

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Μενελία – Μαρία Τολόγλου

doi: [10.12681/edusc.2802](https://doi.org/10.12681/edusc.2802)

To cite this article:

Τολόγλου Μ. – Μ. (2020). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 8, 1108–1118. <https://doi.org/10.12681/edusc.2802>

Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Μενελία – Μαρία Τολόγλου

Εκπαιδευτικός Π.Ε60, MSc Ειδικός Παιδαγωγός

mmtologlou@gmail.com

Περίληψη

Το περιεχόμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας σχετίζεται με τις συνεργατικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των πιθανών εμπλεκομένων σε μια τέτοιου είδους συνθήκη. Η συγκεκριμένη έρευνα μελετά ολιστικά και σε βάθος το περιεχόμενο της συνεργασίας μεταξύ της γενικής εκπαιδευτικού, της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, των ειδικών επαγγελματιών, του ειδικού παιδαγωγού που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα και των γονέων ενός παιδιού με αναπηρία, που φοιτά σε γενικό σχολείο με υποστήριξη παράλληλης στήριξης και παρακολουθεί πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης σε κέντρο ειδικής αγωγής.

Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να διασαφηνιστεί με ποιο τρόπο οι ερωτώμενοι προσεγγίζουν εννοιολογικά τους όρους «ενταξιακή εκπαίδευση», «παράλληλη στήριξη», «αναπηρία» και «συνεργασία». Επίσης, διερευνώνται οι απόψεις των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα αναφορικά με την προώθηση της συνεργασίας, αλλά και παραθέτουν τους εμπειρίες τους από τις συνεργατικές πρακτικές; Τέλος, αναφέρονται στις προκλήσεις και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη συνεργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατικές Πρακτικές; Παράλληλη Στήριξη; Σχολείο; Οικογένεια; Ειδικοί Επαγγελματίες.

Abstract

The content of this research work is related to the practices of partnership that take place among those likely involved in such a treaty. This research focuses holistically and in depth the content of partnership between the general educator, the special educator of parallel support, the professionals, the special tutor who gives education at home and the parents of a disabled child. The last, attends in general school with the assistance of parallel support and in a therapeutic intervention program at a special education center.

The ultimate goal of the survey is to clarify how the participants approach the terms «inclusive education», «parallel support», «disability» and «partnership». Furthermore, it explores the participants' views on educational policy in Greece, in

terms of promoting partnership, as well as their experiences. Finally, participants refer to challenges and obstacles that encountered during partnership.

Keywords: Collaboration Practices; Parallel Support; School; Family; Specialists.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα

Απώτερος στόχος είναι η διερεύνηση των συνεργατικών πρακτικών που εφαρμόζονται, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στο γενικό σχολείο, καθώς και η μελέτη των απόψεων του δείγματος σχετικά με την αναπηρία, την ενταξιακή εκπαίδευση, το θεσμό της παράλληλης στήριξης, το πώς δύναται οι συγκεκριμένες νοηματοδοτήσεις να επηρεάσουν τις συνεργατικές πρακτικές, τη συνεργασία, τους τρόπους συνεργασίας, τον ρόλο των συμμετεχόντων, τα εμπόδια και τις προσκλήσεις, αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική. Η παρούσα ερευνητική εργασία στηρίζεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιο τρόπο προσεγγίζουν εννοιολογικά τους όρους «ενταξιακή εκπαίδευση», «παράλληλη στήριξη» και «αναπηρία»;
 - i. Οι απόψεις του δείγματος σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, την παράλληλη στήριξη και την αναπηρία επιδρούν στη διαμόρφωση των συνεργατικών πρακτικών;
2. Ποιο είναι το νόημα που προσδίδουν στον όρο «συνεργασία»;
 - i. Ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος στον τομέα της συνεργασίας;
3. Ποιες είναι οι εμπειρίες του δείγματος από τις συνεργατικές πρακτικές;
 - i. Ποιοι είναι οι ρόλοι και ο βαθμός συμμετοχής του κάθε εμπλεκόμενου;
 - ii. Ποιες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των συνεργαζόμενων μερών;

