



Ελληνική Δημοκρατία

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σχολή Επιστημών της Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών

Ειδικής Αγωγής, Λογοθεραπείας-Συμβουλευτικής

Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η γονεϊκή εμπλοκή στην πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση: στάσεις και αντιλήψεις γονέων παιδιών με κινητικές αναπηρίες»

Γεωργία Τζίφα (Α.Μ 215085)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Αναστασία Αλευριάδου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Π.Δ.Μ
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Εξεταστές:

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος

ΑΘΗΝΑ 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1.1 ΠΡΟΛΟΓΟΣ

1.2 ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1.3 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1.4 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

2.ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΑΡΑΛΥΣΗ

2.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός

2.2 Επιδημιολογία και ταξινόμηση

2.3 Αίτια εγκεφαλικής παράλυσης

2.4 Διάγνωση εγκεφαλικής παράλυσης και παρέμβαση

3. ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

3.1 Ορισμός, αναγκαιότητα και οφέλη

3.2 Η έναρξη και ο σκοπός της Πρώιμης παρέμβασης

3.3 Σύγχρονες τάσεις στην Πρώιμη Παρέμβαση

3.4 Αρχές και προϋποθέσεις για αποτελεσματικότητα στην πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση

3.5 Ο ρόλος των γονέων στην αποτελεσματικότητα της Πρώιμης Παρέμβασης

3.6 Οι στάσεις και απόψεις γονέων για την πρώιμη παρέμβαση

4.ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

4.1 Εννοιολογική πλαίσιο και οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής

4.2 Θεωρίες και τύποι γονεϊκής εμπλοκής

4.3 Εργαλεία μέτρησης γονεϊκής εμπλοκής

- 4.4 Αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στη γενική και ειδική εκπαίδευση
- 4.5 Παράγοντες και εμπόδια που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων
- 4.6 Η συσχέτιση βαθμού εμπλοκής με το βαθμό ικανοποίησης των γονέων

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

5.ΕΡΕΥΝΑ

- 5.1.Σκοπός και στόχοι της έρευνας
- 5.2.Μέθοδος
 - 5.2.1 Συμμετέχοντες στην έρευνα
 - 5.2.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων
- 5.3 Διαδικασία

6.ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 6.1 Στατιστική ανάλυση
- 6.2 Αποτελέσματα
 - 6.2.1 Εσωτερική συνοχή ερωτηματολογίου
- 6.3 Δείκτες συνοχής

7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 7.1 Εισαγωγή
- 7.2 Α΄ Θεματικός άξονας: Ποιότητα συνεργασίας γονέων με παιδαγωγούς
- 7.3 Β΄ Θεματικός άξονας: Εμπλοκή γονέων
- 7.4 Γ΄ Θεματικός άξονας: Ικανοποίηση γονέων

8.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

- 8.1 Σχολιασμός αποτελεσμάτων

8.2 Προτεινόμενες παιδαγωγικές προτάσεις για καλή συνεργασία και θετικά αποτελέσματα στην Πρώιμη Παρέμβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες

8.3 Περιορισμοί της έρευνας -Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε το διάστημα μεταξύ Ιουνίου 2017 με Μάρτιο του 2018 στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος στην Ειδική Αγωγή του ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ. Με την παρούσα παράγραφο οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της, τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής κ. Σταμάτιο-Αλέξανδρο Αντωνίου, την κ. Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου και ιδιαίτερα, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Αναστασία Αλευριάδου, που αποτέλεσε πρότυπο και πηγή έμπνευσης για νέα ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της Πρώιμης Παρέμβασης. Η πολύτιμη υποστήριξή της και οι ουσιαστικές υποδείξεις της συνέβαλαν στο τελικό αποτέλεσμα της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους, όσους ενέκριναν την παραχώρηση άδειας για τη διεξαγωγή της έρευνας στο χώρο της ΕΛΕΠΑΠ και την παραχώρηση στοιχείων προκειμένου να επιλεγεί το αρχικό δείγμα, που αποτέλεσαν γονείς της Πρώιμης Εκπαιδευτικής και Θεραπευτικής Παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ. Ένα μεγάλο ακόμη ευχαριστώ στην οικογένειά μου, που χωρίς την υποστήριξή της δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί και να ολοκληρωθεί αυτή η έρευνα.

