με τους δασκάλους, ώστε να οργανώσουν από κοινού προγράμματα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού.

Οι δάσκαλοι από την πλευρά τους, πιστεύουν ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι καθοριστική για την αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού, και γι' αυτό πολλές φορές τείνουν να παραβλέπουν τη σημασία των συναισθημάτων σε αυτή την εξέλιξη, καθώς επικεντρώνονται εξ ολοκλήρου στις ικανότητες. Όμως είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναλογίζονται τους συναισθηματικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην μαθησιακή δυσκολία, καθώς επίσης τις σκέψεις και τις εμπειρίες του μαθητή σε σχέση με την μαθησιακή δυσκολία και να δρουν ανάλογα. Έχουν την δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να μην αντιλαμβάνονται την ανάγνωση, τον ανταγωνισμό και την αξιολόγηση μέσα στην τάξη ως απειλές και να αναπτύσσουν θετικούς τρόπους αντιμετώπισης του άγχους τους.

Στην τάξη οι καθηγητές μπορούν να θέσουν σαφείς και λογικούς στόχους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να τους προσφέρουν προσωπικά κίνητρα, τον έπαινο και την απαραίτητη βοήθεια, ώστε οι μαθητές αυτοί να είναι σε θέση να ελέγξουν τη συμπεριφορά που θέλουν να αλλάξουν, για να έχουν μακροπρόθεσμα και θετικά αποτελέσματα. Επίσης οι θετικές στάσεις των καθηγητών απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η δημοκρατία στην σχολική κοινότητα, η ενισχυτική διδασκαλία και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της αυτοεκτίμησης αυτών (Δήμου, 2008. Nabuzoka, 2000. Τσοβίλη, 2003).

Γενικότερα καταδεικνύεται ότι η αύξηση της συχνότητας των επαφών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αυξάνει τη θετική στάση της μίας ομάδας προς την άλλη και πως οι παρεμβάσεις του σχολείου είναι περισσότερο αποτελεσματικές, εάν συνοδεύονται από την υποστήριξη των γονέων στο σπίτι (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Η συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία συνοδεύεται από κάποιες ευθύνες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα ο γονέας οφείλει να γίνει ενεργό μέλος που να είναι ενήμερο για το κρατικό ταμείο, το προσωπικό και τις άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το

σχολείο του παιδιού του, να υποστηρίζει τον δάσκαλο και την τάξη με το να συνηγορεί για βοήθεια και επιπλέον προσωπικό, να μοιράζεται τις ανησυχίες του με τους εκπαιδευτικούς, να απαντά άμεσα στα σημειώματά τους και γενικώς να εδραιώσει μια συνεχόμενη επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Επίσης οφείλει να μοιράζεται πληροφορίες για την ανάπτυξη εμπειριών στο σπίτι και τις καθημερινές συμπεριφορές του παιδιού του αλλά και πληροφορίες σχετικά με την ιατρική και αναπτυξιακή πρόοδό του. Χρειάζεται να ζητά επεξήγηση για οποιονδήποτε τομέα του προγράμματος δεν είναι ξεκάθαρος, να μαθαίνει όσο το δυνατόν περισσότερα για τις τακτικές και τους κανονισμούς του σχολείου, να αποκτά πληροφορίες για τις επιλογές των προγραμμάτων, τα οποία είναι διαθέσιμα και κατάλληλα για το παιδί του εντός της σχολικής διαδικασίας και να αναζητά πληροφορίες με σκοπό να ενημερώνεται για υλικά, προγράμματα και πόρους που θα ωφελήσουν το παιδί του (Tien, 2004. Τσιμπιδάκη. 2007).

Η παροχή πληροφόρησης όμως δεν είναι αρκετή από μόνη της για να εδραιωθεί η αποτελεσματική συνεργασία τους με το σχολείο. Προτείνεται η σύσταση συμβουλευτικών ομάδων, στελεχωμένων από ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, κοινωνικούς λειτουργούς), των οποίων η εργασία θα συντονίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να καθοδηγούνται σε σωστούς χειρισμούς αναφορικά με την αγωγή των παιδιών τους. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην υποστήριξη γονέων που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και σε δυσμενείς ομάδες. Και αυτό διότι όσοι γονείς έχουν περιορισμένη μορφωτική εμπειρία ή ανήκουν σε εγγράμματους προηγούμενης γενιάς αργούν να πεισθούν ότι δεν υπάρχει ένας μονοδιάστατος τρόπος διδασκαλίας γραφής και ανάγνωσης που να εγγυάται την επιτυχία, καθώς το κάθε παιδί έχει διαφορετικό τρόπο μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν τον αριθμό των οικογενειών που προσεγγίζουν, τη συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας, καθιστώντας διαθέσιμη σε αυτές μια ποικιλία διόδων αλληλεπίδρασης. Οι πιο συνηθισμένοι τρόποι επικοινωνίας είναι οι δια ζώσης συναντήσεις γονέα-εκπαιδευτικού. Γι' αυτές απαιτείται προετοιμασία για τη συνάντηση με την εφαρμογή του μοντέλου των τεσσάρων βημάτων, την οικοδόμηση σχέσης, τη συλλογή και παροχή πληροφοριών, τη σύνοψη και την επανεξέταση. Η επικοινωνία θα μπορούσε να περιλαμβάνει τηλεφωνήματα ή φωνητικά μηνύματα, χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ευχάριστα γράμματα και γράμματα ειδικών επιτευγμάτων, έντυπα διπλής αναφοράς σπιτιού-σχολείου και σημειωματάρια διαλόγου, καθώς και ιστοσελίδες της τάξης (Heward, 2011).

Τα σημαντικότερα ζητούμενα στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα είναι η παροχή πληροφόρησης και δεξιοτήτων, η δημιουργία συναισθηματικού κλίματος, η συνύπαρξη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά προπάντων η αναγνώριση της μοναδικότητας των οικογενειών και η αναγνώριση της αξίας του παιδιού. Η αποτελεσματική επικοινωνία στηρίζεται στις αρχές της αποδοχής όσων λέγονται, της ενεργητικής ακρόασης, των κατάλληλων ερωτήσεων, της ενθάρρυνσης και της διατήρησης της εστίασης (Heward, 2011). Επιπλέον κατευθυντήριες γραμμές που οφείλει να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός είναι οι ακόλουθες: να μην υποθέτει ότι γνωρίζει περισσότερα από τους γονείς για το παιδί, τις ανάγκες του και το πώς αυτές πρέπει να ικανοποιηθούν, να αποφεύγει την επαγγελματική ορολογία, να μην αφήνει τις υποθέσεις και τις γενικεύσεις για τους γονείς και τις οικογένειες να καθοδηγούν τις προσπάθειες του, να είναι ευαίσθητος και δεκτικός στο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των γονέων και να μην είναι αμυντικός και να πανικοβάλλεται στη επικοινωνία με γονείς. Επίσης σημαντικό είναι να παραπέμπει τις οικογένειες σε άλλους ειδικούς, όταν αυτό είναι απαραίτητο και να μη διστάζει να πει: «δεν γνωρίζω». Οι γονείς θα πρέπει να «διατηρούνται» ρεαλιστικά αισιόδοξοι, για να μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα την κατάσταση. Με αυτό σαν άξονα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει με κάτι που οι γονείς μπορούν να καταφέρουν και να σεβαστεί το δικαίωμα ενός γονέα να πει όχι. Ακόμη μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στην επιλογή του κατάλληλου χρόνου και χώρου που θα λάβει χώρα η συνάντηση. Για ακόμη αποτελεσματικότερη επικοινωνία οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι τέτοιες που να βοηθούν την οικογένεια να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις ικανότητές της, θα πρέπει να την καθοδηγούν στη διερεύνηση των αναγκών, των επιθυμιών και των ανησυχιών της για το μέλλον- με λίγα λόγια θα πρέπει να την ωθούν σε μια διαδικασία αυτογνωσίας. Τα προγράμματα συμβουλευτικής και καθοδήγησης της οικογένειας προσφέρουν πληροφόρηση για το πρόβλημα του παιδιού, την πορεία και την εξέλιξή του και τη δυνατότητα εκτίμησης των δυνατοτήτων του, έτσι ώστε να τίθενται σωστά οι βάσεις για μια εποικοδομητική επικοινωνία και συνεργασία (Σάλμοντ, 2004). Όταν οι εμπλεκόμενοι φορείς αναγνωρίσουν τη «συμπληρωματική τους εμπειρία» και είναι έτοιμοι να τη μοιραστούν, το αποτέλεσμα θα είναι ένα σχολείο «πλουσιότερο», αποτελεσματικότερο και καινοτόμο στην καθημερινή πρακτική (Τσιμπιδάκη, 2013).

Τόσο σε πρακτικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο προκύπτει ως αναγκαιότητα η κατάρτιση και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με επιστημονική γνώση τόσο ως προς τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και ως προς θέματα ψυχολογίας, ώστε και οι ίδιοι να είναι πιο αποτελεσματικοί σε σχέση με τη βοήθεια του παιδιού αλλά και να εμπνέουν την

απαραίτητη ασφάλεια στους γονείς. Καλό θα ήταν να συζητάνε όλοι μαζί (εφόσον είναι δυνατό) για το πρόγραμμα που τους ταιριάζει ανάλογα με τις εκάστοτε συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες του παιδιού, ενώ και οι γονείς πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αρχεία των παιδιών τους, να συμμετέχουν σε σχολικές οργανώσεις, σε ομάδες γονέων και δασκάλων καθώς και στο σχολικό συμβούλιο. Καλό θα ήταν να δημιουργηθούν χώροι στο σχολείο για τους γονείς.

Όπως σε όλες τις σχέσεις βέβαια, είναι πιθανόν να δημιουργηθούν προβλήματα που θα σταθούν εμπόδια στην αποτελεσματική συνεργασία των δύο φορέων. Παρά τη γενικότερη αναγνώριση της σημασίας της οικογένειας στην εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα στην συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς μπορεί να έχουν αρνητική στάση και να μην εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αρνητική στάση προς τους γονείς. Οι δυσκολίες συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους προκύπτουν κυρίως από τη σύσταση της οικογένειας (αριθμός μελών, μορφή οικογένειας, πολιτιστικό, μορφωτικό, οικονομικό επίπεδο). Σ' αυτές, όμως, προστίθενται και ο τόπος κατοικίας, οι στρατηγικές που υιοθετεί για να αντιμετωπίσει τα διάφορα προβλήματα, αλλά και δυσχέρειες όπως είναι η χαμηλή οικονομική κατάσταση (Turnbull & Turnbull, 2014).

Κάθε γονέας αναπτύσσει διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών. Σε κάποιους γονείς η επίσκεψη στο σχολείο δημιουργεί άγχος, ενώ άλλοι αποφεύγουν να θίξουν θέματα που τους απασχολούν. Κάποιοι γονείς ενδέχεται να νιώθουν ενοχή για την κατάσταση του παιδιού τους και λόγω αυτού μπορεί να ερμηνεύουν τη στάση του εκπαιδευτικού ως επιθετική και επικριτική, οπότε και αποφεύγουν την επικοινωνία μαζί του (Blamires, Robertson, & Blamires, 1997). Τα εμπόδια στην επικοινωνία από την πλευρά της οικογένειας αναδύονται εμπόδια από τα μοναδικά της χαρακτηριστικά, όπως μορφή, αριθμός μελών, γεωγραφικά χαρακτηριστικά, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, άλλα εσωτερικά προβλήματα υγείας, κακοποίησης, χρήσης ουσιών και γενικά το κοινωνικο-πολιτιστικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο.

Το επίπεδο συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους διαφοροποιείται ανάλογα με τη δομή της οικογένειας (για παράδειγμα, μια μονογονεϊκή οικογένεια συνήθως αντιμετωπίζει έλλειψη πόρων, χρημάτων και χρόνου (Αγγελοπούλου, 2009) και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων, καθώς οι γονείς που έχουν αρνητικά

συναισθήματα για τον εαυτό τους, επηρεάζονται σε μικρότερο βαθμό από τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία (Μαυροπούλου, 2002). Επίσης υπάρχει ακόμη η τάση οι μητέρες να εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τους πατέρες, αν και η εμπλοκή των πατέρων έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια (Καστανίδου, 2000). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή είναι το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Αγγελοπούλου, 2009). Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό από τους Κατσίλλη και Λώλου (1999) βρήκε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Και αυτό γιατί είναι πιθανό να μην μπορούν λόγω της εργασίας που ασκούν να παίρνουν άδεια με ευχέρεια για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αλλά και γιατί μπορεί να μην αισθάνονται άνετα απέναντι στον ανώτερο μορφωτικά εκπαιδευτικό ή ακόμα γιατί μπορεί να μην δίνουν τη δέουσα σημασία στη σχολική διαδικασία (Hill, 2001. Πλαδή, 2005. Σαμπάνη, 2003. Taratori- Tsalkatidou, 2003).

Όταν οι γονείς θεωρούν πως μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση του παιδιού τους και ιδιαίτερα αποδίδουν την επιτυχία του, στην δραστηριοποίησή τους περισσότερο, παρά στις ικανότητές τους ή στην τύχη, ο βαθμός συμμετοχής τους είναι μεγαλύτερος. Αντίθετα, αν πιστεύουν πως οι παράγοντες σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας δε σχετίζονται με τους ίδιους δεν επιδιώκουν να εμπλακούν και να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό (Ασλανίδου & Τοσπά, 2008. Κόζυβα, 2009, Φουρνογεράκη, 2017). Επιπροσθέτως ως προς τη συνεργασία με το σχολείο η έλλειψη εμπειρίας, τα προσωπικά αρνητικά βιώματα από τα δικά τους σχολικά χρόνια, η έλλειψη εμπιστοσύνης και η απροθυμία ενεργού συμμετοχής δημιουργούν εμπόδια. Επίσης οι πολλαπλές ανάγκες των γονέων που παραμελούνται, οι κάθε είδους πιέσεις που τους ασκούνται από το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά και από τον εσωτερικό τους κόσμο, η καθημερινή κούραση και το άγχος αποτελούν πηγές εμποδίων (Τσιμπιδάκη, 2013).

Αν και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι πάντα εύκολη αλλά και επιθυμητή από μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003), το σχολείο πρέπει να θέτει τη συνεργασία στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξή της (Ματσαγγούρας, 2008). Υπήρξαν βέβαια και κάποιες έρευνες που προκαλούν αμφιβολίες για τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων τύπων της γονεϊκής εμπλοκής και της επίδοσης του παιδιού. Οι Iverson, Brownlee και Walberg (1981) διαπίστωσαν ότι η συχνή επαφή γονέα και

εκπαιδευτικού από μόνη της δε βελτιώνει την επίδοση του παιδιού. Σε έρευνα του Georgiou (1997) βρέθηκε ότι μόνο η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι, η προσπάθεια ανάπτυξης των ενδιαφερόντων του παιδιού και η επαφή με το σχολείο έχουν θετική συσχέτιση με την επίδοσή του. Συνήθως η ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και των γονέων είναι που αποτελεί πηγή συγκρούσεων και οδηγεί στη μειωμένη ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της οικογένειας (Phtiaka, 2001). Επιπλέον δυσκολίες δημιουργούνται και λόγω έλλειψης επαρκών γνώσεων και εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Οι γονείς νιώθουν αποκομμένοι από την εκπαίδευση των παιδιών τους και δεν νιώθουν ασφάλεια ως προς το ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες τους (Gorman, 2004. Καλαντζή- Αζίζη, 1999).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκαλούνται επαγγελματικά εμπόδια στην επικοινωνία, όταν αντιμετωπίζουν τους γονείς ως ευάλωτους πελάτες, αντί ως ισότιμους συνεργάτες, κρατούν μια επαγγελματική απόσταση, τους αντιμετωπίζουν σαν να χρειάζονται συμβουλευτική, τους κατηγορούν για την κατάσταση του παιδιού τους. Δεν τους σέβονται θεωρώντας τους λιγότερο νοήμονες, τους αντιμετωπίζουν ως αντιπάλους και τους ετικετοποιούν. Συνήθως, έχουν μια τάση να επιδεικνύουν την πείρα τους, να υιοθετούν μια διδακτική και, μερικές φορές, αυταρχική στάση προς τους γονείς, αλλά και μια διάθεση έκφρασης υπερβολικών απαιτήσεων από αυτούς. Ένα άλλο εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στο μοίρασμα γνώσεων και δεξιοτήτων (Milter & Milter, 1982).

Ποικίλα πιθανά εμπόδια με οικογένειες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα παρουσιάζονται από την Antunez (2000), όπως η αδυναμία κατανόησης της γλώσσας του σχολείου υποδοχής. Επίσης σε κάποιες κουλτούρες η εκπαίδευση θεωρείται ιστορικά ευθύνη των σχολείων και οι γονείς συχνά προβάλλουν τις επαγγελματικές υποχρεώσεις τους ως αιτία για την μη ενασχόλησή τους με τα παιδιά. Κάποιοι γονείς με χαμηλό εισόδημα αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα ακατανόητο σύστημα που τους αποκλείει, έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και πιθανόν προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες και σχετικές αναμνήσεις που διατηρούνται και στην ενήλικη ζωή.

Σε ορισμένες περιπτώσεις είτε είναι πραγματικά δύσκολο να συνεργαστείς με κάποιους γονείς είτε αυτοί έχουν υπερβολικές απαιτήσεις. Η συνεργασία θα αποδώσει, όταν όλα τα μέλη είναι καλά πληροφορημένα, προετοιμασμένα για διαφωνίες και δυσκολίες αλλά και πρόθυμα να συνεργαστούν μαζί σε βάσεις αληθινής επικοινωνίας και διαλόγου. Ο

διάλογος είναι μια προσέγγιση επίλυσης της σύγκρουσης κατά την οποία και οι δύο πλευρές προσπαθούν να αντιληφθούν την οπτική του άλλου. Η Gonzales-Mena (2006) προτείνει τη χρήση της προσέγγισης *RERUN*- ακρωνύμιο των αγγλικών όρων *reflect* (στοχάζομαι), *explain* (εξηγώ), *reason* (αιτιολογώ), *understand* (κατανοώ) και *negotiate* (διαπραγματεύομαι). Το αποτέλεσμα θα είναι να στηθούν γέφυρες ανάμεσα στους συμμετέχοντες που θα στηρίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό και το όφελος θα είναι πολλαπλό προς όλους.

Συχνά η άποψη των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις δυνατότητες και τα λάθη των παιδιών διαφέρουν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις. Ο εκπαιδευτικός κρίνει με βάση τη γνώση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους και με τις γνώσεις που έχει για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη στάση του προς αυτές. Από την άλλη πλευρά, ο γονέας κρίνει με βάση την εμπειρία του με το παιδί, την εξέλιξή του από την γέννηση του, την προσπάθεια που καταβάλλει, τις γνώσεις τους για τις μαθησιακές δυσκολίες και αντίστοιχα την στάση τους προς αυτές. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι γονείς μπορεί να ντρέπονται ή να μην θέλουν καν να ακούσουν αρνητικά σχόλια για το παιδί τους. Ακόμη, πρόβλημα μπορεί να δημιουργηθεί από το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα (Δήμου, 2008. Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006. Τσοβίλη, 2003). Σε περίπτωση που οι γονείς εκφράζουν κριτική και θυμό προς τον εκπαιδευτικό οι Jones και Jones (1995) προτείνουν στον δεύτερο να παραμείνει ευγενής και ήρεμος, να αποφύγει να αναπτύξει αμυντική στάση να υπενθυμίζει στον γονέα ποιος είναι ο στόχος και να είναι σαφής χρησιμοποιώντας πραγματικά δεδομένα ως προς την επίλυση του προβλήματος.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς "ενοχλητικούς", ιδιαίτερα όταν κάνουν πολλές και "άστοχες" ερωτήσεις ή δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους, ενώ άλλοι παραπονούνται για την έλλειψη συνεργατικότητας και την αδιαφορία των γονέων σε θέματα που αφορούν στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς από την πλευρά τους βλέπουν συχνά τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως "αντίπαλο", παρά ως "συνεργάτη" (Blamires, Robertson, & Blamires, 1997. Γεωργίου, 2000. Πολυχρονοπούλου, 2004).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες ποικίλλουν. Σε κάποιες περιπτώσεις βλέπουν τους γονείς ως αδύναμες ψυχές που χρειάζονται

βοήθεια (Πολυχρονοπούλου, 2004. Sonnenschein, 1981) ή ως ασθενείς, καθώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι εάν κάποιος έχει παιδί με αναπηρίες, αυτό τον καθιστά αυτομάτως υποψήφιο για ψυχοθεραπεία ή φαρμακοθεραπεία. Σε άλλες περιπτώσεις τους βλέπουν ως υπεύθυνους για την κατάσταση του παιδιού τους αυξάνοντας τα αισθήματα ενοχής που μπορεί να έχουν. Επίσης συχνά οι γονείς θεωρούνται πως έχουν μια προκατάληψη ή ένα συναισθηματικό μπλοκάρισμα που τους εμποδίζει να κάνουν αντικειμενικές παρατηρήσεις για την κατάσταση του παιδιού τους. Οι πληροφορίες λοιπόν που έχουν να δώσουν συχνά αγνοούνται, πράγμα που τους κάνει να νιώθουν λιγότερο νοήμονες και χρήσιμοι από τους ειδικούς. Τέλος ορισμένοι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους γονείς ως αντιπάλους και περιμένουν εξ αρχής τα χειρότερα από τη συνεργασία τους, επειδή έχει συμβεί να βιώσουν άσχημες καταστάσεις με κάποιους "δύσκολους" γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2004). Τα βασικότερα από τα προβλήματα που συνδέονται, κατά τη γνώμη των γονέων, με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους περιλαμβάνουν την επαγγελματική απόσταση, την απονομή της ευθύνης στους ίδιους τους γονείς και την αγνόηση των αναγκών τους, στην αποθαρρυντική στάση και την έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας για την υποστήριξη του παιδιού σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι (Πολυχρονοπούλου, 2004). Σε γενικές γραμμές, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι αποδέχονται θεωρητικά την ιδέα της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και οικογένειας. Όταν όμως τα σχέδια γι' αυτή τη συνεργασία γίνουν πιο συγκεκριμένα, τότε συνειδητοποιούν ότι τα δικά τους σχέδια είναι διαφορετικά (Γεωργίου, 2000).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρώτη συνάντηση μεταξύ των δύο, η οποία πρέπει να είναι προετοιμασμένη πολύ καλά από τον εκπαιδευτικό, εφόσον η καλή προετοιμασία εξασφαλίζει την επιτυχία της. Είναι σημαντικό να υπάρχει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα δουλειάς του μαθητή, να μπορούν να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα των γονέων και να υπάρχει αρκετός χρόνος, ώστε να μπορεί να αναλυθεί η παρέμβαση που προτείνεται. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει τον πλούτο πληροφοριών που κατέχουν οι γονείς και με συγκροτημένο και συστηματικό τρόπο να τις αξιοποιήσει τόσο στην ανάπτυξη του προγράμματος και την υποστήριξη του μαθητή, όσο και στην επικοινωνία του με το γονέα στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αναγνώρισης. Για παράδειγμα μπορεί ο εκπαιδευτικός να ετοιμάσει ένα πρωτόκολλο παρατήρησης σημαντικών συμπεριφορών για το σπίτι, προσκαλώντας έτσι τον γονέα στην αξιολόγηση και στην κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού. Μπορεί επίσης να καθοδηγήσει τον γονέα για την αξιοποίηση του χρόνου στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους

γονείς μέσα από την παροχή συστηματικής, εύχρηστης και ορθής πληροφόρησης για υλικά, φορείς, ενώσεις γονέων κ.τ.λ. Ακόμη μπορούν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές των γονέων για ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, όπως η βοήθεια στο σπίτι και η οργάνωση της συμπεριφοράς. Εάν οι γονείς εκπαιδευθούν για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τεχνικής για το σπίτι και είναι αξιόπιστοι στην εφαρμογή της, θα προκύψουν θετικά αποτελέσματα για τον μαθητή.