Ερευνητικά Εργαλεία

Στη παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία με σκοπό την σφαιρική απεικόνιση των απόψεων σχετικά με τις συνεργατικές πρακτικές. Τα ερευνητικά εργαλεία είναι το ημερολόγιο (από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης), η ημιδομημένη συνέντευξη (μητέρα, γενική εκπαιδευτικός και μία ειδική επαγγελματίας) και η δομημένη συνέντευξη (ο πατέρας, ο ειδικός παιδαγωγός που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον και τέσσερις ειδικοί επαγγελματίες που εργάζονται στο κέντρο ειδικής αγωγής).

Το πρωτόκολλο δομημένης συνέντευξης δόθηκε στα άτομα εκείνα του δείγματος τα οποία ήταν πιο «αποστασιοποιημένα» από την εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία, καθώς και από τη συνεργασία. Η ημιδομημένη συνέντευξη ζητήθηκε από τα άτομα τα οποία διαδραμάτιζαν βαθύτερο και πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία, καθώς και στις συνεργατικές πρακτικές.

Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο και η καταγραφή ημερολογίου από την πλευρά της ερευνήτριας, μιας και χρειαζόταν να φανεί και η δική της οπτική κατά τη διάρκεια της

συνεργασίας. Το ημερολόγιο περιελάμβανε καταγραφές από τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια συναντήσεων συνεργασίας, αλλά και «ντοκουμέντα» που συνέβαιναν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη ή σε τυχαίες περιστασιακές συναντήσεις που γίνονταν με το δείγμα.

Δείγμα

Το δείγμα αποτελούταν από έντεκα (11) άτομα. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την γενική εκπαιδευτικό (Γ.Ε.) που διδάσκει στη συγκεκριμένη σχολική τάξη, την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης (Π.Σ.) που υλοποιεί το αντίστοιχο πρόγραμμα και τον ειδικό παιδαγωγό (Ε.Π.) που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον. Επίσης, συμπεριλαμβάνει τους γονείς (Γ.) του παιδιού που φέρει αναπηρία, τους τρεις ειδικούς επαγγελματίες (Ε.Π.) που απασχολούν το παιδί στο ειδικό παιδαγωγικό κέντρο, την υπεύθυνη επόπτρια – συντονίστρια των ειδικών επαγγελματιών, την αρμόδια επόπτρια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, καθώς και την υπεύθυνη του κέντρου.

Ακολουθήθηκε η μέθοδος της «βολικής», συμπτωματικής ή ευκαιριακής δειγματοληψίας, μιας και το δείγμα αποτελούνταν από συνεργάτες της ερευνήτριας. Το συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται κοντά στον ερευνητή και είναι άμεσα διαθέσιμα, αλλά και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Mertens, 2009; Patton, 2002).

Μέθοδος Ανάλυσης – Ανάλυση Περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) αποτελεί μία μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού και είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό στάδιο κατά τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας. Το κείμενο εξετάζεται στην ολότητα του και όχι με επιλεκτικό τρόπο (Κυριαζή, 2005). Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με την απόδοση νοήματος στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μέσω των ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων. Επίσης, αφορά την αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων ώστε να χρησιμοποιηθούν για έναν ορισμένο σκοπό, απόρροια της προϋπάρχουσας ανασύνθεσης των τεκμηρίων σε ενότητες (Βάμβουκας, 2010). Στη θεματική ανάλυση, μέσω της κατασκευής θεματικών κατηγοριών, το κείμενο αποδομείται, αναλύεται, ερμηνεύεται και θεωρητικοποιείται (Grawitz, 2006). Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης είναι μία πρόκληση, καθώς ο ερευνητής είναι επιφορτισμένος με ένα ακόμα δύσκολο έργο. Να παραμείνει συνεπής ως προς τις ερευνητικές επιλογές του, αλλά και να διασφαλίσει μία συνεκτική ερευνητική πορεία. Ωστόσο, μέσα από την δυνατότητα που παρέχει η συγκεκριμένη μέθοδος για την επεξεργασία και σύνθεση μεγάλου όγκου πληροφοριών (Julien, 2008; Ιωσηφίδης, 2003), αλλά και παράλληλα το ότι επικεντρώνεται στην ανθρώπινη επικοινωνία (Grawitz, 2006; Weber, 1990) ως βασικό παράγοντα της αλληλεπίδρασης «βοηθά» τον ερευνητή να είναι επικεντρωμένος στο έργο του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι συνεργατικές πρακτικές που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου/ειδικών επαγγελματιών και της οικογένειας του παιδιού που φέρει αναπηρία δομούνται πάνω σε μία συγκεκριμένη φιλοσοφία. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι, ο τρόπος που γίνονται αντιληπτές οι έννοιες της ένταξης και της αναπηρίας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στους ρόλους που θα αναλάβει κάποιος στη συνεργασία. Επιπροσθέτως, επηρεάζει τον βαθμό