Από τα βάθη της καρδιάς μου θα ήθελα να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς των παιδιών της Πρώιμης Παρέμβασης, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν προκειμένου να παραχωρήσουν συνεντεύξεις καταλυτικές για το ποιοτικό αποτέλεσμα της εργασίας μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο. Έχει αποδειχθεί, ότι η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η έρευνα εκπονήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και αντιλήψεις 18 γονέων παιδιών, από 3 ως 7 ετών, με κινητικές αναπηρίες, που παρακολουθούν πρόγραμμα ειδικής προσχολικής αγωγής σε πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης στην Ελλάδα. Αρχικά συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο γονεϊκής εμπλοκής για να διερευνηθεί ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση σε τρεις τομείς, στο σχολείο, στο σπίτι και στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Σε δεύτερη φάση επιλέχθηκαν 11 γονείς για περαιτέρω συλλογή πληροφοριών και διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις. Συμπληρωματικά διερευνήθηκαν η ποιότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και ο βαθμός ικανοποίησης από το πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης. Μέσα από την ανάλυση παραγόντων προέκυψε, ότι υπήρξε υψηλότερη εμπλοκή στο σπίτι και στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, παρά στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες. Η εμπλοκή στο σπίτι ήταν υψηλότερη χωρίς να υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις με την ηλικία, την εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων. Ελέγχθηκε, αν ο υψηλός ή χαμηλός βαθμός εμπλοκής των μητέρων στο σχολείο, στο σπίτι και στην επικοινωνία με το σχολείο διαφοροποιείται με βάση τα δημογραφικά στοιχεία και ο μόνος παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται στατιστικά με την εμπλοκή στο σχολείο είναι η ύπαρξη ή όχι άλλων παιδιών στο σπίτι. Σχετικά με το βαθμό εμπλοκής στο σπίτι και το βαθμό επικοινωνίας με το σχολείο δεν ανιχνεύτηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα δημογραφικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα συζητούνται στα πλαίσια διερεύνησης του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση παιδιών με κινητικές δυσκολίες, που παρακολουθούν πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης –ειδικής προσχολικής αγωγής.

Λέξεις -κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, πρώιμη παρέμβαση, κινητικές αναπηρίες

ABSTRACT

Various studies have focused on parental involvement in children's home and school education. There is evidence that parental involvement influences student's achievement in typical and special education school. The purpose of this study was to investigate the attitudes and perceptions of 18 parents towards parental involvement in education, who have children with motor disabilities from 3 to 7 years and attend a special pre-school educational program in an early intervention unit in Greece. Demographic and family involvement questionnaire were given in order to evaluate the degree of family involvement in pre-school education. Factor analyses revealed three involvements constructs: school-based involvement, home-based involvement and home-school conferencing. During the second phase 11 parents were selected to collect further information and explore the factors that affect the degree of parental involvement, through semi-structured interviews. In addition, the quality of cooperation between teachers-parents and the degree of satisfaction with early intervention program were explored. The analyses revealed that there were higher levels of home-based involvement and home-school conferencing than levels of school-based involvement. Involvement at home was higher than other, without significant differences related to parent's age, educational level and parents' profession. A statistical analysis conducted in order to investigate the association of school-based involvement, home-based involvement and home-school conference with demographic characteristics. School-based involvement seems to have a statistical significant association only with the existence or not of other siblings. No other statistical significant association was identified between the other two involvement factors and the demographic characteristics. The results are being discussed in order to investigate the degree of parental involvement in children's education, who attend an early intervention program - special pre-school education for children with motor disabilities.