Σε επίπεδο σχολείου οι πρακτικές- προτάσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να προωθηθεί η θετική συνεργασία και συμμετοχή των γονέων είναι το να συγκεντρώνει πληροφορίες για τις ανάγκες και προτιμήσεις των οικογενειών, να αναπτύξει και να διανέμει υλικό σχετικό με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους καθώς και να βρει χρήσιμα τηλέφωνα και πληροφορίες. Επίσης να ενημερώνει για τις διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου και να προσκαλέσει τους γονείς να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες με τρόπους απλούς και εφικτούς βρίσκοντας τρόπο για την παροχή συστηματικής και συχνής ανατροφοδότησης προς αυτούς. Χρειάζεται να καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια με τους γονείς που δεν συμμετέχουν και να τους καλεί να συμμετέχουν σε κάθε λήψη απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους. Γενικότερα είναι σημαντικό να επικοινωνεί ο ίδιος προσωπικά όσο το δυνατόν περισσότερο δείχνοντας στους γονείς πώς να υποστηρίξουν το παιδί τους, αρχίζοντας πάντα από ένα θετικό σχόλιο. Ακόμη να τους ακούει προσεκτικά δείχνοντας σεβασμό και να τους παροτρύνει να εμπλακούν στην εξέταση της εργασίας στο σπίτι. Υπάρχει μια σημαντική ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς, κρυμμένη πίσω από την επικοινωνία με τους γονείς. Μια ευκαιρία να μοιραστούν τις γνώσεις τους με τους γονείς, να τους επιβραβεύσουν για τη μικρή ή τη μεγάλη πρόοδο, να τους βοηθήσουν να γνωρίσουν το παιδί τους καλύτερα και να τους δώσουν κάποιο λόγο για να συμμετέχουν με πίστη και ελπίδα στην εκπαίδευσή του (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων έχει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ηλικία, το γνωστικό προφίλ, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009). Τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των γονέων του και των παιδαγωγών του, αφορούν στην υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξή του, τη βελτιωμένη συμπεριφορά του στο σπίτι και στο σχολικό πρόγραμμα, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του και τη σχολική προσαρμογή του. Προλαμβάνονται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών, βελτιώνεται γενικότερα η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα

αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση, αυτοαποτελεσματικότητα και κοινωνική επάρκεια (Epstein, 1992. Fan & Williams, 2010. Hill & Craft, 2003. Houtenville & Conway, 2008. Μπούζος, 2002. Palenchar, Vondra, & Wilson, 2001. Sakellariou & Rentzou, 2008). Δημιουργείται ένα αίσθημα ασφάλειας και σταθερότητας στο παιδί στους δύο πιο σημαντικούς χώρους που αναπτύσσεται ενώ και οι ευκαιρίες για μάθηση είναι πιο πολλές, καθώς εκκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι (Τσιμπιδάκη, 2007). Ακόμη, σύμφωνα με τους Oakes και Upton (1990), η συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων βοηθά στη βελτίωση της σχέσης των γονέων με το παιδί τους και στη βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας πέρα από την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Γεωργίου, 2000. Κουρκούτας & Ελευθεράκης, 2008. Seligman & Darling, 2008). Η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού περιλαμβάνει και τη σχέση μαθητή- εκπαιδευτικού αλλά και μαθητή- συμμαθητών (Jordan, Orozco, & Averett, 2001).

Παράλληλα με τα πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά, η ενεργός γονεϊκή ανάμειξη έχει θετικά αποτελέσματα και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς, συνεργαζόμενοι με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, κατανοούν ευκολότερα τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους έργο και εμφανίζονται πιο πρόθυμοι να προσφέρουν την ανάλογη υποστήριξη. Ταυτόχρονα οι ίδιοι έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση για τους μαθητές και τις οικογένειες τους (Δασκαλάκη, Δρόσος, & Κυρίδης, 2003). Επιπροσθέτως η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει το ηθικό των εκπαιδευτικών και κατ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007. Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009). Απότοκο της καλύτερης κατανόησης των αναγκών του παιδιού και των γονέων, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται καλύτερα στις ανάγκες του μαθητή (Sakellariou & Rentzou, 2008. Salend, 1990). Σ' αυτό το κλίμα επιτυγχάνεται μείωση του επιπέδου άγχους (Lazar & Slostad, 1999), μεγαλύτερη αναγνώριση εκ μέρους των γονέων των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και εκτίμησης προς το πρόσωπό τους (Christenson & Cleary, 1990. Hara & Burke, 1998).

Όσον αφορά τα οφέλη των γονέων από την καλή συνεργασία με το σχολείο, αυτά περιλαμβάνουν την τακτική ενημέρωση για την πορεία του παιδιού, εκπαιδευτική και ψυχολογική στήριξη και ταυτόχρονα βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ παιδιού και γονέων στο σπίτι (Τσιμπιδάκη, 2007). Οι γονείς που παρέχουν στα παιδιά τους παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συχνά, αναφέρουν αυξημένο αίσθημα επάρκειας/ πληρότητας

και μειωμένα συναισθήματα κατάθλιψης και άγχους που τους καθιστούν περισσότερο αποτελεσματικούς στη φροντίδα τους (Ozonoff & Cathcart, 1998).

Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποίησε η Κόζυβα (2009), για να εξετάσει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των γονέων, σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και την επίδραση που αυτή ασκεί στην επίδοση των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς αναγνώριζαν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς καθίσταται πολύ σημαντική, ώστε να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους και να τα υποστηρίξουν στην μελέτη τους στο σπίτι. Μάλιστα η επικοινωνία και συνεργασία τους συνέβαλλε στη βελτίωση της καθημερινής συμπεριφοράς του παιδιού και στη διαμόρφωση θετικής του στάσης για το σχολείο. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Σαμαρά (2010), που είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, μέσω των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τις προτάσεις τους για μια αποτελεσματικότερη συνεργασία. Από την έρευνα, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε σε ικανοποιητικό βαθμό εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, ενώ σε ό,τι αφορά τη συμβολή των γονέων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλύτερη πρόοδο των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, όπως φαίνεται και στην έρευνα του Μπρούζου (1998).

Σε έρευνα των Mautone, Marcelle, Tresco και Power (2015) που αφορούσε τις απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων και συμμετείχαν 260 γονείς και εκπαιδευτικοί μαθητών προσχολικής ηλικίας με διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ευθύνη των μαθητών τους με ΔΕΠ-Υ και οι ικανότητές τους στις εργασίες επηρεάζονται από την ποιότητα της επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας. Όσο καλύτερες είναι οι σχέσεις επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών, τόσο η ευθύνη και οι ικανότητες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ αυξάνονται. Ακόμη οι προσπάθειες των γονέων να βελτιώσουν την ποιότητα των σχέσεων οικογένειας-σχολείου είχαν επίδραση και στην ποιότητα σχέσης μεταξύ μαθητή- εκπαιδευτικού, παράγοντας που έχει αποδειχθεί ότι έχει επίδραση στη σχολική επιτυχία του μαθητή στη γενική αγωγή (Baker, 2006. Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008).

Οι Cojocariua και Mareş (2014) σε έρευνά τους σε 106 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξέτασαν τη γνώμη τους σχετικά με τους παράγοντες που αναστέλλουν την εμπλοκή των γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εκπαίδευσή τους. Βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί πίστευαν πως η γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί και γονείς οικοδομούν την επικοινωνία και ότι όσο καλύτερη ήταν η οικονομική κατάσταση των γονέων, τόσο μεγαλύτερο είναι το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι πεπεισμένοι των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς και η ηλικία τους καθορίζουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι ερευνητές βρήκαν ότι στις μικρότερες τάξεις η γονεϊκή εμπλοκή ήταν μεγαλύτερη (Antle, Montgomery, & Stapleford, 2009. Simon, 2006). Επίσης οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία θεωρούν το θέμα της συνεργασίας με τους γονείς σημαντικό για το μαθητή, ενώ σε ποσοστό 83% θεώρησαν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους για την προώθηση της γονεϊκής συνεργασίας.

Στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2014) για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι γονείς προτιμούσαν περισσότερο τις τυπικές μορφές συμμετοχής και ήθελαν συχνότερη επικοινωνία με το σχολείο και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Ακόμη στις παιδαγωγικές συναντήσεις ήθελαν να ενημερώνονται κυρίως για θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς, να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό όποτε θέλουν και να καθορίζουν συνεργατικά το περιεχόμενο των συναντήσεων.

Αναφορικά με τα οφέλη από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το είδος της αλλά και τους τρόπους βελτίωσης της κατάστασης στατιστικά σημαντικότερες διαφορές παρατηρήθηκαν ανάλογα με το φύλο, την περιοχή εργασίας, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο σπουδών και την τρέχουσα σχολική μονάδα εργασίας (Φουρνογεράκη, 2017). Τα δεδομένα ερευνών στην Ελλάδα αναδεικνύουν ότι η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας μαθητών με ειδικές ανάγκες προβάλλεται από τους γονείς ως ανύπαρκτη, δύσκολη και ως πηγή άγχους (Παντελιάδου, Παπαδιώτη, Προκόβας, & Σανδραβέλης, 1994. Τσιμπιδάκη, 2005). Στην έρευνα της Τσιμπιδάκη σε ελληνικές οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες προσχολικής αγωγής (2005), βρέθηκε ότι οι γονείς ένιωθαν άγχος εξαιτίας της κακής επικοινωνίας τους με το σχολείο στην αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς. Στο χώρο της ειδικής αγωγής η Phiatka (2001) σε έρευνά της για τη

σχέση σχολείου οικογένειας, βρήκε ότι το σχολείο και η οικογένεια έχουν διαφορετικές προσδοκίες για το μαθητή, γεγονός που δημιουργούσε συγκρούσεις, αποξένωση, έλλειψη κατανόησης και χαμηλή ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της οικογένειας.

Σε έρευνα της Μαρκουλάκη (2011) σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσον αφορούσε την συνεργασία σχολείου-οικογένειας, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η σχέση σχολείου-οικογένειας νοσεί από έλλειψη σεβασμού, κατανόησης και επικοινωνίας εξαιτίας λανθασμένων αντιλήψεων, ανεπαρκούς κατάρτισης και έλλειψης εμπειρίας καθώς επίσης και της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Η έλλειψη επαρκών γνώσεων και εμπειρίας δημιουργεί δυσκολίες τόσο στην μαθησιακή διαδικασία όσο και στην συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Παρόλο που η στάση και των δύο εμπλεκόμενων ήταν θετική απέναντι στο θέμα της συνεργασίας, οι ερωτηθέντες υποστήριζαν πως αντιμετώπιζαν δυσκολίες κατά την υλοποίηση ισορροπημένων και λειτουργικών σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί συχνά απογοητεύονται που κάποιοι γονείς δεν ανταποκρίνονται θετικά, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους (Gorman, 2004. Seligman, 2000).

Σύμφωνα με τα ευρήματα μελέτης της Τσιμπιδάκη (2013), η πλειονότητα των εργαζομένων στην ειδική αγωγή προσδιόρισε την επικοινωνία με γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως μία συνεχή επαφή και ανταλλαγή πληροφοριών. Όσον αφορά στην περιγραφή της επικοινωνίας, η μητέρα ήταν το βασικό άτομο που έρχεται σε επικοινωνία με τους ειδικούς. Οι ειδικοί δεν απάντησαν με βεβαιότητα για το εάν οι γονείς είναι τελικά συνεργάσιμοι, αλλά τόνισαν ότι εμφανίζονται να ακολουθούν τις υποδείξεις και τις συμβουλές τους σε μεγάλο ποσοστό. Επιπλέον οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η επικοινωνία γίνεται σε τακτά διαστήματα, ενώ η μορφή που λαμβάνει είναι κυρίως η διαπροσωπική επαφή. Τα κυριότερα εμπόδια που εμφανίζονται είχαν ποικίλες πηγές αιτιολογίας με τις δυσκολίες να προκύπτουν και από τους γονείς (έλλειψη διάθεσης, αρνητική στάση), τους ίδιους τους εργαζόμενους (έλλειψη εμπειρίας ή και χρόνου) αλλά και από τον τρόπο επικοινωνίας της σχολικής μονάδας με την οικογένεια. Ως βασικοί και αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας προτάθηκαν η ανταλλαγή πληροφοριών μέσω επιστολών, αναφορών και επισκέψεων και η παρουσία, η εμπλοκή των γονέων στην όλη λειτουργία των μονάδων και η υλοποίηση ομάδων γονέων, συναντήσεων και ομιλιών. Οι συμμετέχοντες φάνηκε να

πιστεύουν ότι οι γονείς επιζητούσαν την επικοινωνία, ώστε να συζητήσουν θέματα με επίκεντρο το παιδί και κυρίως οι ειδικοί έθεταν ως θέματα επικοινωνίας πιο πρακτικά ζητήματα. Σε άλλη έρευνα των Δαβάζογλου και Κόκκινου (2003) σε γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς η πλειοψηφία των γονέων επιθυμούσε την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που εντόπιζε και ενημέρωνε τους ίδιους για τα προβλήματα του παιδιού. Οι γονείς επισκέπτονταν περισσότερο το σχολείο στο γυμνάσιο, γιατί τότε ήταν που ανησυχούσαν παραπάνω για την πρόοδο των παιδιών τους και ένιωθαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών ήταν αρνητική απέναντί τους. Όμως η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς υλοποιούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό στην περίπτωση που τα παιδιά φοιτούσαν στο δημοτικό, γιατί αισθάνονταν λιγότερο απόμακρη τη στάση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο είναι ακόμη σε αρχικά στάδια, δεν αποτελεί συνθήκη που προκύπτει μέσω κοινής συμφωνίας γονέων- εκπαιδευτικών σχετικά με το είδος της εμπλοκής που επιθυμούν και δε φαίνεται να είναι συντονισμένη.

Σε έρευνα των Tucker και Schwartz (2013) σε γονείς παιδιών με ΔΑΦ μετά από ερωτήσεις στους γονείς για τους τρόπους εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία προέκυψε ότι η στρατηγική με τη μεγαλύτερη απήχηση ήταν όταν οι εκπαιδευτικοί τους ζητούσαν να τους υποστηρίζουν στην εργασία τους, η παροχή τακτικής επικοινωνίας για την πρόοδο του μαθητή και τέλος ο σχεδιασμός στόχων και δραστηριοτήτων από κοινού με τους ίδιους. Ως σημαντικό πλεονέκτημα για έναν εκπαιδευτικό θεωρήθηκε το ότι ήταν συζητήσιμος και ειλικρινής, έδινε συμβουλές για τη διαχείριση προβλημάτων στο πρόγραμμα του μαθητή, είχε γνώσεις, απαντούσε άμεσα στα τηλεφωνήματα και υποστήριζε την οικογένεια ως προς τους πόρους εντός και εκτός σχολείου. Η συχνότητα επικοινωνίας που δήλωσαν οι περισσότεροι γονείς ήταν «όποτε χρειάζεται» και «εβδομαδιαίως». Οι τρόποι επικοινωνίας ήταν κατά σειρά: διαπροσωπική συζήτηση, τηλεφωνήματα και καθημερινά γραπτά σημειώματα μέσω των οποίων οι γονείς θα ενημερώνονταν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους, τις στρατηγικές διδασκαλίας, καθώς και τον τρόπο παροχής βοήθειας και υποστήριξης στο σπίτι. (Φουρνογεράκη 2017).

Ωστόσο απ' ό,τι προκύπτει από έρευνα των Πνευματικού, Παπακανάκη και Γάκη (2008) η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι η εμπλοκή της στην ευρύτερη σχολική ζωή (εθελοντική εργασία, παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις και συμμετοχή σε θέματα

διοίκησης του σχολείου) βοηθά ελάχιστα στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών και περισσότερο συνεισφέρει η εμπλοκή στις εργασίες στο σπίτι. Κυρίως μάλιστα η σχέση εκπαιδευτικών και γονέων εξαντλείται στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις ή η ενημέρωσή τους για την πρόοδο του μαθητή (Δασκαλάκη, Δρόσος, & Κυρίδης, 2002. Otterbourg, 1998).

Ειδικότερα ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή για τρόπους βελτίωσης της συνεργασίας με τους γονείς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί, όπως προέκυψε από την έρευνα του Μπούζου (2002) ότι είναι αναγκαία και χρήσιμη η επιμόρφωσή τους σχετικά. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να εισαχθεί ειδικό μάθημα για τον τρόπο προσέγγισης των γονέων από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Ακόμη, σε έρευνα των Cojocariua και Mareş (2014), της Φουρνογεράκη (2017) και της Μαρκουλάκη (2011) οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους για την προώθηση της γονεϊκής συνεργασίας. Δεν αποκλείεται μάλιστα η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες με στόχο την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση. Ενώ μάλιστα είναι γενικά αποδεκτή η σημασία της συνεργασίας με τους γονείς σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί στην πραγματικότητα επιζητούσαν μόνον εκείνη τη συνεργασία μέσω της οποίας θα μπορούσαν να αντλήσουν πληροφορίες οι ίδιοι για τους μαθητές τους και δεν ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις, ώστε να βοηθήσουν και αυτοί με τη σειρά τους όσο καλύτερα μπορούν τους γονείς (Φουρνογεράκη, 2017).

Παρόλο που γίνεται κατανοητή σε γενικές γραμμές η σπουδαιότητα και τα πολλαπλά οφέλη της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, τα ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύουν ότι η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες προβάλλεται από μέρους των γονέων ως δυσχερής, ανύπαρκτη, αλλά και πηγή αγχογόνων καταστάσεων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2000. Τσιμπιδάκη, 2007). Παράλληλα οι δυσκολίες ανεύρεσης ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για το παιδί με ειδικές ανάγκες συνιστά ένα επιπλέον πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουν κάποιες οικογένειες στην Ελλάδα και το οποίο μάλιστα έχει άμεσες επιπτώσεις στη δυνατότητα εργασίας της μητέρας (Αντζακλή-Ξανθοπούλου, 2003). Επιπρόσθετα, σε έρευνα με δείγμα Ελληνίδων μητέρων βρέθηκε ότι η εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές ανάγκες αποτελεί ένα σταθερό πρόβλημα που ξεκινά από την προσχολική αγωγή και εκτείνεται ως την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισή του (Παντελιάδου, Παπαδιώτη, Προκόβας, & Σανδραβέλης, 1994).

Αξίζει να αναφερθεί μία συγκεκριμένη έρευνα (Parsons, Lewis, Davison, Ellins, & Robertson, 2009) που διεξήχθη στη Μεγάλη Βρετανία κατά την οποία ζητήθηκαν οι απόψεις των γονέων (562 τον αριθμό) παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες για την επιλογή σχολικού περιβάλλοντος και κατά πόσο αυτή επηρεάζει μετέπειτα την πορεία του παιδιού και για το κατά πόσο οι συμπεριφορικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες ενός παιδιού επηρεάζουν την πρόβλεψη της μετέπειτα εξέλιξης του. Στη συνέχεια μια άλλη δημοσιευμένη ερευνητική μελέτη η οποία διεξήχθη στον Καναδά (Dyson, 1996) με ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων, προέκυψε ότι οι γονείς με παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες βιώνουν περισσότερο στρες στην καθημερινότητα τους από τους άλλους γονείς. Επιπρόσθετα οι γονείς αυτοί είχαν και δυσκολίες όσον αφορά στο να κατανοήσουν πολλές φορές τη στάση των σχολικών μονάδων. Σε μια ακόμα έρευνα η οποία διεξήχθη στην ελληνική επικράτεια (Σακκάς, 2002), παρατηρήθηκαν οι παράγοντες που διαμορφώνουν αρχικά και επηρεάζουν στη συνέχεια την παρουσίαση και ανάπτυξη των ειδικών μαθησιακών αναγκών μέσα από τις σχολικές επιδόσεις, δίνοντας βάση στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον και το κατά πόσο αυτό επηρεάζει την εξέλιξη και αντιμετώπιση αυτών. Πιο συγκεκριμένα στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε πως παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την σχολική επίδοση των παιδιών είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το επάγγελμα των γονιών, η μόρφωση τους, το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, το αν η οικία διαμονής είναι ιδιόκτητη ή όχι και η ηλικία της μητέρας. Τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά επιδρούν στη σχολική επίδοση των παιδιών και μέσα από πολύπλοκες διεργασίες οι οποίες είναι είτε εμφανείς είτε αφανείς δυσχεραίνουν την εξέλιξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συνεχίζει να υφίσταται το πρόβλημα.

Επιπρόσθετα από τα αποτελέσματα των ερευνών διαφαίνεται ότι οι σχέσεις γονιών και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κλονισμένες λόγω του προβλήματος τους. Κυριαρχεί μια τάση μεγαλύτερης τιμωρίας από την πλευρά των γονιών και συμμετέχουν λιγότερο στη λήψη αποφάσεων της οικογένειας και επιπλέον οι γονείς τους είναι περισσότερο πολυάσχολοι και τείνουν να μην εμπιστεύονται τα παιδιά τους, όσο οι άλλοι γονείς. Επίσης, κυριαρχεί η πλειοψηφική τάση οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να δηλώνουν κάθετα αντίθετοι με την άποψη ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους είναι κάτι το σοβαρό. Γενικά παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν οικογένειες με αρκετά προβλήματα, εισπράττουν λιγότερη αγάπη από τους άλλους μαθητές, η συχνότητα που τιμωρούνται είναι υψηλότερη έναντι των άλλων μαθητών, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δηλώνουν αδιάφοροι για το σχολείο τους.

Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στην ελληνική επικράτεια (Γκιόκα, 2016) και αφορούσε τη συμβουλευτική γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με μελέτη περίπτωσης σε σχολική μονάδα της Α/βάθμιας εκπαίδευσης, τονίστηκε η μη ύπαρξη επαρκούς συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και ένας από τους λόγους για τους οποίους αυτό συμβαίνει είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή γίνεται. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η μελέτη του πλαισίου συνεργασίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα από τη μεριά της πολιτείας σχετικά με ποιον τρόπο ή ποια μέθοδο μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να υπάρξει στο τέλος διάυλος επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών. Το πνεύμα συνεργασίας και οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού πολλές φορές δεν βρίσκουν αποδέκτη στην απέναντι πλευρά και δεν είναι γόνιμο το έδαφος, ώστε να προχωρήσει μια συνεργασία. Μπορεί η νομοθεσία να προβλέπει ότι οι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε διοικητικά και διαδικαστικά θέματα της σχολικής κοινότητας και υπογραμμίζεται η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ γονιού και εκπαιδευτικού, όμως είναι αρκετές οι φορές που οι γονείς δεν προσέρχονται ούτε για να ενημερωθούν για την πορεία των παιδιών τους.

