



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Μελέτη του πλαισίου συνεργασίας μεταξύ σχολικών ψυχολόγων,
εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες.»**

**«Study of the framework for collaboration between school
psychologists, teachers and parents, children with special educational
needs.»**

Όνοματεπώνυμο: Λιάκου Φρειδερίκη

ΑΕΜ: 4046

Επιβλέπων α' καθηγητής: κ. Μαυροπαλιάς Τρύφων

Επιβλέπων β' καθηγητής: κ. Θωίδης Ιωάννης

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

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

Πίνακας περιεχομένων

Κεφάλαιο 1. Η Ειδική Αγωγή και η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα. Θεσμοί, δομές εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί.....	8
1.1. Ορισμός Ειδικής Αγωγής	8
1.2. Ιστορική αναδρομή στην Ειδική Αγωγή	8
1.2.1. Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα μέχρι και τα μέσα του 20 ^{ου} αιώνα.....	9
1.2.3. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα.....	12
1.3. Το κίνημα των αναπήρων.....	13
1.4. Η νομοθεσία σχετικά με την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.....	14
1.4.1. Ο τρέχων νόμος για την Ειδική Αγωγή.....	16
1.5. Η ανάδειξη της Ειδικής Αγωγής σε ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο	17
1.6. Οριοθέτηση των όρων «σχολική ψυχολογία» και «σχολικός ψυχολόγος»	18
1.7. Ιστορική Αναδρομή στη Σχολική Ψυχολογία το 19ο και τον 20ο αιώνα.....	19
1.8. Η εξέλιξη της σχολικής ψυχολογίας στην Ελλάδα	22
1.9. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, τα καθήκοντα, η εκπαίδευσή του και οι προσφερόμενες υπηρεσίες που παρέχει.....	23
1.10. Μεταστροφή της αντίληψης της χρησιμότητας του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου.....	26
Κεφάλαιο 2. Γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ ή αναπηρία. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της γονεϊκής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό ψυχολόγο.....	28
2.1. Η ιστορική αναδρομή στις ατομικές και συλλογικές δράσεις των γονέων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρία. Αναγνώριση της αναγκαιότητας για γονεϊκή συνεργασία ιστορικά και νομοθετικά.....	28
2.2. Αναγνώριση της αναγκαιότητας για γονεϊκή συνεργασία ιστορικά και νομοθετικά στην Ελλάδα.....	30
2.3. Εννοιολογική οριοθέτηση των όρων «γονεϊκή εμπλοκή», «γονεϊκή συμμετοχή», «γονεϊκή συνεργασία».....	33
2.4. Θεωρητικά μοντέλα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών- γονέων στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση- Μοντέλα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.....	34
2.5. Τύποι δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.....	37
2.6. Μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών/ σχολείου- οικογένειας.....	39
Κεφάλαιο 3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή συνεργασία. Τρόποι διευκόλυνσης της συνεργασίας μεταξύ ειδικών/επαγγελματιών και οικογένειας.....	41
3.1. Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ ειδικών/επαγγελματιών-γονέων.....	41

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή συνεργασία.....	43
3.3. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, του παιδιού και των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία.....	43
3.4. Τρόποι διευκόλυνσης της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών/ειδικών και οικογένειας.....	47
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα- Συζήτηση- Προτάσεις.....	50
4.1. Συμπεράσματα και Συζήτηση.....	50
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	52
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	53
Διαδικτυακοί Τόποι.....	59

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως σκοπό να εξετάσει θεωρητικά το πλαίσιο συνεργασίας που υπάρχει στην Ελλάδα μεταξύ των σχολικών ψυχολόγων, των εκπαιδευτικών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και σε μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και τους γονείς, παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρία. Η παρούσα εργασία θα μελετήσει μέσω της υπάρχουσας θεωρίας και βιβλιογραφίας την εξέλιξη και το νομικό πλαίσιο που διέπει τους τομείς της σχολικής ψυχολογίας και της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Επιπλέον, θα μελετηθεί η παρουσία των γονιών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ταυτόχρονη συνεργασία τους με τους άλλους μετόχους. Θα δοθεί ιδιαίτερη βάση στην ανάλυση των μεταξύ σχέσεων συνεργασίας των συμμετεχόντων στη διαδικασία τόσο από πλευρά ψυχολογίας όσο και από πλευρά ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Θα τονιστεί η αναγκαιότητα της συνεργασίας γονιών και ειδικών και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή, όπως και γιατί ορισμένες φορές αυτή παρεμποδίζεται. Τέλος, το τελευταίο κομμάτι της έρευνας θα αφιερωθεί στην κριτική του υπάρχοντος πλαισίου συνεργασίας με πιθανές προτάσεις περαιτέρω μελέτης για το συγκεκριμένο θέμα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συνεργασία, σχολικοί ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, γονείς, ειδική αγωγή.

ABSTRACT

This particular project aims to theoretically examine the framework of cooperation in Greece between school psychologists, teachers in general education schools and special education and training units and parents, children with special educational needs and / or disability. This paper will study through the existing theory and literature the evolution and the legal framework governing the fields of school psychology and special education in Greece. In addition, the presence of parents of children with special educational needs and their co-operation with other stakeholders will be studied. A special basis will be given to the analysis of the interaction between the participants in the process both from the psychological point of view and from the point of view of special education and education. It will emphasize the necessity of the cooperation of parents and specialists and the benefits that arise from it, as well as why it is sometimes obstructed. Finally, the last part of the research will be devoted to criticizing the existing framework for cooperation with possible proposals for further study on this subject.

KEYWORDS

Collaborators, school psychologists, teachers, parents, special education.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω πολλές ευχαριστίες στον κύριο Τρύφων Μαυροπαλιά, ΕΔΙΠ της Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, καθώς επίσης και για τις χρήσιμες συμβουλές στα διάφορα στάδια της πτυχιακής μου εργασίας και για τις χρήσιμες συμβουλές που διευκόλυναν την πρόοδο μου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον κύριο Ιωάννη Θωΐδη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης με γνωστικό αντικείμενο την Κοινωνική Παιδαγωγική, διότι ήταν πρόθυμος να μου προσφέρει οποιαδήποτε βοήθεια για την διαμόρφωση της εργασίας αυτής.

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία θα ήθελα να κάνω στην οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση από την αρχή τον του εγχειρήματος αυτού και για την υποστήριξη τους σε κάθε βήμα της ζωής μου.

Κεφάλαιο 1. Η Ειδική Αγωγή και η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα. Θεσμοί, δομές εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί

1.1. Ορισμός Ειδικής Αγωγής

Ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τα ανεπτυγμένα βιομηχανικά κράτη της Δύσης, σχεδόν από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα μέχρι και σήμερα, είναι ο θεσμός της ειδικής αγωγής, καθώς και η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πολλές προσπάθειες έχουν καταβληθεί προκειμένου τα άτομα αυτά να γίνουν αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο και να μπορέσουν να ενταχθούν σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η Ειδική Αγωγή είναι το σύνολο των ειδικά εξατομικευμένων προγραμμάτων που προσφέρονται προσαρμοσμένα στις ειδικές ανάγκες του παιδιού. Το παιδί συμμετέχει παράλληλα, σε τουλάχιστον τρία μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος: Φυσική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή και κοινωνικές δεξιότητες. Όλα τα παραπάνω, προσφέρονται στη γενική τάξη. Αν ο βαθμός σοβαρότητας της αναπηρίας του παιδιού δεν επιτρέπει την συμμετοχή του στη γενική τάξη, τότε μπορεί να φοιτήσει σε άλλη δομή, όπως για παράδειγμα στο ειδικό σχολείο και στο τμήμα ένταξης. Σε αυτές τις δομές το παιδί δέχεται υποστηρικτικό και παρεμβατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης με σκοπό αφού αξιολογηθεί το παιδί να μπορεί να επιστρέψει στο περιβάλλον της γενικής τάξης. (Πολυχρονοπούλου, 2017).

1.2. Ιστορική αναδρομή στην Ειδική Αγωγή

Στην Ελλάδα, κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, έχει αρχίσει να εκφράζεται συστηματικότερα το ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και γύρω από τη θέσπιση των νόμων για την ειδική αγωγή γενικότερα. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ένταξη στη παραγωγική διαδικασία

του κοινωνικού συνόλου. Για αυτό το λόγο στα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, έχει επιδιωχθεί η περαιτέρω οργάνωση της ειδικής αγωγής, τις τελευταίες δεκαετίες.

Μέχρι τον 19^ο αιώνα, δεν υπήρχε κανένα εκπαιδευτικό ενδιαφέρον γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι κοινωνίες δεν ήταν σε θέση να δεχτούν την ύπαρξη ατόμων με «*αναπηρίες*» και γι αυτό οι λύσεις που υιοθετούνταν ήταν καταδικαστικές. Ειδικότερα, ως τον 13^ο αιώνα η αγωγή των «*αναπήρων*» γινόταν με τη μορφή ελεημοσύνης, ενώ από την άλλη επιτρεπόταν στις μητέρες αυτών να τα πνίξουν. Πριν από τις αρχές του 1900, από την μία πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες στέλνονταν στα πτωχοκομεία, στα αναμορφωτικά, στα φρενοκομεία και σε τοπικά ειδικά σχολεία, τα οποία διοικούσαν από γιατρούς και ψυχιάτρους. Αυτή η κυριαρχία έχει αφήσει μια βαθιά ριζωμένη κοινωνική αντίληψη σχετικά με τα άτομα με αναπηρία και ειδικές ανάγκες και κυρίως για το είδος της πρόνοιας, το οποίο πρέπει να δίνεται σε αυτά. (Κοκκινάκη, 2001)

Η ραγδαία εξέλιξη των ιατρικών επαγγελματιών, το ενδιαφέρον για την κατηγοριοποίηση της ανεπάρκειας, η αυξανόμενη συμμετοχή του κράτους στην κοινωνική ευημερία και εκπαίδευση από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ενθάρρυναν την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής. Σταθμός στην ιστορία της ειδικής αγωγής υπήρξαν οι εργασίες του γιατρού Jean Marc Gaspard Itard στο Παρίσι, ο οποίος υποστήριξε την άποψη ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορούν να λάβουν κάποιου είδους εκπαίδευσης. (Βασιλείου, 1998)

1.2.1. Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα μέχρι και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα

Στην Ελλάδα, οι αναφορές στα άτομα με ειδικές ανάγκες εντοπίζονται ήδη στον Όμηρο (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998), στα κλασικά χρόνια, στη Βυζαντινή εποχή και κατόπιν στα νεότερα χρόνια. Στη χώρα μας η ειδική αγωγή καθυστέρησε να αναπτυχθεί σε σχέση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Όπως προαναφέρθηκε, οι αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις σε κάθε εποχή διαμορφώνουν την εξέλιξη στους θεσμούς της ειδικής αγωγής. Η σημαντική αλλαγή στις κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες που συντελέστηκε κατά τον περασμένο αιώνα στη χώρα μας μπορεί να συνοψιστεί ως εξής:

1. Το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης (*Φάση απόρριψης και αποστροφής*)
2. Του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης (*Φάση ανθρωπιστικής βοήθειας*)
3. Το σημερινό στάδιο διεκδίκησης ίσων ευκαιριών σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και εκπαίδευσης (*Φάση αναγνώρισης και συμμετοχής με ίσους όρους*) (Μπουζάκης, Βερδούση, 2008)

Μετά την Ανεξαρτησία, η κυβέρνηση Καποδίστρια θέσπισε μέτρα υπέρ της κοινωνικής πολιτικής και πρόνοιας. Σε αυτή την πολιτική εντάσσεται η ίδρυση του Ορφανοτροφείου της Αίγινας με σκοπό την περίθαλψη των παιδιών των αγωνιστών της Επανάστασης. Μεταξύ των άλλων μέτρων που λήφθηκαν, συγκαταλέγονται και εκείνα για τους πρόσφυγες και τους αναπήρους. Την περίοδο 1856-1906 η θεσμοθέτηση της σχολικής υγιεινής προετοίμασε τον δρόμο για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Την περίοδο αυτή και ακολούθησε ένα μονοπάτι παρόμοιο με εκείνο των χωρών της Δύσης. (Στασινός, 1991).

Το 1906, ιδρύθηκε ο «*Οίκος Τυφλών*» στην Καλλιθέα με σκοπό την περίθαλψη και εκπαίδευση τυφλών παιδιών από 7 έως 18 ετών. Η πρώτη σημαντική προσπάθεια που επιχειρήθηκε στην χώρα μας, στις αρχές του προηγούμενου αιώνα είναι η μεταρρύθμιση του 1913. Σε αυτήν, η δημοτική εκπαίδευση καθιερώθηκε ως υποχρεωτική και επρόκειτο να παρθούν εκπαιδευτικά μέτρα σχετικά με την ειδική εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες. Πριν από αυτή την περίοδο, η όποια φροντίδα σχετικά με αυτά τα άτομα είχε αποκλειστικά ιδιωτική πρωτοβουλία. Η μεταρρύθμιση απέβλεπε σε μία ριζική αναδιάρθρωση του σχολικού συστήματος, αλλά η ένταξη σε αυτή και των ατόμων με αναπηρία δεν φαίνεται να ήταν προτεραιότητα των μεταρρυθμιστών. Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται μονάχα ως πρόβλημα στην εκπαίδευση των υπολοίπων «*φυσιολογικών*» μαθητών. (Μπουζάκης, 2006)

Συγκεκριμένα, η ορολογία της μεταρρύθμισης περιελάμβανε τη χρήση των παρακάτω όρων:

- Πνευματικά καθυστερημένοι μαθητές
- Μαθητές με πνευματική ή ηθική ανεπάρκεια

- Πνευματικά ανεπαρκείς μαθητές
- Παθολογικοί μαθητές

και πρότεινε ως λύση τον πλήρη αποκλεισμό αυτών των μαθητών από τους υπολοίπους ως μέτρο προφύλαξης της σχολικής πορείας των «*φυσιολογικών μαθητών*». (Μπουζάκης, 2006)

Το 1923, ιδρύεται στους Αμπελόκηπους «*Το σχολείο Κωφάλαων*» από την Αμερικανική Οργάνωση «*Εγγύς Ανατολή*». Λίγα χρόνια μετά, ανοίγει με κρατική φροντίδα ο «*Εθνικός Οίκος Κωφάλαων*». Ακολουθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, η οποία ποικίλει ανάλογα με τις κλίσεις των μαθητών και όπου χρησιμοποιήθηκε η παρακάτω ορολογία:

- Μη φυσιολογικά ή πνευματικώς μη φυσιολογικά παιδιά
- Ασθενικά παιδιά
- Πνευματικώς εξασθενημένα παιδιά (Μπουζάκης, 2006)

Στο νομοσχέδιο ένα κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στα «*Σχολεία για μη φυσιολογικά παιδιά και υπαίθρια σχολεία για ασθενικά παιδιά*», αλλά η όποια εκπαίδευση για αυτά τα παιδιά φάνταζε ως πολυτέλεια για την εποχή, όπου ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού δεν είχε ακόμη λάβει την στοιχειώδη εκπαίδευση. Προτείνεται η λειτουργία ενός ή δύο σχολείων για τα παιδιά με «*πρόβλημα*» για την αποφυγή της επιβάρυνσης του προϋπολογισμού αλλά ούτε ο τόπος, ούτε ο τρόπος, ούτε οι παρεχόμενοι εκπαιδευτές διευκρινίζονται. Οι υπάρχουσες οικονομικές δυσκολίες, καθώς η οικονομία έχει μόλις βγει από την Παγκόσμια Κρίση, δίνουν ικανοποιητικό άλλοθι στις τότε κυβερνήσεις να παραβλέψουν το κομμάτι αυτό του νομοσχεδίου.