Key-words: parental involvement, early intervention, motor disabilities

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα τ' αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις στάσεις γονέων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή σε πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με κινητικές αναπηρίες κρίθηκε απαραίτητο να υπάρξει μια θεωρητική μελέτη σχετικά με την εγκεφαλική παράλυση(Cerebral Palsy) ,την πρώιμη παρέμβαση(early intervention)και τη γονεϊκή εμπλοκή(parental involvement). Η μελέτη βασίστηκε σε σύγχρονα δεδομένα της ελληνικής και ξένης αρθρογραφίας, που καταγράφουν την αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές και τη σπουδαιότητα της εμπλοκής των γονέων για μελλοντικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών τους. Τονίζεται η επιτακτική ανάγκη για γονεϊκή εμπλοκή στα πρώιμα παρεμβατικά εκπαιδευτικά προγράμματα παιδιών με αναπηρίες ,όπως οι κινητικές δυσκολίες.

1.2 ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από το πρώτο μέρος, που πραγματεύεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την εργασία προκειμένου να συσχετιστεί και να κατανοηθεί καλύτερα η εμπειρική μελέτη. Το πρώτο κεφάλαιο καταγράφει αρχικά το πλαίσιο της μελέτης και το σκοπό της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην ΕΠ, που αφορά στο δείγμα των παιδιών των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρατίθενται κατόπιν τα είδη ταξινόμησης της εγκεφαλικής παράλυσης, τα αίτια ,τα χαρακτηριστικά των παιδιών και η διαδικασία διάγνωσης και παρέμβασης. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έναρξη της πρώιμης παρέμβασης, στην αναγκαιότητά της ,το σκοπό καθώς και τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα των πρώιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο εννοιολογικό πλαίσιο, τις θεωρίες και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής ,καθώς και στους παράγοντες που την προάγουν ή την παρεμποδίζουν. Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία προσέγγισης του θέματος της εργασίας και στη συνέχεια γίνεται καταγραφή των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων σχετικά με το βαθμό εμπλοκής των γονέων στο σχολείο, στο σπίτι και στην επικοινωνία τους με τους

εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα διευκρινίζονται επιπλέον με περαιτέρω πληροφορίες που συλλέχτηκαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν με επιλεγμένο δείγμα γονέων. Τέλος καταγράφονται τα συμπεράσματα και γίνεται συζήτηση για τα ευρήματα σε σχέση με άλλες μελέτες και κατόπιν παρατίθενται μελλοντικές σκέψεις και προτάσεις, όπως επίσης και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας.

1.3 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι εμφανές, ότι υπάρχει μια ευρεία γκάμα ερευνών για την εμπλοκή γονέων σε όλες τις βαθμίδες με ένα μεγάλο κενό όμως στις μικρότερες ηλικίες, που παρακολουθούν εκπαιδευτικά πλαίσια προσχολικής αγωγής και ιδιαίτερα πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές.

Η σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής γίνεται επιτακτική για τα άτομα με αναπηρία, αφού είναι ευρέως αποδεκτό, ότι τα παιδιά έχουν περιορισμένο πεδίο συγκέντρωσης στις μικρότερες ηλικίες και έτσι πρέπει να καλλιεργείται η μάθηση δεξιοτήτων μέσα από καθημερινές ρουτίνες και δραστηριότητες. Αφού λοιπόν τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια είναι σημαντική η στήριξή τους (Bruder, 2010; Dunst, Odom, Horner, Snell & Blacher, 2007). Είναι πιθανό μάλιστα οι γονείς που εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο να επηρεάσουν και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών τους.