2.5. Οι σχολές γονέων ως εναλλακτικός τρόπος στήριξης

Το πρόβλημα εμφανίζεται έντονα στην ελληνική πραγματικότητα στο βαθμό που το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις ανάγκες του παιδιού για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και για ανεξαρτητοποίηση. Οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ανάγκες και ενδιαφέροντα που ταυτίζονται με τις αντίστοιχες ανάγκες και ενδιαφέροντα των άλλων γονέων. Επιζητούν την ενημέρωση που επιζητούν όλοι οι γονείς, αλλά επιπλέον χρειάζονται πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση της δυσκολίας του παιδιού τους, με την πρόγνωση όσον αφορά στην εξέλιξη της κατάστασής του καθώς επίσης και πληροφόρηση σχετικά με τις υπηρεσίες, στις οποίες μπορούν να απευθυνθούν.

Η εκπαίδευση των γονέων και συγκεκριμένα οι *Σχολές Γονέων* λειτουργούν στη χώρα μας από το 1962 και απευθύνονται σε όλους τους γονείς στο πλαίσιο της πρωτογενούς πρόληψης. Σκοπό τους έχουν την στήριξη της οικογένειας και την προστασία της ψυχικής υγείας όλων των μελών της παρέχοντας εκπαίδευση, συμβουλευτική και υποστήριξη στους γονείς, αλλά και σε όλο το σύστημα της οικογένειας (Παππά, 2003). Σύμφωνα με την Παππά, οι δύο βασικές κατευθύνσεις πάνω στις οποίες βασίζεται η εργασία στις Σχολές Γονέων είναι

η ενημέρωση του γονέα όσον αφορά στα πιο πρόσφατα δεδομένα της εξελικτικής και της οικογενειακής ψυχολογίας και η διαμόρφωση της στάσης, της συμπεριφοράς του γονέα, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στη θετική εξέλιξη του παιδιού του (Χουρδάκη, 2000, 2001). Το σύστημα που εφαρμόζεται στις Σχολές Γονέων ονομάστηκε «εξελικτικό», αφενός γιατί στηρίζεται κατά κύριο λόγο στα δεδομένα της εξελικτικής ψυχολογίας και αφετέρου διότι στοχεύει στην εξελικτική, σταδιακή διαφοροποίηση του γονέα, αλλά και όλων των υπόλοιπων μελών της οικογένειας (Χουρδάκη, 2000, 2001). Η μεθοδολογία των Σχολών Γονέων, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, βασίζεται στο σύστημα εργασίας με ομάδες (groupwork), στην αξιοποίηση των ομαδικών φαινομένων.

Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων εκπαίδευσης των γονέων έχει αποδειχθεί ότι είναι πολύ θετικά, τόσο όσον αφορά στην εξέλιξη των παιδιών, όσο και στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (Roberts & Wasik, 1990. Seitz & Apfel, 1994). Η συμβουλευτική και η ψυχολογική υποστήριξη των γονέων των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κρίνεται αναγκαία ώστε να κατανοηθούν και να προωθηθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς να υποστηριχθούν ψυχολογικά και να αποφορτίσουν τα συναισθήματά τους (Παππά. 2003).

Στις Σχολές Γονέων που συγκροτούνται από γονείς που τα παιδιά τους έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι γονείς δέχονται ενημέρωση και πληροφόρηση, υποστήριξη και συμβουλευτική από τον ειδικό που συντονίζει την ομάδα. Επιπλέον, δέχονται υποστήριξη και από τα άλλα μέλη της ομάδας, από τους άλλους γονείς, με τους οποίους ανταλλάσσουν απόψεις, μοιράζονται τις εμπειρίες τους, αναπτύσσουν επικοινωνιακό διάλογο με τη βοήθεια του συντονιστή, προτείνουν λύσεις, εκφράζουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους και στηρίζουν και οι ίδιοι συναισθηματικά ο ένας τον άλλο, καθώς συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Πολύ συχνά η Σχολή Γονέων συντελεί στην κοινωνική δικτύωση των γονέων αυτών που λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, απορροφούνται από αυτά, στερώντας τους εαυτούς τους και την οικογένειά τους από ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Webster-Stratton, 1997).

Ο εκπαιδευτής / συντονιστής μιας ομάδας γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να βοηθήσει τους γονείς με την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης, τη βοήθεια στην πρόσβαση για κοινωνική υποστήριξη, στην απόκτηση γνώσεων και σε ένα ευρύ πεδίο εναλλακτικών λύσεων. Συντελεί επίσης στη δικτύωση της οικογένειας και με άλλες υπηρεσίες υποστήριξης που θα μπορέσουν να παράσχουν πιθανόν οικονομική βοήθεια,

εξειδικευμένη φροντίδα του παιδιού, ειδική εκπαίδευση και συμβουλευτική. Ο συντονιστής της ομάδας βοηθάει τους γονείς να αποκτήσουν ρεαλιστικές προσδοκίες για τα παιδιά τους, να βγουν από την κοινωνική απομόνωση και να μειώσουν το στρες που πηγάζει από την αντιμετώπιση των δυσκολιών (Παππά, 2003). Τέλος, είναι αρωγός στην αποδοχή εκ μέρους των γονέων της ιδιαιτερότητας του παιδιού και διευκολύνει την συναισθηματική αποφόρτισή τους, ενώ παράλληλα τους εφοδιάζει με δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση υψηλής αυτοεκτίμησης (Δράγαση-Σηφάκη, 1999).

3. Σκοπός και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν την υποστήριξη και τη συνεργασία από ένα ευρύ φάσμα εμπλεκομένων, όπως κοινωνικές υπηρεσίες, υγεία, εκπαίδευση, οικογένεια, εθελοντές και ανεξάρτητους φορείς. Αυτή η ανάγκη στήριξης και συνεργασίας είναι συνεχής και μπορεί να διαρκέσει καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αλλά και μέχρι την ενηλικίωση. Το αίτημα για συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει καθιερωθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και νομοθετικής πολιτικής στο διεθνή χώρο. Η εκπαιδευτική εμπειρία άλλωστε απέδειξε ότι το σχολείο παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επιτυγχάνει τους σκοπούς του μόνο εάν μέσα από τα προγράμματα και τις προσεγγίσεις του καταφέρνει να σχετίζεται άμεσα με την αγωγή του παιδιού στο σπίτι. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ενισχύθηκε το περιεχόμενο καθώς και η ποιότητα των δεσμών και της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Η ελληνική βιβλιογραφία, παρότι τα τελευταία χρόνια έχει μια αναπτυξιακή πορεία στην ερευνητική εργασία, έχει πολλά ακόμα να δώσει σε θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και την οικογένεια ώστε να αναδειχθεί και να διασφαλιστεί περισσότερο ο πολύπλοκος ρόλος της δεύτερης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Το ζήτημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έχει αναλυθεί εκτενώς από την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως παρατηρήθηκε όμως, οι περισσότερες αναφορές σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές αλλά και με τη στάση του σχολείου και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη ρύθμισή τους. Η καθημερινή παρατήρηση των μαθητών αυτών και η διαρκής αγωνία των εκπαιδευτικών για την πορεία τους γέννησε την ανάγκη διεξαγωγής της παρούσας έρευνας που στόχο έχει να μελετήσει τις ανάγκες στήριξης της οικογένειας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς οι γονείς αποτελούν το τρίτο σημαντικότερο πόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στους γονείς ως ανθρώπους

που έχουν εξίσου μεγάλη ανάγκη για ψυχοπαιδαγωγική στήριξη με τα παιδιά τους, αλλά εξαιτίας των συνθηκών βρίσκονται στο περιθώριο.

Για το σκοπό αυτό η παρούσα ερευνητική προσπάθεια εστιάζει και εξετάζει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Παρέχεται από το σχολείο ψυχολογική στήριξη στους γονείς;
- Κατά πόσο μπορούν οι ίδιοι να στηρίζουν τόσο σε μαθησιακό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο τα παιδιά τους;

Με την ανίχνευση των θέσεων των γονέων και την καταγραφή των αναγκών τους μπορεί να δημιουργηθεί ένα γόνιμο έδαφος πάνω στο οποίο θα εργαστούν στη συνέχεια ομαδικά οικογένεια και σχολείο για το παιδί ώστε να ενισχυθεί η επικοινωνία και συνεργασία τόσο γονέων-εκπαιδευτικών όσο και γονέων-παιδιών.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας μελέτης. Αρχικά γίνεται αναφορά σε δεοντολογικά ζητήματα που αφορούν τη μεθοδολογική προσέγγιση και παρουσιάζονται οι επιμέρους σκοποί και στόχοι. Στη συνέχεια αναλύεται η ερευνητική διαδικασία και ζητήματα ηθικής δεοντολογίας. Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία αναλύονται και συσχετίζονται με τις ερευνητικές υποθέσεις, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί που υπήρχαν αλλά και εναύσματα για μελλοντικές έρευνες.

1.1. Δεοντολογική προσέγγιση

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της υποστήριξης των οικογενειών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιλέχθηκε αυτή η βαθμίδα εκπαίδευσης καθώς το δημοτικό αποτελεί πρώτο και βασικό σταθμό για τη κατάκτηση της γλώσσας και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Επιπλέον, είναι η πρώτη ουσιαστικά φάση που το παιδί έρχεται σε επαφή με γνωστικά αντικείμενα τα οποία καλείται να αναπαραγάγει. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο στο δημοτικό εμφανίζονται τα περισσότερα προβλήματα και οι δυσκολίες στην οικογένεια. Συγκεκριμένα η έρευνα θέτει ως στόχο την εστίαση στις οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ιδιαίτερη έμφαση στους γονείς, τους ανθρώπους που έχουν εξίσου μεγάλη ανάγκη για ψυχοπαιδαγωγική στήριξη με τα παιδιά τους αλλά εξαιτίας συνθηκών βρίσκονται στο περιθώριο. Επιχειρείται η καταγραφή των αναγκών της ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης και υπογραμμίζεται η σημασία της συμβουλευτικής, η οποία αποτελεί βασικό πυλώνα για την στήριξη της οικογένειας. Τέλος, επιδιώκεται η ανάδειξη τρόπων- μεθόδων από εκπαιδευτικό ή σχολικό σύμβουλο με σκοπό την παροχή βοήθειας τόσο στα παιδιά όσο και στις οικογένειες. Για την διεξαγωγή της έρευνας διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα προς εξέταση:

- ❖ Παρέχεται ψυχολογική στήριξη στους γονείς από το σχολείο;
- ❖ Κατά πόσο μπορούν οι ίδιοι να στηρίζουν τόσο σε μαθησιακό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο τα παιδιά τους;

Έπειτα από τη διατύπωση των ερωτημάτων σκόπιμο ήταν να επιλεγθεί η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Είναι γνωστό ότι οι έρευνες διαχωρίζονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Σύμφωνα όμως με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008) τα ερευνητικά ερωτήματα στην περιοχή της εκπαίδευσης δεν μπορούν να μελετηθούν ποσοτικά, καθώς υπάρχουν ερευνητικές δυσκολίες. Κατά συνέπεια θα έπρεπε να επιλεγεί μια εκ των ποιοτικών μεθόδων. Πράγματι οι ποιοτικές μέθοδοι θεωρούνται καταλληλότερες για την διεξαγωγή τέτοιου είδους ερευνών καθώς, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), διασφαλίζουν μία λεπτομερέστερη καταγραφή των δεδομένων και επιτρέπουν την ανάδειξη περαιτέρω στοιχείων που μπορεί να ανακλύπουν και να μην είχαν ληφθεί υπόψη από τον ερευνητή. Επιπρόσθετα δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει καλύτερα την προσωπικότητα του δείγματος, τις κοινωνικές επιδράσεις σε αυτό και να κατανοήσει ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν πηγάζουν από την οπτική γωνία και τις εμπειρίες του (Παπαγεωργίου, 1998). Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής είναι περισσότερο ενεργοποιημένος και πέραν των απαντήσεων είναι σε θέση να συλλέξει στοιχεία και από την μη λεκτική επικοινωνία, τα οποία δύναται να τα συνδυάσει κατάλληλα ώστε να οδηγηθεί στα σωστά συμπεράσματα. Η παρούσα έρευνα εξάλλου άπτεται ζητημάτων ψυχολογίας που δεν θα μπορούσαν να μετρηθούν και απαιτούν εμβάθυνση στα δεδομένα που συλλέγονται.

1.2. Ερευνητικό δείγμα

Το δείγμα αποτελούν 20 άτομα ηλικίας 35 έως 50 ετών που είναι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν ακολουθήθηκε κάποια διαδικασία επιλογής δείγματος, αντί αυτού επιλέχθηκε ένα «δείγμα μη πιθανότητας» και συγκεκριμένα ένα δείγμα ευκολίας. Τα δείγματα μη πιθανότητας είναι ενδεικτικά για την προσέγγιση συγκεκριμένων ομάδων με σαφή χαρακτηριστικά και έρευνες στις οποίες επιχειρείται μία πρώτη προσέγγιση και δεν επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Cohen & Manion, 2008). Ο αριθμός του δείγματος θεωρείται επαρκής καθώς αφορά ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας, στην οποία δεν απαιτείται μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων.

Το δείγμα συλλέχθηκε από σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων, όπου υπήρχε ευκολότερη πρόσβαση λόγω μόνιμης διαμονής της ερευνήτριας με μοναδικό χαρακτηριστικό να είναι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- συγκεκριμένα μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 12 γυναίκες και 8 άνδρες. Οι περισσότεροι εξ αυτών βρίσκονταν ηλικιακά μεταξύ 40-50 ετών (80%), ενώ μόνο το 20%

βρίσκονταν στο ηλικιακό φάσμα 30- 40 ετών. Σε ό,τι αφορά τις γραμματικές γνώσεις οι 4 αναφέρουν ότι είναι κάτοχοι απολυτηρίου Λυκείου (20%), 6 έχουν αποφοιτήσει από κάποια ιδιωτική σχολή διετούς φοίτησης (30%), 6 άτομα είναι κάτοχοι πτυχίων ΑΕΙ/ΤΕΙ (30%) και ακόμη 4 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (20%). Τέλος 6 από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι απασχολούνται ως μόνιμοι υπάλληλοι δημοσίου (30%), 8 εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι (40%) και 6 δηλώνουν άνεργοι (30%).

1.3. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη που περιλαμβάνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκθέσουν τις απόψεις τους με δικά τους λόγια, με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια και χωρίς να κατευθύνονται από την ερευνήτρια (Burton, 2000). Επίσης η συνέντευξη αφορά την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, καθοδηγείται από τον ερευνητή με στόχο να ληφθούν πληροφορίες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα και συνιστά στις κοινωνικές επιστήμες την δημοφιλέστερη εκ των ποιοτικών μεθόδων (Cohen & Manion, 2008). Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά της είναι ότι παρέχει τροφοδότηση και στις δύο πλευρές, καθώς και ο ερευνητής συλλέγει περαιτέρω στοιχεία αλλά και ο ερωτώμενος μπορεί να επανεξετάσει τις απόψεις που εκθέτει. Έτσι υπάρχει μεγαλύτερη εμπλοκή των ερωτώμενων και επομένως δίνεται η δυνατότητα συλλογής περισσότερων πληροφοριών.

Στην παρούσα έρευνα απαιτούνταν η συνεργασία με ενήλικες οι οποίοι συνήθως αποτελούν δύσκολο δείγμα για συλλογή πληροφοριών, οπότε η άμεση αλληλεπίδραση και επικοινωνία μαζί τους μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης ήταν πιο ενδεδειγμένη. Η συζήτηση που διεξάγεται είναι ελεύθερη κατά μία έννοια και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει παράλληλα και άλλες πτυχές δίχως να τον περιορίζει σε συγκεκριμένα ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2003). Ο ερευνητής δεν γνωρίζει και στηρίζεται στις απαντήσεις που θα λάβει (Lincoln & Guba, 1985). Η ημιδομημένη συνέντευξη εμπεριέχει μεν μία λίστα ερωτημάτων που σχετίζονται με γενικές κατευθυντήριες γραμμές αλλά υπάρχει η δυνατότητα από τον ερευνητή να αλλάξει τη σειρά τους εάν το θεωρηθεί απαραίτητο προσθέτοντας ή αφαιρώντας ερωτήματα (Cohen & Manion, 2000). Ουσιαστικά δηλαδή οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν έναν ανοιχτό διάλογο. Επιπλέον μέσω της συνέντευξης μπορεί να διαχειριστεί ο ερευνητής καλύτερα δυσκολότερες ερωτήσεις ή λεπτά

ζητήματα και αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος που κρίθηκε καταλληλότερο και εφαρμόστηκε το συγκεκριμένο εργαλείο, καθώς επιτρέπει την εμβάθυνση στις απόψεις των γονέων, την κατανόηση στον τρόπο σκέψης τους, την ψυχολογική τους κατάσταση και την καταγραφή των συναισθημάτων και των αγωνιών που βιώνουν- ερωτήματα που δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο να απαντηθούν.

Αφού προηγήθηκε η εκτενής μελέτη της βιβλιογραφίας και ορίστηκαν τα βασικά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά, σχεδιάστηκαν και επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε πρώτη φάση οι ερωτώμενοι απαντώντας σε ερωτήσεις γνωριμίας έδωσαν κάποια δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, γραμματικές γνώσεις, επάγγελμα) και στη συνέχεια καλούνταν να απαντήσουν εντός 45' περίπου σε οκτώ ερωτήματα που σχετίζονται με την συνεργασία αλλά και την ενημέρωση/στήριξη. Συγκεκριμένα:

Με άξονα τη συνεργασία:

- 1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;
- 2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;
- 3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- 4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Με άξονα την ενημέρωση/στήριξη:

- 5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- 6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

1.4. Διαδικασία συλλογής-ανάλυσης δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε δύο μήνες και διεξήχθη το διάστημα Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2018. Οι γονείς κλήθηκαν να συμμετάσχουν κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με την ερευνήτρια, οπότε και καθορίστηκε η ημερομηνία και ο τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης, ώστε να υπάρχει άνεση και να εξασφαλιστεί ένα ήρεμο περιβάλλον. Στην τηλεφωνική αυτή επικοινωνία οι γονείς ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας και δίδονταν στοιχεία για την ερευνήτρια. Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν εντός του σχολικού ωραρίου, ώστε τα παιδιά να είναι απασχολημένα. Τα πρώτα λεπτά οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για διαδικαστικά θέματα, όπως τη χρονική διάρκεια που δεν θα έπρεπε να ξεπερνά τα 45 λεπτά αλλά και για τη σημασία της αληθούς και πλήρους κατάθεσης των απόψεών τους ως προς το θέμα. Η ακρίβεια αποτύπωσης μιας άποψης αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας. Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει την εξασφάλιση άνεσης και εμπιστοσύνης στον ερωτώμενο ώστε να μπορεί να εκφράσει αβίαστα και ελεύθερα τις σκέψεις του. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης επικράτησε μία ιδιαίτερα φιλική και ζεστή ατμόσφαιρα με τους συμμετέχοντες να εκφράζουν ανησυχίες και σκέψεις αυθόρμητα και πρόθυμα. Οι πρώτες ερωτήσεις εξάλλου ήταν ερωτήσεις γνωριμίας όπως προαναφέρθηκε. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι καταγράφηκαν και στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας για κάθε ερωτώμενο ώστε να υπάρχει μία πληρέστερη άποψη για τα δεδομένα. Στη συνέχεια οι απαντήσεις αναλύθηκαν μία προς μία αλλά και συγκριτικά μεταξύ τους.

1.5. Ηθική και δεοντολογία

Τα δεοντολογικά προβλήματα που προκύπτουν από τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικά θέματα αναλύονται σε συγκεκριμένη συλλογή άρθρων (Burgess, 1989). Τα άρθρα που παρουσιάζονται στο παραπάνω βιβλίο δείχνουν ότι τα

ζητήματα που προκύπτουν από την περιπλοκότητα των ερευνητικών μεθόδων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι δεοντολογικές τους επιπτώσεις είναι πιθανώς ζητήματα απρόβλεπτα. Οι δύο αρχές που διέπουν τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η αρχή της μεγιστοποίησης του οφέλους και αυτή του ίσου σεβασμού (Strike, 1990). Η πρώτη αναφέρει ότι η καλύτερη απόφαση είναι αυτή που προξενεί το μεγαλύτερο όφελος, ενώ η δεύτερη απαιτεί να σεβόμαστε την ίση αξία όλων των ανθρώπων. Με βάση τη δεύτερη λοιπόν, επιβάλλεται να θεωρούνται όλοι ότι έχουν τα ίδια βασικά δικαιώματα με τους άλλους. Η παρούσα έρευνα είναι σύμφωνη με τους κανόνες των επιτροπών δεοντολογίας διεθνώς, οι οποίες ελέγχουν την έρευνα σε πανεπιστήμια και ιδρύματα. Συνεπώς δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην προστασία των προσωπικών δεδομένων και τη συνειδητή συμμετοχή τους.

Γενικότερα η συνέντευξη καθ' όλη τη διάρκειά της διέπονταν από τους βασικούς κανόνες που καθορίζουν το πλαίσιο διεξαγωγής της και την επικοινωνία των δύο εμπλεκόμενων. Εξάλλου ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για τον τρόπο που θα διενεργηθεί η συνέντευξη (Johnson, 1984). Μέσα από την ενημέρωση εφαρμόστηκε η αρχή της εμπιστευτικότητας και του απορρήτου καθώς εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το τέλος της έρευνας. Η ενημέρωση των γονέων περιελάμβανε πληροφορίες για τον τρόπο συλλογής αλλά και την αξία της έρευνας και παρεχόταν η διαβεβαίωση ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα είναι απόρρητα και θα παρουσιαστούν με τρόπο ώστε να μην είναι δυνατόν να βρεθεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατόπιν συμφωνίας ως προς τον τόπο και τον χρόνο, ενώ καθ' όλη τη διάρκειά τους υπήρχε ενθάρρυνση, συγκατάβαση, κατανόηση και ενδιαφέρον από την ερευνήτρια ώστε να εκμαιευθούν περισσότερα στοιχεία και να υπάρξει ένα κλίμα ευνοϊκό. Σε αυτό συνέβαλε και η εναλλαγή των ερωτήσεων και η δυνατότητα αλλαγής της σειράς για τη διατήρηση του ψυχισμού των ερωτώμενων, καθώς η συζήτηση αφορούσε ένα ζήτημα ιδιαίτερης ψυχολογικής βαρύτητας. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν δεν ήταν κατευθυνόμενες αλλά ελεύθερες ώστε τα δεδομένα που συλλέχθηκαν θεωρούνται γνήσια, αληθή και κυρίως ανεπηρέαστα. Ακόμη ως προς την επεξεργασία των δεδομένων, διακρίθηκε για την δικαιοσύνη τη νομιμότητα, την ακρίβεια αλλά και το σεβασμό των ατομικών δικαιωμάτων. Αυτό αποτέλεσε ασφαλιστική δικλείδα για την έρευνα καθώς εξασφαλίστηκε η ισότιμη, αμερόληπτη και συνάδουσα με τις αρχές της επιστημονικής δεοντολογίας επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα (Cohen & Manion, 2000).