και τον τρόπο συμμετοχής. Για τους παραπάνω λόγους, είναι σημαντικό να παρουσιαστεί η θεωρητική πλαισίωση των όρων με στόχο να «δομηθεί» ερευνητικά το θεωρητικό οικοδόμημα της συνεργασίας και να εξηγηθεί η αλληλεπίδραση διαφορετικών τοποθετήσεων.

Αρχικά, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι υπάρχουν τρεις κυρίαρχοι τρόποι προσέγγισης της αναπηρίας, που επηρεάζουν μετέπειτα τις υπόλοιπες έννοιες. Το μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που εμφανίζεται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το κλινικό. Στο μοντέλο αυτό κατανοείται το πρόβλημα, η συμπεριφορά ή η κατάσταση του ατόμου υπό το πρίσμα της ασθένειας, της διάγνωσης και της θεραπείας. Η προσέγγιση αυτή εντοπίζει και περιορίζει την αναπηρία στο ίδιο το άτομο. Αντιλαμβάνεται, δηλαδή, την αναπηρία ως πρόβλημα του ατόμου, που προκαλείται άμεσα από νόσο, τραύμα ή άλλη κατάσταση της υγείας, και η οποία απαιτεί ιατρική φροντίδα που παρέχεται με τη μορφή ατομικής θεραπείας (Thomas & Woods, 2008).

Ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή η αναπηρία από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει συνεπαγωγικά τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την έννοια της ένταξης. Είναι σύνηθες το γεγονός, η ενταξιακή εκπαίδευση να ταυτίζεται με την ειδική εκπαίδευση σε ένα πλαίσιο εξατομίκευσης και αφομοίωσης. Σύμφωνα με τον Peter Mittler (2000), μέσω της ένταξης, ο καθένας μπορεί να διαμορφώσει τον εαυτό του. Έτσι, στον τομέα της εκπαίδευσης, η ένταξη πρεσβεύει το σεβασμό της πολυφωνίας, ανεξαρτήτως ηλικίας ή «ετικέτας» (Armstrong, 2004). Γενικά, η ένταξη είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, που δεν σχετίζονται με την ειδική αγωγή και αφορούν το γενικό σχολείο συνολικά. Δεν αποτελεί, λοιπόν, αυτοσκοπό στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά το μέσο βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας του γενικού σχολείου (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η συνεργασία είναι η τομή ποικίλων συνιστωσών και συνισταμένων. Είναι το «σημείο 0», όπου τα άτομα συνεργάζονται για την, από κοινού, επίτευξη στόχων. Σχετίζεται τόσο με την οικογένεια, το σχολείο όσο και με τους συμμετέχοντες ως άτομα, οι οποίοι αποφασίζουν και πράττουν από κοινού προς την ίδια στοχοθεσία και κατεύθυνση (Cowan, Swearer & Sheridan, 2004).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναδυθεί η ανάγκη για τη μελέτη των συνεργατικών πρακτικών. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι, η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας και ειδικών επαγγελματιών επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση, την αυτοεικόνα και την ανάπτυξη του παιδιού λειτουργώντας συμπληρωματικά και συντονισμένα, να επικοινωνούν αμφίδρομα και σε σταθερή βάση, να χρησιμοποιούν κοινή γλώσσα να έχουν κοινό προσανατολισμό και να μεταφέρουν κοινά μηνύματα στο παιδί (Christenson & Sheridan, 2001).