Αν δοθεί η απαιτούμενη σημασία στην συνεργασία και επικοινωνία γονέων και σχολείου και ληφθούν σοβαρά υπόψη αποτελέσματα ερευνών που συνδέουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, την κοινωνικοποίηση, τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών με τη γονεϊκή εμπλοκή, τότε είναι εφικτό να υλοποιηθούν συνεργατικά προγράμματα, που θα προάγουν τη βελτίωση των σχέσεων οικογένειας-σχολείου. Αδιαμφισβήτητα η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και δη των ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές, που παρακολουθούν πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας για ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη. Επιπλέον η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την αντιμετώπιση επικίνδυνων συνθηκών που οδηγούν σε σχολική αποτυχία (Miedel & Reynolds, 2000).

Βεβαίως οι γονείς δεν είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την έναρξη εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών. Η διεύθυνση του σχολείου, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προάγουν τη συμμετοχή τους(Epstein&Dauber,1991).

Στον ελληνικό χώρο έχουν γίνει λίγες έρευνες για να διερευνηθεί ο βαθμός εμπλοκής των γονέων σε πλαίσια νηπιαγωγείου, αλλά όχι σε πλαίσια ειδικής προσχολικής αγωγής και δη σε πρώιμα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα . Σ' αυτή τη μελέτη έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η γονεϊκή εμπλοκή ενός δείγματος γονέων παιδιών με κινητικές αναπηρίες που παρακολουθούν πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την παρέμβαση σε αναπτυξιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση σε προβλήματα μάθησης, καθώς και την επίτευξη της βέλτιστης σχολικής ετοιμότητας.

1.4 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρόληψη οποιωνδήποτε φραγμών στη λειτουργικότητα των ατόμων με ΕΠ και άλλες κινητικές αναπηρίες και όχι απλά η ένταξη στην εκπαίδευση και στην κοινωνία αποτελεί πρωταρχικό στόχο της σύγχρονης κοινωνίας. Η επιτυχημένη ενσωμάτωση γίνεται με αρωγούς όλους τους ειδικούς ιατρούς, θεραπευτές, παιδαγωγούς ,αλλά και με τη συμβολή της οικογένειας.

Αδιαμφισβήτητα τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες έχουν ανάγκη από πρώιμη παρέμβαση για παροχή κατάλληλης και σταθερής φροντίδας. Όπως αναφέρεται μάλιστα από τον Kirk και τους συνεργάτες του (2011),οι γονείς παιδιών που βρίσκονται στην πρώιμη παιδική ηλικία(0-5 ετών)έχουν να αντιμετωπίσουν πιθανά προβλήματα προς επίλυση , όπως να λάβουν ακριβή διάγνωση, να ενημερώσουν αδέρφια και συγγενείς, να εντοπίσουν τις κατάλληλες πηγές παροχής υπηρεσιών, να νοηματοδοτήσουν τη διαφορετικότητα, να διαμορφώσουν άποψη για τις αποφάσεις που θα πάρουν, να αντιμετωπίσουν θέματα στιγματισμού, να εντοπίσουν τη θετική όψη της μοναδικότητας του παιδιού και τέλος να θέσουν υψηλούς στόχους και προσδοκίες.

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης συνεργατικών μοντέλων παρέμβασης, όπου οι ειδικοί που θα διευκολύνουν την αποδοχή των γονέων και παράλληλα θα τους οδηγήσουν σε εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία ,τονίζεται σε πολλά άρθρα που αφορούν στη συνεργασία των γονέων και επαγγελματιών εκπαίδευσης(Hoover-Dempsey&Sandler,

2005).Στις μέρες μας προωθείται ένα οικοσυστημικό μοντέλο προσέγγισης της συνεργασίας, όπου οι ειδικοί δεν έχουν ισχύ «πάνω από την οικογένεια»,αλλά αποκτούν δύναμη «με την οικογένεια» και είναι συνδεδεμένοι σε μια αμοιβαία σχέση υποστήριξης και ενδυνάμωσης»(Gargiulo,2010).