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθεί ως προς την ηθική ότι οι συμμετέχοντες ήταν ενήλικες, δεν ανήκαν σε ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες και η συμμετοχή τους δεν ήταν υποχρεωτική. Σε περίπτωση κωλύματος οι ερωτώμενοι μπορούσαν να αποσυρθούν χωρίς καμία συνέπεια. Επομένως υπήρξε ελευθερία και καλή διάθεση. Γενικώς καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας θεωρείται ότι ελήφθησαν επαρκή μέτρα για την τήρηση των βασικών αρχών ηθικής και δεοντολογίας.

2.1 Αποτελέσματα

Μετά τις συνεντεύξεις οι απαντήσεις των ερωτώμενων ομαδοποιήθηκαν ώστε να αναλυθούν. Παρακάτω αναφέρονται τα ευρήματα από τις απαντήσεις των γονέων σχετικά με τους δύο άξονες: συνεργασία σχολείου- οικογένειας και ενημέρωση- στήριξη.

2.1.1. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών.

Ως προς τα ερωτήματα του πρώτου άξονα (1, 2, 3, 5 και 6) που αφορούν στη συνεργασία γονέων-σχολείου και την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ερωτώμενοι απάντησαν στην πλειοψηφία τους (12/20) ότι συνεργάζονται μία φορά τον μήνα (4/20 απάντησαν μία φορά το δεκαπενθήμερο) χαρακτηρίζοντας τη συνεργασία τους με το σχολείο σε γενικές γραμμές «ικανοποιητική». Εξέφρασαν την επιθυμία για συχνότερη επαφή, όμως ταυτόχρονα, όπως δήλωσαν οι τέσσερις εξ αυτών, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις τους και η δύσκολη και γεμάτη απαιτήσεις καθημερινότητά τους δεν θα ευνοούσε αυτή τους την πρόθεση («δεν υπάρχει παραπάνω χρόνος λόγω πολλών και διαφορετικών υποχρεώσεων με τις οποίες έρχομαι αντιμέτωπος καθημερινά»).

Από την άλλη πλευρά δύο δήλωσαν ότι λαμβάνουν καθημερινή ενημέρωση αποδίδοντας την σε επιπρόσθετα θέματα πέραν των δυσκολιών, τα οποία αυτό το έτος έχουν προκύψει και αφορούν ζητήματα υγείας αλλά και συμπεριφορικά («παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες ανακαλύψαμε σχετικά πρόσφατα κάποιο πρόβλημα υγείας, το οποίο απαιτεί καθημερινή επαφή με το σχολείο»). Τέλος δύο δηλώνουν ότι είναι σε επαφή με το σχολείο μία φορά την εβδομάδα καθώς φέτος ανακάλυψαν ότι το παιδί παρουσίαζε κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και έχουν πολύ άγχος για το πώς θα το χειριστούν. Πιθανολογούν μάλιστα ότι η επικοινωνία δεν θα είναι τόσο συχνή τους επόμενους μήνες που θα βρουν τους

ρυθμούς τους («ενδεχομένως να μην χρειάζεται τόσο συχνή επαφή αλλά είναι μια καινούρια κατάσταση για μας και θα θέλαμε να έχουμε αρκετή ενημέρωση»).

Όπως προέκυψε, θεωρείται ότι η ενημέρωση αποτελεί μία εκδήλωση του ενδιαφέροντος των γονέων που προσπαθούν να είναι κοντά στα παιδιά τους. Θέλουν να μαθαίνουν σε τι επίπεδο βρίσκεται το παιδί τους, αν είναι στάσιμο ή εάν εξελίσσεται, καθώς δε σημαίνει ότι το παιδί που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορεί να εξελιχθεί τόσο σε μαθησιακό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Η ενημέρωση λοιπόν είναι συνυφασμένη και αλληλένδετη κατά μία έννοια με την πρόοδο των παιδιών, όπως φαίνεται στα δεδομένα.

Οι απόψεις των γονέων συγκλίνουν στο ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία με το σχολείο (ερώτημα δύο) χαρακτηρίζοντας την μάλιστα «επιβεβλημένη», «υποχρεωτική», «αναγκαία», «σημαντική» και «απαραίτητη». Μάλιστα κάποιοι εκ των γονέων αναφέρθηκαν στη δυσκολία που αντιμετωπίζει η οικογένεια την πρώτη εκείνη περίοδο της διάγνωσης, οπότε και καταφεύγει στο σχολείο αναζητώντας τη βοήθεια του δασκάλου («λόγω της πρόσφατης ανακάλυψής μας όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες συνεργαζόμαστε σε μεγάλο βαθμό με το σχολείο. Υπάρχουν πράγματα και καταστάσεις που μας αγχώνουν ακόμα και μέσω αυτής της συνεργασίας καθησυχάζομαστε αρκετά»). Το σχολείο χαρακτηρίστηκε ως «φορέας γνώσεων» και χώρος όπου το παιδί περνάει ένα μεγάλο ποσοστό των ημερήσιων δραστηριοτήτων και είναι ασύμφορο να λαμβάνει διαφορετικά μηνύματα στο σπίτι και διαφορετικά στο σχολείο. Τη θέση αυτή εξέφρασαν ως επιχείρημα οι 15 στους 20 γονείς, συμπληρώνοντας την ανάγκη υιοθέτησης κοινής στάσης και γραμμής, ώστε το παιδί να μην λαμβάνει αντίθετα μηνύματα που τις περισσότερες φορές όχι απλά το δυσκολεύουν αλλά διαταράσσουν και την ψυχική του ισορροπία με αποτέλεσμα να εκδηλώνει δυσανασχέτηση, θυμό και να αρνείται να συνεχίσει κάθε προσπάθεια («εφαρμόζουμε κοινή πολιτική καθώς ο στόχος μας είναι κοινός, το καλό του παιδιού. Δεν θα θέλαμε σε καμία περίπτωση να ταραχτεί η ψυχική του ισορροπία και να αρχίσει να δυσανασχετεί και να θυμώνει»). Η συνεργασία θεωρείται υποχρεωτική και από τις δύο πλευρές, καθώς, όπως αιτιολογήθηκε, ο γονέας οφείλει να ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει και να αποφασίζουν από κοινού. Από την άλλη πλευρά και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναφέρει στους γονείς οτιδήποτε αντιλαμβάνεται («ενημερώνουμε το σχολείο για την πορεία του παιδιού στο σπίτι και αντίστοιχα μας ενημερώνει το σχολείο. Έτσι, υπάρχει συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης και προόδου του παιδιού»).

Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι αποδίδουν το μεγαλύτερο βάρος της ευθύνης στην εκπαιδευτική ομάδα του σχολείου. Συγκεκριμένα 17 από τους 20 ερωτώμενους απέδωσαν την κάλυψη των αναγκών στον εκάστοτε εκπαιδευτικό της τάξης και κυρίως στην κατάρτισή του πάνω σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών («όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω της κατάρτισης που ήδη έχει ή αυτής που μπορεί να αποκτήσει είναι το πλέον αρμόδιο για να συντονίσει μια τέτοια συνεργασία»). Είναι σημαντικό ότι δεν θεωρείται δεδομένο από τους γονείς ότι ο δάσκαλος κατέχει κάποιες γνώσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, τέσσερις εξ αυτών αναφέρθηκαν και σε στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου συσχετίζοντας τη συνεργασία με το «αν υπάρχει καλή διάθεση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και χρόνος» αλλά και στην τακτικότητα των συναντήσεων που αυτός προτείνει με τους γονείς. Για το λόγο αυτό ανέφεραν ότι η συνεργασία εξαρτάται και από το ρόλο άλλων ατόμων της εκπαιδευτικής ομάδας, όπως ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης- αν υπάρχει- ενώ ιδιαίτερο ρόλο λαμβάνει και ο διευθυντής ως προς τη βοήθεια που παρέχει στον εκπαιδευτικό («τα ραντεβού με τους δασκάλους βοηθάνε πάρα πολύ αλλά ένας ειδικός θα μπορούσε να βοηθήσει σίγουρα καλύτερα όλη την εκπαιδευτική ομάδα στο δύσκολο αυτό έργο»). Ακόμη υπήρξε και μία αναφορά στην συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο και στην δική του παρέμβαση που αναφέρθηκε ως απαραίτητη αλλά και στη σημασία του συλλόγου γονέων.

Είναι αξιοσημείωτο το ότι μόνο δύο αναφορές υπήρξαν για την κάλυψη των αναγκών συνεργασίας εξαιτίας της επιμονής των ίδιων των γονέων και της συχνής επίσκεψής τους στη σχολική μονάδα, αναδεικνύοντας έτσι τον βασικό γονεϊκό ρόλο («είναι φορτωμένο το πρόγραμμα των δασκάλων και το έργο τους δύσκολο. Από πλευρά μας βέβαια υπάρχει μεγάλη επιμονή και ίσως καμιά φορά πίεση για συνεργασία»). Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με 4 ερωτώμενους, η συνεργασία με το σχολείο παρουσιάζει διακυμάνσεις κατά περιόδους και μάλιστα, όταν ζητήθηκαν διευκρινήσεις ως προς αυτό, ανέφεραν ότι συνήθως με την έναρξη του σχολικού έτους η επικοινωνία είναι πάντα καλύτερη αφού υπάρχει προθυμία και όρεξη για δουλειά ενώ όσο η χρονιά παρέρχεται προοδευτικά μειώνεται η συνεργασία από πλευράς εκπαιδευτικών («στην αρχή της σχολικής χρονιάς είναι πάντα πιο πρόθυμοι οι δάσκαλοι, ενώ περνώντας η χρονιά ίσως η κούραση, ίσως οι αρμοδιότητες η προθυμία αυτή φαίνεται να φθίνει»).

2.1.2. Τρόπος συνεργασίας γονέων-σχολείου

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο, όλοι ανέφεραν τις τακτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, την καθημερινή ενημέρωση, εάν αυτό είναι εφικτό, αλλά και τις επισκέψεις των γονέων και την τηλεφωνική επικοινωνία, όταν κριθεί απαραίτητο. Όπως ήταν αναμενόμενο, όλοι οι γονείς ανέφεραν ως πρώτο τρόπο «την προσωπική επαφή». Η προσωπική επαφή αναφερόταν στην άμεση επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, η οποία λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής μονάδας έπειτα από προγραμματισμένα ραντεβού που κλείνονται σε περιόδους λήψης σχολικών ελέγχων είτε αφορά τις τακτικές μηνιαίες συναντήσεις που συνήθως γίνονται προς ενημέρωση των γονέων. Οι συναντήσεις αυτές θεωρούνται πολύ σημαντικές από όλους τους ερωτώμενους και σε διευκρινιστικό ερώτημα που τέθηκε απάντησαν πως είναι σημαντική η προσωπική επαφή, διότι έτσι μόνο χτίζεται σε γερές βάσεις η σχέση γονέων-σχολείου που είναι τόσο ευεργετική για τη σχολική πορεία του παιδιού («η καλή σχέση που χτίζεται έτσι ανάμεσα σε μας και το σχολείο φαίνεται ευεργετική για το παιδί»).

Ακόμη όλοι ανέφεραν ως επιπλέον τρόπο τις δικές τους επισκέψεις στον χώρο του σχολείου έπειτα από τηλεφωνικό αίτημα ή έγγραφο σημείωμα που έχουν λάβει από τον δάσκαλο σχετικά με προβλήματα που έχουν προκύψει είτε μαθησιακά είτε συμπεριφοράς. Βέβαια υπήρξαν και δυο περιπτώσεις που αναφέρουν ως τρόπο επικοινωνίας γραπτά κείμενα ενημερωτικού περιεχομένου που λαμβάνουν κατά καιρούς από την εκπαιδευτική μονάδα σχετικά με κάποια μέτρα που μπορούν να εφαρμόσουν ως γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους («Το σχολείο μας παρέχει αναλυτική ενημέρωση και προφορικά και γραπτά με κείμενα ενημερωτικού περιεχομένου»). Τέσσερις εκ των ερωτώμενων ανέφεραν ως τρόπο και τις ενημερωτικού περιεχομένου συναντήσεις υπό τη μορφή ομιλιών που οργανώνει συνήθως ο σύλλογος γονέων σε συνεργασία με τον διευθυντή για θέματα που τους αφορούν ως χωριστή ομάδα γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες («Υπάρχουν και κάποιες ομιλίες που διοργανώνονται από τον σύλλογο γονέων σε συνεργασία με τον διευθυντή και μας έχουν βοηθήσει πολύ»).

2.1.3. Επιθυμία για διεύρυνση γνώσεων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες

Ως προς το έκτο ερώτημα που διερευνούσε εάν οι γονείς θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους, όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν καταφατικά αναφέροντας ως «απαραίτητη» την απόκτηση και ενίσχυση των γνώσεών τους σε

κάθε περίπτωση. Είναι δεδομένο ότι κάθε γονέας κρίνεται σημαντικό να ενημερώνεται για το πώς θα πρέπει να χειριστεί καταστάσεις και συμπεριφορές, αλλά και πώς μπορεί να βοηθήσει το παιδί του σε όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, πόσο μάλλον όταν πρόκειται και για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν ιδιαίτερους χειρισμούς («Δεν γνωρίζαμε και ακόμα δεν γνωρίζουμε πώς να το χειριστούμε»). Η αποτελεσματική και ουσιαστική αντιμετώπιση έρχεται μόνο μέσα από την ενημέρωση, όπως κατέληξαν τα δεδομένα της συνέντευξης.

Αναλυτικά, 4 εκ των συμμετεχόντων αναφέρουν την έλλειψη γνώσεων ως ανασταλτικό παράγοντα στην πρόοδο των παιδιών τους καθώς δεν γνωρίζουν λεπτομέρειες που συνδέονται με το πρόβλημα και διαρκώς αποτελούν τροχοπέδη. Μάλιστα σε πρώτη φάση φαίνεται να αναζητούν λύσεις μέσα από συζητήσεις και συμβουλές άλλων γονέων, όπως μας ανέφεραν δύο εκ των ερωτώμενων, ενώ οι πιο δραστήριοι (8 στο σύνολο) αναφέρουν πως έχουν επιλέξει να ενημερωθούν μέσα από σεμινάρια, άρθρα, βιβλία και μέσα από το διαδίκτυο παρακολουθώντας προγράμματα και συνεντεύξεις στην πλατφόρμα «youtube». Άλλοι πάλι (συνολικά 6) επιλέγουν να παρακολουθήσουν σχετικά σεμινάρια και επισκέπτονται συχνά ειδικούς, όπως λογοθεραπευτές και παιδοψυχολόγους που τους συμβουλεύουν και εμπλέκουν και τα παιδιά, αφού τα στέλνουν για παρακολούθηση σε προγραμματισμένες συνεδρίες με τους ειδικούς. Από την άλλη πλευρά τέσσερις αναφέρουν ως μόνη πηγή πληροφοριών το σχολείο για το λόγο αυτό και προσπαθούν να διατηρούν συχνές επαφές με τους εκπαιδευτικούς και ακολουθούν μόνο τη δική τους καθοδήγηση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των απαντήσεων αυτού του ερωτήματος διατυπώθηκε η άποψη-παράπονο ότι καλό θα ήταν ο δάσκαλος που αναλαμβάνει τη τάξη να διακρίνει εξ αρχής τις δυσκολίες του παιδιού και να δίνει κατευθυντήριες οδηγίες («οι δάσκαλοι δεν είναι τόσο ενημερωμένοι. Αν και θα έπρεπε να να μπορούν εξ αρχής να διακρίνουν τις δυσκολίες του παιδιού»). Φαίνεται έτσι το αίτημα των γονέων για μεγαλύτερη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες.

2.1.4. Η στήριξη των παιδιών

Ως προς τα ερωτήματα που σχετίζονται με την στήριξη των παιδιών και τη συμμετοχή των γονέων και του σχολείου σε αυτό, αναφέρθηκε ότι «μόνο ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά και επί της ουσίας». Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι ίδιοι οι γονείς θεωρούν πως δεν μπορούν να παράσχουν πλήρη στήριξη, καθώς έχουν ελλείψεις γνώσεις. Μάλιστα

αναφέρουν την έλλειψη γνώσεων ως ανασταλτικό παράγοντα για την πρόοδο των παιδιών τους. Θεωρούν συνεπώς απαραίτητη την ενίσχυση των γνώσεων που έχουν («εμείς έχουμε ελλιπείς γνώσεις. Για να στηρίξουμε αποτελεσματικά τα παιδιά μας πρέπει να ενισχύσουμε τις γνώσεις μας»). Γι' αυτό και με δική τους πρωτοβουλία παρακολουθούν σεμινάρια, επισκέπτονται ειδικούς και βασίζονται στο σχολείο και τον δάσκαλο.

Μιλούν για τις ανησυχίες τους σχετικά με νέες συμπεριφορές που εμφανίζουν τα παιδιά τους αλλά και την αδυναμία τους να τις διαχειριστούν. Θεωρούν πολύ σημαντική τη στήριξή τους από το σχολείο και όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά αναζητούν μία πλήρη εκπαιδευτική ομάδα απαρτιζόμενη από τον δάσκαλο, τον διευθυντή, σύμβουλο και ψυχολόγο («παρακολουθούμε σεμινάρια για να ενημερωθούμε, μιλάμε με ειδικούς αλλά θα έπρεπε να υπάρχει πιο καλά οργανωμένη ομάδα από δασκάλους, σχολικούς συμβούλους και εννοείται πλήρως καταρτισμένους... πρέπει να εμπλουτιστεί η ομάδα του σχολείου με ψυχολόγο και αν χρειαστεί και άλλο ειδικό»). Αναφέρουν ότι μόνο αυτοί δεν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί αποτελεσματικά καθώς «η θέληση δεν αρκεί χωρίς βοήθεια».

Ακόμη, αναφέρονται συχνά στην έλλειψη χρόνου και στο πλήθος προβλημάτων και θεμάτων που καλούνται καθημερινά να λύσουν επομένως δεν θεωρούν επαρκή τη βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά. Χρειάζονται στήριξη και καθοδήγηση ώστε να αξιοποιήσουν το χρόνο ουσιαστικά και εποικοδομητικά. Ήταν πολύ σημαντική η αναφορά ότι πολλοί γονείς για κάποιο διάστημα αρνούνται την ύπαρξη προβλήματος ή δεν έχουν την υπομονή να ασχοληθούν, καθώς κάθε προσπάθεια πέφτει στο κενό. Επομένως μέσα από τη δική τους άρνηση αφήνεται και το παιδί χωρίς ουσιαστική βοήθεια σε ό,τι αφορά το μαθησιακό κομμάτι.

Από την άλλη θεωρούν ότι σίγουρα ως γονείς γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους και τα στηρίζουν σε μεγάλο βαθμό συναισθηματικά («το ψυχολογικό κομμάτι δεν νομίζω να μπορεί να το χειριστεί κάποιος καλύτερα από τους γονείς»). Ταυτόχρονα όμως δηλώνουν ότι θέλουν κι εκείνοι στήριξη, στοιχείο που προβληματίζει και θέτει ερωτήματα («Από μεριά μας υπήρξε άρνηση και φόβος και απογοήτευση, τα οποία σαφώς πέρασαν και στο παιδί. Θα μπορούσαμε να τα έχουμε περάσει ήπια και χωρίς εντάσεις αν υπήρχε η σωστή ενημέρωση και ο σωστός τρόπος ανακοίνωσης της διάγνωσης», «εννοείται αν υπήρχε ψυχολογική υποστήριξη θα ήμασταν όλοι και οι γονείς και τα παιδιά σε μια πιο ευνοϊκή φάση»).

Συμπερασματικά, οι γονείς δεν θεωρούν ότι μπορούν μόνοι τους να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους καθώς δεν γνωρίζουν τις μεθόδους και αντιλαμβάνονται ότι απαιτούνται ειδικοί χειρισμοί. Για το λόγο αυτό αναζητούν βοήθεια σε ομάδες ειδικών εντός και εκτός σχολείου. Συναισθηματικά εμφανίζονται ιδιαίτερα ανασφαλείς και ανήσυχοι. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μάλιστα εντοπίστηκε και μία προθυμία από την πλευρά τους να μιλήσουν και για προσωπικά θέματα, αφού 8 στους 20 σχολίασαν ότι αυτή την περίοδο τα παιδιά τους εμφανίζουν συμπεριφοριστικές διακυμάνσεις με εκρήξεις θυμού και έντονη ανησυχία, συμπεριφορές που τους απασχολούν ιδιαίτερα, καθώς δεν ξέρουν πού οφείλονται και πώς πρέπει να αντιδράσουν («εμφανίζουν πρωτόγνωρες για εμάς συμπεριφορές και φαινόμενα αδύναμοι να τις αντιμετωπίσουμε και να τις διαχειριστούμε»).

Είναι σημαντικό ότι 16 στους 20 εκφράζουν την επιθυμία μεν να συμμετέχουν πιο ενεργά στη στήριξη, αλλά ταυτόχρονα δηλώνουν έλλειψη χρόνου τόσο από τη πλευρά τους όσο και από την πλευρά των παιδιών που καταπιάνονται με τόσες δραστηριότητες που δεν προλαβαίνουν και οι ίδιοι οι γονείς να αντιληφθούν τα θέματα που προκύπτουν και να παρέμβουν («κάνουν τόσες δραστηριότητες τα παιδιά που υπάρχει έλλειψη χρόνου από όλους»). Εξίσου σημαντική όμως είναι και η αναφορά δύο εκ των συμμετεχόντων που φαίνεται να αντλούν πληροφορίες και μέσα από το ίδιο το παιδί, αφού, όπως αναφέρουν, συζητούν καθημερινά με το παιδί γιατί είδαν ότι με αυτό τον τρόπο το βοηθούν να εκφράσει κάθε σκέψη του και προλαβαίνουν κακές συμπεριφορές («συζητώ καθημερινά με το παιδί προσπαθώντας να καταλάβω σκέψεις και προβληματισμούς. Προσπαθώ όσο μπορώ να αποφύγω εκρήξεις θυμού και προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν καμιά φορά. Θέλω όσο μπορώ να ελαχιστοποιήσω την θλίψη και τον θυμό και από το παιδί και από εμάς»). Έπειτα ψάχνουν λύσεις κυρίως με τη βοήθεια του δασκάλου. Γενικότερα όμως, όπως φάνηκε από την ανάλυση των απαντήσεων, αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του θέματος, γνωρίζουν ότι το θέμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εξαιτίας του ευρέος φάσματος που περιλαμβάνει, ταλανίζει όλο και περισσότερους γονείς και ακόμα είναι γνώστες – όπως αναφέρουν- κάποιων βασικών μεθόδων υποβοήθησης του παιδιού, που όμως δεν αρκούν, καθώς διαρκώς προκύπτουν και νεότερα δεδομένα για τα οποία θα πρέπει να είναι ενήμεροι («οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα τομέας με τον οποίο πρέπει να ασχοληθούμε και να μάθουμε παραπάνω πράγματα. Είναι ένα σπουδαίο θέμα και διαρκώς προκύπτουν νέα δεδομένα»).