Το 1937, ιδρύεται η «*Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδών*» (Ελ.Ε.Π.Α.Α.Π) και το «*Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών*» στην Καισαριανή, με διευθύντρια τη Ρόζα Ιμβριώτη. Η ίδια δίνει και τον πρώτο ορισμό περί Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα το 1939 και χρησιμοποιεί τον όρο «*Θεραπευτική Αγωγή*», η οποία έχει ως στόχο τη φροντίδα για την μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς. (Κοκκινάκη, 2001)

1.2.3. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα

Τη δεκαετία του '60, μία δεκαετία έντονου διαλόγου και προβληματισμού για τις υπόλοιπες χώρες της Δύσης σχετικά με την εκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, στην Ελλάδα δεν παρατηρείται ιδιαίτερη εξέλιξη αλλά αντίθετα γενική στασιμότητα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ότι στη μεταρρύθμιση του 1964, δεν αναφέρεται πουθενά κάποια ειδική ή νέα ρύθμιση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το σύστημα που καλύπτει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες παραμένει ιατροκεντρικό, ενώ τα ιδρύματα ιδιωτικής πρωτοβουλίας είναι τα μόνα που αναλαμβάνουν την «περίθαλψη» των παιδιών με ειδικές ανάγκες και το κράτος διατηρεί μονάχα την εποπτεία μέσω του Υπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας. Το 1962, ιδρύεται το «Στουπάθειο» και η «Θεοτόκος», ιδρύματα για παιδιά με νοητική αναπηρία, το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος», το «Σικιαρίδειο Ίδρυμα» κ.α. και δημιουργούνται οι πρώτες οργανώσεις γονέων και αναπήρων που σταδιακά αρχίζουν να αποκτούν τη δική τους φωνή και οργάνωση. (Λαμπροπούλου, 2007)

Στην περίοδο του 1970-1980, παρατηρείται μία ιδιαίτερα έντονη κινητικότητα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής στην χώρα μας. Πολλοί επιστήμονες της Κοινωνιολογίας Εκπαίδευσης σημειώνουν την υπάρχουσα ανισότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, ενώ για πρώτη φορά η Πολιτεία αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη για την παρεχόμενη εκπαίδευση καθολικά. (Ξηρομερίτη, 1997) Μεγάλη πρόοδος σημειώνεται στο μεσοδιάστημα του 1984-1989, όπου παρατηρείται μία αλλαγή ήδη από τα εισηγητικά κείμενα της μεταρρύθμισης του 1985. Η ορολογία που κυριαρχεί είναι:

- Ειδική Εκπαίδευση
- Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Ειδική επαγγελματική κατάρτιση
- Ένταξη
- Κοινωνική πρόνοια και κοινωνική προστασία (Μπουζάκης, 2006)

1.3. Το κίνημα των αναπήρων

Τη δεκαετία του 1990, έχει γίνει πλέον κατανοητό από όλους ότι το πρόβλημα των αναπήρων δεν βρίσκεται στους φυσικούς ή νοητικούς τους περιορισμούς, αλλά στην κοινωνική αντίδραση προς αυτούς. Η αντίδραση αυτή της κοινωνίας ευθύνεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Ο αγώνας τους προσανατολίζεται στη διεκδίκηση του δικαιώματος να είναι διαφορετικοί αλλά και να είναι σεβαστή αυτή η διαφορετικότητα.

Οι διεκδικήσεις αυτές του αναπηρικού κινήματος προκαλούν έντονες αλλαγές στην Ειδική Αγωγή. Έτσι, σε αντίθεση με προηγούμενες εποχές, όπου οι αλλαγές προερχόντουσαν από τις πρωτοβουλίες ειδικών, την εποχή δηλαδή της παθολογίας από γιατρούς και ψυχολόγους και την εποχή της ένταξης από εκπαιδευτικούς και κοινωνιολόγους, τώρα παρόλο που οι ειδικοί συνεχίζουν να εμπλέκονται, οι αλλαγές καθορίζονται κυρίως από την πίεση των άμεσα ενδιαφερομένων για τη ζωή και την εκπαίδευση τους. Οι απαιτήσεις τους δεν βασίζονται πια σε επιστημονικά επιχειρήματα, αλλά σε επιχειρήματα του κινήματος για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η αναπηρία επαναπροσδιορίζεται ως κοινωνικός ρατσισμός και κοινωνική αδικία, την οποία οι ανάπηροι δεν είναι διατεθειμένοι να δεχτούν. Απαιτούν παροχές, όχι για την ανικανότητα τους, αλλά για την κοινωνική τους συμμετοχή. Έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση αναπήρων και στον αγώνα τους για κοινωνική συμμετοχή. Σεβασμός στη διαφορετικότητα, ισοτιμία, συμμετοχή και προσπελασιμότητα σε όλους τους τομείς της ζωής είναι αρχές που πρέπει να γίνουν αποδεκτές και να βρουν εφαρμογές στην κοινωνία και το σχολείο. (Hasler, όπως εμφανίζεται στην Ντεροπούλου – Ντέρου, 2019)

Το αίτημα των ατόμων με αναπηρία και ειδικές ανάγκες από το γενικό σχολείο είναι αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αναδιοργανωθεί έτσι ώστε να εκπαιδεύει ταυτόχρονα όλα τα παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Ζητούν συνεκπαίδευση (inclusion) και όχι ένταξη. Σύμφωνα με την αντίληψη της συνεκπαίδευσης, τουλάχιστον με βάση τους αρχικούς της εκφραστές (Stainback και Stainback, 1990, Fuchs και Fuchs, 1994), η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, θα πρέπει να περιορίσει την έμφαση

στην ακαδημαϊκή, μόνο, πρόοδο των παιδιών και να αλλάξει τα Αναλυτικά Προγράμματα, να δώσει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

1.4. Η νομοθεσία σχετικά με την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Ο πρώτος νόμος που ψηφίζεται για την Ειδική Αγωγή είναι ο νόμος 1143 του 1981 «νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης, κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων», και έχει τον ίδιο σκοπό. (Λαμπροπούλου, 2007) Το άρθρο 3 του συγκεκριμένου νόμου αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή προσφέρεται αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία, τάξεις και ιδρύματα. Ο νόμος ευνοεί την ξεχωριστή εκπαίδευση των ατόμων που εντάσσονται στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής, ενώ δεν γίνεται πουθενά λόγος για προσπάθεια ένταξης γενικού σχολείου. (Νόμος 1143/1981, άρθρο 3)

Ο ορισμός που δίνεται σχετικά με το τι είναι Ειδική Αγωγή και ποιος είναι ο σκοπός της, είναι καθαρά ιατρικός, ακολουθώντας το πρότυπο του ιατρό-κεντρικού μοντέλου. Η φοίτηση για άτομα με ειδικές ανάγκες ορίζεται από τα 6 έως τα 17 χρόνια, αλλά δεν είναι υποχρεωτική. (Λαμπροπούλου και Παντελιάδου, 2000). Δημιουργείται επίσης το «Συντονιστικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής», από το οποίο όμως απουσιάζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι γονείς τους και όλοι οι φορείς, οι οποίοι προσέφεραν την εκπαίδευση τους και ουσιαστικά δεν λειτουργεί ποτέ. (Λαμπροπούλου, 2011)

Το 1985 δημοσιεύθηκε μία νέα πρόταση, ο νόμος 1566, ο οποίος υποσχόταν σημαντικές αλλαγές σχετικά με το αναχρονιστικό σύστημα της ειδικής αγωγής. (Νόμος 1566/1985) Τελικά όμως, όταν δημοσιεύθηκε ο συγκεκριμένος νόμος περιελάμβανε πολύ λίγες αλλαγές, όπως η απαλοιφή του όρου «αποκλίνοντα άτομα εκ του φυσιολογικού» και η αντικατάσταση του με «άτομα με ειδικές ανάγκες». Επρόκειτο τελικά για μία μεταφορά του προηγούμενου νόμου στη Νέο-Ελληνική χωρίς τις αναμενόμενες αλλαγές ή προσθήκες στην υπάρχουσα νομοθεσία. (Λαμπροπούλου, 2007)

Σημαντικό είναι να αναφερθεί μια βασική διαφορά του νόμου 1566, ότι η νομοθεσία σχετικά με την Ειδική Αγωγή εγγράφεται πλέον στη γενική εκπαίδευση, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για τη σταδιακή ένταξη των ατόμων με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Αναφέρεται επίσης, η ένταξη στη παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο, ο ορισμός όμως για την Ειδική αγωγή συνεχίζει να είναι καθαρά ιατρο-κεντρικός. (Λαμπροπούλου, 2007) Ταυτόχρονα, αυξήθηκαν οι οργανικές θέσεις στα σχολεία και υποβαθμίστηκαν οι άλλες ειδικότητες εκτός των δασκάλων.

Οι τελευταίοι δεν είχε προβλεφθεί να λαμβάνουν κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή, ενώ οι προβλεπόμενες δομές εκπαίδευσης λειτουργούσαν ακόμη ιδρυματικά, με το ιατρικό μοντέλο να κυριαρχεί. Γίνονται κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής γονέων, αλλά η έλλειψη παροχών είναι μεγάλη και η πλειοψηφία των παιδιών και των γονέων καταφεύγουν σε ιδιώτες (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους, κλπ) ή στο εξωτερικό, ενώ δεν υπάρχουν προγράμματα για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες. Είναι ενδεικτικό ότι από τις 45 θέσεις συμβούλων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μόνο η μια προορίζεται για την Ειδική Αγωγή. (Λαμπροπούλου, 2007)

Παρόλο που σε επίπεδο θεσμών δε σημειώνεται ιδιαίτερη πρόοδος, την περίοδο 1984-1989 υπάρχει έντονη κινητικότητα από τα ίδια τα πρόσωπα με αναπηρία και τους συλλόγους γονέων που δημιουργούνται και που απαιτούν εκσυγχρονισμό του συστήματος και κοινωνική ένταξη. Ξεκινά να εμφανίζεται η επιμόρφωση των δασκάλων για την Ειδική Αγωγή, αρχικά στη Μαράσλειο και στη συνέχεια με την εισαγωγή κάποιων επιμορφωτικών σχετικών μαθημάτων στη ΣΕΛΔΕ – ΣΕΛΕΤΕ, στη ΣΕΛΜΕ και αργότερα στα διδασκαλεία Ειδικής Αγωγής που εμφανίζονται. (Λαμπροπούλου, 2007)

Μετά από 15 χρόνια αναμονής, το 2000 ψηφίζεται ο νόμος 2817, ο οποίος είχε πολλές ασάφειες, ελάχιστο δημόσιο διάλογο και προβολή σχετικά με τα θέματα που επεξεργαζόταν, όμως, περιέχει σημαντικότερες αλλαγές στο πλαίσιο που πραγματεύεται. Για πρώτη φορά, προβλέπεται η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης και ιδρύονται νέες δομές στήριξης στην έδρα κάθε νομού, τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) με τη λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας. Ιδρύονται μεταπτυχιακά τμήματα ειδικής αγωγής και ξεκινά να λειτουργεί το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος). (Νόμος 2817/2000) Πάντως, ενώ η έμφαση παραμένει στην ένταξη, δεν προβλέπεται κανένα συγκεκριμένο μέτρο για τη στήριξη

των μαθητών και των δασκάλων στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα όμως, εντατικοποιείται το συνηθισμένο σχολείο οδηγώντας περισσότερα παιδιά στην αποτυχία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι αλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις πολλές δοκιμασίες, όπου δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε αυτή τη βαθμίδα. (Λαμπροπούλου, 2007)

1.4.1. Ο τρέχων νόμος για την Ειδική Αγωγή

Το 2008, ψηφίζεται ο νόμος 3699 «*Ειδική αγωγή και εκπαίδευση με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Όπου στην νομοθεσία αναφέρεται ο όρος «Ειδική αγωγή» και αντικαθίστανται με τον όρο «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*» (ΕΑΕ). Ως «*διάγνωση*» κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων. Ορίζεται ως «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*» το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μόνο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντικαθίσταται η ονομασία των ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) με περισσότερες λειτουργίες της διεπιστημονικής ομάδας που τα απαρτίζουν.

Με το νόμο του 2008 η Πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών, για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

1.5. Η ανάδειξη της Ειδικής Αγωγής σε ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο

Μελετώντας την ιστορία της Ειδικής Αγωγής γίνεται αντιληπτό ότι στην ουσία πρόκειται για μια μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών στις στάσεις, στην αντιμετώπιση, στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρατηρείται από τη βιβλιογραφία ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες συνδέονται στενά τόσο με τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, όσο και με τους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και νομοθετικούς παράγοντες που διατελούνται την ίδια χρονική περίοδο. *«Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν το ποιος εκπαιδεύεται, πώς εκπαιδεύεται και πότε εκπαιδεύεται».* (Λαμπροπούλου και Παντελιάδου, 2000)

Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το πόσο διαφέρει η ειδική από τη γενική εκπαίδευση, ποιος διδάσκει στα σχολεία, πόσο οι γονείς εμπλέκονται στη διαδικασία, τι προοπτικές και εφόδια δίνονται στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και τι εγγυήσεις για την οικονομική και κοινωνική τους σταθερότητα κ.ο.κ. Οι ίδιοι παράγοντες καθορίζουν ακόμα την ανάπτυξη της έρευνας και την παραγωγή και εφαρμογή της νέας γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής. (Λαμπροπούλου και Παντελιάδου, 2000)

Επομένως, για πρώτη φορά μερικοί επιστήμονες της Ειδικής Αγωγής σε Ελλάδα και εξωτερικό ξεκινούν δειλά-δειλά να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες και την ανάγκη αλλαγών στις δομές, στην αποκατάσταση, στην ένταξη, στην αποδοχή τους από την κοινωνία. Η συγκεκριμένη καμπή είναι σημαντική μιας και μέχρι τότε μονάχα οι ψυχίατροι, οι ψυχολόγοι και οι ιατροί διατηρούσαν το δικαίωμα *«ειδίκευσης»* στην Ειδική Αγωγή. Ξεκινούν Για πρώτη φορά στη Μαράσλειο να συζητούνται θέματα σχετικά με την εκπαίδευση και την ένταξη, τις κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις, την αλλαγή ορολογίας. Ωστόσο, τόσο στη Μαράσλειο όσο και στα Διδασκαλεία η παρεχόμενη εκπαίδευση ή επιμόρφωση σχετικά με την Ειδική Αγωγή παραμένει λίγη ποσοτικά και ποιοτικά. (Λαμπροπούλου, 2007)

Η Ειδική Αγωγή βρίσκει τον επιστημονικό της χώρο και ξεκινά να αναπτύσσεται ως γνωστικό αντικείμενο ουσιαστικά στη χώρα μας μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια. Μολαταύτα, η Ειδική Αγωγή δεν

έχει αναγνωρισθεί ακόμη πλήρως σαν κλάδος και αυτό είναι εμφανές από τα περιορισμένα μαθήματα που διατίθενται σχετικά στα διάφορα Παιδαγωγικά Τμήματα, τα λίγα μέλη Δ.Ε.Π., το μικρό αριθμό συμμετοχής των μαθητών σε αυτά και τον χαρακτήρα των μαθημάτων ως «επιλογής» και όχι ως «υποχρεωτικά». (Λαμπροπούλου, 2007)

1.6. Οριοθέτηση των όρων «σχολική ψυχολογία» και «σχολικός ψυχολόγος»