2.ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΑΡΑΛΥΣΗ

2.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός

Η εγκεφαλική παράλυση είναι η πιο συνηθισμένη κινητική αναπηρία στην παιδική ηλικία(Pakula,Braun,Marshalyn&Yeargin-Allshop,2009).Η πρώτη αναφορά γίνεται από τον Άγγλο ορθοπεδικό χειρουργό William John Little,ο οποίος είχε μια δυσμορφία ιπποποδίας από την πρώιμη παιδική ηλικία, ως δευτερογενή συνέπεια πολιομυελίτιδας το 1843. Ο Little θεωρείται ως πρωτοπόρος σε ορθοπεδικές χειρουργικές επεμβάσεις και η πρώτη παραμόρφωση που αναγνωρίζεται είναι η σπαστική παράλυση. Για πολλά χρόνια η σπαστική διπληγία αναφέρεται ως ασθένεια του Little. Ο Sir William Osler ,ένας Βρετανός γιατρός πιστεύεται, ότι επινόησε τον όρο «εγκεφαλική παράλυση» το 1889,ενώ και ο Sigmund Freud ,νευρολόγος και γνωστός ψυχαναλυτής έγραψε πολλά άρθρα σχετικά με την ΕΠ και πρόσθεσε νέες γνώσεις στο πεδίο της έρευνας. Διαφώνησε με τον Little σχετικά με τα αίτια της εγκεφαλικής παράλυσης ,παρατηρώντας ότι τα παιδιά είχαν και άλλες νευρολογικές παθήσεις όπως νοητική αναπηρία, διαταραχές όρασης ,επιληψία κλπ. Ως εκ τούτου ισχυρίζεται, ότι θα μπορούσε να προκληθεί από ανωμαλίες της μήτρας κατά την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Ταξινόμησε λοιπόν την ΕΠ σε τρεις ομάδες βάσει πιθανών αιτιών: 1)αίτια που αφορούσαν τη μήτρα και συγγενείς ιδιοπάθειες 2)περιγεννητικά αίτια 3)μεταγεννητικά αίτια (Freud,1893).

Σύμφωνα με ομάδα από τη Λέσχη Little που οργανώθηκε από άτυπη ομάδα νευρολόγων στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1957, «η εγκεφαλική παράλυση είναι μια συνεχιζόμενη ποιοτικά κινητική διαταραχή που οφείλεται σε μη προοδευτική παρέμβαση με την ανάπτυξη του εγκεφάλου που συμβαίνει πριν ολοκληρωθεί το κεντρικό νευρικό σύστημα». Σύμφωνα με τη Λέσχη Little η ταξινόμηση διακρίνεται σε:1)σπαστικότητα(ημιπληγία, διπλή ημιπληγία ή διπληγία),2)δυστονία, 3)χωροαθέτωση, 4)μικτού τύπου ,5)αταξία ,6)υποτονία.

Βέβαια η ΕΠ δεν είναι μια καθορισμένη νοσολογική οντότητα, αλλά μια ομάδα διαταραχών ποικίλης αιτιολογίας που ανήκει στις εγκεφαλοπάθειες(Αγγελοπούλου - Σακαντάμη,2004). Η Αγγελοπούλου – Σακαντάμη(2004), αναφέρουν ότι το 1990 επιχειρήθηκε στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία να γίνει χρήση του όρου «σύνδρομο κινητικής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (central motor deficit syndrome),αλλά ο όρος δεν έγινε αποδεκτός και ο όρος «εγκεφαλική παράλυση» χρησιμοποιείται διεθνώς(Cerebral palsy).«Πρόκειται για ένα γενικό όρο και περιγράφει μια ομάδα μόνιμων διαταραχών στην εξέλιξη της κίνησης και της στάσης του σώματος προκαλώντας περιορισμούς στις δραστηριότητες που αποδίδονται σε μη προοδευτικές διαταραχές που συνέβησαν στην ανάπτυξη εγκεφάλου του εμβρύου ή του νηπίου»(Rosenbaum et al.,2006, σελ.9).