2.1.5 Παροχή βοήθειας στα παιδιά στο σπίτι

Όσον αφορά το ερώτημα τέσσερα σχετικά με το εάν οι γονείς θεωρούν απαραίτητη τη συμμετοχή τους στη στήριξη των παιδιών με την παροχή της βοήθειάς τους στο σπίτι, τα δεδομένα έδειξαν ότι τη θεωρούν υπό προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα οι 17 στους 20 θεωρούν «άκρως απαραίτητη» την παροχή βοήθειάς είτε αυτή αφορά τα μαθήματα του σχολείου είτε σχετίζεται με θέματα ψυχολογίας. Αναφέρουν σχετικά ότι ως γονείς προφανώς εφαρμόζουν τεχνικές όπως η ενθάρρυνση, η ενίσχυση και η επιβράβευση («και ένα απλό μπράβο, μια ενθάρρυνση από μέρος μας μπορεί να δώσει ώθηση για να μπορέσει το παιδί να προοδεύσει»). Παρ' όλα αυτά πιστεύουν πως αυτά δεν αρκούν στην περίπτωση των παιδιών τους, αφού έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες («η βοήθεια του γονέα είναι άκρως απαραίτητη, αλλά δυστυχώς δεν αρκεί από μόνη της. Υπάρχουν πράγματα που δεν μπορεί να τα χειριστεί»). Οι 4 από τους 20 γονείς συμφωνούν με την παροχή βοήθειας θέτοντάς την όμως σε άλλη βάση. Συγκεκριμένα δύο αναφέρουν ότι, καθώς τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού αναλαμβάνει η οικογένεια κατά βάση, το παιδί ακούει κυρίως τους γονείς και για το λόγο αυτό αν δεν τους παρασχεθεί η απαραίτητη βοήθεια, δεν είναι δυνατόν να ευοδωθεί η όποια προσπάθεια από το σχολείο, ώστε το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες («έχοντας ως δεδομένο ότι η διαπαιδαγώγηση είναι κάτι που βαραίνει τους γονείς η βοήθειά μας και η στήριξή μας στο σπίτι φαίνεται επιβεβλημένη. Άλλωστε ξεκινώντας από το σπίτι θα κάνουμε και πιο εύκολο το έργο των δασκάλων και τα παιδιά θα γίνονται πιο δεκτικά στην βοήθεια»). Οι άλλοι δύο ερωτώμενοι θεωρούν απαραίτητη τη βοήθεια αλλά μόνο σε ό,τι αφορά το κομμάτι των μαθημάτων, «διότι το ψυχολογικό κομμάτι δεν είναι σε θέση να το χειριστεί κάποιος καλύτερα από τον γονέα», όπως σχολιάζουν. Επίσης για 4 από τους 20 γονείς η βοήθεια είναι απαραίτητο να μην είναι μονομερής και να παρέχεται μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά ταυτόχρονα και από τον ψυχολόγο, πιθανόν τον λογοθεραπευτή και τον σχολικό σύμβουλο διότι μόνο έτσι θεωρείται ουσιαστική και πλήρης («η βοήθειά μας είναι άκρως απαραίτητη. Απλά δεν πιστεύω ότι θα είναι κερδοφόρα αν είναι μονομερής. Δυστυχώς δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και θα έλεγα με σιγουριά ότι χρειάζεται και η ολοκληρωμένη παρέμβαση ειδικά εκπαιδευμένης ομάδας σε συνεργασία με την βοήθεια που παρέχεται στο σπίτι»).

2.1.6 Ψυχολογική στήριξη των παιδιών στο σχολείο

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους στο ερώτημα οκτώ, οι περισσότεροι γονείς θεωρούν απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού τους στο σχολείο (17 στους 20). Όπως

αναφέρουν τέσσερις από αυτούς, πολλές φορές η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί ταμπού για κάποιους που ίσως να μην έχουν ακούσει κατά το παρελθόν τους όρους. Επομένως οι γονείς αυτοί όχι απλώς δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν την κατάσταση αλλά και πολλές φορές αρνούνται να την αποδεχτούν. Έτσι συχνά αποδίδουν τα προβλήματα των παιδιών τους σε λάθη των εκπαιδευτικών και λανθασμένες εκτιμήσεις τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περνούν και στο παιδί την άρνηση αυτή το οποίο με τη σειρά του διχάζεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον γονέα («Δυστυχώς για μας το κεφάλαιο μαθησιακές δυσκολίες ήταν άγνωστο. Μπορώ να πω ήταν ένα θέμα ταμπού. Στην αρχή θεωρήσαμε ότι ευθύνονται οι καθηγητές με τον λάθος εντοπισμό των αναγκών και την έλλειψη προσοχής. Όλο αυτό δημιούργησε μια δύσκολη κατάσταση, την οποία δεν ξέρω αν χειριζόμαστε ικανοποιητικά»).

Ακόμη 12 στους 20 σημειώνουν ότι τα παιδιά τους μετά την ανακοίνωση της διάγνωσης αισθάνθηκαν φόβο και απέκτησαν αίσθημα κατωτερότητας έναντι των υπολοίπων μαθητών. Τα παιδιά εισέπραξαν αρνητικά τη διάγνωση με αποτέλεσμα να εμφανίζουν σημάδια απομόνωσης και θλίψης («η απομόνωση και η θλίψη των παιδιών στο άκουσμα της διάγνωσης είναι κάτι που σίγουρα δεν μπορούμε να χειριστούμε μόνοι μας»). Η ύπαρξη ψυχολογικής στήριξης στο σχολείο επομένως θα βοηθούσε τέτοια παιδιά να δεχθούν ομαλότερα τη διάγνωση, να μάθουν περισσότερα και να καταλάβουν περί τίνος πρόκειται με αποτέλεσμα να βελτιώσουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους και να συνεργαστούν. Παράλληλα η ψυχολογική στήριξη και των ίδιων των γονέων θα ήταν πολύ βοηθητική («Θα μπορούσαμε να τα έχουμε περάσει ήπια και χωρίς εντάσεις αν υπήρχε η σωστή ενημέρωση», «υπήρχαν κάποιοι όροι που τους ακούγαμε τότε πρώτη φορά. Φαντάσου πόσο δύσκολο ήταν και να πρέπει να κατανοήσουμε την κατάσταση αλλά και να πρέπει να βοηθήσουμε και να στηρίξουμε το παιδί. Έγιναν πολλά λάθη εκείνη την περίοδο. Ίσως αν υπήρχε η ψυχολογική βοήθεια να είχαν αποφευχθεί όλα αυτά. Και λέγοντας ψυχολογική βοήθεια, όχι μόνο για τα παιδιά. Και για μας»).

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη τεσσάρων γονέων οι οποίοι πιστεύουν πως καλό θα ήταν να υπάρχει ψυχολογική υποστήριξη όχι μόνο για τα δικά τους παιδιά αλλά και στο σύνολο των μαθητών του σχολείου. Πέρα από τις μαθησιακές δυσκολίες στην εποχή μας προκύπτουν διαρκώς όλο και περισσότερα προβλήματα και τα παιδιά μπαίνουν σε μια δίνη καταστάσεων τις οποίες είναι απροετοίμαστα να βιώσουν («θα έπρεπε να υπάρχει ψυχολόγος για όλα τα παιδιά»). Θεωρούν ακόμη ότι η στήριξη θα πρέπει να γίνεται «με διακριτικό

τρόπο, ενισχυτικό» και «να περιλαμβάνει υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα χωρίς να βάζει το παιδί σε διαδικασία να σκέφτεται και να αγχώνεται». Σε όλες τις περιπτώσεις πάντως συμφωνούν ότι ο ψυχολόγος είναι απαραίτητο κομμάτι σε ένα σύγχρονο σχολείο. Επιπρόσθετα οι γονείς χαρακτήρισαν τη σχέση με το σχολείο «άρρηκτη», καθώς εκπαιδευτικοί και γονέας θα πρέπει να αποτελούν μία ομάδα και να εργάζονται από κοινού για την πρόοδο του παιδιού. Στόχος πάντα είναι η καλύτερη εκπαίδευση και η βέλτιστη παροχή γνώσεων, όπως σχολιάζουν. Το παιδί πρέπει να νιώθει άνετα και να βελτιώνεται. Μόνο μέσα από τη συνεργασία γονέων-σχολείου μπορούν να αντιμετωπιστούν όλα τα θέματα που αφορούν τα παιδιά τη σύγχρονη εποχή. Χωρίς αυτή είναι αδύνατο να σημειώσει σταθερή πορεία ο μαθητής αλλά και να αντιμετωπίσει σωστά τις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες. Επιπλέον, όπως αναφέρουν, απαιτείται διάθεση από τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά και χρόνος, στοιχείο ιδιαίτερα δύσκολο για τους γονείς λόγω υποχρεώσεων.

3. Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια σχετικά με το αν παρέχεται ψυχολογική στήριξη των γονέων από το σχολείο αλλά και το κατά πόσο μπορούν οι ίδιοι να στηρίξουν τόσο σε μαθησιακό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο τα παιδιά τους κατέληξε σε συμπεράσματα που ήρθαν να επιβεβαιώσουν τα ερευνητικά δεδομένα. Ανέδειξε τις απόψεις των γονέων παιδιών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τις οποίες το σχολικό περιβάλλον και η υποστήριξη που λαμβάνεται από εκεί θεωρείται ύψιστης σημασίας καθώς επηρεάζει τη μαθητική πορεία του παιδιού, την αυτοεκτίμηση και τον ψυχισμό του.

Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη ψυχολογικής υποστήριξης από την πλευρά του σχολείου καθώς αυτή σχετίζεται με την πρόοδο του παιδιού, την συναισθηματική του ωρίμανση και την αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών. Για τον λόγο αυτό δεν παραβλέπουν να παρευρίσκονται σε προγραμματισμένα ραντεβού και ενημερωτικές συναντήσεις αλλά και να επικοινωνούν τακτικά είτε τηλεφωνικά είτε με σημειώματα ή επισκέψεις στο σχολείο. Η στήριξη που λαμβάνουν προέρχεται από τον εκπαιδευτικό και ενίοτε τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο. Όπως φαίνεται όμως δεν τους καλύπτει απόλυτα και θεωρούν απαραίτητη την εμπλοκή ψυχολόγων και σχολικών συμβούλων ως αρμοδίων.

Η επαφή τους με το σχολείο σε συχνότητα αντιστοιχεί κατά μέσο όρο σε μία φορά το μήνα και, όπως υποστηρίζουν, η ποιότητά της εξαρτάται από τη διάθεση και το χρόνο του εκπαιδευτικού. Αισθάνονται ότι οι συναντήσεις αυτές δεν τους καλύπτουν ψυχολογικά. Κάποιοι από αυτούς αναφέρθηκαν εκτενώς, χωρίς να τους ζητηθεί, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια στην πρώτη φάση της διάγνωσης, κατά την οποία και δεν γνωρίζει πώς να κινηθεί, αρνείται να δεχθεί το πρόβλημα και πολλές φορές καταφεύγει στο σχολείο, στο οποίο όμως είναι πολύ πιθανό να μην καλύπτεται εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού. Η ψυχολογική ενίσχυση ιδιαίτερα στη φάση αυτή, αλλά και αργότερα στις περιπτώσεις που το παιδί εμφανίζει επιπροσθέτως διαταραγμένη συμπεριφορά είναι απαραίτητη για τους γονείς αλλά δυστυχώς δεν παρέχεται επαρκώς, όπως τονίστηκε.

Ταυτόχρονα οι γονείς ανέφεραν και ως πρόβλημα τη δική τους ψυχολογική επιβάρυνση εξαιτίας οικονομικών προβλημάτων και γενικότερα προβλημάτων που προέρχονται από το γενικότερο κλίμα της εποχής που είναι ιδιαίτερα αγχογόνο με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαχειριστούν παράλληλα και το θέμα του παιδιού. Έτσι, αντιδρούν αυστηρά προς αυτό, συνήθως επιρρίπτουν ευθύνες στο δάσκαλο και οι ίδιοι εμφανίζουν έντονο εκνευρισμό δυσχεραίνοντας ακόμα περισσότερο την κατάσταση. Συνεπώς η ψυχολογική υποστήριξη που παρέχεται από το σχολείο είναι ελλιπής σύμφωνα με τους γονείς που εξέφρασαν την επιθυμία μεγαλύτερης στήριξης. Η άποψη αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι κατά ένα μέρος επηρεασμένη από τα ευρωπαϊκά σχολικά πρότυπα που περιλαμβάνουν, εκτός των εκπαιδευτικών, ψυχολόγους και νοσηλευτές σε κάθε σχολική μονάδα, ενώ και η παρέμβαση του σχολικού συμβούλου είναι εμφανής και διαρκής στους γονείς. Παράλληλα πραγματοποιούνται και οργανωμένες συνεδρίες ειδικών και γονέων, δεδομένα ανύπαρκτα στην ελληνική πραγματικότητα. Πιθανώς η ανάγκη για ψυχολογική στήριξη των γονέων να πηγάζει και από την έλλειψη χρόνου για προσωπική διερεύνηση, μελέτη και παρακολούθηση του θέματος.

Όπως προέκυψε, απαραίτητη γι' αυτούς είναι η ενημέρωση και η διεύρυνση των γνώσεών τους στο θέμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, την οποία έχουν συνδέσει με την πορεία και εξέλιξη του παιδιού και τη θεωρούν απτή εκδήλωση ενδιαφέροντος γι' αυτά. Συναισθηματικά εμφανίζονται ιδιαίτερα ανασφαλείς και ανήσυχοι. Γι' αυτό και πέρα από το σχολείο ορισμένοι επιλέγουν να παρακολουθήσουν σεμινάρια και επισκέπτονται συχνά ειδικούς, όπως λογοθεραπευτές και παιδοψυχολόγους ή στέλνουν και τα παιδιά για παρακολούθηση σε ειδικούς. Τονίστηκε πάντως η ανάγκη υιοθέτησης κοινής γραμμής με το

σχολείο, ώστε το παιδί να μην λαμβάνει αντίθετα μηνύματα. Επιπλέον κάποιοι αντλούν πληροφορίες μέσα από τα ίδια τα παιδιά τους μέσω συζητήσεων που τα βοηθούν να εκφραστούν.

Πολλοί γονείς για κάποιο διάστημα αρνούνται την ύπαρξη προβλήματος ή δεν ξέρουν πώς να το διαχειριστούν, καθώς δεν λαμβάνουν κάποια στήριξη με αποτέλεσμα να αφήνεται το παιδί χωρίς ουσιαστική βοήθεια. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι το σχολείο θα έπρεπε να παρέχει ψυχολογική υποστήριξη και μάλιστα όχι μόνο στα δικά τους παιδιά, αλλά στο σύνολο των μαθητών. Όπως φάνηκε αποδίδουν το μεγαλύτερο βάρος της ευθύνης στην εκπαιδευτική ομάδα του σχολείου και θεωρούν δεδομένη την κατάρτισή της πάνω σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Πέρα από τον εκπαιδευτικό, τις γνώσεις του πάνω στο θέμα και την καλή διάθεσή του σημαντική θεωρείται και η βοηθητική στάση του λοιπού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, δάσκαλος παράλληλης στήριξης) αλλά και η επιμονή και διάθεση των ίδιων των γονέων για συναντήσεις και συνεργασία. Ως τρόπος συνεργασίας προτιμάται η άμεση επαφή μέσω τακτικών συναντήσεων αλλά και την τηλεφωνική ή γραπτή επικοινωνία καθώς και κάποιες ενημερωτικές ομιλίες που διοργανώνονται. Για τον λόγο αυτό η συνεργασία με το σχολείο και η έμπειρη καθοδήγηση θεωρείται κλειδί. Το στοιχείο αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει τις έρευνες των Parsons et.al. (2009) στην Μ. Βρετανία και του Σακκά (2002) στην Ελλάδα, όπου αναδείχθηκε η σημασία των περιβαλλοντικών παραγόντων και του σχολικού περιβάλλοντος για την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού αλλά και του ενδοοικογενειακού περιβάλλοντος. Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός και οι γονείς το επιβεβαιώνουν και εδώ με τις θέσεις τους. Καθώς όμως αντιλαμβάνονται ότι δεν ασκούν μόνο εκείνοι επίδραση στα παιδιά και αναγνωρίζουν το ρόλο της εκπαίδευσης, αναζητούν την υποστήριξη του σχολείου τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά τους και επιδιώκουν μία στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Σε πολλά σημεία των συνεντεύξεων και χωρίς να τους ζητηθεί, οι γονείς αναφέρθηκαν στο άγχος και την ανασφάλεια που αισθάνονται καθημερινά στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν συμπεριφορές και θέματα που ανακύπτουν στα παιδιά τους και αδυνατούν να διαχειριστούν, όπως είχε παρουσιάσει και η έρευνα του Dyson (1996) που κατέληξε ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερο στρες από τους άλλους γονείς.

Επιπρόσθετα, οι γονείς αυτοί είχαν και δυσκολίες όσον αφορά στο να κατανοήσουν πολλές φορές τη στάση των σχολικών μονάδων. Η άποψη αυτή έρχεται να συμπληρώσει τα δεδομένα της παρούσας έρευνας που κατέγραψαν ότι πολλοί γονείς παρουσιάζουν μία άρνηση προς το πρόβλημα και πολλές φορές αποδίδουν τα προβλήματα των παιδιών τους σε λάθη των εκπαιδευτικών και λανθασμένες εκτιμήσεις και κρίσεις από την πλευρά τους. Αρνούνται ότι τα παιδιά τους παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αρνούνται κάθε δυσκολία και προσπαθούν να αποδώσουν τις ευθύνες στο σχολείο, στο χαρακτήρα και το έργο του εκπαιδευτικού. Πολλές πάλι από τις ανασφάλειές τους πηγάζουν από την οικονομική κατάστασή τους και την προσπάθεια να ανταποκριθούν στις καθημερινές ανάγκες. Κατά συνέπεια η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και το κοινωνικό στάτους επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση του παιδιού δυσχεραίνοντας την εξέλιξή του, όπως αναδείχθηκε και στην έρευνα του Σακκά (2002).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα διαφωνεί με τα αποτελέσματα παλαιότερων που παρουσιάζουν τις σχέσεις γονέων και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαταραγμένες εξαιτίας του προβλήματος. Οι γονείς μίλησαν θερμά για τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους και ήταν ξεκάθαρο ότι καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να τα βοηθήσουν με κάθε τρόπο. Για το λόγο αυτό και καταφεύγουν με δική τους πρωτοβουλία σε ειδικούς και τα περιβάλλουν με κατανόηση και αγάπη. Πολλές φορές απογοητεύονται όχι όμως από τα παιδιά αλλά από την δική τους προσπάθεια και την αποδίδουν στις ελλειπείς τους γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε ότι οι γονείς δεν θεωρούν ότι υποστηρίζονται ψυχολογικά από το σχολείο, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε και στην έρευνα της Γκικόκα (2016). Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς δεν τους καλύπτει, καθώς θεωρείται πολλές φορές τυπική και άχρωμη και εξαρτάται περισσότερο από το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και την διάθεσή του να συνεργαστεί, όπως αναφέρουν. Επιπλέον στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα για τον τρόπο ή τη μέθοδο με την οποία ο εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει τους γονείς ώστε να διευκολύνει τη συνεργασία. Σε κάθε περίπτωση η προσέγγιση των γονέων είναι στα πρώτα στάδια και αυτό αποτυπώνεται ξεκάθαρα σε όλη την έρευνα.

4. Σημασία και περιορισμοί έρευνας

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι οι περισσότερες μελέτες τόσο στον Ελλαδικό χώρο όσο και διεθνώς αφορούν στην ανάλυση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, την αιτιοπαθογένεια, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τα μέτρα που μπορεί να λάβει για την ενίσχυση των μαθητών αλλά και το πώς οι μαθητές αντιδρούν και με ποιους τρόπους μπορούν να βοηθηθούν (Johnson & Myklebust, 1967. Tanis, 1974). Ελάχιστα δεδομένα όμως υπάρχουν για τον γονέα και κυρίως για την ψυχολογική στήριξη που, καθώς προέκυψε από τα αποτελέσματα, έχει τόσο ανάγκη και όμως δεν λαμβάνει, ούτε υπάρχει και σχετική μέριμνα.

Όλα τα παραπάνω αποκαλύπτουν σημαντικά δεδομένα και διαστάσεις που δεν είχαν μελετηθεί κατά το παρελθόν. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν και περιορισμοί στην έρευνα αυτή, καθώς ένα μεγαλύτερο δείγμα που θα περιελάμβανε γονείς περισσότερων γεωγραφικών τμημάτων σίγουρα θα οδηγούσε σε ακριβέστερα αποτελέσματα και πιο πλήρη. Επιπλέον μπορεί να υπήρχαν όψεις του θέματος που δεν συμπεριλήφθηκαν καθώς πρόκειται για την πρώτη ερευνητική μας προσπάθεια. Η απειρία αποτελεί έναν ακόμα περιορισμό. Η παρούσα έρευνα ωστόσο θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για την περαιτέρω ανάδειξη των θέσεων των γονέων σχετικά με τις ανάγκες ψυχολογικής στήριξης που έχουν αλλά δυστυχώς δεν καλύπτονται ούτε από το σχολείο ούτε υπάρχει κάποια πρόβλεψη από το κράτος. Οι θέσεις αυτές θα μπορούσαν μάλιστα να αποτελέσουν βάσεις μίας άλλης έρευνας ανίχνευσης αποτελεσματικών μηχανισμών στήριξης των γονέων που προς το παρόν δεν υπάρχουν.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μελέτη στο πρώτο μέρος παρέθεσε στοιχεία για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ψυχοπαιδαγωγική στήριξη, αναφέρθηκε στον ρόλο της οικογένειας και του σχολείου, τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας και τις βοηθητικές μεθόδους αντιμετώπισης, για να καταλήξει στο ερευνητικό μέρος, στο οποίο διερευνήθηκε η ανάγκη στήριξης των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο δεύτερο αυτό μέρος η μελέτη ανέδειξε τα προβλήματα που υπάρχουν στη σχέση των γονέων αυτών και του σχολείου και επιβεβαίωσε την ανάγκη που αισθάνονται οι γονείς να υποστηριχθούν ψυχολογικά από το σχολείο, ανάγκη που δεν καλύπτεται παρά μόνο ευκαιριακά και αποσπασματικά. Όπως προέκυψε, είναι σημαντικό γι' αυτούς να μαθαίνουν περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους, ώστε να καθίστανται και οι ίδιοι πιο ικανοί να τα βοηθήσουν. Οι γονείς αναγνωρίζουν πως αδυνατούν να παρέχουν ψυχολογική στήριξη στα παιδιά λόγω έλλειψης γνώσεων, αδυναμία χειρισμού των καταστάσεων που προκύπτουν και προσωπική συναισθηματική αστάθεια εξαιτίας προσωπικών τους προβλημάτων αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Αναμφισβήτητη η πορεία για τη συνειδητοποίηση από μέρους τους ότι το παιδί τους διαφέρει είναι επίπονη ψυχικά, ωστόσο μέσω της δικής τους προσπάθειας με την καθοδήγηση και τις συμβουλές ειδικών μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στην ομαλή ένταξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του με τελικό αποτέλεσμα την ανάπτυξη μίας υγιούς προσωπικότητας και την ύπαρξη εφοδίων που θα οδηγήσουν σε πολλές μελλοντικές επιτυχίες του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι., (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ambert, A. N. (1990). «Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρητική παρουσίαση». Στο *Απόψεις*. Παράρτημα 3ο (σσ.143-152). Αθήνα: Περιοδική έκδοση του συλλόγου Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολλεγίου Αθηνών.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2000). «Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών». Στο *Αρχεία Ελληνικής ιατρικής*. 17(5), 506-515 Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αναγνωστόπουλος Δ. & Σίνη Α. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Ανακτήθηκε από: www.specialeducation.gr.
- Ανανίδου Ε. & Καζαντζίδου Λ. (2000). *Εγχειρίδιο αποκατάστασης της δυσλεξίας. Το ξεμπέρδεμα του κουβαριού*. Αθήνα: Σ. Δ. Βασιλόπουλος.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία. Θεωρία και έρευνα, Όψεις πρακτικής*. Τ. Ι. Αθήνα: Ατραπός.
- Antunez, B. (2000). *When everyone is involved: Parents and communities in school reform*. National Council for Bilingual Education.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press.
- Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε. (2003). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσορθογραφία*. Ανακτήθηκε από: www.specialeducation.gr
- Βογινδρούκας Ι. (2004). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία-Δυσορθογραφία-Δυσαριθμσία*. *Communication*, 82. Ανακτήθηκε από: www.iatronet.gr

- Braswell, L. & Bloomquist, M. (1991). *Cognitive-behavioral Therapy with ADHD children Child, family and school interventions*. New York Guilford Press.
- Βρύζας, Κ. (1992). Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτικό σύστημα. *Τα εκπαιδευτικά*, 25-26, 107-113.
- Burgess, R. G. (1989). *Research Methods in Education*. London: Taylor and Francis.
- Burow, O. A. (2003). *Αρχές της επιτυχημένης εκπαίδευσης*. Deutschland: Reinhardt.
- Burton, D. (2000). *Research Training for Social Scientists*. UK: Sage Publications.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στην σχολική επίδοση. *Εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 6, 347-368.
- (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκιόκα Α. (2016.) *Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε Σχολική Μονάδα της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης*. 5ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Γκιόκα, Α. & Σάλμοντ, Ε. (2015). *Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε Σχολική Μονάδα της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 373-381).
- Γκόρος, Λ. (1992). Η σχολική ωριμότητα και σχολική επίδοση του μαθητή σε σχέση με την κοινωνική προέλευση. *Τα εκπαιδευτικά*, 25-26, 187-191.
- Cohen, A. (1988). *Early education: The parents' role. A source book for teachers*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Cohen, L. & Manion, L., (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.