Πρέπει να αναφερθεί ότι, παλαιότερα, οι εμπειρίες και οι απόψεις των γονέων για τα ανάπηρα παιδιά τους δεν υπολογίζονταν ως αξιόλογες, καθώς θεωρούταν ότι δεν ήταν αντικειμενικοί. Ο συναισθηματισμός ως προς την αναπηρία, από τον οποίο θεωρούταν ότι διακατέχονταν, τους εμπόδιζε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Εντούτοις, σήμερα έχει προκύψει η ανάγκη να γνωστοποιούνται οι απόψεις και οι εμπειρίες των γονέων για όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των ανάπηρων παιδιών τους.

Από την προοπτική του σχολείου ή των ειδικών επαγγελματιών, η συνεργασία, συνήθως υποδηλώνει ότι οι επαΐοντες - ειδικοί αποφασίζουν και οι γονείς συμφωνούν.

Για παράδειγμα, όπως επισημαίνει η Φτιάκα για τη σχέση σχολείου και οικογένειας (2001, σελ. 144), *"Είναι σαφές ότι οι ρίζες της έννοιας της συνεργασίας μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου ήταν« το σχολείο υπαγορεύει, το σπίτι συνεργάζεται »- σχεδόν καθόλου συνεργασία. Αυτό που τα σχολεία είχαν για μεγάλο χρονικό διάστημα ονομάζεται partnership ή ακόμη και collaboration, δεν είναι τίποτα άλλο παρά ρύθμιση της οικογενειακής ζωής και μια «σχέση» υπαγορευόμενη από το σχολείο με τους δικούς της όρους. Οι γονείς απλά αναμενόταν να συμμορφωθούν. "*

Έχει παρατηρηθεί ότι συχνά οι ειδικοί επαγγελματίες ή οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στη συνεργασία, ενώ οι γονείς περιθωριοποιούνται. Το μοντέλο του εμπειρογνώμονα ειδικού επιστήμονα, είναι το πιο σύνηθες που εμφανίζεται στη συνεργατική σχέση, σύμφωνα με το οποίο ο γονέας και ο ειδικός επιστήμονας έχουν μια παραδοσιακή σχέση, όπου ο δεύτερος κάνοντας χρήση της επαγγελματικής του θέσης και εμπειρίας προβαίνει σε κρίσεις, αλλά και αναλαμβάνει να πάρει τις αποφάσεις. Σε αυτό το μοντέλο οι γονείς είναι απλοί πληροφοριοδότες και δεν λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις, αλλά και ούτε τους συμβουλευεται ο ειδικός επαγγελματίας για αυτές, διατηρώντας έναν παθητικό και εκτελεστικό ρόλο (Dale, 2008; Case, 2000). Ωστόσο, το μοντέλο του εμπειρογνώμονα ειδικού επιστήμονα που κυριάρχησε στην έρευνα, απορρέει από την κλινική προσέγγιση και πρεσβεύει την παραδοσιακή σχέση γονέα και ειδικού επιστήμονα, σύμφωνα με την οποία οι ειδικοί επιστήμονες κάνοντας χρήση της επαγγελματικής τους θέσης και εμπειρίας προβαίνουν σε κρίσεις και αναλαμβάνουν τον έλεγχο των αποφάσεων. Φαίνεται συνεπώς, ότι η οικογένεια περιορίζεται στο επίπεδο μόνο της παροχής πληροφοριών. Οι γονείς δεν παίρνουν μέρος στις αποφάσεις, αλλά ούτε έχουν και συμβουλευτικό ρόλο σε αυτές. Ο ρόλος τους, δηλαδή, είναι παθητικός και εκτελεστικός. Γενικά, δεν επικρατούν αρχές δημοκρατίας και διαλόγου, οι ρόλοι είναι ξεκάθαροι με τον γονέα να βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο της ιεραρχίας, αλλά και να απαξιώνεται.