Η Σχολική Ψυχολογία αποτελεί έναν από τους βασικότερους κλάδους της εφαρμοσμένης Ψυχολογίας. Αφορά στην παροχή υπηρεσιών σε όλα τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, δηλαδή, στους μαθητές όλων των ηλικιών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), στις οικογένειές τους, στους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και στους υπόλοιπους φορείς και τις υπηρεσίες που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. (ΕΚΠΑ- Τμήμα Σχολικής Ψυχολογίας, 2019)

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση δυσκολιών μάθησης, ανάπτυξης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολείο και στην οικογένεια, η πρόληψη και η προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ανθεκτικότητας του μαθητικού πληθυσμού και του συνόλου της σχολικής κοινότητας και η προαγωγή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. (ΕΚΠΑ- Τμήμα Σχολικής Ψυχολογίας, 2019)

Ο κλάδος της Σχολικής Ψυχολογίας διακρίνεται από τον κλάδο της παιδαγωγικής ή εκπαιδευτικής ψυχολογίας καθώς ο δεύτερος μελετά θεωρίες για τη μάθηση και τη μαθησιακή διαδικασία και δεν αποτελεί εφαρμοσμένο κλάδο της ψυχολογίας. Όμως, στη Μεγάλη Βρετανία, ο όρος εκπαιδευτική ψυχολογία και ο τίτλος εκπαιδευτικός ψυχολόγος αντιστοιχούν στον όρο σχολική ψυχολογία και στον τίτλο σχολικός ψυχολόγος. (ΕΚΠΑ- Τμήμα Σχολικής Ψυχολογίας, 2019)

Ο σύγχρονος ρόλος του/της σχολικού ψυχολόγου είναι πολυδιάστατος και αφορά σε ποικίλους τομείς παροχής ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι σχολικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν με συστηματικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο τους μαθητές, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και όλη τη σχολική κοινότητα με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής πορείας, την προαγωγή της

συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και τη δημιουργία ασφαλούς, υγιούς και υποστηρικτικού κλίματος, που ενισχύει τους δεσμούς ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. (ΕΚΠΑ- Τμήμα Σχολικής Ψυχολογίας, 2019)

Ο σχολικός ψυχολόγος πραγματοποιεί μία ψυχολογική αξιολόγηση σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης και της προσαρμογής των παιδιών προσχολικής, σχολικής ή εφηβικής ηλικίας με στόχο τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Πολλές φορές όμως, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου επεκτείνεται και στο σχεδιασμό, στον συντονισμό, στην εφαρμογή και αξιολόγηση παρεμβάσεων πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης που εφαρμόζονται στην σχολική κοινότητα. Από τον ίδιο τον σχολικό ψυχολόγο είναι δυνατόν να παρέχεται εκπαίδευση, επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση είτε ατομικά είτε ομαδικά σε θέματα μάθησης, ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, διαχείρισης κρίσεων, έρευνας, εποπτείας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο σχολικός προσανατολισμός που μπορεί να παρέχει ένας σχολικός ψυχολόγος σε έναν μαθητή, ο οποίος λόγω άγχους ή έλλειψης αυτοπεποίθησης δεν γνωρίζει ποια κατεύθυνση να ακολουθήσει στις πανεπιστημιακές σπουδές του. (Γιαννούλη, 2017)

Ο σχολικός ψυχολόγος έχοντας τη διάθεση του διάφορα εργαλεία (διαγνωστικά, τεστ επίδοσης, ικανοτήτων κ.α., παρατήρηση, συνέντευξη) τα οποία χρησιμοποιεί κατάλληλα και κατά περίπτωση για το κάθε παιδί, την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς αντιλαμβάνεται που έγκειται το πρόβλημα, ώστε να προτείνει προληπτικές, παρεμβατικές ή διορθωτικές αλλαγές, τεχνικές και στρατηγικές αντιμετώπισης. (Γιαννούλη, 2017)

1.7. Ιστορική Αναδρομή στη Σχολική Ψυχολογία το 19ο και τον 20ο αιώνα

Η σχολική ψυχολογία είναι ένας από τους κατ'εξοχήν εφαρμοσμένους κλάδους της ψυχολογίας. Ο σχολικός ψυχολόγος ασχολείται με εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά προβλήματα των μαθητών στο σχολείο και την οικογένεια, με την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και με την προαγωγή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. (Γιαννούλη, 2017)

Στα αρχικά στάδια εξέλιξής της η σχολική ψυχολογία, όπως και άλλοι εφαρμοσμένοι κλάδοι της ψυχολογίας, δεν είχαν δική τους ταυτότητα σε ότι αφορούσε την ειδική εκπαίδευση, το πεδίο εφαρμογής, τις άδειες άσκησης επαγγέλματος και τη θεσμική αναγνώριση, γεγονός που συνέβαλε στην σύγχυση μεταξύ των όρων «κλινική» και «σχολική» ψυχολογία. (Γιαννούλη, 2017) Σταδιακά όμως κατά τη διάρκεια των 2 τελευταίων δεκαετιών, σε πολλές χώρες σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές σε όλους τους βασικούς τομείς που προσδιορίζουν την ειδικότητα της σχολικής ψυχολογίας, και πιο συγκεκριμένα, αλλαγές σε σχέση με το ρόλο και την απασχόληση, την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, τη νομοθεσία και την εκπαίδευση. Παρά την διαφοροποίηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εξέλιξη της ψυχολογίας στις διάφορες χώρες ακολουθείται με διαφορετικό ρυθμό μία παρόμοια δυναμική διαδικασία αλλαγής (Χατζηχρήστου, 2000).

Η ιστορία της Σχολικής Ψυχολογίας, συνδέεται με την ανάπτυξη των επιστημών της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας στα τέλη του 19ου και τον 20ο αιώνα και την αυξημένη εκδήλωση δυσκολιών και προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς στο σχολείο, καθώς και οι νέες κοινωνικές συνθήκες (αστικοποίηση) που εμφανίζονται κατά τον 19ο αιώνα.

Η Σχολική Ψυχολογία στην Ευρώπη ξεκινά θα λέγαμε το 1879, με την ίδρυση του πρώτου εργαστηρίου ψυχολογίας από τον Wundt που έθεσε τις βάσεις για την απαρχή της εφαρμοσμένης ψυχολογίας. Το 1884, γίνεται η ίδρυση του πρώτου ψυχομετρικού εργαστηρίου από τον Galton στην Μ. Βρετανία που είναι το έναυσμα για την κατασκευή των τεστ νοημοσύνης. (Γιαννούλη, 2017) Το 1939 ο David Wechsler κατασκεύασε το πρώτο ομώνυμο τεστ νοημοσύνης για ενήλικους στο νοσοκομείο Belvue της Νέας Υόρκης. Τα επόμενα χρόνια ακολούθησαν αναθεωρήσεις της αρχικής αυτής κλίμακας για ενήλικους (WAIS, 1955. WAIS-R, 1981), ενώ το 1949 έγινε η πρώτη προσαρμογή της για παιδιά ηλικίας έξι 6-17 ετών (WISC). Ακολούθησαν ακόμη δύο αναθεωρήσεις του WISC (WISC-R, 1974. WISC-III, 1991). Τέλος, το 1967 κατασκευάστηκε μία τρίτη κλίμακα Wechsler για την αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών προσχολικής ηλικίας 3-7 ετών (WPPSI) (Γιαννούλη, 2017). Το 1998 το Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποίησε την στάθμιση της κλίμακας WISC-III στον ελληνικό πληθυσμό (Γεωργαλής, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας,

1998). Παράλληλα, βρίσκεται σε εξέλιξη η προσαρμογή της κλίμακας των ενηλίκων (WAIS) από τον ίδιο φορέα.

Οι παράγοντες που θεωρείται ότι επηρέασαν σημαντικά την ανάπτυξη του κλάδου της Σχολικής Ψυχολογίας είναι:

- το αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και η καθιέρωσή της ως υποχρεωτική (Squires & Farrell, 2007),
- η μελέτη της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών,
- οι εξελίξεις στις ψυχομετρικές τεχνικές (Γιαννούλη, 2017) που έδωσαν τη δυνατότητα παροχής εξατομικευμένης βοήθειας σε πιο αντικειμενικές βάσεις, και
- η παροχή δωρεάν εκπαίδευσης.

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι ανάγκες για παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα παιδιά αυξήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, λόγω του ψυχικού και σωματικού τραυματισμού που αρκετά από αυτά υπέστησαν. Συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Μ. Βρετανία οδήγησαν στην σύνδεση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου με την ψυχολογική αξιολόγηση και την παροχή έμμεσων υπηρεσιών στους μαθητές και την οργάνωση προγραμμάτων πρόληψης. Υπήρξαν μεταρρυθμίσεις (Warnock report 1978 & Education Act 1981, SEN 2001) και το εκπαιδευτικό σύστημα στην χώρα έδωσε τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εκπαιδεύονται σε κανονικά σχολεία. Ο σχολικός ψυχολόγος κάνει την ψυχολογική αξιολόγηση και φροντίζει την παροχή των έμμεσων υπηρεσιών στους μαθητές μέσα από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Γιαννούλη, 2017). Εργάζεται σε τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, διενεργεί επισκέψεις σε σχολεία σε Εργάζεται σε τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, διενεργεί επίσκεψη σε σχολεία και παρέχει συμβουλευτική σε γονείς και εκπαιδευτικούς δουλεύοντας άμεσα με τους μαθητές. Παράλληλα, εμπλέκεται σε προγράμματα που λειτουργούν υποστηρικτικά στα σχολεία, όπως αξιολόγηση προγραμμάτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Squires & Farrell, 2007).

Οι εργασίες των Meumann, Stern, Bobetag στην Γερμανία και αυτή των Sanded Sanctis, Montedano, Vidoni και Montessori στην Ιταλία, για την αντιμετώπιση μαθητών με σημαντικά προβλήματα στο σχολείο, όπως και οι εργασίες

των Claparede, Rey και Piaget έδωσαν ώθηση στην εφαρμογή της ψυχολογίας στην ειδική εκπαίδευση. Ειδικά η εργασία των τελευταίων οδήγησε την σχολική ψυχολογία να ασχοληθεί με την ανάπτυξη των μαθητών σε όλα τα δημόσια και ειδικά σχολεία μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών και την πρόταση συγκεκριμένου τρόπου παρέμβασης (Scherer, Bosch, & Zeberli, 2007).

Η πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της σχολικής ψυχολογίας σε διεθνές επίπεδο γίνεται από την UNESCO και το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης το 1948 στη Γενεύη σε συνέδριο με τη συμμετοχή 48 χωρών για την διερεύνηση των μεθόδων που ακολουθούν τα ΥΠΑΙΔ με σκοπό την προαγωγή των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της συνάντησης η σχολική και εκπαιδευτική ψυχολογία εστίαζαν τις δραστηριότητές τους σε τρεις τομείς:

1. τον εντοπισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και την εκεί υστέρηση,
2. την εκπαιδευτική καθοδήγηση,
3. τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Σταδιακά η σχολική ψυχολογία εμφανίζεται ως μία εδραιωμένη και αναπτυσσόμενη ειδικότητα, ξεχωριστή από εκείνη των άλλων κλάδων της ψυχολογίας. Σε έρευνα του 1992, με τη συμμετοχή 54 χωρών διαπιστώθηκε ότι η σχολική ψυχολογία γενικά διατηρεί σημαντικές ομοιότητες στα ατομικά χαρακτηριστικά, στο ρόλο, στην απασχόληση και την εκπαίδευση των σχολικών ψυχολόγων αλλά ενέχει και σημαντικές διαφορές σε αναλογίες ως προς τον σχολικό ψυχολόγο και τους μαθητές, στους τίτλους και το γενικότερο επίπεδο ανάπτυξης της σχολικής ψυχολογίας. Βέβαια, πάρα τις διαφορετικές συνθήκες μεταξύ των χωρών, οι σχολικοί ψυχολόγοι διατηρούν παρόμοιες αντιλήψεις για την ειδικότητα και το ρόλο τους (ψυχοδιαγνωστική, παρεμβάσεις και έμφαση στην διαλεκτική συμβουλευτική). (Χατζηχρήστου, 2000)

1.8. Η εξέλιξη της σχολικής ψυχολογίας στην Ελλάδα

Η εξέλιξη της επιστήμης ψυχολογίας στην σύγχρονη Ελλάδα υπήρξε αργή συγκριτικά με τις ραγδαίες εξελίξεις που σημειώθηκαν στην Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική. Η ίδια η εξέλιξη της σχολικής ψυχολογίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

ακολουθεί μεν παρόμοια πορεία με εκείνη άλλων χωρών σε επίπεδο θεσμών, απέχει όμως αρκετά σε επίπεδο εφαρμογής. (Γιαννούλη, 2017)

Η εξέλιξή της μπορεί να χωριστεί σε δύο περιόδους. Η πρώτη, η Ετερογενής περίοδος στο τέλος του 20ου αιώνα διαθέτει μία σταδιακή διαμορφούμενη ταυτότητα ψυχολογίας καθώς και την απουσία ταυτότητας της σχολικής ψυχολογίας τους τομείς της εκπαίδευσης, στο πεδίο εφαρμογής, στην άδεια ειδικότητας και στην θεσμική αναγνώριση από το Κράτος. (Γιαννούλη, 2017) Η δεύτερη, θα μπορούσε να ονομαστεί ως Γνήσια Περίοδος και συμπίπτει με την έναρξη της νέας χιλιετίας και την έναρξη του προσδιορισμού του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, την ανάπτυξη του κλάδου και την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο. (Γιαννούλη, 2017) Η εξέλιξη αυτή αφορά τους τομείς του εννοιολογικού πλαισίου, με βασικά χαρακτηριστικά την ίδρυση αυτόνομων τμημάτων και προγραμμάτων σχολικής ψυχολογίας στα πανεπιστήμια, τη νομοθεσία που συμπεριέλαβε θέσεις ψυχολόγων στα ειδικά σχολεία και στα ΚΕΔΔΥ, την αύξηση της βιβλιογραφίας και την ανάπτυξη παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Ο θεσμός της σχολικής ψυχολογίας στην ελληνική εκπαίδευση καθιερώθηκε με το νόμο 1566/85 για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αρχικά δημιουργήθηκαν 50 οργανικές θέσεις. (Νόμος 1566/85, 1985)

1.9. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, τα καθήκοντα, η εκπαίδευσή του και οι προσφερόμενες υπηρεσίες που παρέχει

Σκοπός του σχολικού Ψυχολόγου είναι η ενίσχυση της θετικής ανάπτυξης, της σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής όλων των μαθητών στις διαφορετικές βαθμίδες και εκπαιδευτικά πλαίσια, η προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης, καθώς και η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας σε επίπεδο σχολικής τάξης, σχολικής μονάδας και σχολικής κοινότητας. (ΕΚΠΑ- Τμήμα Σχολικής Ψυχολογίας, 2019)

Απώτερο σκοπό αποτελεί η εφαρμογή των γνώσεων σχολικής, Εξελικτικής, Γνωστικής, Συμβουλευτικής και Κοινωνικής Ψυχολογίας και των σχετικών ερευνητικών δεδομένων στο σχολικό πλαίσιο, με στόχο την ενίσχυση της μάθησης και της προσαρμογής των μαθητών και την κατάλληλη υποστήριξη όλων των μελών

της σχολικής κοινότητας, καθώς και την αποτελεσματική τους συνεργασία στο πλαίσιο διεπιστημονικών ομάδων. (ΕΚΠΑ- Τμήμα Σχολικής Ψυχολογίας, 2019)