Οι περισσότερες βλάβες που συσχετίζονται με ΕΠ εμφανίζονται κατά το δεύτερο μισό της κύησης, όταν η αναπτυξιακή δραστηριότητα στον εγκέφαλο φτάνει στο αποκορύφωμά της. Οι διαφορές στη χρονική στιγμή που προκαλείται η βλάβη δεν έχει μόνο διαφορετικές επιπτώσεις στις λειτουργίες του εγκεφάλου, αλλά διαφορετικές νευροπλαστικές αντιδράσεις και σχετιζόμενες νευροπαθολογίες. Αυτό μετατρέπει την ΕΠ σε διαταραχή με μεγάλη ετερογένεια. Έτσι απαιτούνται διαφορετικές διαγνωστικές μέθοδοι και παρεμβάσεις κατά την πρόιμη διάγνωση και αξιολόγηση στις διάφορες υποομάδες των παιδιών με ΕΠ (Hadders-Algra, 2014).

2.2 Επιδημιολογία και ταξινόμηση

Η ΕΠ , όπως προαναφέρθηκε είναι η πιο συνηθισμένη από τις αναπηρίες και η πιο συχνή αιτία σωματικών αναπηριών στα παιδιά. Σε παγκόσμια βάση , η συχνότητα της εγκεφαλικής παράλυσης είναι 25 ανά 1.000 παιδιά που γεννιούνται και επιζούν με ελάχιστες διακυμάνσεις από χώρα σε χώρα(Wood,2006). Στη χώρα μας σε 100.000 γεννήσεις ετησίως αντιστοιχούν 250 παιδιά με ΕΠ διαφόρων μορφών. Η συχνότητα αυξάνεται δραστικά στα πρόωρα παιδιά, όπου μπορεί να αγγίξει τα 15 ανά 100 παιδιά, ανάλογα με το βάρος γέννησης και τις δυνητικές και αναπόφευκτες επιπλοκές της προωρότητας (Νεστορίδης , 2004). Τα ποσοστά ελάχιστα έχουν τροποποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες παρά τις βελτιώσεις της ιατρικής περίθαλψης(Missiuma,Smits, Rosenbaum,Woodside&Law,2001;Nelson,2003).Η ΕΠ είναι μια κοινή νευροπαιδιατρική διαταραχή με ποσοστό υψηλό ,2% στις χώρες υψηλού εισοδήματος (Himmelman&Uvebrant, 2014) και πιθανώς υψηλότερες επιπτώσεις σε χώρες με χαμηλότερο εισόδημα (Donald,Samia, Kakooza-Mwesige&Bearden, 2014).Ερευνητές

αναφέρουν(Krigger,2006), ότι το 2001 το Ηνωμένο Ίδρυμα Εγκεφαλικής παράλυσης (United Cerebral Palsy Foundation),υπολόγισε ότι 764.000 παιδιά και ενήλικες στις Ηνωμένες Πολιτείες έφεραν τη διάγνωση της εγκεφαλικής παράλυσης. Επιπλέον 8.000 μωρά και βρέφη καθώς και 1200-1500 παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν ετησίως διάγνωση εγκεφαλικής παράλυσης.

Η Πολυχρονοπούλου(2012),αναφέρει επίσης τους όρους, κινητικές αναπηρίες (motor disabilities), σωματικές αναπηρίες(physical disabilities) ,ενώ στις Η.Π.Α οι επίκτητοι τραυματισμοί του εγκεφάλου που οδηγούν σε κινητική αναπηρία αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία (traumatic brain injury), όπως αναφέρουν οι Mastropieri & Struggs(2004,σελ.103).Οι Kirk,Gallagher,Coleman &Anastasiow (2011),διαχωρίζουν τις φυσικές αναπηρίες σε: α)νευροκινητικές αναπηρίες (εγκεφαλική παράλυση, δισχιδής ράχη, επιληπτικές διαταραχές, τραυματική εγκεφαλική βλάβη) β)εκφυλιστικές παθήσεις(μυϊκές δυστροφίες)γ)ορθοπεδικές και μυοσκελετικές διαταραχές(νεανική αρθρίτις, δυσμορφισμοί σπονδυλικής στήλης, ελαττώματα αρθρώσεων, σκελετικές βλάβες, και άλλα μυοσκελετικά προβλήματα).