Αποτελέσματα

Στην ερευνητική μελέτη που διεξήχθη διαφάνηκε ότι οι κλινικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων επηρέασαν στο μέγιστο βαθμό την ένταξη του παιδιού με αναπηρία. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι το παιδί παραμένει αποκλεισμένο και στιγματισμένο, μέχρι και σήμερα. Γενικά, οι ερωτώμενοι που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε να ταυτίζουν την ενταξιακή με την ειδική εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, προσέδιδαν στην αναπηρία κλινικά χαρακτηριστικά, γεγονός που υποδεικνύει ένα κλινικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι, συμμετέχοντες δίνουν στην πρακτική της παράλληλης στήριξης το νόημα της «κανονικοποίησης» και της αυτονομίας, σχήμα οξύμωρο, μιας και δεν εξηγούν πως επιτυγχάνεται η αυτονομία, ενώ βρίσκεται ένας άνθρωπος δίπλα στο παιδί, συνεχώς, που το βοηθά να συμβαδίζει με το γενικό σύνολο.

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η συνεργασία προκύπτει ως αναγκαιότητα από τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο, καθώς απαιτείται σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών (Βλάχου & Σιδέρη, 2009). Μολαταύτα, η γενική εκπαιδευτικός είναι αποστασιοποιημένη από τη συνεργατική πρακτική, κρατώντας απέναντι τους γονείς, τους ειδικούς επαγγελματίες και τον ειδικό παιδαγωγό που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον. Υφίσταται μια τυπική συνεργασία μόνο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, που τη θεωρεί κατώτερη. Αυτό, ωστόσο, που θα έπρεπε να συμβαίνει είναι να υφίσταται ενός τύπου

συνεργατική διδασκαλία, η οποία απαιτεί αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους, υπευθυνότητες και αρμοδιότητες και στη διοίκηση για την επίτευξη κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων. Η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς και στους γενικούς παιδαγωγούς στηρίζεται στην παραδοχή της αρχής της συνυπευθυνότητας, ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou - Sideri & Vlachou, 2006)

Ωστόσο, επειδή το παιδί περνάει τον περισσότερο χρόνο μεταξύ σχολείου και οικογένειας θα έπρεπε να υφίσταται ουσιαστική συνεργασία που θα βοηθούσε στην εξέλιξη και την αυτονομία του παιδιού που φέρει αναπηρία (Συμέου, 2003). Η επαφή μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να ωφελήσει ή να εμποδίσει τη θετική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά που χρειάζονται ειδική υποστήριξη όπου συχνά εμπλέκονται και άλλοι επαγγελματίες. Είναι ζωτικής σημασίας οι ενήλικες να συνεργαστούν για να δώσουν στα παιδιά μια αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης και, με αυτό το πνεύμα, να μπορούν να ζήσουν σε ένα περιβάλλον με δυνατότητες θετικής ανάπτυξης (Lieber, 2002). Σύμφωνα με τον Hopkins (2005), μια ισχυρή «σύμπραξη» σχολείου και οικογένειας ενισχύει το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους. Επιπρόσθετα, οδηγεί όλους τους εμπλεκόμενους στο να κατανοήσουν καλύτερα τη στοχοθεσία, στην ανάδειξη των προσωπικών αναγκών των μαθητών, στη διεύρυνση των διαύλων επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με την οικογένεια. Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές, πολιτικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Επιπροσθέτως, λαμβάνεται ως δεδομένη η σύνδεση του σχολείου με την εκπαίδευση και το curriculum που βιώνει το παιδί στο σπίτι, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Τσιμπιδάκη, 2010).

Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα διάφορα πλαίσια και γενικότερα η οργανωμένη συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες οδηγεί όλους τους εμπλεκόμενους στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Γεωργίου, 2000; Suntornsaratoon et al., 2009). Η εμπλοκή των γονέων συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών και στην στήριξη και βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού ή του ειδικού επαγγελματία (Καντάς, 2014). Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφάνηκε έντονα το μοντέλο του εμπειρογνώμονα ειδικού επιστήμονα. Παρόλα αυτά, αν ληφθεί υπόψη ότι ο ειδικός ή ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζουν το παιδί μόνο στο πλαίσιο του επιστημονικού τους πεδίου αντίθετα με τον γονέα που το βλέπει «συνολικά», τότε διαπιστώνεται ότι ο ρόλος τους γονέα είναι ευρύτερος. Οι γονείς ως «θεατές» όλων των παραστάσεων του παιδιού τους είναι δυνατόν να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες και είναι σε θέση να παρουσιάσουν σε ειδικούς και εκπαιδευτικούς μια σφαιρική εικόνα.

Πώς όμως προσδιορίζεται η συνεργασία στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης; Η συνεργασία ως ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική είναι πολύπλοκη, καθώς προσδίδονται διαφορετικές σημασίες από διαφορετικά άτομα και προσεγγίζεται με διαφορετικές πρακτικές. Το πως ο καθένας αντιλαμβάνεται την ουσιαστική συνεργασία και ποιες μορφές συνεργασίας θεωρεί αποτελεσματικές είναι ζητήματα που συνδέονται με την προώθηση της ένταξης ή του αποκλεισμού, αλλά και τη φιλοσοφική σκοπιά των εμπλεκόμενων (Βλάχου & Σιδέρη, 2009). Έχει ήδη καταγραφεί από άλλους ερευνητές ότι αρκετοί από τους περιορισμούς και

δυσλειτουργίες του σχολείου ενισχύονται από τη φιλοσοφία των εργασιακών σχέσεων και πρακτικών που συχνά ακολουθείται (Hargreaves, 1994).

Η συνεργασία, λοιπόν, αναφέρεται σε όλες εκείνες τις πρακτικές και διαδικασίες που συμβάλλουν στην ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και ρόλου και στη διαμόρφωση ενταξιακής κουλτούρας. Απαιτεί αυτοκριτική και διάθεση από τον κάθε εμπλεκόμενο να θέσει υπό αμφισβήτηση το σύστημα αξιών του (Lee, 2007; Friend & Cook, 2010). Οι «συνεργάτες» εργάζονται σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης, παραμερίζοντας την ανάγκη διατήρησης της «αυθεντίας» και της «εξουσίας» (Corbett, 2001; Vlachou, 2006).

Συμπεράσματα

Φαίνεται ότι τα εμπλεκόμενα μέλη στην έρευνα αντιλαμβάνονται ως «συνεργασία» την οποιαδήποτε μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ενώ φαίνεται ότι οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών / επαγγελματιών για τη συνεργασία (Πεντέρη, 2012; Ρεκαλίδου, 2009), αυτό που τελικά καταγράφεται ως «συνεργασία», είναι η προκαθορισμένη τις περισσότερες φορές παρουσία των γονιών σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς / ειδικούς επαγγελματίες και η “ελεγχόμενη” συμμετοχή τους σε δράσεις του σχολείου - κέντρου ειδικής αγωγής (Μανωλίτσης, 2004).