Τα καθήκοντα του σχολικού ψυχολόγου είναι να αξιολογεί όλους τους μαθητές των ειδικών σχολείων, να προσφέρει τις υπηρεσίες του τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο και όταν απαιτείται, κάνοντας χρήση ψυχοτεχνικών μέσων και μεθόδων. Επιπλέον, συνεργάζεται με το προσωπικό των σχολείων και καθορίζουν μαζί τους τρόπους-προγράμματα για την επιτυχή ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοθεραπευτική αντιμετώπιση των παιδιών στο σπίτι ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους. Συνεργάζεται με τους γονείς σε ατομική και συλλογική βάση και παρέχει οδηγίες για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών στο σπίτι σε συνδυασμό με τις σχετικές προσπάθειες στο σχολείο. Παράλληλα, ενημερώνει, διαφωτίζει για γενικότερα θέματα ειδικής αγωγής και παρέχει υποστήριξη. Ενημερώνει συστηματικά τον ατομικό φάκελο του κάθε μαθητή και ανταλλάσσει απόψεις και συμπεράσματα για κάθε ατομική περίπτωση με το επιστημονικό προσωπικό του σχολείου. (Γιαννούλη, 2017)

Ο σχολικός ψυχολόγος έχοντας τη διάθεση του διάφορα εργαλεία (διαγνωστικά τεστ επίδοσης, ικανοτήτων κ.α., παρατήρηση, συνέντευξη), τα οποία χρησιμοποιεί κατάλληλα και κατά περίπτωση, παρακολουθεί το παιδί και την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να αντιληφθεί που έγκειται το πρόβλημα. Ένα σχολικός ψυχολόγος οφείλει να έχει γνώσεις γενικής ψυχολογίας, παιδαγωγικής, αναπτυξιακής - γνωστικής - κοινωνικής ψυχολογίας, εξελικτικής ψυχοπαθολογίας, συμβουλευτικής, ψυχομετρίας, ψυχολογικών και μαθησιακών παρεμβάσεων, μεθοδολογίας έρευνας, γνώσεις για την μαθησιακή διαδικασία, τις δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Σε αυτά οφείλει να προστεθεί ότι η απαραίτητη πρακτική άσκηση του ψυχολόγου και η εποπτεία, η οποία εφαρμόζεται αρχικά στη δουλειά του ως επαγγελματίας. (Γιαννούλη, 2017)

Οι ψυχολόγοι εργάζονται μόνο σε δημόσια ειδικά σχολεία ενώ στα δημόσια κανονικά σχολεία δεν υπάρχουν σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες. Σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες υπάρχουν σε ορισμένα ιδιωτικά σχολεία στη Θεσσαλονίκη και στην Αθήνα. (Γιαννούλη, 2017) Ο νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ78Α) προέβλεπε 149 θέσεις σχολικών ψυχολόγων στα ΚΔΑΥ στις έδρες νομών και επαρχιών. Ο νόμος

N3699 του 2008 αντικαθιστά τα ΚΔΑΥ με τα ΚΕΔΔΥ που παρέχουν υπηρεσίες αξιολόγησης, διάγνωσης και υποστήριξης σε μαθητές από 4 έως 22 ετών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ΚΕΔΔΥ υπάγονται στις κατά τόπους περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης και απασχολούν σχολικούς και άλλους ψυχολόγους, καθώς και άλλες ειδικότητες με την ιδιότητα της μόνιμης θέσης ή του αναπληρωτή. (Νόμος N3699/2008, 2008)

Όσον αφορά τη διασύνδεση πανεπιστημίων, σχολείων και κοινότητας, *«τα τελευταία χρόνια έχει διαμορφωθεί ένα μοντέλο διασύνδεσης της θεωρίας, της έρευνας και της πρακτικής εφαρμογής»* (Γιαννούλη, 2017). Βάσει αυτού του μοντέλου έχουν ιδρυθεί κέντρα σχολικής ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο, όπου σχεδιάζονται και εφαρμόζονται συμβουλευτικά και παρεμβατικά προγράμματα σε σχολεία και ιδρύματα.

Όσον αφορά τον ρόλο, την απασχόληση και την εκπαίδευση των ψυχολόγων οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία, σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ή ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες στους μαθητές σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι μόνο λίγοι από αυτούς δηλώνουν σχολικοί ψυχολόγοι. (Γιαννούλη, 2017)

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση του Έλληνα σχολικού ψυχολόγου σε μεταπτυχιακό επίπεδο παλαιότερα είχε πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό (ευρωπαϊκές χώρες και ΗΠΑ) και συνήθως δεν είχαν ως αντικείμενο την σχολική ψυχολογία, αλλά την κλινική, την συμβουλευτική ή την εξελικτική ψυχολογία όπως καταδεικνύουν χωρίς διακοπή έρευνες από το 1998 έως και το 2017. (Μόττη-Στεφανίδη, Μπεξεβέγκης, Γιαννιτσάς, 1998. Χατζηχρήστου, Χασάπη, Λαμπροπούλου, Γιαβρίμης το 2003. Γιαννούλη, 2017) Αποτελέσματα μίας έρευνας των Μπεξεβέγκη και Γιαννίτσα το 2000 που αφορούσε ειδικούς – στελέχη Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων (ΙΚ) και Σχολικών Μονάδων για άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΣΜΕΑΕ) έδειξαν ότι οι ψυχολόγοι που εργάζονται σε εκπαιδευτικούς χώρους ή παρέχουν υπηρεσίες έχουν διαφορετικό από το ζητούμενο θεωρητικό υπόβαθρο, ότι η διαγνωστική και η συμβουλευτική/θεραπευτική διαδικασία που εφαρμόζεται ακολουθεί κυρίως το κλινικό μοντέλο, ενώ οι παρεμβάσεις δίνουν έμφαση στην θεραπεία και όχι την πρόληψη. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούν ποικίλα ψυχομετρικά μέσα διάγνωσης, λίστες των βασικών δεξιοτήτων και το WISC, με μικρό ποσοστό εξειδίκευσης στην χρήση των ψυχομετρικών εργαλείων (Γιαννούλη, 2017).

Στα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα κάνουν χρήση δύο βασικών συστημάτων ταξινόμησης DSM or ICD. Κατά την διαγνωστική διαδικασία χρησιμοποιούνται στα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα κυρίως η ψυχοδυναμική και η συστημική προσέγγιση, ενώ στις μονάδες ΣΜΕΑΕ υιοθετούνται κυρίως η συμπεριφοριστική και η ψυχοδυναμική. Κατά τη συμβουλευτική/θεραπευτική διαδικασία στα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα χρησιμοποιούνται κυρίως η ψυχοδυναμική και η συστημική προσέγγιση, και λιγότερο η συμπεριφοριστική και η γνωστική, ενώ στις ΣΜΕΑΕ ακολουθούνται κυρίως η συμπεριφοριστική και η ψυχοδυναμική προσέγγιση, και δευτερευόντως η γνωστική. (Γιαννούλη, 2017)

Το 2015 στο Τμήμα Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών ξεκινά να λειτουργεί το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Σχολική Ψυχολογία» με τις κατευθύνσεις της Σχολικής Ψυχολογίας και των Εφαρμογών της Ψυχολογίας στη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τις διατάξεις της απόφασης του Ν. 3685/2008 τη διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος αναλαμβάνει το Τμήμα Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. (ΕΚΠΑ- Τμήμα Σχολικής Ψυχολογίας, 2019)

1.10. Μεταστροφή της αντίληψης της χρησιμότητας του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου

Τα πιο σοβαρά προβλήματα που συναντώνται εντός των δομών της ειδικής αγωγής όσον αφορά τη συνεργασία των μελών της ομάδας και τη λειτουργία της, θεωρούνται η ελλιπής υποδομή και τα ελλιπή μέσα, η απουσία υποστηρικτικών δομών, η ασάφεια ως προς τον καταμερισμό των ευθυνών και το διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο των ειδικών όσο αφορά την διάγνωση, τη θεραπεία και σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου διαφαίνεται υποστηρικτικός επομένως ως προς τη συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών των δομών ειδικής αγωγής.

Σχετική έρευνα για τις αντιλήψεις και τις προτάσεις των ψυχολόγων που εργάζονται σε σχολικά πλαίσια στην Ελλάδα, όσον αφορά το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στα σχολεία απέδειξε ότι ο «ιδανικός – επιθυμητός» ρόλος για τους σχολικούς ψυχολόγους περιλαμβάνει κυρίως

την διαλεκτική-συμβουλευτική με γονείς, εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου, καθώς και την συμβουλευτική με μαθητές. (Χατζηχρήστου, Χασάπη, Λαμπροπούλου, & Γιαβρίμης, 2003) Αντίθετα, η ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση βρισκόταν αρκετά χαμηλά στην ιεραρχία του «ιδανικού ρόλου» από τους ειδικούς. Επιπλέον, παλιότερες έρευνες είχαν καταδείξει την υποβαθμισμένη θέση της ψυχολογίας και τις αρνητικές αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας σχετικά με το ρόλο του ψυχολόγου και το ρόλο του σε σχολικό πλαίσιο (Γιαννούλη, 2017). Παρατηρείται λοιπόν, μία μεταστροφή των επαγγελματιών προς ένα ρόλο περισσότερο λειτουργικό στα πλαίσια εργασίας μιας ομάδας.

Τα αποτελέσματα ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών για τις αντιλήψεις μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και ψυχολόγων για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και την παροχή ψυχολογικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο, δείχνουν ότι οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την παρουσία σχολικού ψυχολόγου και υπογραμμίζουν διάφορα θέματα που θα ήθελαν να συζητήσουν μαζί του και να λάβουν την συμβουλή του. (Γιαννούλη, 2017) Άξιο προσοχής είναι ότι οι μαθητές όλων των βαθμίδων, θεωρούν σημαντικές τις συζητήσεις με τον σχολικό ψυχολόγο στην τάξη για διάφορα θέματα. Το γεγονός αυτό τονίζει ιδιαίτερα την σπουδαιότητα των προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας στο σχολείο.

Γενικά, υπάρχει μια μετακίνηση από την δυσπιστία και την έλλειψη εμπιστοσύνης στην προοδευτική αναγνώριση του πολυδιάστατου ρόλου του σχολικού ψυχολόγου και της αναγκαιότητας της συνεργασίας μαζί του τόσο από τους επαγγελματίες του χώρου της ειδικής αγωγής όσο και από τις οικογένειες των ατόμων που δέχονται τις παρεμβάσεις. (Χατζηχρήστου, 2005)

Κεφάλαιο 2. Γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ ή αναπηρία. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της γονεϊκής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό ψυχολόγο.

2.1. Η ιστορική αναδρομή στις ατομικές και συλλογικές δράσεις των γονέων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρία. Αναγνώριση της αναγκαιότητας για γονεϊκή συνεργασία ιστορικά και νομοθετικά.

Για πολλά χρόνια οι οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν είχαν κάποια επίσημη νομοθετική κατοχύρωση έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η λογική που ακολουθούταν ήταν η προσοχή να εστιάζεται μονάχα στην παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο άτομο με ειδικές ανάγκες και όχι η σύναψη σχέσεων συνεργασίας και περίληψης των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Dale, 2000). Με αργά και σταθερά βήματα άρχισε να προβάλλεται τόσο η αναγκαιότητα όσο και η σπουδαιότητα του ρόλου του γονιού και της συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία και της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

Στην Αμερική το 1916 καταγράφηκε για πρώτη φορά το ενδιαφέρον για συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας από την Lyda Judson Hanifan όμως μετέπειτα επικράτησε η πρακτική «περεί κλειστών θυρών». (Putnam, 2000) Με βάση τη λογική αυτής της πρακτικής, οι γονείς και κατ'επέκταση η οικογένεια αποκλείονται από την οποιαδήποτε εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους διότι λόγω της ελλειπούς κατάρτισής τους και των συναισθηματικών τους δεσμών με το άτομο δεν θα μπορούσαν να επιτρέψουν στους ειδικούς την εφαρμογή των κατάλληλων διαδικασιών, εκπαιδευτικών και ιατρικών. Στην αρνητική αυτή στάση συνέβαλε και η θεώρηση ότι αποκλειστική επικέντρωση του σχολείου όφειλε να είναι μονάχα η διδασκαλία.

Πολύ αργότερα στα μέσα της δεκαετίας του '60 υπήρξε μια μεταστροφή στη στάση των ενδιαφερόμενων μελών. Τα αποτελέσματα μερικών από τις πρώτες μελέτες σχετικές με το θέμα έδειξαν ότι με τη στενότερη συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας και μαθητών η σχολική επίδοση βελτιωνόταν αισθητά. (Wall, 1975) Παράλληλα, οι γονείς άρχισαν να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σχετικά με την

ποιότητα της εκπαίδευσης και οργανώθηκαν σε συλλόγους. Ένα από τα κυριότερα αιτήματά τους ήταν η συμμετοχή τους στο σχολείο και η δημιουργία σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Έτσι σιγά σιγά παρατηρήθηκε η μετατόπιση από την απλή βοήθεια στο σπίτι, στην ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και στη σύναψη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η «θεωρία περί κλειστών θυρών» να ανατραπεί και να επικρατήσει η «θεωρία περί ισοροπίας», η οποία υποστήριζε ότι οι γονείς οφείλουν να έχουν επαφή με το σχολικό περιβάλλον, αλλά να μην παρεμποδίζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των καταρτισμένων εκπαιδευτικών. (Litwak and Meyer, 1974)

Το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον σχετικά με τη σχέση οικογένειας και σχολείου εντάθηκε τη δεκαετία του 1980 με την ίδρυση εξειδικευμένων ινστιτούτων στις Η.Π.Α., όπως το Institute of Responsive Education στο Πανεπιστήμιο της Βοστώνης και το Center of Families, Communities, Schools and Children's Learning στο Πανεπιστήμιο John Hopkins. Αργότερα, στις δεκαετίες του 1990 και του 2000 το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τα ζητήματα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας εντατικοποιήθηκε. Το 1995 ακολούθησε στην Ευρώπη η ίδρυση του European Research Network about Parents in Education. (Κόζυβα, 2009) Εξαιτίας του έντονου ενδιαφέροντος σχετικά με το θέμα ξεκίνησε η διαμόρφωση δύο σχολών σκέψης ανάλογα με την εστίαση του ενδιαφέροντος.