- Δήμου, Η. Γ. (2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία II.: Μαθησιακές Δυσκολίες (Το Παιδαγωγικό απόχρημα)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δράγαση-Σηφάκη, Ε. (1999). *Σωστοί Γονείς, Ευτυχισμένα Παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Learn Disabilities*. May, 29(3), 280-6.
- Foulin, J.N. & Mouchon, S. (2001). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Μτφρ. Φανιουδάκη, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζακοπούλου, Β. (2002). *Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζάχος, Δ. Η. (1992), *Ανάγνωση-γραφή. Ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Ζάχος Γ., (2001). *Μαθησιακή δυσκολία στην αριθμητική*. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών. Ανακτήθηκε από: www.system.gr/cpsr
- Gonzalez-Mena, J. (2006). *The young child in the family and the community* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Gordon, N. (1992). Children with developmental dyscalculia. *Developmental Medicine and child Neurology*, 34,459-463.
- Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning-Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hamstra-Bletz, L. & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689-699.
- Hartmann, T. (1996). *Beyond ADD: Hunting for reasons in the past and present*. Green Valley: Underwood Books.

- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (μτφρ. Παρασκευόπουλος, I.N.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Μτφρ. Λυμπεροπούλου, Χ.). Αθήνα: Τόπος.
- Θώδης, Κ., Ν. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία και Εκπαιδευτική Πράξη*. Ανακτήθηκε από: http://ktdrus.gr/index.files/Dyslexia_21.pdf.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Johnson, D. (1984). Planning Small! scale Research. In Bell, J., Bush, T., Fox, A., Goodey, J., & Goulding, S. (Eds.) *Conducting Small scale Investigations in Educational Management*. London: Harper and Row.
- Johnson, D. & Myklebust, H. R. (1967). *Learning Disabilities; Educational Principles and Practices*. New York: Grune & Stratton.
- Jordan, N., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with co-morbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, 74(3), 834-850.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001) *Emerging issues in school, family & community connections. Annual Synthesis*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Kaplan, H. I. & Sadock, B. J. (1991). *Synopsis of Psychiatry* (6th ed.). Baltimore, USA: Williams and Wilkins.
- Κάτσικας, Χ. (1995). Οικογένεια και σχολική επίδοση. Η σύμπτωση μιας νέας σχέσης. *Νέα παιδεία*, 74, 121-128.

- Kim, H. (2004). *Learning Disabilities. Contemporary Issues Companion*. Boston: Allyn&Bacon.
- Κουράκης, Ι. (1997). *Ανίχνευση στο κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών, Σκιαγραφώντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία*. Αθήνα: Έλλην.
- Lamberg, L. (2003). ADHD often undiagnosed in adults: Appropriate treatment may benefit work, family, social life. *JAMA*, 290(12), 1565-1567.
- Leon, L. A. (1966). Psychologie et action éducative: la notion de psychopédagogie, *L'Année psychologique*, 66(2), 461-474.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μάρκου Σ. (1998). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαηλίδου, Φ. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Δυσορθογραφία- Δυσγραφία*. Ιωάννινα: ΤΕΙ Ηπείρου.
- Μιχελogiάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.
- Μίχου, Μ. (1990). Γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Στο *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις* (σσ. 27-41). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέλλα, Σ. (2014). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Αξιολόγηση και Παρέμβαση*, σημειώσεις σεμιναρίου, Κέντρο Άρθρωσις, Αθήνα.

- Μπουχάγιερ, Α. (2012). *Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σημασία της αυτοεκτίμησης των μαθητών και η συμβουλευτική τους παρέμβαση για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- _____. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- _____. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης* (3^η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση), Αθήνα: Gutenberg.
- Nabuzoka, D. (2000). *Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, Κοινωνική Λειτουργικότητα και Προσαρμογή*, Μετ. Β. Αυγουστίνου. Αθήνα: Σαββάλας.
- _____. (2004). *Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ναζίρη, Δ. (1994). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου Σ., & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παππά, Β. Σ. (2003). Εκπαίδευση και συμβουλευτική γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια των Σχολών Γονέων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 128, 20- 23.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1983). *Εξελικτική Ψυχολογία*, Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Parker, H. C. (1992). *The ADD hyperactivity handbook for schools*. Florida: Impact Publications.
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: A national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47.

- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Open education. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 3-10.
- Peer, L. & Reid, G. (2003). *Introduction to Dyslexia*. London: David Fulton Publishers L.T.D.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2004). *Learning Disabilities: A practical approach to foundations, assessments diagnosis and teaching*. Pearson Allyn & Bacon.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1990). *Γνωστική Ψυχολογία. Η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- _____ (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2015). *Συνεργασία Οικογένειας, Σχολείου, Κοινότητας: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε από: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1300>.
- Σακκάς, Β. (2002) *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σάλμοντ, Ε. (2004). *Συμβουλευτική οικογένειας ατόμων με ειδικές ανάγκες-Πρώιμη παρέμβαση: Η περίπτωση της κώφωσης*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Schweitzer, J. B. (2001). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Medical Clinics of North America*, 85(3), 757-777.
- Seitz, V. & Apfel, N. (1994). Parent-Focused Intervention: Diffusion Effects on Siblings. *Child Development*, 65(2), 677-683.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Στασίνο, Δ. Π. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου* (Β' έκδοση βελτιωμένη). Αθήνα: Gutenberg.
- Strike, K. A. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. In J.I. Goodlad, R. Soder, & K.A. Sirotnik (eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Συμεού, Α. (2002). Εμπλοκή των Γονιών στο Σχολείο: Η Προοπτική των Διευθυντών Δημοτικής». Πρακτικά 7^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: *Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, 1, 263-273.
- _____. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-103.
- Tanis, S. (1974). An observational Analysis of Classroom Behaviors of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7(1), 26-34.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2005). *Η Οικογένεια με ένα Παιδί Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας με Ειδικές Ανάγκες*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- _____. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- _____. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιναρέλης, Γ., & Δράκος, Γ. (2011), *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών Δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τζουριάδου, Μ., & Μαρκοβίτης, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Τσιαντής, Ι. (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες της κυρίως σχολικής ηλικίας. Στο Ι. Τσιαντής (Επιμ.), *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας* (σσ. 183-196). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσοβίλη, Θ. Δ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vogel, A. (1977). Morphological ability in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 35-43.
- Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (1994). *Troubled families-problem children: Working with parents: A collaborative process*. Chichester, England: John Wiley.
- Wiing, H. & Semel, E. (1975). Comprehension of syntactic structures and critical verbal elements by children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 46-52.
- Winters, C. A. (1997). Learning Disabilities, Crime, Delinquency, and Special Education Placement. *Adolescence*, 32(126), 451.
- Wolfendale, S. (1983). *Parental participation in children's development and education. Special aspects of education:3*. London: Gordon and Breach Science Publishers.
- Wong, B. (1996). Metacognition and Learning Disabilities. In *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego, California: Academic Press Inc.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φράγκος, Χ. (1997). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χουρδάκη, Μ. (2000). *Σχολές Γονέων (Σκοπός-Μεθοδολογία-Θεματολογία)*, Αθήνα: Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων.
- _____. (2001). Οι αναντικατάστατοι Παιδαγωγοί. Η εκπαίδευση της οικογένειας. *Σχολές Γονέων. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 33-39.

Ηλεκτρονικές Βιβλιογραφικές Παραπομπές

<http://www.markosrigos.gr/cv>

www.dys.gr

www.eduportal.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

1.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ
ΗΛΙΚΙΑ: 41
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΕΙ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Κάθε δεκαπενθήμερο το σχολείο μας στέλνει γραπτή ενημέρωση όσον αφορά την πρόοδο του παιδιού ή τυχόν θέματα που μπορεί να προκύψουν και να χρειάζονται επίλυση. Αν κριθεί απαραίτητο κανονίζουμε να συναντηθούμε.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Σαφώς και πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, όπως επίσης να ακολουθείται και κοινή γραμμή. Το παιδί πρέπει να λαμβάνει κοινά μηνύματα για να διευκολύνεται και η κατάσταση. Πρέπει να παρακινείται από το σχολείο και όχι να δυσκολεύεται. Σε αυτό λοιπόν θα τον βοηθήσει αυτή η συνεργασία.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε μεγάλο βαθμό. Οι δάσκαλοι έχουν αναλάβει τον ρόλο αυτό και φροντίζουν να καλύπτονται οι ανάγκες μας.

4)Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Σίγουρα πρέπει να βοηθάμε το παιδί στο σπίτι. Άλλωστε πιστεύω ότι τα παιδιά χρειάζονται την ενθάρρυνση των γονέων τους σε κάθε ηλικιακό στάδιο. Ωστόσο δυσκολευόμαστε μερικές φορές καθώς οι ανάγκες ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαφέρουν.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Κάθε δεκαπενθήμερο.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Ναι. Ζούμε στην εποχή της τεχνολογίας και της πληροφορίας. Μπορούμε να ενημερωνόμαστε μέσω του διαδικτύου, αλλά και μέσω άρθρων και βιβλίων.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Είναι τόσο δύσκολο στις μέρες μας να ανταπεξέλθουμε σε όλα αλλά να συντονίσουμε και το πρόγραμμά μας μαζί με των παιδιών. Κάνουν τόσες δραστηριότητες που υπάρχει έλλειψη χρόνου από όλους. Θέλουμε τόσο πολύ να συμμετέχουμε ενεργά αλλά δεν φαίνεται να είναι εφικτό. Άρα θα έλεγα σε έναν μέτριο βαθμό.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Σίγουρα ένας ψυχολόγος με τις γνώσεις του μπορεί να βοηθήσει και να στηρίξει ουσιαστικά τα παιδιά.

2.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 44
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΠΟΦΟΙΤΗ ΙΕΚ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΑΝΕΡΓΗ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Το σχολείο έχει εκφράσει την επιθυμία να βρισκόμαστε μία φορά τον μήνα και είναι κάτι που μας βρίσκει σύμφωνους. Καταφέρνουμε να μιλήσουμε αλλά και να προλάβουμε τυχόν προβλήματα. Έχει τύχει βέβαια να πάμε και εκτάκτως ή συχνότερα έπειτα από τηλεφωνικό αίτημα του σχολείου.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Το σχολείο και οι δάσκαλοι έχουν ένα πλάνο συναντήσεων στο οποίο συνεργαζόμαστε και συζητάμε για την πρόοδο του παιδιού. Κάνει καλό και σε μας και στο παιδί αυτή η συνεργασία. Ναι θα πρέπει να συνεργαζόμαστε.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Το προσωπικό του σχολείου μέσω της κατάρτισης αλλά και της εμπειρίας είναι αυτό το οποίο φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες μας. Τώρα ανάλογα με τον χαρακτήρα του κάθε δασκάλου παρατηρούνται και αλλαγές στον τρόπο προσέγγισης.

4)Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Με ποιον τρόπο;

Ναι οπωσδήποτε. Κυρίως σε ό,τι αφορά το κομμάτι των μαθημάτων. Άλλωστε το ψυχολογικό κομμάτι δεν νομίζω να μπορεί να το χειριστεί κάποιος καλύτερα από τους γονείς.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Το επιδιώκουμε να μάθουμε περισσότερα. Έχουμε συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου και αυτό μας κατευθύνει μέσω των γνώσεων που έχει.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Προσπαθούμε να στηρίζουμε το παιδί μας αλλά μόνο ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά και επί της ουσίας. Άλλωστε εμείς έχουμε και ελλειπείς γνώσεις. Για να στηρίζουμε αποτελεσματικά τα παιδιά μας πρέπει να ενισχύσουμε τις γνώσεις μας. Εμφανίζουν πρωτόγνωρες για εμάς συμπεριφορές και φαινόμαστε αδύναμοι να τις αντιμετωπίσουμε και να τις διαχειριστούμε. Θέληση υπάρχει αλλά δεν αρκεί από μόνη της. Αλλά σε συνεργασία με το σχολείο και την εκπαιδευτική ομάδα μπορούμε να βοηθήσουμε σωστά και ποιοτικά τα παιδιά μας.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Σίγουρα θα έπρεπε στην ομάδα του σχολείου να υπάρχει ψυχολόγος ο οποίος θα βοηθούσε παιδιά, γονείς και δασκάλους να αντιμετωπίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα παιδιά και την δύσκολη συμπεριφορά που μπορεί να προκύψει μετά την ανακοίνωση των

αποτελεσμάτων. Οι συμπεριφοριστικές διακυμάνσεις που παρατηρούνται στα παιδιά αυτά είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν χωρίς την καθοδήγηση και την βοήθεια από ειδικό.

3.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 42
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΠΟΦΟΙΤΗ ΙΕΚ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΥΑΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Δυστυχώς μόνο μία φορά τον μήνα. Θα θέλαμε να πηγαίνουμε συχνότερα στο σχολείο αλλά όταν έχεις δουλεία, το σπίτι και τρία παιδιά, καταλαβαίνεις ότι αυτό είναι ανέφικτο. Ευτυχώς υπάρχει και αυτή η προσωπική συνάντηση με τους δασκάλους γιατί φαίνεται να βοηθάει πολύ το παιδί.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Είναι αναγκαία η συνεργασία με το σχολείο. Πρέπει να ενημερωνόμαστε για την πρόοδο του παιδιού αλλά να ενημερώνουμε και το σχολείο. Έτσι μπορούμε να πετύχουμε πολλά παραπάνω πράγματα μαζί με το σχολείο.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Όταν υπάρχει καλή διάθεση, χρόνος και υπομονή από τους δασκάλους αλλά και από εμάς η συνεργασία εξελίσσεται άριστα και οι ανάγκες μας καλύπτονται στο έπακρο.

4)Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Βεβαίως. Πρέπει να βοηθάμε τα παιδιά μας. Ιδίως ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες που έχει και αυξημένες ανάγκες.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μια φορά τον μήνα .

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Ναι. Όσο και να βοηθάει το σχολείο, πάντα πρέπει να αναζητάμε νέες πληροφορίες. Το internet είναι ένας τρόπος για να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας. Βρίσκουμε άρθρα και κάποια δωρεάν σεμινάρια τα οποία μας βοηθάνε πάρα πολύ.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Προσπαθούμε όσο μπορούμε να στηρίζουμε το παιδί και να μάθουμε όσο το δυνατόν περισσότερα για την άγνωστη αυτή κατάσταση. Παρακολουθούμε σεμινάρια για να ενημερωθούμε, μιλάμε με ειδικούς αλλά θα έπρεπε να υπάρχει πιο καλά οργανωμένη ομάδα από δασκάλους, σχολικούς συμβούλους και εννοείται πλήρως καταρτισμένους. Επίσης, ενώ θα θέλαμε να συμμετέχουμε ενεργά πολλές φορές και όλες οι άλλες καθημερινές δραστηριότητες που πρέπει να ασχοληθούμε μας κρατάνε μακριά. Διάθεση, όπως λέω πάντα, υπάρχει αλλά είναι δύσκολες οι εποχές, κυρίως οικονομικά. Πρέπει να δουλέψουμε πολύ και σκληρά για να ανταπεξέλθουμε .

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Όπως είπα και πριν είναι απαραίτητη μια ομάδα από ειδικούς για να παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη. Όταν μάθαμε για τις μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήσαμε ότι δεν είχαμε καμία

γνώση και αν μπορώ να το πω χωρίς να ακουστεί κάπως, υπήρχαν ταμπού στο συγκεκριμένο θέμα. Δεν μπορούσαμε να το αποδεχτούμε. Δυσκολευτήκαμε πολύ. Η άρνησή μας αυτή επηρέασε αρνητικά και το παιδί. Ιδίως σε σχέση με το έργο των δασκάλων. Κάποιος ψυχολόγος θα βοηθούσε πολύ στην στήριξη των παιδιών, αλλά και στην δικιά μας, την οποία φάνηκε να χρειαζόμαστε σε μεγάλο βαθμό. Γιατί όχι και των καθηγητών που έχουν να αντιμετωπίσουν τόσα παιδιά, διαφορετικά το καθένα.

4.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ
ΗΛΙΚΙΑ: 42
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΛΥΚΕΙΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Μία φορά τον μήνα. Είναι κάτι που αποφασίσαμε από κοινού με το σχολείο. Σίγουρα θα θέλαμε παραπάνω αλλά δεν ξέρω κατά πόσο θα άλλαζε κάτι η συχνότερη επαφή. Ο τρόπος είναι οι συναντήσεις μας είτε μετά από ραντεβού με τους δασκάλους είτε κατά τη διάρκεια των σχολικών ελέγχων. Πάντα μέσω της επαφής πρόσωπο με πρόσωπο και πολύ σπάνια μέσω τηλεφώνου.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Θεωρώ ότι πρέπει να πηγαίνουμε στο σχολείο και να αποφασίζουμε μαζί το τι θα γίνει με την πρόοδο του παιδιού. Υπάρχουν πολλές ανησυχίες από την μεριά μας και το σχολείο μας βοηθάει πολύ σε αυτό.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μας καλύπτει σε πολλά το σχολείο και οι δάσκαλοι. Οι δάσκαλοι είναι αυτοί οι οποίοι έχουν αναλάβει αυτό το δύσκολο έργο καθώς αυτοί είναι που έχουν και τις γνώσεις να χειριστούν τις καταστάσεις.

4)Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Οι γονείς σίγουρα είναι αυτοί που πρέπει να βοηθάνε τα παιδιά, όσο και όπως μπορούνε. Αλλά, όπως βλέπω και από εμάς, επειδή οι γνώσεις μας σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών είναι περιορισμένα, καλό θα ήταν να υπάρχει και βοήθεια από ειδικούς, είτε δασκάλους είτε λογοθεραπευτές, για να μην υπάρχουν λάθος χειρισμοί.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Ναι εννοείται, αλλά δυστυχώς η μόνη πηγή πληροφόρησης μας είναι το σχολείο. Οι δάσκαλοι όπως είπα είναι αυτοί που έχουν αναλάβει το έργο αυτό καθώς έχουν τις γνώσεις που λείπουν από εμάς.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Αρμόδιοι για να στηρίζουν ικανοποιητικά το παιδί είναι οι δάσκαλοι και γενικά η ομάδα του σχολείου, οι οποίοι έχουν θέληση, αλλά πρέπει να υπάρχουν και οι γνώσεις. Εμείς

προσπαθούμε όσο μπορούμε να στηρίξουμε το παιδί συναισθηματικά αλλά αυτό από μόνο του σίγουρα δεν αρκεί.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Στις μέρες μας δεν θα έπρεπε να υπάρχει σχολείο χωρίς ψυχολόγο, ο οποίος θα είναι διαθέσιμος και στα παιδιά, σε όλα τα παιδιά και στους γονείς και στους δασκάλους. Θα μπορούσε να βοηθήσει και στην συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων με τις γνώσεις οι οποίες λείπουν και από τις δύο πλευρές. Επίσης η απομόνωση και η θλίψη των παιδιών στο άκουσμα της διάγνωσης είναι κάτι που σίγουρα δεν μπορούμε να χειριστούμε μόνοι μας.

5.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ
ΗΛΙΚΙΑ: 43
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΕΙ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Έχουμε άριστη συνεργασία με το σχολείο. Πηγαίνουμε μια φορά την εβδομάδα, κάθε Τετάρτη για την ακρίβεια. Ήταν μια δύσκολη περίοδος για μας όταν ανακαλύψαμε ότι το παιδί μας έχει μαθησιακές δυσκολίες και ευτυχώς το σχολείο είναι πρόθυμο να μας βοηθήσει με όποιο τρόπο μπορεί. Ενδεχομένως να μην χρειάζεται τόσο συχνή επαφή αλλά είναι μια καινούρια κατάσταση για μας και θα θέλαμε να έχουμε αρκετή ενημέρωση. Άλλωστε η καλή σχέση που χτίζεται έτσι ανάμεσα σε μας και το σχολείο φαίνεται ευεργετική για το παιδί.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Η συνεργασία για εμένα κρίνεται απαραίτητη. Γονείς και σχολείο πρέπει να συνεργάζονται για να βοηθήσουν στην εξέλιξη του παιδιού. Απαραίτητη κρίνεται και η κοινή γραμμή και από το σπίτι και από το σχολείο. Το παιδί δεν πρέπει να πιστέψει ότι οι γονείς ακυρώνουν το σχολείο ή το αντίθετο.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε ικανοποιητικό βαθμό. Ανάλογα βέβαια και με την προσωπικότητα του δασκάλου και αν υπάρχει καλή διάθεση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και χρόνος αλλάζει και ο βαθμός στον οποίο καλύπτονται οι ανάγκες μας και κατά συνέπεια οι ανάγκες του παιδιού.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Ναι η βοήθειά μας χρειάζεται σίγουρα. Απλά κάπως διαφορετικά από ένα παιδί που δεν βρίσκεται αντιμέτωπο με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο υπάρχουν και κοινά σημεία όπως το να λέμε μπράβο στις επιτυχίες των παιδιών και να τα παρακινούμε να προσπαθούν ολοένα και περισσότερο.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Κάθε βδομάδα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Σαφώς. Το θεωρώ αναγκαίο να ενημερωνόμαστε για το πως θα χειριστούμε καταστάσεις και συμπεριφορές. Ευτυχώς υπάρχουν ειδικά σεμινάρια τα οποία περιέχουν πολλές πληροφορίες και αρκετά παραδείγματα. Βέβαια στην αρχή της ανακάλυψής μας συμβουλευτήκαμε και ειδικό λογοθεραπευτή.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Δυστυχώς για μας το κεφάλαιο μαθησιακές δυσκολίες ήταν άγνωστο. Μπορώ να πω ήταν ένα θέμα ταμπού. Στην αρχή θεωρήσαμε ότι ευθύνονται οι δάσκαλοι με τον λάθος εντοπισμό των αναγκών και την έλλειψη προσοχής. Όλο αυτό δημιούργησε μια δύσκολη κατάσταση, την οποία δεν ξέρω αν χειριζόμαστε ικανοποιητικά.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Όπως είπα και πριν ήταν μια δύσκολη περίοδος αυτής της διάγνωσης και παράλληλα παρατηρήσαμε να εμφανίζει και προβλήματα επικοινωνίας και συμπεριφοράς το παιδί. Συνεπώς κρίνεται αναγκαία θεωρώ η ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού στο σχολείο.