Ωστόσο, ο ρόλος των γονέων θα έπρεπε να είναι επιβεβαιωτικός, συμπληρωματικός, αλλά και ενισχυτικός (Goode, 1987 αναφορά στο Λαλούμη-Βιδάλη, 2002). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αποδέχονται τον παθητικό ρόλο που τους προσδίδουν οι ειδικοί και η γενική εκπαιδευτικός. Οι γονείς ασκούν επιβεβαιωτικό ρόλο όταν ενθαρρύνουν και ελέγχουν ή συνεχίζουν στο σπίτι την εργασία που γίνεται στο σχολείο ή σε ειδικό πλαίσιο. Ο ρόλος τους επηρεάζεται από την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό ή τους ειδικούς επαγγελματίες. Στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι γονείς του παιδιού με αναπηρία δεν επιθυμούν να αναλάβουν αυτόν το ρόλο, πιθανά λόγω της ανεπάρκειας που νιώθουν να ανταποκριθούν στις δυσκολίες του παιδιού. Στάση που ενδεχομένως προέρχεται από τα συναισθήματα που τους καλλιεργούν οι ειδικοί επαγγελματίες, αλλά και τη μη αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού τους. Συμπληρωματικό ρόλο ασκούν όταν παροτρύνουν τα παιδιά τους να εμπλακούν από μόνα τους σε διαδικασίες μάθησης, κάτι το οποίο δεν αποδεικνύεται από την έρευνα. Τέλος, πρέπει να ενισχύουν εποικοδομητικά το παιδί τους, αναλαμβάνοντας έναν ενισχυτικό, ενεργητικό ρόλο. Τα παραπάνω, θα πρέπει να γίνονται έπειτα από συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό και τους ειδικούς επαγγελματίες.

Κρίνεται ως απαραίτητη η σύνδεση θεραπευτών, εκπαιδευτών, γονέων και σχολείου και πρέπει να οργανώνεται με πρωτοβουλία οποιασδήποτε από τις εμπλεκόμενες πλευρές και να συστηματοποιηθεί με προγραμματισμένες συναντήσεις ή ακόμη και με προγραμματισμένες ανταλλαγές γραπτών πληροφοριών (λίστες με στόχους με μεθόδους και με αποτελέσματα) ώστε να υπάρχει συμφωνία στόχων, μεθόδων, συνέχεια του προγράμματος και συνεχή ροή διάχυσης πληροφοριών. Δεν θα πρέπει να αποσιωπούνται γεγονότα, πληροφορίες ή να παραμερίζονται οι συμμετέχοντες. Επιπροσθέτως, οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν ώστε να έχουν την κατάλληλη πληροφόρηση για να επιλέγουν επιτυχώς κάποια από αυτές τις παρεμβάσεις (Lieber, 2002). Οι γονείς δεν πρέπει μόνο να ενημερώνονται αλλά και να συνεισφέρουν με τις πληροφορίες τους και τη δική τους αξιολόγηση προκειμένου κάθε πρόγραμμα να

αξιολογείται και επαναπροσδιορίζεται αντικειμενικά και ουσιαστικά οι μέθοδοι και οι στόχοι.

Είναι δεδομένο ότι η ανάπτυξη επιτυχημένων συνεργατικών πρακτικών που να εμπλέκει σε ισότιμο βαθμό όλα τα εμπλεκόμενα μέλη είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, που αποδεικνύεται ένα δύσκολο εγχείρημα ακόμη και για τις χώρες στις οποίες υποστηρίχθηκε θεσμικά και δομικά (Βλάχου, Ζώνιου - Σιδέρη, 2009). Η συνεργασία είναι αποτέλεσμα συλλογικής δράσης και μιας πλειάδας δεξιοτήτων. Διαμορφώνεται κάτω από ορισμένες συνθήκες και απαιτεί χρόνο, καθοδήγηση, διευκόλυνση και υποστήριξη. Συν τοις άλλοις, συνδέεται άμεσα με την πράξη και προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές σε οργανωτικές δομές, ρόλους και υπευθυνότητες (Ainscow et. al, 2006).

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Ainscow M., Mujis D., West M. (2006), Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14, No. 4, pp. 401-416.

Armstrong D. (2004), «Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία» στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 43 – 51.

Case S. (2000), Refocusing on the Parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children? *Disability & Society*, Vol. 15, No. 2, pp. 271-292.

Christenson S. & Sheridan S. (2001), *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*, New York: The Guilford Press.

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, Α' Έκδοση: 2007.

Cook L. & Friend M. (2010), The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 20, No. 1, pp. 1-8.

Corbett J. (2001), Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy, *British Journal of Special Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 55-59.

Cowan R.J, Swearer S.M. & Sheridan S.M. (2004), Home - School Collaboration in Charles D. Spielberger (Editor-in-Chief), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Oxford: Elsevier/Academic Press, Vol. 2, pp. 201–208.