Η πρώτη σχολή επικεντρώθηκε στην οικογένεια και το σχολείο και στην πίστη ότι θα πρέπει να συνεργάζονται και οι δύο φορείς αρμονικά για το καλό των παιδιών. Σημαντική επιρροή σε αυτή τη σχολή άσκησε η εργασία της Epstein στο Πανεπιστήμιο John Hopkins των Η.Π.Α.. Στη δεύτερη σχολή επίκεντρο του ενδιαφέροντος ήταν ο μαθητής καθώς και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επίδρασή τους στην σχολική επιτυχία του παιδιού. Επιρροή σε αυτή τη σχολή σκέψης άσκησαν τα μοντέλα για τη σχέση οικογένειας και σχολείου των Bryan και Adams και το μεντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey και Sandler. (Hara and Burke, 1998)

Όσον αφορά τη σχέση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η πρώτη επίσημη αναγνώριση της σπουδαιότητας του συνεργατικού κλίματος μεταξύ σχολείου και οικογένειας έγινε τη δεκαετία του 1960 από τη Plowden Report στις Η.Π.Α.. Μετέπειτα, το 1978 η Warnock Report

διακύρηξε τα δικαιώματα των γονέων με παράλληλη αναφορά στις έννοιες «γονείς ως συνεργάτες» και «συνεργασία» προτείνοντας τη γονεϊκή εμπλοκή στις διεργασίες της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης. (Dale, 2000) Ακολούθησαν πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις διεθνώς οι οποίες τόνισαν και αποδέκτηταν τον πολυδιάστατο και σημαντικό ρόλο που έχουν οι γονείς ως συνεργάτες και υποστηρικτές των εκπαιδευτικών σε κάθε εκπαιδευτική δράση. (Martin and Hagan-Burke, 2002)

Αργότερα, η νομοθετική πράξη Education for All Handicapped Children Act 1975 έδωσε στους γονείς έναν αριθμό δικαιωμάτων για τη συμμετοχή τους στην ειδική αγωγή, μεταξύ των οποίων ήταν και το δικαίωμα να δίνουν οι γονείς «ενημερωμένη συγκατάθεση» πριν την αξιολόγηση ή την εφαρμογή οποιαδήποτε παρέμβασης προς το παιδί τους. (Dale, 2000) Ακολούθως, η νομοθετική πράξη του 1981 Individuals with Disabilities Act θεσμοθέτησε το δικαίωμα των γονέων να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική δράση στην ειδική αγωγή. (Dale, 2000) Το 1984 τροποποιήθηκε η νομοθετική ρύθμιση του 1981 για να περιλαμβάνει επιπλέον γονεϊκά δικαιώματα όπως η αξιολόγηση, η επιλογή της σχολικής μονάδας, η επίσημη ενημέρωση σχετικά με το μαθητή και τη γονεϊκή εμπλοκή. Περαιτέρω τροποποίηση της νομοθετικής ρύθμισης το 2004 έκανε υποχρεωτική τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. (Dale, 2000)

2.2. Αναγνώριση της αναγκαιότητας για γονεϊκή συνεργασία ιστορικά και νομοθετικά στην Ελλάδα.

Οι γονείς των παιδιών σχολικής ηλικίας αποτελούν μια πολλή μεγάλη κοινωνική ομάδα και οι απόψεις τους σχετικά με την προσφερόμενη εκπαίδευση καθώς και με τον τρόπο που αυτή παρέχεται πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από όλους όσους εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι γονείς ως άμεσα ενδιαφερόμενοι, μαζί με τα παιδιά τους, είναι εκείνοι οι οποίοι εκ θέσεως έχουν μια πιο σφαιρική εικόνα των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους. Ειδικά, οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι εκείνοι που έχουν την καθημερινή μακρόχρονη φυσική φροντίδα των παιδιών τους, τη συναισθηματική εμπλοκή με αυτά, είναι οι «καταναλωτές» της εκπαίδευσης και της θεραπείας που παρέχεται από τους διάφορους ειδικούς και τέλος, έχουν την πλήρη διαχρονική εικόνα του παιδιού και της κατάστασής του εν μέσω επαγγελματιών και ειδικών που σταδιακά αλλάζουν. (Μαυροπαλιάς, 2010)

Στη χώρα μας, το 1899, κυκλοφόρησε στην Αθήνα το πρώτο τεύχος του περιοδικού «Σχολείο και οικογένεια» με σκοπό να διευκολύνει το έργο μαθητών, οικογένειας και σχολείου και τη μεταξύ τους επικοινωνία. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006) Ωστόσο, πέρασαν αρκετές δεκαετίες χωρίς να υπάρχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που να καλύπτει τη γονεϊκή εμπλοκή και κυρίως τα δικαιώματα των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Μόλις το 1985 κατοχυρώθηκε η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα και προβλεπόταν η συμμετοχή των γονέων σε επιτροπές σε επίπεδο σχολείου, δήμου και η λειτουργία Συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, όπου και οι ίδιοι οι γονείς θα είχαν μερίδιο στις αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τα σχολικά δρώμενα. (Χριστοφοράκη, 2011)

Με Προεδρικό Διάταγμα προσδιορίστηκαν και η συχνότητα και το περιεχόμενο των παιδαγωγικών συναντήσεων των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό προβλεπόταν μία σχολική ομαδική συνάντηση στην αρχή του νέου σχολικού έτους καθώς και τρεις συναντήσεις εντός δέκα ημερών από τη λήξη κάθε τριμήνου, μία συνάντηση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κάθε μήνα και απεριόριστος αριθμός συναντήσεων σε περιπτώσεις κατά τις οποίες προκύπτουν προβλήματα. Επιπλέον, στις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι προβλεπόμενες συναντήσεις μπορούσαν να γίνουν παρουσία του σχολικού συμβούλου ή ειδικού της Ειδικής Αγωγής. (Χριστοφοράκη, 2011)

Δεκαπέντε χρόνια αργότερα με το νόμο 2817/2000 περί ειδικής αγωγής οι γονείς (Νόμος 2817/2000, Άρθρο 1, παρ. 8) απέκτησαν το δικαίωμα να διατυπώνουν τις απόψεις τους μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας διάγνωσης και αξιολόγησης. Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) ορίστηκαν ως υπεύθυνα για τη διοργάνωση και διεξαγωγή προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Νόμος 2817/2000, Άρθρο 2, παρ. 3) Μετέπειτα, στην υπουργική απόφαση με αριθμό 449 της 3^{ης} Απριλίου 2007 έγινε αναφορά στο θέμα της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικού. Στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων συμπεριλαμβανόταν η καθοδήγηση των γονέων σε θέματα αγωγής και βοήθειας στο σπίτι αλλά και η επιλογή δραστηριοτήτων για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. (ΦΕΚ 449/2007, Σελ. 9390)

Τέλος, στον πιο πρόσφατο νόμο περί Ειδικής Αγωγής, τον 3699/2008, αναγνωρίστηκε το δικαίωμα των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση και στην αξιολόγηση των παιδιών τους και η αντίστοιχη συνεργασία τους με όσους εμπλέκονται στις παραπάνω διαδικασίες. (Νόμος 3699/2008) Παρόλ'αυτά, στο σχεδιασμό του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) οι γονείς διατήρησαν το δικαίωμα να διατυπώνουν τις απόψεις τους, θετικές ή αρνητικές σχετικά με το πρόγραμμα, χωρίς όμως αυτές να είναι δεσμευτικές. (Νόμος 3699/2008)

Εξαιτίας αυτής της ρυθμίσης η κριτική που δέχτηκε ο συγκεκριμένος νόμος ήταν ότι ο ρόλος των γονέων είχε περιοριστεί για ακόμη μία φορά ως παθητικός και όχι ως ενεργητικός αφού εξαντλούνταν στην απλή παροχή πληροφοριών ή στην εξέφραση της γνώμης τους, χωρίς εκείνη να είναι δεσμευτική για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που θα ακολουθούνταν για το παιδί τους. (Φουρνογεράκη, 2017) Από τη μία φαίνεται ότι η έγνοια του Έλληνα νομοθέτη είναι να ενδυναμώσει το ρόλο του γονιού στη διαδικασία της εκπαίδευσης προσφέροντας την απαραίτητη νομική κατοχύρωση αλλά, όταν φτάνει στο κομμάτι της εφαρμογής η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα την αναιρεί. Η γονεϊκή εμπλοκή περιορίζεται τις περισσότερες φορές στην παροχή πληροφοριών για την αξιολόγηση του μαθητή ή στην επίλυση γραφειοκρατικών και διοικητικών θεμάτων, στην έρευνα οικονομικών πόρων και στη διοργάνωση και διαχείριση πολιτιστικών θεμάτων. (White, Taylor and Moss, 1992)

Όπως παρατηρεί ο Γεωργίου σε έρευνα το 1996, τα συμπεράσματα της οποίας σημειώνονται και αλλού (Τσιμπιδάκη 2007, Μαυροπαλιάς, 2010, Φουρνογεράκη 2017) οι δάσκαλοι επιθυμούν θεωρητικά την ενεργή συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση αλλά στην πράξη ανησυχούν ότι η εμπλοκή των γονέων θα ξεπεράσει τα επιτρεπτά όρια ασφαλείας με αποτέλεσμα την αναστάτωση του μαθητή και της σχολικής ζωής γενικότερα. Επιπλέον, οι ίδιοι οι γονείς παραμένουν διστακτικοί και μπερδεμένοι με το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν, καθώς επιθυμούν την ενεργητικότερη συμμετοχή τους αλλά συναντούν εμπόδια τα οποία δεν γνωρίζουν πώς να προσπεράσουν. Ωστόσο, θα πρέπει να αναθεωρηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς μιας και η πιο ενεργή συμμετοχή των τελευταίων μπορεί να βοηθήσει και να επισπεύσει θέματα σχεδιασμού, εφαρμογής, αξιολόγησης νέων προγραμμάτων και αναδόμησης των εκπαιδευτικών στρατηγικών. (Epstein, 1996)

2.3. Εννοιολογική οριοθέτηση των όρων «γονεϊκή εμπλοκή», «γονεϊκή συμμετοχή», «γονεϊκή συνεργασία».

Στη διεθνή βιβλιογραφία η συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρεται ως «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement) και είναι σχετικά δύσκολο να οριστεί, γι'αυτό και δεν δίνεται ακριβής ορισμός. Η γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται από την προσωπικότητα, τις στάσεις, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο του γονιού καθώς και από άλλα χαρακτηριστικά και έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει ένα πολύ ευρύ φάσμα συμπεριφορών των γονιών. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια οριοθετεί κατά κάποιο τρόπο και τη συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. (Μαυροπαλιάς, 2010)

Οι όροι «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή» χρησιμοποιούνται πολλές φορές στη βιβλιογραφία ως συνώνυμοι, αλλά δεν είναι. Ο πρώτος υπονοεί ότι οι γονείς περιορίζονται σε διαδικασίες που τους καθιστούν απλούς παρατηρητές εκδηλώσεων και δράσεων που διοργανώνει το σχολείο. (Νόβα-Καλτσούνη, 2004) Γενικότερα, η γονεϊκή εμπλοκή χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την εμπλοκή στο σχολείο και την εμπλοκή στο σπίτι. Η σχέση σχολείου και οικογένειας αποτελεί τον πυρήνα της γονεϊκής εμπλοκής με τους εκπαιδευτικούς να οριοθετούν και να καθοδηγούν την ανάμιξη των γονέων. (Συμεού, 2003)

Στο πλαίσιο της συνεργατικής διασύνδεσης σχολείου-οικογένειας η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να γίνει με γραπτή επικοινωνία, να υπάρχει πρόσβαση των γονέων στα γραπτά αρχεία των παιδιών τους, να συμμετέχουν σε σχολικές οργανώσεις, ομάδες γονέων- εκπαιδευτικών, στο σχολικό πρόγραμμα και στο σχολικό συμβούλιο. Τέλος, σημαντική είναι η επικοινωνία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς μέσω της καθιέρωσης επισκέψεων των εκπαιδευτικών στο σπίτι των μαθητών και η παροχή εκπαιδευτικών εντύπων στο σπίτι. (Τσιμπιδάκη, 2007)

Ο δεύτερος όρος της «γονεϊκής συμμετοχής», επιτρέπει να ομιλούμε για συνεργασία εκπαίδευσης και οικογένειας χρησιμοποιώντας στα αγγλικά τον όρο partnership. (Τσιμπιδάκη, 2007) Η συμμετοχή των γονέων στην ειδική αγωγή μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Στην εκπαιδευτική πράξη οι γονείς μπορούν να γίνουν υποστηρικτές, εκπαιδευτές των παιδιών τους και εκπαιδευόμενοι, βοηθοί των

εκπαιδευτικών, εθελοντές στην τάξη, συνέταιροι στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της πολιτικής και συνεργάτες. (Wolfendale, 1999)

Η «γονεϊκή συνεργασία» έχει πιο συλλογικό χαρακτήρα από τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζεται με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας και την από κοινού συμμετοχή και λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση των μαθητών. (Συμεού, 2003) Η συνεργασία επομένως αναφέρεται στην ισότιμη εμπλοκή των δύο μερών και στην από κοινού ανάληψη ευθυνών με στόχο τα μέγιστα δυνατά οφέλη για το μαθητή. Τίθεται δηλαδή ένας κοινός σκοπός και υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποίησης αν κάποιο από τα ενδιαφερόμενα μέλη θέλει να προβεί σε αλλαγή της αρχικής τους συμφωνίας. (Murray, 2000) Αυτή η δυνατότητα επιλογής κάνει και τα δύο μέλη να είναι ισότιμα, χωρίς να δέχεται την ίσως πιθανή υπεροχή των εκπαιδευτικών σε κάποια θέματα λόγω των εξειδικευμένων γνώσεών τους. (Phtiaka, 1996)

Συνοψίζοντας τους ορισμούς, με τον όρο συνεργασία νοείται μία πιο ισότιμη σχέση των εμπλεκόμενων μελών στη διαδικασία. Τα χαρακτηριστικά αυτής της συνεργατικής σχέσης περιλαμβάνουν την ενεργή συμμετοχή στη λήψη και την εφαρμογή των αποφάσεων από όλα τα μέλη, την ισότητα των ρόλων, το μοίρασμα ευθυνών, αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων, την αποδοχή και τη βοήθεια σε όλες τις υπηρεσίες. (Τσιμπιδάκη, 2007) Σε αντίθεση, η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής αφορά δραστηριότητες που οριοθετούνται και έχουν απαρχή το σχολείο, καθιστώντας έτσι τους γονείς απλούς παρατηρητές των διαδικασιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η γονεϊκή συμμετοχή είναι αρχή ενός σταδιακού περάσματος στην γονεϊκή συνεργασία.

2.4. Θεωρητικά μοντέλα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών- γονέων στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση- Μοντέλα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Όσον αφορά τον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης η εμπλοκή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον ακολούθησε αρχικά την πορεία όπου ο γονιός δεν λάμβανε καμία στήριξη και ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του ειδικού, και έχει φτάσει σήμερα στο σημείο της σταδιακής συνεργασίας των εμπλεκόμενων μελών με στόχο το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για το μαθητή. Πιο συγκεκριμένα και με βάση την εξελικτική τους πορεία υπάρχουν πέντε μοντέλα που περιγράφουν αυτή την

εξελικτική πορεία: το μοντέλο του ειδικού, το μοντέλο της μεταμόσχευσης/μεταβίβασης, το καταναλωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ισχυροποίησης και το μοντέλο της διαπραγμάτευσης. (Dale, 2000, Τσιμπιδάκη, 2007)

Παρακάτω παρουσιάζονται τα παραπάνω αναφερόμενα μοντέλα.

1. Το μοντέλο του ειδικού.

Το μοντέλο αυτό αποτελεί τον παραδοσιακό τρόπο εργασίας μεταξύ των ειδικών και των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο επαγγελματίας χρησιμοποιεί τις ειδικευμένες του γνώσεις για να καθοδήγηση τους γονείς πολύπλευρα. Το μοντέλο του ειδικού παρουσιάζει έναν ειδήμονα ειδικό, ο οποίος αποφασίζει για όλα τα θέματα που άπτονται του παιδιού με ειδικές ανάγκες και επιλέγει εκείνος τα κομμάτια των πληροφοριών που μοιράζεται με τους γονείς. Ο ρόλος του γονέα είναι παθητικός και αποκλειστικά δοσμένος στην εκτέλεση οδηγιών, αποκλείοντας έτσι ουσιαστικά τους γονείς από τη διαδικασία. (Dale, 2000, Τσιμπιδάκη, 2007, Μαυροπαλιάς 2010)

Το μοντέλο αυτό κυριαρχούσε τη δεκαετία του 1970, όταν όμως αμφισβητήθηκε η μη εμπλοκή του γονέα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στην αξιολόγηση και στη θεραπεία δέχτηκε σφοδρή κριτική από όλους τους εμπλεκόμενους. Γονείς, επαγγελματίες υγείας, εκπαιδευτικοί και κυβερνητικές αρχές ζήτησαν τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων, μιας και το συγκεκριμένο μοντέλο προωθεί την εξάρτηση των γονέων από τον ειδικό και τη μη συνεργασία με το σχολείο, γεγονός που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία. (Dale, 2000)

1) Το μοντέλο της μεταμόσχευσης/μεταβίβασης.