6.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ
ΗΛΙΚΙΑ: 48
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΙΕΚ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Κάθε 15 μέρες πηγαίνουμε στο σχολείο, μια εγώ μία η σύζυγος ανάλογα με το πρόγραμμα εργασίας μας. Είναι κάτι το οποίο συμφωνήσαμε με το σχολείο, καθώς δεν κρίθηκε

απαραίτητο για συχνότερη επικοινωνία. Υπάρχουν και κάποιες ομιλίες που διοργανώνονται από τον σύλλογο γονέων σε συνεργασία με τον διευθυντή για εμάς που είμαστε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Με δεδομένο τις μαθησιακές δυσκολίες που υπάρχουν και εγώ και η σύζυγος κρίνουμε απαραίτητη την συνεργασία με το σχολείο. Ευτυχώς είμαστε τυχεροί και οι δάσκαλοι είναι εξαιρετικά υποστηρικτικοί και βοηθητικοί σε αυτή τη φάση. Μιλάμε και από κοινού αποφασίζουμε την πορεία μας.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε μεγάλο βαθμό. Οι δάσκαλοι και με τις γνώσεις και με την διάθεση τους για βοήθεια και προσφορά κάνουν ότι είναι καλύτερο για το παιδί μας και για τα υπόλοιπα εννοείται.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Η βοήθεια μας προς το παιδί μας φαίνεται άκρως βοηθητική και απαραίτητη. Από την στιγμή που η διαπαιδαγώγηση είναι δική μας ευθύνη κατά βάση, πρέπει να υπάρχει η βοήθεια από τους γονείς ώστε να μπορούν οι δάσκαλοι να συνεχίσουν την προσπάθεια στο σχολείο.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Κάθε δεκαπέντε μέρες.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Σίγουρα. Η απόκτηση γνώσεων είναι απαραίτητη. Βλέπουμε συνεντεύξεις από ειδικούς και παρακολουθούμε τις εξελίξεις μέσω άρθρων στο διαδίκτυο. Πρέπει να ενημερωνόμαστε για το πως θα χειριζόμαστε καταστάσεις και συμπεριφορές. Βέβαια, θα πρέπει να υπάρχει και η επαρκής κατάρτιση από τους δασκάλους για να διακρίνουν τις δυσκολίες από την αρχή.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Μετά που έγινε η διάγνωση για τις μαθησιακές δυσκολίες λόγω λάθος δικών μας χειρισμών το παιδί παρουσίασε και προβλήματα στην συμπεριφορά, τα οποία στην αρχή αποδώσαμε στους λάθος χειρισμούς του σχολείου. Ίσως εκεί να δυσκολέψαμε ακόμα πιο πολύ την κατάσταση. Άρα θα έλεγα ότι στηρίζουμε σε ένα μέτριο βαθμό το παιδί. Όχι ότι υπάρχει και χρόνος για κάτι περισσότερο, ούτε από εμάς ούτε από το σχολείο. Πολλές υποχρεώσεις μας βαραίνουν όλους.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Σίγουρα η παρουσία ψυχολογικής υποστήριξης κρίνεται αναγκαία. Όλη αυτή η συμπεριφορά που παρουσιάστηκε στο παιδί και τα προβλήματα στη συμπεριφορά μαζί με το κλάμα και την απογοήτευση είναι κάτι που μόνο ένας αρμόδιος και ειδικός μαζί με την βοήθεια της σχολικής ομάδας θα μπορούσε να τα μετριάσει ή να τα εξαλείψει.

7.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ
ΗΛΙΚΙΑ: 45
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΙΕΚ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Δυστυχώς μόνο μια φορά τον μήνα. Δεν υπάρχει παραπάνω χρόνος, λόγω πολλών και διαφορετικών υποχρεώσεων με τις οποίες έρχομαι αντιμέτωπος καθημερινά. Το σχολείο μας

παρέχει αναλυτική ενημέρωση και προφορικά και γραπτά με κείμενα ενημερωτικού περιεχομένου δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα γραπτά λόγω της έλλειψης χρόνου.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Αν και όπως είπα λόγω υποχρεώσεων δεν είναι συχνή η συνεργασία μας, ακόμα και αυτό το λίγο κρίνεται αναγκαίο. Ενημερώνουμε το σχολείο για την πορεία του παιδιού στο σπίτι και αντίστοιχα μας ενημερώνει το σχολείο. Έτσι υπάρχει συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης και προόδου του παιδιού.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Το σχολείο και οι δάσκαλοι καλύπτουν τις ανάγκες και τις δικές μας και του παιδιού μας. Βέβαια πολύ μεγάλο ρόλο παίζουν και η τακτικότητα των συναντήσεων με τους δασκάλους.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Σίγουρα, απλά πολλές φορές παρατηρούνται άλλου είδους ανάγκες που ίσως μας κάνουν να αναρωτιόμαστε κατά πόσο μπορούμε μόνοι μας.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Ναι, ναι σίγουρα. Είναι ένα θέμα για το οποίο πρέπει να μένουμε ενήμεροι. Φροντίζουμε να παρακολουθούμε ειδικά σεμινάρια μετά από προτροπή ειδικού, του οποίου ζητήσαμε την βοήθεια εξ αρχής.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Είναι τόσο πολλές και διαφορετικές οι ανάγκες ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, που καμιά φορά δεν τις καταλαβαίνουμε κιόλας. Πως θα μπορούσαμε να στηρίξουμε ικανοποιητικά το παιδί μας χωρίς γνώσεις;

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Η ανακοίνωση της διάγνωσης θα έπρεπε να γίνεται παράλληλα με ψυχολογική υποστήριξη. Από μεριά μας υπήρξε άρνηση και φόβος και απογοήτευση, τα οποία σαφώς πέρασαν και στο παιδί. Θα μπορούσαμε να τα έχουμε περάσει ήπια και χωρίς εντάσεις αν υπήρχε η σωστή ενημέρωση και ο σωστός τρόπος ανακοίνωσης της διάγνωσης. Σαφώς ναι. Όλα τα σχολεία χρειάζονται ψυχολόγο.

8.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 41
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΠΟΦΟΙΤΗ ΙΕΚ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Πηγαίνουμε μια φορά τον μήνα. Η συνεργασία μας επιτυγχάνεται μέσα από τον διάλογο και την θέληση και από τις δύο πλευρές.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Εννοείται, είναι απαραίτητη η συνεργασία μας. Βρισκόμαστε με τους δασκάλους και αποφασίζουμε από κοινού την πορεία μας. Άλλωστε το παιδί είναι πολλές ώρες με τους δασκάλους και έτσι πρέπει να βοηθάμε όσο μπορούμε το έργο τους.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε μεγάλο βαθμό. Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω της κατάρτισης που ήδη έχει ή αυτής που μπορεί να αποκτήσει είναι το πλέον αρμόδιο για να συντονίσει μια τέτοια συνεργασία.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Μα πρώτοι εμείς στο σπίτι πρέπει να βοηθάμε τα παιδιά μας. Συνεπώς είναι απαραίτητη η ενίσχυση και ενθάρρυνση των παιδιών μας στο σπίτι.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Ναι το προσπαθούμε αρκετά γιατί πιστεύουμε ότι η έλλειψη γνώσεων λειτουργεί αρνητικά στην πρόοδο. Αυτό το πετυχαίνουμε με ειδικά σεμινάρια που παρακολουθούμε. Σε κάποια από αυτά υπάρχουν και ειδικοί πρόθυμοι για βοήθεια.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Δεν ξέρω αν μπορούμε να βοηθήσουμε ικανοποιητικά. Αρχικά δυσκολευτήκαμε πολύ να το δεχτούμε και χάσαμε πολύ χρόνο. Βέβαια έχουμε και τόσα άλλα θέματα και προβλήματα που ο μόνος τρόπος για να βοηθήσουμε ικανοποιητικά είναι να έχουμε σωστή και ολοκληρωμένη καθοδήγηση. Δεν ξέραμε πώς να κινηθούμε στην αρχή. Πραγματικά ήταν μια πολύ δύσκολη περίοδος. Όλο αυτό πέρασε και στο παιδί που παρουσίασε διαφορετική συμπεριφορά, θυμό και άρνηση.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Εννοείται. Στην δική μας περίπτωση αν είχαμε βοήθεια από ειδικό θα είχαμε αποφύγει αυτήν την δύσκολη περίοδο που περάσαμε. Ο φόβος και το αίσθημα κατωτερότητας που είδα στα μάτια του παιδιού μου θα μπορούσαν να μην είχαν συμβεί ποτέ. Έτσι ναι είναι απαραίτητη η ψυχολογική βοήθεια.

9.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ
ΗΛΙΚΙΑ: 37
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ : ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΑΝΕΡΓΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Πλέον κάθε μέρα. Παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες ανακαλύψαμε σχετικά πρόσφατα κάποιο πρόβλημα υγείας, το οποίο απαιτεί καθημερινή επαφή με το σχολείο. Υπάρχει βέβαια και η τηλεφωνική ενημέρωση αν χρειαστεί για κάτι επείγον ή αν προκύψει κάποιο πρόβλημα επιπλέον αλλά και από εμάς αν ανησυχήσουμε για κάτι.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Εννοείται. Η συνεργασία είναι υποχρεωτική, αν μπορεί να μου επιτραπεί αυτή η έκφραση. Γονείς και δάσκαλοι πρέπει να συνεργάζονται, αναζητώντας την καλύτερη δυνατή λύση για τα παιδιά. Καθημερινά βιώνουμε μεγάλο άγχος για την πορεία του παιδιού και η επικοινωνία με το σχολείο βοηθάει στην εξομάλυνση της κατάστασης.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, όχι άριστο. Είναι φορτωμένο το πρόγραμμα των δασκάλων και το έργο τους δύσκολο. Από πλευρά μας βέβαια υπάρχει μεγάλη επιμονή και ίσως καμιά φορά πίεση για συνεργασία, λόγω των καθημερινών μας συναντήσεων. Έχουμε παρατηρήσει ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς είναι πάντα πιο πρόθυμοι οι δάσκαλοι, ενώ περνώντας η χρονιά ίσως η κούραση, ίσως οι αρμοδιότητες η προθυμία αυτή φαίνεται να φθίνει.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Η βοήθεια του γονέα είναι άκρως απαραίτητη, αλλά δυστυχώς δεν αρκεί από μόνη της. Υπάρχουν πράγματα που δεν μπορεί να τα χειριστεί ο γονέας. Εκεί καλό θα ήταν να υπάρχει η καθοδήγηση και στήριξη από κάποιον ειδικό, όπως π.χ. παιδοψυχολόγο που πηγαίνουμε εμείς.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Κάθε μέρα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Το θεωρώ απαραίτητο. Πρέπει να ενισχύουμε τις γνώσεις μας με κάθε τρόπο. Εμείς και λόγω του προβλήματος υγείας που προέκυψε, επισκεπτόμαστε ειδικό και συγκεκριμένα παιδοψυχολόγο. Μας βοηθάει αρκετά και μας υποδεικνύει και πηγές ενημέρωσης αλλά εμπλέκει και ενεργά το παιδί στις συνεδρίες.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Συζητά καθημερινά με το παιδί προσπαθώντας να καταλάβω σκέψεις και προβληματισμούς. Προσπαθώ όσο μπορώ να αποφύγω εκρήξεις θυμού και προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν καμιά φορά. Θέλω όσο μπορώ να ελαχιστοποιήσω την θλίψη και τον θυμό και από το παιδί και από εμάς. Δεν είναι εύκολη η κατάσταση και χρίζει προσεκτικών χειρισμών. Και σίγουρα γνώσεις που δυστυχώς δεν διαθέτουμε ακόμα.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Ναι, για αυτό πηγαίνουμε μαζί με το παιδί σε παιδοψυχολόγο. Τώρα αν ήταν στην ομάδα του σχολείου θα ήταν ακόμα πιο βοηθητικό γιατί θα παρατηρούσε και όλη την συμπεριφορά του παιδιού κατά την σχολική χρονιά. Βέβαια ένας ψυχολόγος θα ήταν βοηθητικός για όλα τα παιδιά. Μπορεί τα παιδιά με τις μαθησιακές δυσκολίες να έχουν αυξημένες ανάγκες αλλά όχι ότι και τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχουν εξίσου πολλές ανάγκες. Είναι δύσκολοι και περίεργοι οι καιροί που μεγαλώνουν.

10.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 46
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΠΟΦΟΙΤΗ ΙΕΚ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΔΗΜΟΣΙΟ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Μια φορά τον μήνα και αν χρειαστεί κάτι επιπλέον το σχολείο μας ενημερώνει μέσω έγγραφου σημειώματος. Μέχρι τώρα είναι αρκετή η μια φορά.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Εννοείται ότι πρέπει να συνεργαζόμαστε με το σχολείο. Είναι απαραίτητη η συμβολή μας και η βοήθειά μας στο έργο των εκπαιδευτικών.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Θεωρώ ότι γίνεται καλή δουλειά στο σχολείο από όλο το προσωπικό. Μας καλύπτουν μέχρι τώρα ότι ανάγκες έχουν προκύψει.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Ναι. Είναι απαραίτητη. Και ένα απλό μπράβο, μια ενθάρρυνση από μέρος μας μπορεί να δώσει ώθηση για να μπορέσει το παιδί να προοδεύσει.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Ναι πρέπει να αναζητάμε πληροφορίες. Βέβαια εμάς μας καλύπτει το σχολείο σε αυτό με τις γνώσεις των δασκάλων.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Θεωρητικά υπάρχουν οι γνώσεις για να βοηθήσουμε τα παιδιά. Άλλωστε όπως γνωρίζουμε εμείς τα παιδιά μας δεν τα γνωρίζει κανένας και συναισθηματικά μπορούμε να τα

βοηθήσουμε σίγουρα. Αλλά επειδή σαφώς χρειαζόμαστε στήριξη και εμείς πολλές φορές δεν ξέρω αν καταφέρνουμε να τα βοηθήσουμε και να τα στηρίζουμε ικανοποιητικά. Μερικές φορές παρατηρούμε και εκρήξεις θυμού από το παιδί και αυτό μας δυσκολεύει ακόμα πιο πολύ. Σίγουρα και η έλλειψη χρόνου είναι ένα θέμα αλλά δευτερεύον.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Μόνο απαραίτητη; Δεν θα έπρεπε να υπάρχουν σχολεία χωρίς ψυχολόγους. Οι λάθος χειρισμοί και από εμάς οδήγησαν σε μια κατάσταση θλίψης και δικιάς μας αλλά κυρίως του παιδιού. Δεν γνωρίζαμε και ακόμα δεν γνωρίζουμε πώς να το χειριστούμε. Τα ραντεβού με τους δασκάλους βοηθάνε πάρα πολύ αλλά ένας ειδικός θα μπορούσε να βοηθήσει σίγουρα καλύτερα όλη την εκπαιδευτική ομάδα στο δύσκολο αυτό έργο.

11.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 49
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΛΥΚΕΙΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΑΝΕΡΓΗ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Πηγαίνω μια φορά τον μήνα. Παλαιότερα ερχόμουν σε επαφή με το σχολείο πιο συχνά λόγω άγχους αλλά πλέον δεν νομίζω ότι χρειάζεται.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Είναι αναγκαία η συνεργασία μας με το σχολείο. Το σχολείο είναι ένας χώρος που το παιδί περνάει πολλές ώρες και πρέπει να ακολουθούμε κοινή γραμμή με τους δασκάλους.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ανάλογα με τον δάσκαλο και την διάθεση που έχει να ασχοληθεί με το παιδί αλλάζει και ο βαθμός κάλυψης των αναγκών. Πολλές φορές παρατηρούμε ότι υπάρχει περισσότερος χρόνος και διάθεση κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ίσως μετά να υπάρχει και περισσότερη κούραση.

4)Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Εννοείται. Πρέπει να υπάρχει η διάθεση και ο χρόνος από εμάς σαν γονείς να βοηθήσουμε τα παιδιά μας.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μια φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Προσπαθώ όσο μπορώ να μαθαίνω περισσότερα για να βοηθάω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το παιδί. Έχω αγοράσει κάποια βιβλία που μέχρι τώρα με έχουν βοηθήσει αρκετά.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Οι μόνοι που μπορούν να βοηθήσουν καλά είναι οι καθηγητές. Εμείς θέλουμε να βοηθήσουμε. Διαβάζουμε πάνω σε αυτό το κομμάτι. Αναζητάμε λύσεις αλλά κάποιες φορές δεν υπάρχει και ο χρόνος. Αν και θα θέλαμε να συμμετέχουμε όσο πιο ενεργά γίνεται.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Ναι, είναι απαραίτητη η ψυχολογική υποστήριξη. Σε όλα τα παιδιά. Γιατί πόσοι από εμάς δεν αντιμετωπίσαμε δυσκολίες στην αρχή από την έλλειψη γνώσεων; Και λέγοντας όλα τα παιδιά εννοώ και αυτά που δεν είναι αντιμετώπα με μαθησιακές δυσκολίες. Γιατί όλα τα παιδιά στις μέρες μας έχουν και κάτι να αντιμετωπίσουν είτε αυτό λέγεται οικονομικό πρόβλημα είτε κάτι άλλο. Οι συνθήκες που ζούμε τα κάνουν όλα πιο έντονα.

12.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 41
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΛΥΚΕΙΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΔΗΜΟΣΙΟ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Κρίνεται απαραίτητη η παρουσία μας στο σχολείο κάθε μέρα. Δεν χρειαζόμαστε ενημέρωση μόνο για τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για κάποια προβλήματα συμπεριφοράς που προέκυψαν μετά την ανακάλυψη κάποιου προβλήματος υγείας. Μιλάμε και βγάζουμε ένα πλάνο με τους δασκάλους το οποίο εξετάζουμε για να ελέγχουμε την πρόοδο του παιδιού. Είναι και κάποιες ομιλίες που διοργανώνει το σχολείο μαζί με τον διευθυντή και τον σύλλογο γονέων.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Η συνεργασία με το σχολείο είναι σημαντική και αναγκαία. Ιδίως όταν έχεις ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και κάποια προβλήματα συμπεριφοράς όπως εμείς πρέπει να

έχεις στενή επαφή με τους δασκάλους. Ενημερώνουμε και ενημερωνόμαστε για να αντιμετωπίζουμε τυχόν θέματα με τον ίδιο τρόπο.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε ένα μέτριο βαθμό. Πηγαίνουμε στο σχολείο κάθε μέρα και έτσι καταλαβαίνεις ότι δεν αφήνουμε και άλλη επιλογή. Επιμένουμε πάρα πολύ για αυτή την συνεργασία και για καλυφθούν οι ανάγκες. Τέλος, πιστεύουμε ότι η συμβολή του σχολικού συμβούλου θα ήταν άκρως βοηθητική.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Είναι απαραίτητη η βοήθεια μας και πιστεύω ότι μπορεί να φανεί και πολύ χρήσιμη για τα παιδιά μας. Οι ανάγκες τους είναι αυξημένες λόγω των μαθησιακών δυσκολιών και πρέπει να είμαστε εκεί, δίπλα τους.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Κάθε μέρα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Είναι αναγκαίο να μαθαίνουμε συνέχεια. Εμείς επιλέξαμε να επισκεφτούμε ειδικό καθώς παρουσιάστηκαν και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Μας βοηθάει αρκετά και το παιδί καθώς κάνουμε όλοι μαζί συνεδρίες.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Προσπαθούμε αλλά δεν ξέρω αν μπορούμε. Είναι δύσκολη η κατάσταση, ιδίως αν δεν υπάρχουν οι γνώσεις και ο χρόνος. Προσπαθούμε να κάνουμε το καλύτερο, συνεργαζόμαστε

με το σχολείο και τους δασκάλους αφήνοντας πίσω τυχόν προβλήματα που μπορεί να συναντάμε. Γιατί υπάρχει κοινός στόχος, η πρόοδος του παιδιού.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Ο ψυχολόγος είναι απαραίτητο κομμάτι του σημερινού σχολείου. Υπάρχει βοήθεια από δασκάλους, διευθυντή και καμιά φορά και σχολικό σύμβουλο αλλά δεν την θεωρώ αρκετή. Για αυτό τον λόγο εμείς αναζητήσαμε και βοήθεια από ειδικό εκτός σχολείου. Πόσο καλύτερα θα ήταν όμως αν αυτή η βοήθεια ήταν μέσα στο σχολείο;

13.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 39
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΠΟΦΟΙΤΗ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Στην παρούσα φάση και λόγω αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων έχουμε αραιώσει την συνεργασία με το σχολείο είναι η αλήθεια. Πηγαίνουμε μια φορά στις δεκαπέντε μέρες, για να μιλήσουμε από κοντά με τους δασκάλους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουμε επαρκή ενημέρωση.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Ναι πρέπει να υπάρχει συνεργασία γιατί έτσι βοηθάμε και το παιδί. Δεν μπερδεύεται καθώς σε συνεννόηση με το σχολείο έχουμε κοινή στάση σε θέματα που μπορεί να προκύπτουν. Ευτυχώς οι δάσκαλοι του παιδιού μας βοηθάνε πάρα πολύ.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε ικανοποιητικό βαθμό. Άλλωστε οι δάσκαλοι είναι οι αρμόδιοι για να συντονίσουν μια τέτοια κατάσταση. Εμείς απλά ακολουθούμε τις υποδείξεις και συμβουλές τους.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Καλό θα είναι να βοηθάμε όσο μπορούμε τα παιδιά μας είτε στα μαθήματα, είτε ψυχολογικά. Ωστόσο δεν είμαι σίγουρη κατά πόσο είναι ολοκληρωμένη αν δεν υπάρχει η βοήθεια και από κάποιον ειδικό.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δύο φορές τον μήνα. Κάθε 15 μέρες.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για αυτό έχω στηριχτεί και στην βοήθεια που παρέχει το σχολείο. Ακολουθούμε τις συμβουλές τους και την καθοδήγησή τους πιστά και διατηρούμε συχνή επαφή, όσο αυτό είναι εφικτό για να ενημερωνόμαστε όλο και περισσότερο.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Δεν νομίζω ότι μπορούμε να καλύψουμε σε ικανοποιητικό βαθμό τα παιδιά μόνοι μας. Δεν υπάρχουν ούτε οι γνώσεις, ούτε ο χρόνος καμιά φορά, λόγω πίεσης χρόνου. Είναι και αυτή η περίοδος τόσο δύσκολη που δεν ξέρουμε που να δώσουμε προτεραιότητα.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Ναι η ψυχολογική υποστήριξη είναι ένα κομμάτι απαραίτητο. Εμείς, όταν έγινε η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, υπήρχαν κάποιοι όροι που τους ακούγαμε τότε πρώτη φορά. Φαντάσου πόσο δύσκολο ήταν και να πρέπει να κατανοήσουμε την κατάσταση αλλά και να πρέπει να βοηθήσουμε και να στηρίζουμε το παιδί. Έγιναν πολλά λάθη εκείνη την περίοδο. Ίσως αν υπήρχε η ψυχολογική βοήθεια να είχαν αποφευχθεί όλα αυτά. Και λέγοντας ψυχολογική βοήθεια, όχι μόνο για τα παιδιά. Και για μας.