Dale N. (2008), *Τρόποι Συνεργασίας με Οικογένειες Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες*, (επιστημ. επιμ.: Καπετάνιος Βασίλειος, μητρ. Μ. Αποστολή), Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Goode (1987), στο Λαλούμη - Βιδάλη Ε. (2002), *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.

Grawitz M. (2006), *Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος Β', Αθήνα: Οδυσσέας.

Hargreaves A. (1994), *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, New York: Teachers College Press.

Hopkins K. (2005), Family Communication: A catalyst for socially desired behaviours. *Prism3* (2), Available at: <http://praxis.massey.ac.nz>

Julien H. (2008), Content analysis in Given L.M. (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, London: SAGE Publications.

- Lee P. (2007), What does partnership in care mean for children's nurses?, *Journal of Clinical Nursing*, Vol. 16, No. 3, pp. 518-526.
- Lieber J., Wolery R.A., Horn E., Tschantz J., Beckman P.J. & Hanson M.J. (2002), Collaborative relationships among adults in inclusive preschool programs. In *Widening the circle. Including children with disabilities in preschool programs*, ed. S.L. Odom, pp. 81–97. New York: Teachers College Press.
- Mertens D. M. (2009), *Ερευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, London: David Fulton Publishers.
- Patton M. Q. (2002), *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phtiaka H. (2001), Cyprus: special education and home school ‘partnership’. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 6, No.2, pp. 141-167.
- Suntornsaratoon S. et al. (2009), The Collaboration of Family, School, Temple and Community Towards Creating Cultural Immunity for Youths in Bangkok Metropolitan Area, *European Journal of Social Sciences*, Vol. 10, No. 3.
- Thomas D. & Woods H. (2008), *Νοητική Καθυστέρηση. Θεωρία και Πράξη*. (επιμ. Ζώνιου - Σιδέρη Α., Ντεροπούλου- Ντέρου Ε., μτφρ. Λυμπεροπούλου Χ.), Αθήνα: Τόπος.
- Vlachou A. (2006), Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 39-58.
- Weber R.P. (1990), *Basic content analysis*, London: SAGE Publications.
- Zoniou - Sideri A. & Vlachou A. (2006), Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No. 4-5, pp. 379-394.
- Βάμβουκας Μ. (2010), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλάχου Α., Διδασκάλου Ε. & Παπανάνου Ι. (2012), «Εννοιολογικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία» στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου - Ντέρου, Α. Βλάχου - Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 65-89.
- Βλάχου Α., Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2009), Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 6, pp. 180-204.

Γεωργίου Σ. (2000), *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης Θ., «Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας», ημερομηνία συγγραφής ή ανάρτησης: 2003, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη, <https://docs.google.com/viewer>, πρόσβαση: 22/10/2016.

Καντάς Κ. (2014), Διερευνητική προσέγγιση των επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στο εκπαιδευτικό σύστημα με εστίαση στη σχολική επίδοση των παιδιών, *Νέος Παιδαγωγός*, Τεύχ. 4, σελ. 54-62.

Κυριαζή Ν. (2005), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Α' έκδοση:1999.

Μανωλίτσης Γ. (2004), Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τεύχ. 10, (38), σελ. 121-145.

Πεντέρη Ε. (2012), *Σύνδεση οικογένειας και νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αλεξανδρούπολη: Τ.Ε.Ε.Π.Η.- ΔΠΘ.

Ρεκαλίδου Γ. (2009), Η εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και η συνεργασία νηπιαγωγείου οικογένειας σε αγροτικές και αστικές περιοχές. Οι απόψεις των νηπιαγωγών και των γονέων. *Κίνητρο*, Τεύχ. 10, σελ. 99-114.

Συμεού Λ. (2003), Σχέσεις σχολείου - οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 36, σελ. 101– 113.

Τσιμπιδάκη Α. (2010), Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Έ. Θεοδοροπούλου, Β. Στρογγυλός (επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*, Αθήνα: Πεδ