Το μοντέλο αυτό προτάθηκε πρώτη φορά Dorothy Jeffree και δίνει έμφαση στο οικογενειακό περιβάλλον και στο ρόλο των γονέων ως βοηθούς-εκπαιδευτές. Ο ειδικός μεταμοσχεύει τις γνώσεις του στους γονείς, δίνοντας κάποιες οδηγίες και λαμβάνοντας πίσω ανατροφοδότηση. Με αυτό τον τρόπο ο επαγγελματίας παίρνει το ρόλο του διαβιβαστή γνώσεων, οι γονείς συμμετέχουν ενεργά και συμμετέχουν στα εκτυλισσόμενα. (Dale, 2000, Τσιμπιδάκη, 2007) Η αυτοπεποίθηση των γονέων μεγαλώνει χωρίς όμως να φτάνουν τα επίπεδα της αλληλεπίδρασης μιας και ο γονέας εφαρμόζει απλώς τις αποφάσεις και τα οδηγίες των επαγγελματιών. Ο ειδικός είναι

αυτός που έχει τον κύριο λόγο καθώς σχεδιάζει, παίρνει αποφάσεις και αξιολογεί ακόμη κι αν οι γονείς έχουν αντίθετη άποψη. (Dale, 2000, Μαυροπαλιάς, 2010)

1. Το καταναλωτικό μοντέλο.

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε από τους Cunninham και Davis το 1985 και αποτελεί ένα από τα πρώτα μοντέλα συνεργασίας μεταξύ γονέων και επαγγελματιών στην ειδική αγωγή. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου θεώρησαν ότι θα έπρεπε να δοθούν δικαιώματα στους γονείς μέσω της μεταβίβασης ενός μέρους της δύναμης των επαγγελματιών σε αυτούς. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει ότι υπάρχουν κάποιες ειδικές γνώσεις τις οποίες έχει ο γονιός για το παιδί και που είναι διαφορετικές από εκείνες που διαθέτει ο επαγγελματίας. (Dale, 2000, Τσιμπιδάκη, 2007)

Επιπλέον, αυτό το μοντέλο βλέπει τους γονείς ως καταναλωτές γνώσεων, ο γονέας έχει πλέον το δικαίωμα να αποφασίζει ποιες προτάσεις των ειδικών θεωρεί χρήσιμες. Όπως και στο μοντέλο της μεταμόσχευσης ο ειδικός μεταβιβάζει τις γνώσεις του στους γονείς. Όμως, σε αυτό το μοντέλο η λήψη αποφάσεων διεξάγεται μέσω του αμφίδρομου διαλόγου και της διαπραγμάτευσης. Ο ειδικός λαμβάνει υπόψη του τις πληροφορίες που δίνει ο γονέας μιας και εκείνος έχει την πιο πλήρη εικόνα σχετικά με το παιδί. Η έννοια της διαπραγμάτευσης εμφανίζεται για πρώτη φορά όσον αφορά τη στη λήψη αποφάσεων για το παιδί και οι δύο πλευρές μπορούν να καταλήξουν σε αμοιβαία αποδεχτές συμφωνίες. (Dale, 2000, Μαυροπαλιάς, 2010)

2. Το μοντέλο της ισχυροποίησης.

Το μοντέλο αυτό εισήχθη από τους Appleton και Minchom το 1991 και είναι συνδυασμός του καταναλωτικού και του μοντέλου κοινωνικού δικτύου. Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει την ευκαιρία στους γονείς να επιλέγουν ως καταναλωτές βάσει προσωπικών κριτηρίων και προσφέρει την αναγνώριση από πλευράς ειδικών ότι η οικογένεια είναι ένα κοινωνικό δίκτυο. Το δίκτυο και το σύστημα επιδρούν στο πως τα μέλη της οικογένειας σχετίζονται με το παιδί με ειδικές ανάγκες και στις δυνάμεις που είναι δυνατόν να αντλήσουν τα μέλη της οικογένειας (Dale, 2000, Τσιμπιδάκη, 2007) Το μοντέλο αυτό προσφέρει στους γονείς ενεργητικό ρόλο μιας και οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη λήψη αποφάσεων. (Μαυροπαλιάς, 2010) Ο ειδικός θα σχεδιάσει την παρέμβασή του με στόχο την ενδυνάμωση των γονέων παρέχοντάς τους τα εφόδια

που θα τους επιτρέψουν τη σταδιακή τους απεξάρτηση από τους επαγγελματίες. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει μεγάλη προσαρμοστικότητα σε κάθε μορφή οικογένειας και κοινωνικού δικτύου. (Dale, 2000)

3. Το μοντέλο της διαπραγμάτευσης.

Το μοντέλο αυτό αντλεί στοιχεία από το καταναλωτικό μοντέλο και το μοντέλο ισχυροποίησης αλλά προσφέρει ακόμη μία οδό εργασίας. Αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται στο γεγονός ότι και οι γονείς και οι ειδικοί έχουν αρκετά πράγματα να προσφέρουν στο παιδί με ειδικές ανάγκες και έτσι και οι δύο πλευρές έχουν την ανάγκη της συνεισφοράς του ενός προς τον άλλο. Όμως πολύ συχνά έρχονται σε αντιπαράθεση λόγω των διαφορετικών κοινωνικών τους ρόλων. Ο ειδικός καλείται να γεφυρώσει τις διαφορές, που πιθανόν να εμφανιστούν, μέσω της καλής πληροφόρησης αλλά και της παροχής χρόνου συζήτησης με το γονέα ώστε να εισακουστούν επιτυχώς οι απόψεις του. Ο γονέας και ο ειδικός πρέπει να αντιμετωπίζουν από κοινού μία κατάσταση και να παραθέτουν τις απόψεις τους για την αντιμετώπισή της καθώς και να αναλογίζονται διαρκώς κατά πόσο οι διαφορές μεταξύ τους είναι επιλύσιμες και με ποιο τρόπο, όπως και κατά πόσο επηρεάζονται από την κοινωνική τους θέση και το ρόλο της άλλης πλευράς. Στο μοντέλο αυτό ο ειδικός διατηρεί τη θέση του αλλά οι εξουσίες που διαθέτει είναι περιορισμένες κατά πολύ μιας και ο γονέας επεμβαίνει στη λήψη αποφάσεων. (Dale, 2000, Τσιμπιδάκη, 2007)

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κάθε μοντέλο αναδεικνύει μία διαφορετική οπτική γωνία της εποχής στην οποία αναπτύχθηκε και αναδεικνύει διαφορετικές μορφές σχέσεων μεταξύ γονέων και ειδικών. Το κάθε μοντέλο δέχτηκε θετική και αρνητική κριτική και το καθένα από αυτά μπορεί να συνεισφέρει με το δικό του τρόπο και ανάλογα με τις παρουσιαζόμενες περιστάσεις. (Φουρνογεράκη, 2017)

2.5. Τύποι δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση προτείνει διάφορους τύπους δεσμών ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Η πρώτη από αυτές αναφέρεται από τη Συμέου και είναι

εκείνη του Fullan το 1982, η οποία προτείνει τέσσερις τύπους συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί είναι η συμμετοχή στη διδασκαλία από το σπίτι, η συμμετοχή στη διδασκαλία από το σχολείο, η εθελοντική κοινοτική εργασία και η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου. (Συμέου, 2003)

Η Epstein (Epstein, 1995) από την άλλη προτείνει έξι τύπους σχέσεων οι οποίες εστιάζονται σε πρακτικές που έχουν διάφορους στόχους. Ο πρώτος στόχος είναι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας η οποία πρέπει να είναι αμφίδρομη. Ο δεύτερος στόχος είναι η εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο, οι οποίοι σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση προσφέρουν τη βοήθεια τους στο σχολείο. Τρίτος στόχος είναι η βοήθεια του σχολείου προς το σπίτι, όλες δηλαδή τις ενέργειες εκείνες που κάνει το σχολείο ώστε να μπορεί να απολαμβάνει ένα αποδοτικότερο μαθησιακό περιβάλλον ο μαθητής στο σπίτι. Ο τέταρτος στόχος είναι η αρωγή που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στο σπίτι και στην κατ'οίκον εργασία του παιδιού, για όσο διάστημα αυτό χρειάζεται. Πέμπτος στόχος είναι η συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου και ειδικότερα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους. Τέλος, ο έκτος στόχος είναι η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, μέσω της αξιοποίησης κοινοτικών πόρων για την κάλυψη αναγκών των σχολείων και κάποιων οικογενειών.

Συμπερασματικά, όμως, σύμφωνα με το Γεωργίου, οι παραπάνω τυπολογίες είναι ιδανικές καταστάσεις που πολύ σπανίως εμφανίζονται αυτούσιες σε κάθε σχολείο. Αντίθετα, κάθε σχολείο δρα σύμφωνα με τους δικούς του κανόνες και πρακτικές, επηρεαζόμενο από τις κοινωνικές συνθήκες, τις σχέσεις με τους γονείς και τα ίδια τα άτομα που απαρτίζουν τα μέλη αυτών των σχέσεων (μαθητής, γονείς, εκπαιδευτικοί). Κάθε σχολείο λοιπόν, τοποθετείται σε ένα συνεχές όπου η σχέση οικογένειας και σχολείου μπορεί να είναι από το στάδιο της απλής εμπλοκής μέχρι το στάδιο της συνεργασίας. (Γεωργίου, 2000)

Οι γονείς είναι εκείνοι που λόγω θέσης εμπλέκονται περισσότερο και καθημερινά με τα παιδιά τους και για το λόγο αυτό η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με διάφορες μεθόδους έχει μεγάλη σημασία για την καλύτερη επιθυμητή σχολική επίδοση. (Μαυροπαλιάς, 2010) Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2010), η οικογένεια αποτελεί το αναντικατάστατο πλαίσιο για την ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και πολιτισμική υποστήριξη του παιδιού,

εξασφαλίζοντας έτσι ένα περιβάλλον ασφάλειας, αποδοχής και αναγνώρισης. Ένας μεγάλος όγκος ερευνών που εστιάζεται στη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης έχουν διαπιστώσει την υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο. Ο Μαυροπαλιάς (2010) αναφέρει από το Φλουρή ότι η σχολική επίδοση των παιδιών είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους σημαντική θέση κατέχουν τα ουσιαστικά πρόσωπα και ιδιαίτερα οι γονείς. Οι γονείς άλλοτε με τη συμπεριφορά τους και τις πράξεις τους, με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους, και κατ'επέκταση τη σχέση τους με το σχολικό περιβάλλον.

2.6. Μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών/ σχολείου- οικογένειας.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, οι αναφορές σχετικά με τη συνεργατική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας δίνονται από έρευνες κυρίως στη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Μπούζος, οι σχέσεις μεταξύ τους καλύπτονται από καχυποψία και οι αλληλεπιδράσεις είναι μάλλον ψυχρές και επιφανειακές. (Μπούζος, 2004) Συνήθως παρατηρείται ότι η αλληλεπίδραση των γονέων και των εκπαιδευτικών εξαντλείται στα πλαίσια συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως οι σχολικές εορτές και η ενημέρωση για την πορεία του μαθητή. Πολύ πιο σπάνια ένα μικρό ποσοστό των γονέων εμπλέκεται σε πιο σύνθετες δράσεις όπως η σύσταση επιτροπών για την προώθηση θεμάτων που αφορούν τη σχολική ζωή. Όμως, το είδος της ανάμειξης που συνεισφέρει περισσότερο στη σχολική επίδοση του μαθητή είναι η φυσική παρουσία του γονέα στο σχολείο και η εμπλοκή του στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. (Δασκαλάκη, Δρόσος και Κυρίδης, 2002)

Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να χωριστεί σε τυπικές και άτυπες μορφές επικοινωνίας. (Ασλανίδου και Τόσπα, 2008) Η τυπική μορφή επικοινωνίας αφορά στο δικαίωμα των γονέων να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις οι οποίες έχουν σχέση με εκπαιδευτικά θέματα. Οι γονείς μπορούν να δημιουργήσουν συλλόγους, να συμμετέχουν σε συμβούλια ή να ανταλλάξουν απόψεις με τις εκπαιδευτικές αρχές. Η τυπική μορφή επικοινωνίας δημιουργείται μεταξύ των εκπροσώπων των γονέων και της διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι τυπικές σχέσεις αναφέρονται από τη μία στις σχέσεις διευθυντή και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και, από την άλλη, του

συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Το βασικότερο τμήμα της τυπικής επικοινωνίας αποτελεί ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ο οποίος έχει πρωτεύον ρόλο στην ομαλή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. (Ασλανίδου και Τόσπα, 2008, Λιοντάκη, 1999)

Η άτυπη μορφή επικοινωνίας σχετίζεται περισσότερο με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Στους άτυπους τρόπους επικοινωνίας συμπεριλαμβάνονται οι προσωπικές σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, η παραμονή του γονέα στην αυλή του σχολείου, η μη προκαθορισμένες επισκέψεις του γονέα στην τάξη αλλά και η παραμονή του εντός της σχολικής τάξης. (Λιοντάκη, 1999)

Σύμφωνα με το Γεωργίου, οι επαφές των γονέων με το σχολείο μπορεί να εκκινούν από μία απλή επίσκεψη στο σχολείο για να δουν σχολικές παραστάσεις ή για να ενημερωθούν για τη συμπεριφορά και την επίδοση του μαθητή. Κάποιοι γονείς, οι οποίοι ανήκουν σε υψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και οι γονείς των μαθητών που αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς, επισκέπτονται πολύ πιο συχνά το σχολείο. Τέλος, ορισμένοι γονείς, οι οποίοι έχουν αποδεχτεί την ιδέα της συνεργασίας και τα επακόλουθα οφέλη που προσφέρει, συμμετέχουν εθελοντικά σε μη εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στο σχολείο. (Γεωργίου, 2000)

Όπως φαίνεται, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο κρίνεται από τα εξής: εθελοντισμός στο σχολείο, επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, βοήθεια στις εργασίες που δίνονται στο σπίτι, και παρακολούθηση των διάφορων σχολικών γεγονότων και συναντήσεων. Τα είδη αυτών των μορφών αλληλεπίδρασης προσδιορίζουν και τα διαφορετικά επίπεδα γονεϊκής συνεργασίας και τις διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων σχετικά με το σχολείο. (Φουρνογεράκη, 2017)

Κεφάλαιο 3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή συνεργασία. Τρόποι διευκόλυνσης της συνεργασίας μεταξύ ειδικών/επαγγελματιών και οικογένειας.

3.1. Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ ειδικών/επαγγελματιών-γονέων.