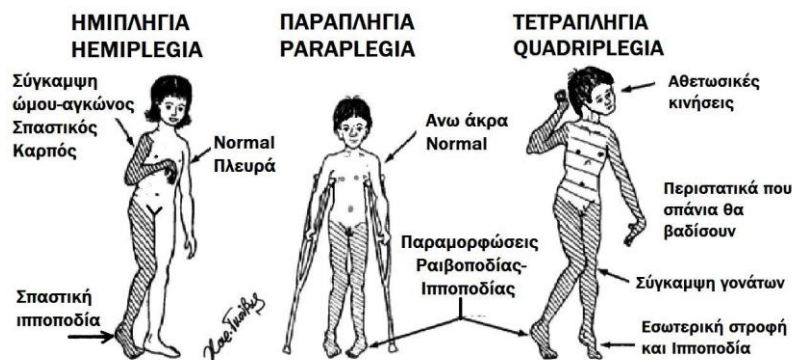
Στη νεότερη βιβλιογραφία σχετικά με την ειδική αγωγή (Αγγελοπούλου - Σακαντάμη,2004;Aisen et al., 2011;Πολυχρονοπούλου,2012; Rosenbaum et al.,2007), η ταξινόμηση της ΕΠ γίνεται α) με βάση την περιοχή προσβολής του εγκεφάλου (νευρολογική) β)με βάση την έκταση των εκδηλώσεων στον κορμό και τα άκρα(τοπογραφική)γ) με βάση τη λειτουργική ικανότητα(λειτουργική).

α) **Νευρολογική**: σπαστική μορφή(πυραμιδική),δυστονική μορφή(εξωπυραμιδική), ατονική,μικτές μορφές.Η συχνότερη μορφή της εγκεφαλικής παράλυσης είναι η σπαστική, που χαρακτηρίζεται από γενικευμένη αύξηση του μυϊκού τόνου (Νεστορίδης , 2004).

β) **Τοπογραφική**

- ✓ **Τετραπληγία** : Συναντάται στο 5% της εγκεφαλικής παράλυσης.Είναι αμφοτερόπλευρη βλάβη που αφορά και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου με διαταραχή και στα τέσσερα μέλη του σώματος.
- ✓ **Διπληγία**: Απαντάται στο 41% και οφείλεται σε βλάβη σε συγκεκριμένη περιοχή του εγκέφαλου με μεγαλύτερη κινητική δυσλειτουργία στα δύο κάτω άκρα.

- ✓ Ημιπληγία : η βλάβη αφορά το ένα ημισφαίριο του εγκεφάλου και κλινικά εκφράζεται ως δυσλειτουργία του ενός ημιμορίου του σώματος (αριστερά ή δεξιά πλευρά). Η μορφή αυτή με ποσοστό 35% έχει την καλύτερη πρόγνωση για κινητική ανεξαρτησία. Συχνά όμως παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις, μαθησιακά προβλήματα και δυσκολίες στη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών.
- ✓ Παραπληγία: προσβάλλονται μόνο τα κάτω άκρα και πρόκειται για σπάνια μορφή.
- ✓ Μονοπληγία: αφορά ένα μέλος του σώματος και αποτελεί την πιο ήπια μορφή.
- ✓ Τριπληγία: η προσβολή τριών άκρων.



Εικ.1 Μορφές εγκεφαλικής παράλυσης. Σχέδιο Δρ. Χαρ. Γκούβας

γ) **Λειτουργική:** Διακρίνεται σε 4 κατηγορίες ανάλογα τη λειτουργικότητα (Αγγελοπούλου - Σακαντάμη ,2004).