14.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 42
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Η επαφή μου με το σχολείο έχει μειωθεί αρκετά. Δυστυχώς το εξαιρετικά μεγάλο φόρτο εργασίας μου με κρατάει πολύ απασχολημένη ενώ θα ήθελα να έρχομαι σε συχνότερη επαφή με το σχολείο. Καμιά φορά μπορεί να χρειαστεί να ενημερωθώ τηλεφωνικά, αλλά προσπαθώ να πηγαίνω μία φορά τον μήνα γιατί το τηλέφωνο είναι απρόσωπο σε σχέση με την επαφή από κοντά. Και η περίοδος ελέγχων είναι μια καλή περίοδος.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Θεωρώ τη συνεργασία εκ των ων ουκ άνευ. Βέβαια, υπάρχει ανάγκη υιοθέτησης κοινής στάσης και πολιτικής καθώς θα ήταν «ασύμφορο» το παιδί να λαμβάνει διαφορετικά μηνύματα στο σπίτι και το σχολείο. Το σχολείο είναι «φορέας γνώσεων» και αυτό κάνει ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη για συνεργασία γονέων δασκάλων.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Οι ανάγκες μας καλύπτονται σε ένα σημαντικό βαθμό. Το προσωπικό έχει μια μικρή κατάρτιση, η οποία καλό θα ήταν να εξελίσσεται. Και αν φροντίσουμε και εμείς σαν γονείς να ενημερωνόμαστε σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, οι ανάγκες μας θα καλυφθούν σίγουρα στο μέγιστο.

4)Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Σίγουρα σαν γονείς είμαστε απαραίτητοι να βοηθήσουμε μέσω της ενίσχυσης και ενθάρρυνσης τα παιδιά μας κατανοώντας τις δυσκολίες και τις ανάγκες που μπορεί να αντιμετωπίζουν.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Μα είναι επιβεβλημένο να μαθαίνουμε περισσότερα. Οι δάσκαλοι δεν είναι τόσο ενημερωμένοι. Αν και θα έπρεπε να μπορούν εξ αρχής να διακρίνουν τις δυσκολίες του παιδιού, καμιά φορά δεν γίνεται. Ευτυχώς η μακροσκελής βιβλιογραφία και η ανοιχτή πρόσβαση στο χώρο του internet μας εξασφαλίζει μεγάλη βοήθεια.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Το ότι στηρίζουμε το παιδί μας είναι δεδομένο, αλλά δεν θα έλεγα ότι το στηρίζουμε ικανοποιητικά. Δεν υπάρχει ούτε χρόνος αλλά ούτε και γνώσεις για να γίνει κάτι τέτοιο. Συζητάμε καθημερινά με το παιδί γιατί έτσι το βοηθάμε να εξωτερικεύει τις σκέψεις του και έτσι προλαβαίνουμε τις κακές συμπεριφορές. Γιατί παρατηρήσαμε έντονες διακυμάνσεις στην συμπεριφορά του παιδιού. Βέβαια αν υπήρχε ο χρόνος θα είχαν αποφευχθεί και αυτές.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Σαφώς και είναι και απαραίτητη και αναγκαία. Το παιδί κατά την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν το πήρε και με τον καλύτερο τρόπο, απομονώθηκε. Αυτό, αν υπήρχε καθοδήγηση και βοήθεια από το σχολείο, θα είχε αποφευχθεί. Άρα ναι πρέπει να εμπλουτιστεί η ομάδα του σχολείου με ψυχολόγο και αν χρειαστεί και άλλο ειδικό. Στις μέρες μας, δεν πρέπει να γίνονται τόσο καταστροφικά λάθη για την ψυχολογία του παιδιού.

15.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 38
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Επισκέπτομαι το σχολείο κάθε δεκαπέντε μέρες. Έχουμε βάλει με τον σύζυγο και τους δασκάλους ένα πλάνο το οποίο ελέγχουμε και σε κάθε συνάντηση. Άλλωστε χρειάζεται και χρόνος και δεν επιθυμούμε να πιέσουμε ούτε το παιδί ούτε τους δασκάλους. Μέχρι τώρα αυτές οι επισκέψεις μας στον σχολικό χώρο φαίνεται να είναι άκρως βοηθητικές για όλους.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Σίγουρα μια συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων θα είναι άκρως βοηθητική και κατά συνέπεια αναγκαία για την πρόοδο του παιδιού. Πολλές φορές οι δάσκαλοι μας κατευθύνουν στο πως να βοηθήσουμε το παιδί παραπάνω.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σίγουρα τα πράγματα θα μπορούσαν να είναι πολύ καλύτερα. Ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής ομάδας με δασκάλους παράλληλης στήριξης ή την παροχή βοήθειας από την διεύθυνση του σχολείου θα έκανε την κατάσταση ακόμα καλύτερη. Ωστόσο οι ανάγκες μας καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Έχοντας ως δεδομένο ότι η διαπαιδαγώγηση είναι κάτι που βαρύνει τους γονείς, η βοήθειά μας και η στήριξή μας στο σπίτι φαίνεται επιβεβλημένη. Άλλωστε ξεκινώντας από το σπίτι θα κάνουμε και πιο εύκολο το έργο των δασκάλων και τα παιδιά θα γίνονται πιο δεκτικά στην βοήθεια.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Κάθε δεκαπέντε μέρες.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Η αναζήτηση επιπλέον γνώσεων κρίνεται απαραίτητη. Άλλωστε όπως απαιτούμε από το σχολείο να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, το ίδιο πρέπει να κάνουμε και εμείς. Αν ο δάσκαλος εντοπίσει και από την αρχή το πρόβλημα, ξέρουμε πως να κινηθούμε και εμείς. Υπάρχουν άπειρα βιβλία για αναζήτηση πληροφοριών.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Προσπαθούμε να στηρίζουμε σε ικανοποιητικό βαθμό αλλά να επισημάνω ότι δεν τα καταφέρνουμε να παράσχουμε ολοκληρωμένη στήριξη. Η έλλειψη ουσιαστικών γνώσεων, γιατί στο θεωρητικό κομμάτι όλα εύκολα είναι, λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας. Δεν ξέρουμε να τα χειριστούμε σωστά όλα. Όπως για παράδειγμα κάποιες συμπεριφορές θυμού που μπορεί να υπάρχουν. Είναι και το πρόγραμμα μας τόσο φορτωμένο που καμία φορά πιστεύω ότι δεν δίνουμε την κατάλληλη προσοχή.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Εννοείται. Θα έπρεπε το σχολείο να είναι επανδρωμένο με πολλές ειδικότητες, μία εκ των οποίων του ψυχολόγου. Μετά την ανακοίνωση του αποτελέσματος, την οποία δεν πήρε και με τον καλύτερο τρόπο παρουσίασε φόβο και ας πούμε ένα αίσθημα κατωτερότητας σε σχέση με τους συμμαθητές της. Ίσως ένας ειδικός να έκανα πιο ομαλή την διάγνωση αλλά να βοηθούσε και εμάς να το δεχτούμε ομαλά. Θεωρώ ότι στο αίσθημα φόβου που υπήρξε ευθυνόμαστε σίγουρα και εμείς. Δεν ξέρω κατά πόσο το δεχτήκαμε και το αντιμετωπίσαμε σωστά την περίοδο εκείνη. Εκείνες οι πρώτες μέρες είναι τόσο δύσκολες για όλους που όσες γνώσεις και να έχεις, αν δεν υπάρχει ειδικός δεν ξέρω κατά πόσο είναι εύκολο να χειριστείς την κατάσταση.

16.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 35
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Το έχουμε ελαττώσει σε 1 φορά την εβδομάδα και συγκεκριμένα στο τέλος της εβδομάδας. Είναι τόσο πρόσφατη η ανακάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών... Επικρατεί μια κατάσταση άγχους. Παράλληλα υπάρχουν πολλά ερωτήματα και η συχνή επαφή με τους δασκάλους μας καθησυχάζει. Επίσης, κάποιες ομιλίες του συλλόγου γονέων μας έχουν βοηθήσει πολύ. Βρισκόμαστε αρκετοί γονείς και μπορούμε να μιλήσουμε και μεταξύ μας.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Λόγω της πρόσφατης ανακάλυψής μας όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες συνεργαζόμαστε σε μεγάλο βαθμό με το σχολείο. Υπάρχουν πράγματα και καταστάσεις που μας αγχώνουν ακόμα και μέσω αυτής της συνεργασίας καθησυχάζομαστε αρκετά. Έτσι, ναι η συνεργασία με το σχολείο είναι τουλάχιστον αναγκαία.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε έναν καλό βαθμό. Ανάλογα τον δάσκαλο και κάποια στοιχεία του χαρακτήρα του αυτός ο βαθμός αλλάζει. Σημαντική είναι και η συμβολή του συλλόγου γονέων για να καλυφθούν όλες οι ανάγκες.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Η βοήθειά μας είναι άκρως απαραίτητη. Απλά δεν πιστεύω ότι θα είναι κερδοφόρα αν είναι μονομερής. Δυστυχώς δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και θα έλεγα με σιγουριά ότι χρειάζεται και η ολοκληρωμένη παρέμβαση ειδικά εκπαιδευμένης ομάδας σε συνεργασία με την βοήθεια που παρέχεται στο σπίτι.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά την εβδομάδα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Δεν νομίζω να υπάρχει γονιός που να μην θέλει να μάθει. Ευτυχώς υπάρχουν αυτές οι ομιλίες που διοργανώνει ο σύλλογος γονέων και έτσι βρισκόμαστε με γονείς και ανταλλάσσουμε απόψεις και συμβουλές. Το να βλέπεις ότι δεν είσαι μόνος, αυτό βοηθάει και στην ψυχολογία μας και έτσι βοηθάμε πιο αποτελεσματικά το παιδί.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Σίγουρα προσπαθούμε να παρέχουμε όσο το δυνατόν περισσότερη στήριξη αλλά δεν ξέρω αν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ικανοποιητικός ο βαθμός. Προσπαθούμε να μάθουμε παραπάνω πράγματα, να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας αλλά είμαστε ακόμα στην αρχή. Νιώθουμε ότι και οι ίδιοι χρειαζόμαστε στήριξη για να στηρίξουμε επαρκώς το παιδί. Υπήρξαν και λάθος χειρισμοί και το παιδί απομονώθηκε. Η έντονη ανησυχία του είναι αυτή που με κάνει να πω ότι θα μπορούσαμε και καλύτερα.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Εννοείται. Αν και θα έπρεπε να υπάρχει ψυχολόγος για όλα τα παιδιά, ειδικά για αυτά που αντιμετωπίζουν και μαθησιακές δυσκολίες ένα παραπάνω. Οι καιροί και οι συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνουν και αναπτύσσονται όλα τα παιδιά δεν είναι καθόλου βοηθητικός για αυτά. Το σχολείο ή μάλλον το κράτος θα έπρεπε να έχει μεριμνήσει και να υπάρχει ψυχολόγος εντός της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα πρέπει να συζητάει με τα παιδιά σε χαλαρό και συχνό επίπεδο χωρίς άγχος. Τώρα όπως είπα και πριν σε περιπτώσεις όπως η δικιά μας που εμφανίζονται και εκρήξεις θυμού, εκεί κρίνεται ακόμα πιο αναγκαία η βοήθεια ειδικών.

17.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ
ΗΛΙΚΙΑ: 41
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΤΕΙ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Ερχόμαστε σε προσωπική επαφή με το σχολείο μία φορά τον μήνα και συγκεκριμένα σε προγραμματισμένες επισκέψεις στο σχολικό χώρο. Υπάρχει αρκετή πίεση από τον επαγγελματικό μου χώρο και έτσι ενώ η επαφή μου με το σχολείο ήταν συχνότερη αναγκάστηκα να πηγαίνω πολύ λιγότερο.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Το παιδί συνεργάζεται άψογα με τους δασκάλους και το ίδιο και εμείς. Παρατηρούμε το πόσο καλό κάνει στο παιδί και έτσι με σιγουριά θα πω ότι η συνεργασία αυτή είναι σημαντική.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε άριστο βαθμό. Άλλωστε οι δάσκαλοι είναι αυτοί οι οποίοι και λόγω γνώσεων και κατάρτισης αλλά και λόγω της θέσης τους είναι οι κατάλληλοι για να καλύψουν τις ανάγκες μας και του παιδιού.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Η βοήθειά μας είναι απαραίτητη. Εννοείται ότι πρέπει να ενισχύουμε, να ενθαρρύνουμε και να προτρέπουμε τα παιδιά μας για να είναι ουσιαστική η βοήθειά μας.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Εννοείται. Για να βοηθήσουμε το παιδί μας αποτελεσματικά και ουσιαστικά πρέπει να είμαστε ενημερωμένοι. Ευτυχώς ανακαλύψαμε κάποια site στο διαδίκτυο στα οποία υπάρχουν ομιλίες και πληθώρα πληροφοριών.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Όπως είπα και πριν ψάχνουμε τρόπους να ενημερωθούμε γιατί η έλλειψη γνώσεων είναι αυτή που κάνει δύσκολη την κατάσταση. Δεν ξέρουμε πώς να χειριστούμε την περίεργη συμπεριφορά που εμφανίζει μερικές φορές το παιδί μας. Ενώ υπάρχει διάθεση από μεριά μας μερικές φορές είναι δύσκολος και απαιτητικός ρόλος και αν είχαμε παραπάνω γνώσεις ή χρόνο όλα θα ήταν ακόμα πιο εύκολα.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Εννοείται αν υπήρχε ψυχολογική υποστήριξη θα ήμασταν όλοι και οι γονείς και τα παιδιά σε μια πιο ευνοϊκή φάση. Τα παιδιά θα είχαν έναν άνθρωπο να μιλάνε και να λύνουν μαζί ό,τι θέματα προκύπτουν μέσω της συζήτησης και χωρίς άγχος. Η στήριξη θα πρέπει να γίνεται με διακριτικό τρόπο και ενισχυτικό και να γίνεται σε όλα τα επίπεδα χωρίς να βάζει το παιδί σε διαδικασία να σκέφτεται και να αγχώνεται.

18.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 45
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΚΑΤΟΧΟΣ ΤΕΙ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΑΝΕΡΓΗ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Η πολιτική του σχολείου είναι να ενημερώνει τους γονείς μια φορά τον μήνα από κοντά και αφού μαζευόμαστε κανονίζει ο σύλλογος γονέων να μιλήσουμε και για θέματα που μας απασχολούν. Είναι αρκετή και η συνεργασία μας άψογη.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Η συνεργασία με το σχολείο και τους δασκάλους κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία. Το σχολείο φροντίζει να μας ενημερώνει για την εξέλιξη και την πρόοδο και εμείς από την πλευρά μας κάνουμε ό,τι περνάει από το χέρι μας για να βοηθάμε το έργο τους, πάντα σε συνεννόηση μαζί με τους δασκάλους.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Θα έλεγα ότι καλύπτονται αρκετά. Το σχολείο και το προσωπικό του όπως είπα και πριν έχει ενεργό ρόλο στην ενημέρωση αλλά και στην συνεργασία αυτή.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Ναι πρέπει να βοηθάμε τα παιδιά μας είτε σε θέματα σχολείου, είτε σε θέματα ψυχολογίας με τεχνικές όπως η ενθάρρυνση ή η επιβράβευση.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Ναι θα ήθελα. Όταν μαζευόμαστε με τους άλλους γονείς πάντα συζητάμε για το πως θα μπορέσουμε να μάθουμε περισσότερα. Βέβαια και η ανταλλαγή συμβουλών και απόψεων είναι κάτι που σε εμάς τουλάχιστον λειτουργεί βοηθητικά.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Είναι δύσκολα να βοηθήσουμε τα παιδιά μας ικανοποιητικά χωρίς την απαραίτητη συνεργασία με σχολείο και ειδικούς. Δεν υπάρχει και χρόνος με τόσα και δύσκολα που έχουμε να ασχοληθούμε να εκπαιδευτούμε επαρκώς πάνω στο θέμα για να παρέχουμε ολοκληρωμένη και ικανοποιητική βοήθεια. Αυτή την έντονη ανησυχία που βιώσαμε όλη την πρώτη περίοδο δεν θα την ξεχάσω.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Εννοείται. Όλη αυτή η ανησυχία που είπα και πριν αν υπήρχε ένας ειδικός θα ήταν αμελητέα. Άλλωστε όσες γνώσεις και να έχουμε είναι δύσκολο να φτάσουμε το έργο ενός ειδικού.

19.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΗΛΙΚΙΑ: 44
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΚΑΤΟΧΟΣ ΤΕΙ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΑΝΕΡΓΗ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Η συνεργασία μας με το σχολείο γίνεται μέσω της προσωπικής επαφής. Πηγαίνουμε στο σχολείο μαζί με τον σύζυγο κάθε τέλος του μήνα.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Η ανάγκη για συνεργασία με το σχολείο είναι μεγάλη. Μαζί με τους δασκάλους εφαρμόζουμε κοινή πολιτική καθώς ο στόχος μας είναι κοινός, το καλό του παιδιού. Δεν θα θέλαμε σε καμία περίπτωση να ταραχτεί η ψυχική του ισορροπία και να αρχίσει να δυσανασχετεί, να θυμώνει ή να εκδηλώσει άρνηση για να συνεχίσει.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε ένα επαρκές επίπεδο. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να γίνει καλύτερο. Οι δάσκαλοι είναι οι αρμόδιοι συντονιστές της συνεργασίας αυτής. Βέβαια χρειάζεται η καλή διάθεση και από τις δύο πλευρές.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Πρέπει να ενθαρρύνουμε, να ενισχύουμε και να επιβραβεύουμε τα παιδιά μας σε καθημερινή βάση. Άρα θα έλεγα ότι η βοήθειά μας είναι άκρως απαραίτητη.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Εννοείται ότι πρέπει να μαθαίνουμε συνέχεια περισσότερα πράγματα, καθώς αυτό βοηθάει και στην εξέλιξη και πρόοδο των παιδιών μας. Επέλεξα να επισκεφτώ ειδικό καθώς δεν μπορούσα να ξεχωρίσω μόνη μου το ποια πληροφορία μου ήταν χρήσιμη ή τον τρόπο που θα την αξιοποιούσα για να βοηθήσω το παιδί μου.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Στηρίζουμε όσο μπορούμε το παιδί και με ότι μέσα διαθέτουμε. Καθώς οι γνώσεις μας είναι περιορισμένες. Προσπαθούμε να μαθαίνουμε περισσότερα αλλά και πάλι δεν είναι ούτε εύκολο ούτε εφικτό.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Είναι επιβεβλημένη η συμβολή ψυχολόγων. Άλλωστε όπως είπα και πριν δεν μπόρεσα να αντεπεξέλθω μόνη μου και επισκέφτηκα ειδικό. Ωστόσο, πιστεύω ότι αυτή θα έπρεπε να ήταν παροχή του σχολείου.

20.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ
ΗΛΙΚΙΑ: 49
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΤΕΙ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΑΝΕΡΓΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πόσο συχνά συνεργάζεστε με το σχολείο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας; Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Συνεργαζόμαστε άριστα με το σχολείο. Υπάρχει ένα πλάνο σύμφωνα με το οποίο βρισκόμαστε με τους δασκάλους μια φορά τον μήνα και συζητάμε θέματα που τυχόν προκύπτουν κατά τη διάρκεια του μήνα.

2) Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των γονέων ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σχολείο; Με ποιον τρόπο;

Είναι επιβεβλημένη η συνεργασία. Γονείς και δάσκαλοι πρέπει να βρουν μια κοινή γραμμή πλευσης, η οποία θα είναι βοηθητική για το παιδί αλλά και για τους γονείς. Το παιδί περνάει πολύ χρόνο στο σχολείο για αυτό και χαρακτηρίζω την συνεργασία επιβεβλημένη.

3) Σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι ανάγκες σας για συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ως γονέας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Οι δάσκαλοι είναι οι αρμόδιοι να καλύπτουν τυχόν ανάγκες που προκύπτουν και με βάση τις γνώσεις τους να μας κατευθύνουν και εμάς έτσι ώστε να κάνουμε τα ίδια πράγματα. Στο σχολείο στην παρούσα φάση συνεργαζόμαστε πολύ καλά.

4) Θεωρείτε απαραίτητη τη βοήθεια σας όσον αφορά τη συμμετοχή σας στη στήριξη του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Ναι είναι απαραίτητη η βοήθειά μας, αλλά μόνο στο κομμάτι των μαθημάτων.

5) Πόσο συχνά ενημερώνεστε για την πρόοδο του παιδιού σας που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Μία φορά τον μήνα.

6) Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

Είναι κάτι το οποίο το θεωρώ απαραίτητο. Ιδίως στις μέρες μας που η πρόσβαση στις πληροφορίες είναι ανοιχτή και ελεύθερη σε όλους. Διαβάζουμε άρθρα, ψάχνουμε στο διαδίκτυο και παρακολουθούμε βίντεο από συνεδρίες στο *YouTube*. Μέχρι τώρα φαίνεται να μας βοηθάει αυτό.

7) Θεωρείτε ότι στηρίζετε σε ικανοποιητικό βαθμό το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθησιακό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο στο σπίτι; Με ποιον τρόπο;

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα τομέας με τον οποίο πρέπει να ασχοληθούμε και να μάθουμε παραπάνω πράγματα. Είναι ένα σπουδαίο θέμα και διαρκώς προκύπτουν νέα δεδομένα. Αυτό κάνει ακόμα πιο δύσκολο το έργο μας ως γονείς και πόσο μάλλον αν δεν υπάρχουν οι σωστές βάσεις. Αν μπορέσουμε να εκπαιδευτούμε επαρκώς θα βοηθήσουμε και θα στηρίξουμε σε ικανοποιητικό βαθμό τα παιδιά μας.

8) Θεωρείτε απαραίτητη την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο;

Σίγουρα. Η ύπαρξη ψυχολογικής υποστήριξης στοχεύει στην καλύτερη εκπαίδευση και στη βέλτιστη παροχή γνώσεων. Το παιδί πρέπει να νιώθει άνετα και να βελτιώνεται. Παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν και θέματα της σύγχρονης εποχής με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές. Χωρίς αυτήν την υποστήριξη ο μαθητής δεν ξέρω αν θα μπορέσει να έχει σταθερή πορεία. Ωστόσο απαιτείται και διάθεση από τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με το κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά και χρόνος.