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 υπήρξαν ερευνητές που υποστήριζαν ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι όχι απλά σημαντική αλλά επιβάλλεται να λαμβάνει χώρα. (Bernstein, 1975, Bourdieu και Passeron, 1990 όπως εμφανίζεται στη Φουρνογεράκη, 2017) Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου με αποτέλεσμα το θέμα να αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών. Οι μελέτες έχουν δείξει μία 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 and Sandler, 2007 στη Φουρνογεράκη, 2017) Με βάση αυτές τις έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στο σχολικό θεσμό και επηρεάζουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον. (Παπαγιαννίδου, 2000) Αν και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι πάντα εύκολη αλλά και επιθυμητή από πλευράς της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων το σχολείο πρέπει να θέτει τη συνεργασία στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξή της. (Ματσαγγούρας, 2008)

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή και πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα του Γεωργίου 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 τη σχολική επίδοση του παιδιού. (Γεωργίου, 1997) Η ενεργός συμμετοχή των γονέων έχει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας, γνωστικού προφίλ, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο βρίσκονται. (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009) Τα αποτελέσματα της έρευνας της Epstein και των συνεργατών της το 2002 έδειξαν ότι τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί από τη συνεργασία των γονιών του και των εκπαιδευτικών του αφορούν την υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξή του, τη βελτιωμένη συμπεριφορά του στο σπίτι και στο σχολικό πρόγραμμα, τη βελτίωση των σχολικών

του δεξιότητων και τη σχολική προσαρμογή του. (Epstein, Sanders and all, 2002) Επίσης, η ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σχολείο αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, βελτιώνει τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, την αυτό-αποτελεσματικότητα και την κοινωνική επάρκεια.

Σύμφωνα με τους Oakes και Upton (στο Γεωργίου) η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών βοηθά στη βελτίωση των σχέσεων γονέων και μαθητών, στη βελτίωση των σχέσεων οικογένειας και σχολείου και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. (Γεωργίου, 2000) Εάν οι γονείς καταφέρουν να αλλάξουν κάτι, έστω και μικρό, παίρνουν κουράγιο και κατανοούν ότι και οι ίδιοι μπορούν να προσφέρουν αλλαγές προς το καλύτερο για το παιδί τους, στην εξέλιξή του, στην εκμάθηση δεξιότητων, κλπ. Επιπλέον, με τις καινούργιες κατακτήσεις βελτιώνεται αισθητά και η ίδια η ψυχολογία του παιδιού και η αυτοπεποίθησή του προσφέροντας έτσι δυνατότητες για περαιτέρω αλλαγές. (Μαυροπαλιάς, 2010)

Στη γενική αγωγή έχει βρεθεί ότι η ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου συμβάλει στην πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών, στην αύξηση της εστίασης της προσοχής στο μάθημα και στη σχολική βελτίωση των μαθητών. (Μπρούζος, 2002) Όσον αφορά την ειδική αγωγή, οι μελέτες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των γονέων οδηγεί σε ένα πλήθος θετικών αποτελεσμάτων, όπως είναι η μεγαλύτερη γενίκευση και διατήρηση των προτεινόμενων θεραπειών, η αύξηση της συνολικής ακαδημαϊκής επίδοσης και η φοίτηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με μεγαλύτερη διάρκεια.

Επιπλέον, για το μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει μία σύνδεση και ένα ενιαίο συνεχιζόμενο πλαίσιο αναφοράς και σταθερότητας στους δύο πιο σημαντικούς χώρους ανάπτυξης του μαθητή, καθώς οι ευκαιρίες μάθησης ξεκινούν στο σχολείο αλλά ολοκληρώνονται στο σπίτι. (Τσιμπιδάκη, 2008) Παράλληλα, η έρευνα έχει καταδείξει ότι η ανάμιξη των γονέων στη σχολική κοινότητα έχει θετικά αποτελέσματα για την επιτυχή μετάβαση των μαθητών της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο και αντίστροφα. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι πολύ σημαντική στη διασφάλιση χαμηλών ποσοστών σχολικής διαρροής ή απουσιών στην εκπαίδευση, ειδικά στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τέλος, βελτιώνει τη σχολική λειτουργικότητα του μαθητή, των κοινωνικών σχέσεων μαθητή-εκπαιδευτικού και μαθητή-συμμαθητών, την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στους

μαθητές και ικανοτήτων αυτοβοήθειας. (όπως αναφέρεται στη Φουρνογεράκη, 2017 για τους Miendel & Reynolds, 1999, Yonezawa, 2000, Jordan, Orojo & Averett, 2001, Palenchar, Vondra & Wilson, 2001)

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή συνεργασία.

Στην ειδική αγωγή η ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών από το σχολείο και από την οικογένεια οδηγεί σε συγκρούσεις, σε αποξένωση και στη μειωμένη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στα προβλήματα της οικογένειας. Επιπλέον δυσκολίες δημιουργούνται λόγω της έλλειψης πληροφόρησης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, καθώς και επειδή οι γονείς νιώθουν αποκομμένοι από τη διαδικασία και έτσι οι εκπαιδευτικοί, και κατ'επέκταση και οι υπόλοιποι ειδικοί, δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες τους. (Καλαντζή-Αζίζη, 1999)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή συνεργασία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, τα χαρακτηριστικά του μαθητή και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών- σχολείου.

3.3. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, του παιδιού και των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία.

1) Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας- γονέων.

Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που διαφοροποιούν το επίπεδο της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι : η δομή και το μέγεθος της οικογένειας, το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας των γονέων, το φύλο του γονέα, η αιτιακή σχέση απόδοσης της επίδοσης του μαθητή από το γονέα και το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων. (Αγγελοπούλου, 2009)

Αναφορικά με τη δομή της οικογένειας οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις μονογονεϊκές οικογένειες με χαμηλότερο ποσοστό εμπλοκής επειδή θεωρούν ότι έχουν έλλειψη χρόνου, χρημάτων και κοινωνικής στήριξης ώστε να ενισχύσουν μία

επιτυχή εκπαίδευση για τα παιδιά τους. (Αγγελοπούλου, 2009) Όσον αφορά το φύλο του γονέα παρατηρείται ότι οι μητέρες είναι περισσότερο αισθητοποιημένες σχετικά με το θέμα της επικοινωνίας και της συνεργασίας με το σχολείο σε αντίθεση με τους πατέρες οι οποίοι προβάλλουν πολύ συχνά δικαιολογίες όπως η έλλειψη χρόνου και το βάρος των υποχρεώσεων λόγω εργασίας για να αποφεύγουν τη διαδικασία. Τα τελευταία χρόνια όμως, παρατηρείται μία έντονη μεταστροφή του φαινομένου και τα ποσοστά του ενδιαφέροντος των πατεράδων ως προς τη σχολική επικοινωνία έχουν αυξηθεί. (Καστανίδου, 2000)

Όσον αφορά την αιτιακή επίδοση των παιδιών τους, όταν οι γονείς αισθάνονται ότι η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επηρεάσει την απόδοση των παιδιών τους και ειδικά προς τη βελτίωσή τους και τη σχολική επιτυχία, τότε ο βαθμός συμμετοχής τους είναι μεγαλύτερος. (Μαυροπαλιάς, 2010) Αντίθετα, εάν πιστεύουν ότι η σχολική αποτυχία και οι παράγοντές της δεν εξαρτώνται από εκείνος δεν επιλέγουν να εμπλακούν ενεργά στη σχολική ζωή και να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό. (Κόζυβα, 2009)

Το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο δρα ανασταλτικά στην εμπλοκή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση. Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τους Κατσίλλη και Λώλου το 1999 απέδειξε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών δεν επηρεάζει μονάχα τη μεταξύ τους σχέση με τον εκπαιδευτικό αλλά και τη σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό του. Όσοι γονείς βρίσκονταν αρκετά χαμηλά στο επίπεδο ήταν πιο δύσκολο, λόγω της εργασίας που ασκούσαν, να λαμβάνουν άδεια για να επισκεφτούν το σχολείο του παιδιού τους, εμποδίζοντας έτσι μία πιο επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών. (Κόζυβα, 2009) Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις δεν αισθάνονταν άνετα απέναντι σε έναν ανώτερα ακαδημαϊκά εκπαιδευτικό ή ακόμη δεν έδιναν τη δέουσα προσοχή και σπουδαιότητα στη σχολική διαδικασία. Αντίθετα, οι γονείς με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο διέθεταν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία τους για να συμμετέχουν και κατανοούσαν τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολικού περιβάλλοντος. (Μαυροπαλιάς, 2010)

2) Τα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αυτά εμπεριέχουν πολλούς διαφορετικούς παράγοντες, όπως η ηλικία, η σχολική επίδοση και η βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Έτσι παρατηρείται ότι οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στα σχολικά θέματα όσο μικρότερη είναι η ηλικία του μαθητή και η συμμετοχή τους τείνει να φθίνει όσο μεγαλώνει σε ηλικία το παιδί. Μάλιστα τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής των γονέων καταγράφονται στις πρώτες τάξεις της εκπαίδευσης του δημοτικού, με τα ποσοστά με μικραίνουν ολοένα καθώς οι ηλικίες και οι βαθμίδες εκπαίδευσης αυξάνουν. (Φουρνογεράκη, 2017) Σε αυτό συντελεί και η αντίληψη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων βαθμίδων εμπλέκουν πιο ενεργά τους γονείς στη σχολική διαδικασία και τους προσκαλούν συχνότερα σε επικοινωνία, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων βαθμίδων εκπαίδευσης τείνουν να θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονιών δεν είναι και τόσο απαραίτητη. Έτσι καθώς τα παιδιά περνούν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και το λύκειο οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για ενδυνάμωση της γονεϊκής εμπλοκής ελαττώνονται. (Φουρνογεράκη, 2017)

Κατά δεύτερον, αν ο ενδιαφερόμενος γονιός έχει ένα παιδί το οποίο έχει προσαρμοστεί ομαλά και δίχως την εμφάνιση προβλημάτων στο σχολείο τείνει να εμπλέκεται λιγότερο στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στα πρώτα σημάδια εμφάνισης προβλημάτων οι γονείς αυξάνουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον σε μια προσπάθεια επανελέγχου της κατάστασης. (Γεωργίου, 1999)

3) Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών-σχολείου.

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν το επίπεδο της συνεργασίας τους με τους γονείς είναι το ίδιο πολυπληθή και περιλαμβάνουν την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης (πανεπιστημιακή, δίχρονη, κλπ.), τον τόπο κατοικίας τους, το στυλ εκπαίδευσης που έλαβαν και το στυλ διδασκαλίας που έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι, η επιμόρφωση που έχουν λάβει σε θέματα συνεργασίας και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους.

Αρχικά όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, όντας περισσότερο ενημερωμένοι σε

επίπεδο συνεργασίας με την οικογένεια, τείνουν να είναι λιγότερο αμυντικοί απέναντι στους γονείς προωθώντας έτσι τη συνεργασία με τους τελευταίους. (Γεωργίου, 1996) Από την άλλη όμως, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και εμπειρίας στον τρόπο διαχείρισης της συναισθηματικής ανασφάλειας των γονέων και διαφόρων άλλων καταστάσεων. Αντίθετα, οι μικρότεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους, λόγω μεγαλύτερης ανασφάλειας επιζητούν το μοίρασμα ευθυνών με την οικογένεια. (Συμεού, 2008)

Η Φουρνογεράκη (2017) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν και οι ίδιοι γονείς και εργάζονταν σε τάξεις μικρότερων ηλικιών έτειναν να είναι πολύ πιο δεκτικοί στη γονεϊκή εμπλοκή και μάλιστα να την επιζητούν και να την προωθούν. Όσον αφορά το στυλ εκπαίδευσης, ανάλογα με την εκπαιδευτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού υπάρχει και η αντίστοιχη αντιμετώπιση. Δηλαδή, οι απολυταρχικοί εκπαιδευτικοί αρνούνται τη συνεργασία με τους γονείς εμμένοντας στο παλιό μοντέλο «κλειστών θυρών», ενώ οι εκπαιδευτικοί με πιο χαλαρό τρόπο διδασκαλίας είχαν και την αντίστοιχη αντιμετώπιση με τους γονείς. (Φουρνογεράκη, 2017)

Αυτό το οποίο είναι άξιο αναφοράς είναι ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται τη γονεϊκή εμπλοκή από φόβο ότι θα επικριθούν. Ένας επιπλέον φόβος τους είναι ότι η βοήθεια που θα προσφερθεί από τους γονείς δεν θα είναι και ιδιαίτερα επιτυχημένη λόγω έλλειψης γνώσεων. Γεγονός πάντως αποτελεί ότι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στη συνεργατική στάση γονέων και εκπαιδευτικών είναι η συστηματική έλλειψη μετεκπαίδευσης των δασκάλων σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς και του νέου ρόλου που οφείλουν να αναλάβουν εντός σχολικού πλαισίου. Σε έρευνα των Μπόνια, Μπρούζου, Κοσσυβάκη το 2008 απεδείχθη ακριβώς ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν προβλήματα στην αντιμετώπιση της ενεργής γονεϊκής εμπλοκής λόγω της ελλιπούς κατάρτισης που διαθέτουν.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί περιμένουν από τους γονείς να συνεργάζονται μαζί τους με βάση τους όρους και τις προϋποθέσεις που οι ίδιοι θέτουν και όπως οι ίδιοι προσδοκούν. Όταν κάτι τέτοιο δε συμβαίνει τείνουν να αποσύρονται προσπαθώντας να προστατεύσουν τον επαγγελματισμό τους κρατώντας αποστάσεις ασφαλείας στη συνεργασία τους με τους γονείς. (Γεωργίου, 2000) Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν τους γονείς, ειδικά των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως «ευάλωτους πελάτες» και λιγότερο ως ισότιμα μέλη συνεργασίας. Ειδικά

όσον αφορά τους γονείς με παιδιά ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και θεμάτων οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές τους αντιμετωπίζουν ως υποψηφίους για ψυχοθεραπεία και φαρμακοθεραπεία, παρερμηνεύοντας το αγχώδες ενδιαφέρον τους, θεωρώντας τους από «συναισθηματικά ασταθείς» και υπεύθυνους για την κατάσταση του παιδιού τους έως λιγότερο ικανούς να κρίνουν αποτελεσματικά την κατάσταση του παιδιού τους λόγω της έλλειψης αντικειμενικότητας που διαθέτουν. (Δαβάζογλου και Κόκκινος, 2003)

3.4. Τρόποι διευκόλυνσης της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών/ειδικών και οικογένειας.

Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πρόκληση για το σχολικό σύστημα, έτσι όπως είναι δομημένο, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν μέχρι στιγμής. Κοινό σημείο σύγκλισης της βιβλιογραφίας σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή είναι η ανάγκη κατανόησης από κοινού της πλευράς των γονέων και των ειδικών/επαγγελματιών. Αυτό που καλούνται και οι δύο πλευρές να κατανοήσουν είναι ότι οι προσπάθειές τους αποδίδουν καλύτερα όταν συνεργάζονται και ότι και οι δύο επιθυμούν να διασφαλίσουν την καλύτερευση της κατάστασης των μαθητών και την καλύτερευση των εκπαιδευτικών συνθηκών. Ειδικά, για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται σαφές ότι μια καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου, επαγγελματιών και οικογένειας προωθεί την καλύτερευση των συνθηκών εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά και μειώνει την πιθανότητα απομάκρυνσής τους από το σχολικό περιβάλλον. (Γεωργίου, 2000, Συμεού, 2008, Κόζυβα, 2009, Μαυροπαλιάς, 2010)

Αρχικά, παρατηρείται ότι η οικογένεια εκτιμά την επικοινωνία με το σχολείο και ανταποκρίνεται θετικά σε αυτή και στη διεύρυνση προς τη συνεργασία όταν αισθάνεται ότι τα αιτήματά της απαντούνται άμεσα. Ειδικότερα, όταν υπάρχει ένα τακτικό ενημερωτικό δελτίο από το σχολικό περιβάλλον και ένα άτομο του προσωπικού αναλαμβάνει την ευθύνη της επικοινωνίας με τους γονείς, η συνεργασία αναπτύσσεται. Επιπλέον, η ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού οφείλει να είναι σαφής και συνεπής μέσω τηλεφωνικής επαφής είτε με το «τετράδιο επικοινωνίας». Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους υποστηρίζεται πιο αποτελεσματικά μέσω της συμμετοχής τους σε δανειστικές βιβλιοθήκες, παρουσιάσεις, σεμινάρια και εργαστήρια που μπορούν να διοργανωθούν

εντός του σχολείου. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παραπάνω λειτουργούν κατάλληλα όταν η σχολική χρονιά ξεκινά με την ενημέρωση των γονέων μέσω μιας πρώτης συνάντησης στο σχολείο με σκοπό την ενημέρωση των γονέων σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα αλλά και την αναζήτηση και προβολή των δικών τους προσδοκιών. (Τσιμπιδάκη, 2007)

Για να επιτευχθεί η διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερωθούν σχετικά με θέματα συμβουλευτικής και ενσυναίσθησης. Η ακρόαση των προβλημάτων που μεταφέρουν οι γονείς οφείλει να είναι ακριβής, προσεχτική, με συναισθηματική συμμετοχή και εποικοδομητική συζήτηση σχετικά με το θέμα που προβάλλεται. (Dale, 2000) Το σχολείο και οι επαγγελματίες οφείλουν να δρουν υποστηρικτικά και συνδετικά στο δύσκολο έργο της ανατροφής, της εκπαίδευσης και της ενίσχυσης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Για να είναι κάτι τέτοιο εφικτό και επιτυχημένο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί και διδαχθεί πώς να αντιμετωπίζουν τους γονείς, να προσφέρουν υποστήριξη και να παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες, μέσα από μια κατάλληλη μετεκπαίδευση πάνω σε τέτοια θέματα. (Τσιμπιδάκη, 2007) Σε έρευνα το 2011 σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες για τη μεταξύ τους συνεργασία, σε ερώτηση για τους τρόπους βελτίωσης της συνεργασίας τους, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την ύπαρξη σεμιναρίων εκπαιδευτικού και συμβουλευτικού χαρακτήρα σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών ώστε να μπορούν να παρέχουν στους γονείς την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση. Επιπλέον, ζήτησαν συναντήσεις και συνεργασία για καθοδήγηση από επαγγελματίες και ειδικούς της ειδικής αγωγής για να μπορέσουν να αποδώσουν καλύτερα στο ρόλο τους. (Τσιμπιδάκη, 2007)

Η υποστήριξη των γονέων τονίζει ο Μαυροπαλιάς (2017), μπορεί να αποδώσει προληπτικά μιας και οι γονείς μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα και αποκτούν αντίληψη που τους βοηθά να εντοπίσουν μελλοντικά προβλήματα. Επιπλέον, η υποστήριξη προσδίδει στους γονείς την ικανότητα να συνδιαλέγονται με το παιδί και να κατανοούν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες του και τις αλλαγές που πρέπει να κάνουν. Αυξάνεται η αποδοχή των γονέων μιας και συναναστρέφονται αποτελεσματικότερα με το παιδί τους και καταλαβαίνουν τι χρειάζεται, πώς να διαχειριστούν τις ανάγκες του και περνούν σε ένα στάδιο αντιμετώπισης των καταστάσεων.

Τέλος, οι Friend και Cook έκαναν μια προσπάθεια να προσδιορίσουν τα συστατικά ενός επιτυχημένου μοντέλου συνεργασίας και κατέληξαν ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει την αμοιβαία υποστήριξη και σεβασμό μεταξύ των συνεργατών του εγχειρήματος, καθώς και την κοινή ευθύνη των επιτυχιών αλλά και των αποτυχιών. Κάτι τέτοιο χρειάζεται την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας ή ατομικού σχεδίου που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού και στις ιδιαιτερότητές του καθώς και τους κοινούς στόχους των γονιών και των εκπαιδευτικών/ειδικών/επαγγελματιών. (Friend και Cook, 1996 όπως αναφέρεται στη Φουρνογεράκη, 2017)

Στο πλαίσιο λοιπόν μιας συνεργατικής σχέσης μεταξύ οικογένειας και επαγγελματιών και για να είναι αυτή επιτυχημένη πρέπει να αναπτύσσονται στρατηγικές που να επικεντρώνονται σε αυτή τη συνεργασία, σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο και σε συνάρτηση πάντα με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. (Φουρνογεράκη, 2017)

Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα- Συζήτηση- Προτάσεις.

4.1. Συμπεράσματα και Συζήτηση.

Η σχέση σχολείου και οικογένειας, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφική έρευνα της παρούσας εργασίας, έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα σε παγκόσμια κλίμακα. Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν γίνει αποδεικνύουν ότι η ενεργή συμμετοχή και συνεργασία των γονέων με τη σχολική κοινότητα είναι ουσιαστικός παράγοντας στη λειτουργία της σχολικής τάξης, στην αποτελεσματική διδασκαλία, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη σχολική κουλτούρα και στο γενικό κλίμα μέσα στην τάξη. Ειδικότερα στην ειδική αγωγή, η γονεϊκή συμμετοχή και συνεργασία στο σχολείο, και πιο συγκεκριμένα με τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται ως απαραίτητη προς όφελος του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία και της οικογένειάς του. Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί το βασικό παράγοντα ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού και ως εκ τούτου η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την αναγνώριση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων, των αναγκών και των απαραίτητων στρατηγικών και μεθόδων εκπαίδευσης που θα κληθούν να εφαρμόσουν και οι δύο πλευρές κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας. (Φουρνογεράκη, 2017)

Παρ'όλα τα αποτελέσματα μιας πληθώρας ερευνών που υποστηρίζουν τη συνεργασία και την ενεργή παρουσία των γονέων εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, και του γεγονότος ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμφωνούν σε αυτό, στην πράξη η συνεργασία μεταξύ των μελών παρουσιάζεται έντονα προβληματική, ασυνεχής και σύνθετη. Οι παράγοντες που την επηρεάζουν ποικίλουν και προέρχονται και από τα δύο μέλη, δίχως πάντοτε να ξεχνάμε και τον ενεργό ρόλο του μαθητή- παιδιού σε αυτή τη διαδικασία. Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονιών, η έκταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη ή όχι εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς, η ηλικία του μαθητή, η φύση της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, είναι μερικοί μόνο λόγοι που επηρεάζουν και κατευθύνουν το ρόλο που θα αναλάβουν οι γονείς μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Φουρνογεράκη, 2017)

Όπως τονίζει ο Μαυροπαλιάς (2017), η υποστήριξη των γονέων στο ρόλο τους αποδίδει προληπτικά μιας και οι γονείς μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα και αποκτούν την αντίληψη που χρειάζονται ώστε να εντοπίζουν μελλοντικά προβλήματα και να τα διαχειρίζονται ευκολότερα. Επιπλέον, η υποστήριξη προσδίδει στους γονείς την ικανότητα να συνδιαλέγονται με το παιδί και να κατανοούν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες του και τις αλλαγές στις οποίες πρέπει να προχωρήσουν. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς ανεβαίνουν από το στάδιο της παρατήρησης σε εκείνο της διαχείρισης των αναγκών του παιδιού και της αντιμετώπισης των καταστάσεων.

Σημαντική σημείωση για την παρούσα εργασία είναι η έλλειψη βιβλιογραφικών αναφορών και ερευνών ως προς τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικών. Παρόλο που η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας καλύπτεται αρκετά μιας και υπάρχουν πολλά στοιχεία για το θέμα, σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, το θέμα της ύπαρξης συνεργασίας μεταξύ των γονιών, των ειδικών (ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής) και των εκπαιδευτικών δεν έχει αναλυθεί αρκετά. Παρόλο που η συνεργασία των γονιών με έναν ειδικό, με στόχο να βοηθηθούν στο γονεϊκό τους ρόλο, θα ενίσχυε την ποιότητα της σχέσης παιδιού-γονέα, είναι προτιμότερο να υπάρχει και μία συνέχεια της προτεινόμενης συνεργασίας που θα περιλαμβάνει και το σχολικό πλαίσιο. Άλλωστε, το παιδί- μαθητής περνάει ένα σημαντικό κομμάτι της ημέρας του στην τάξη. Θα ήταν επομένως βοηθητικό για γονείς, δασκάλους και γενικότερα ερευνητές της ειδικής αγωγής και των οικογενειακών σχέσεων να επεκταθεί το πλαίσιο της έρευνας και να συμπεριλάβει και αυτό τον τομέα συνεργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Cole, A. & Meyer, L. (1991). Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes. *The Journal of Special Education*, 25 (3), 340- 352.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Education and Skills Committee. (1981). *Education Act*. SEN 2001. Great Britain.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
- Norwich, B. (1996). *Special Needs Education, Inclusive Education, or Just Education for All*. London: University of London Institute of Education.
- Scherer, L., Bosch, H. & Zeberli, P. (2007). *The Handbook of International School Psychology. School Psychology in Switzerland*. Edition: Sage Publications.
- Squires, G. & Farrell, C. (2007). *The Handbook of International School Psychology. Introduction into the School Psychology*. Edition: Sage Publications.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes. London: Sage Publ. Ltd.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Αγγελοπούλου, Ι. (2009) *Πρακτικές συνεργασίας σχολείου- οικογένειας: ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή της εμπιστοσύνης προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητάς τους*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Βασιλείου, Γ.Ε. (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάς, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Μπεζεβέγκης, Η.Γ., & Γιαννιτσάς, Ν.Δ. (1998). *Ελληνικό WISC-III, Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Μοτίβο.
- Γεωργίου, Σ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (23) , 131 - 155.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (35), 97 - 114.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος Β. & Κυρίδης Α. (2001). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.) *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα* (σσ. 205-215), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2000). Νόμος 2817. Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78, τεύχος Α΄, 14 Μαρτίου 2000.

- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1985). Νόμος 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις Παρατηρήσεις. Φ.Ε.Κ. 167, τεύχος Α΄, 30 Νοεμβρίου 1985.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2008). Νόμος 3699. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199, τεύχος Α΄, 2 Οκτωβρίου 2008.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3η έκδοση.
- Θεοδώρου, Α. & Παλλήκαρου, Ε. (1999). Συνεργατική Διδασκαλία (Co-teaching). Ένα βήμα πιο μπροστά από την ένταξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (109 Νοέμβρης-Δεκέμβρης), 19-25.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μπεζεβέγκης, Η. (2000). *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1999) *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καστανίδου, Σ. (2000) Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια: Κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 56-64.
- Κόζυβα, Χ. (2009) *Στάσεις και απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και της επίδρασής της στην επίδοση των παιδιών*, Αθήνα: Χαροκόπιο Πανεπιστήμιο.
- Κοκκινάκη, Δ. (2001). *Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Μια συγκριτική προσέγγιση*. Εκδόσεις: Πανεπιστημίου Πατρών
- Λαμπροπούλου, Β. (1996). Η φοίτηση των κωφών και βαρήκοων μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Προβλήματα, ανάγκες, προοπτικές. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*. 23-26 Μαΐου. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (93), 60-69.

- Λαμπροπούλου, Β. (2007). *Ειδική Αγωγή*. Πάτρα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική Αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. 12-14 Μαΐου 2000*. (σσ. 156-159). Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2011). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Τόμος Β', Νεοελληνική Εκπαίδευση: 1821-2010*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιοδάκης, Δ. (1991) *Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ματσαγγούρας, Η., Πούλου, Μ. (2008) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων, *Μέντορας*, 27-41.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2010) *Γονείς παιδιών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θέσεις- Προτάσεις*, Αμύνταιο: Βιβλιοθήκη Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Γιαννιτσάς, Ν. (1998). Σχολείο και ψυχική υγεία. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου. *Νέα Παιδεία* (86), 22-27.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Δεύτερος Τόμος). Πρωτοβάθμια Και Δευτεροβάθμια, Γενική Και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση-Μεταρρυθμιστικές Προσπάθειες 1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. και Βερδούση, Ε. (2008), *Η εκπαιδευτική επιχειρηματολογία της ελληνικής πολιτικής δύναμης στην ειδική εκπαίδευση στις μεταρρυθμίσεις των 1913, 1929, 1964 και 1985, Δημοτικό Σχολείο*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Μπρούζος, Α. (2002) Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της, *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 97-135.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006), *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας*, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Νόμος 1143/1981 (1981) «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής αποκαταστάσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», ΦΕΚ 80 Α, 31 Μαρτίου.
- Νόμος 4397/1929 (1929) «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως», 16/24 Αυγούστου.
- Ξηρομερίτη, Α. (1977). *Ειδική Εκπαίδευση*. χ.τ. Εκδόσεις: Πανεπιστημίου Πατρών.
- ΟΕΔΒ (1988) Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (82-83), 90-96.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσοδήμου, Α. (2000) Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την ειδική αγωγή, πτυχιακή εργασία.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 75-83.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Παρασκευοπούλου, Π. (2011), Αθηνά. Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Νέα Έκδοση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Στασινός, Π.Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία, 1906-1989*. Αθήνα: Gutenberg.

- Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). «Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία». *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα.». 4-6 Μαΐου 2007. (σσ. 275-280). Αθήνα.
- Συμεού, Λ. (2008) *Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου.*, στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλώτης, Α. και Ευκλείδη, Α. (Επιμ.) *Σχολείο και οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007) *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο, Μια σχέση με αλληλεπίδραση*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Φουρνογεράκη, Θ. (2017), *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή για τη συνεργασία τους με τους γονείς, πτυχιακή εργασία*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη, 2017.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004) *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Τάξεις Δ', Ε', ΣΤ': Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*, Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2005) *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011, α) *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*, Επιμ., Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Χατζηχρήστου, Χ. (2011, β) Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα, Επιμ., Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011, γ) Σχολική Ψυχολογία, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα. Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας* 16 (3), 381-401.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκισάκου, Ν., Μπαφίτη, Τ., Βαΐτση, Α., & Μπακοπούλου, Α. (2001). Προσαρμογή παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο: I. Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχολογικής - συμβουλευτικής παρέμβασης. II. Αξιολόγηση του προγράμματος ψυχολογικής - συμβουλευτικής παρέμβασης. *Νέα Παιδεία* (99), 13-36.
- Χατζηχρήστου, Χ., Καραδήμας, Ε., Γιαβρίμης, Π., Δημητροπούλου, Π. & Βαΐτση, Α. (2001). Διασύνδεση αξιολόγησης και παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος: Το παράδειγμα της συνεργασίας του Πανεπιστημιακού Κέντρου Σχολικής Ψυχολογίας με το Ίδρυμα της Αττικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 193-212.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Χασάπη, Α., Γιαβρίμης, Π., & Λαμπροπούλου, Π. (2003). Καταγραφή των απόψεων και προτάσεων των ψυχολόγων για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο. *9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. 21-24 Μαΐου 2003*. Ρόδος. ΕΛΨΕ.

Διαδικτυακοί Τόποι

Γιαννούλη, (2017), Σχολική Ψυχολογία, Ενότητα 1: Εισαγωγή, Ανοιχτά μαθήματα-Open courses του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Πολιτικής

<http://opencourses.uom.gr/assets/site/public/759/609-Sxoliki-Psychologia-01-Gannouli.pdf>, (Προσπελάστηκε: 10/02/2019)

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παρουσίαση Τμήματος Σχολικής Ψυχολογίας, Ελληνική Δημοκρατία,

<http://www.sch.psych.uoa.gr/index.php/schpsych-mnu> (Προσπελάστηκε: 10/02/2019)