- I. Κατηγορία όπου δεν υπάρχει κανένας περιορισμός στη δραστηριότητα.
- II. Κατηγορία ήπιας μορφής με ελαφρύ ως μέτριο περιορισμό.
- III. Κατηγορία μέτριας μορφής με μέτριο ως μεγάλο περιορισμό στη δραστηριότητα.
- IV. Κατηγορία βαριάς μορφής χωρίς ικανότητα συμμετοχής σε δραστηριότητα .

Προκειμένου λοιπόν να γίνει πιο ολοκληρωμένη ταξινόμηση της εγκεφαλικής παράλυσης προστέθηκε στη θεραπευτική ταξινόμηση και η λειτουργική, που αντιμετωπίζει το βαθμό σοβαρότητας της κατάστασης βάσει του περιορισμού σε δραστηριότητες.

Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις έχουν αλλάξει σημαντικά από τη δεκαετία του '50 και το σύστημα παροχής υπηρεσιών έχει μετατοπιστεί από την κλινική και το νοσοκομείο στο σχολείο και την κοινότητα. Καθώς η ΕΠ είναι μια νευρολογική διαταραχή που τα συμπτώματά της εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου απαιτείται μακροχρόνια χρήση των υπηρεσιών υγείας και εκπαίδευσης. Προκειμένου λοιπόν να βελτιωθεί η λειτουργικότητα, η ποιότητα ζωής(Quality of Life) και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να καταγράφεται η λειτουργική ικανότητα και οι δυσκολίες του κάθε ατόμου με προβλήματα υγείας από την πρώιμη κιόλας παιδική ηλικία προκειμένου να γίνουν προσαρμογές και διευκολύνσεις(Simeonsson et al.,2003) κατά τη διεξαγωγή καθημερινών δραστηριοτήτων(Schiarity, Selb,Cieza&O'Donnell,2015).Με τον όρο «λειτουργικότητα» περιγράφεται η ικανότητα ενός ατόμου με προβλήματα υγείας να ανταποκριθεί σε καθημερινές δραστηριότητες. Αποτελεί δε, βασικό κριτήριο για τη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργικότητας της Αναπηρίας και Υγείας(International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF),σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Υγείας (Bickenbach ,Cieza ,Rauch&Stucki,2012).

Με τη νέα δημοσίευση της ταξινόμησης του ICF,συμπληρώνεται η ταξινόμηση των διαταραχών βάσει του ICD-10(International Classification of Diseases),με την οποία προσδιορίζεται η λειτουργία και η αναπηρία σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου σε δύο επίπεδα : α) Σωματικές δομές(ανατομικές) και λειτουργία του σώματος (σωματικές και ψυχικές) και β) περιορισμό στις καθημερινές λειτουργίες και καταστάσεις.

Το ICF παρέχει ένα πλαίσιο κατανόησης της υγείας και ευεξίας των παιδιών με ΕΠ (Palisano, Snider & Orlin, 2004; Rosenbaum & Stewart, 2004) και συμπεριλαμβάνει τη σπουδαιότητα συναφών παραγόντων που δρουν ως εμπόδια ή διευκολυντές ,τα οποία καθορίζουν τα επίπεδα αναπηρίας και λειτουργικότητας. Αυτά όπως αναφέρεται από τον Rosenbaum & Stewart(2004),μπορούν να αποτελούν οι προσωπικοί παράγοντες (προσωπικά χαρακτηριστικά) και οι περιβαλλοντικοί (δυναμική της οικογένειας και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες).

Αξίζει δε να επισημανθεί, ότι η ηλικία ,το φύλο, η λειτουργικότητα, η προσβασιμότητα του περιβάλλοντος, η υποστήριξη και οι κοινωνικές συνθήκες επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΠ και άλλες σωματικές αναπηρίες (Imms, Reilly, Carlin&Dodd, 2008; Shikako-Thomas, Majnemer, Law&Lach, 2008).

Είναι βέβαιο, ότι πιο σημαντικός παράγοντας που πρέπει να εντοπιστεί είναι το περιβάλλον γύρω από το παιδί, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και η οικογένεια .Είναι ένας «οικολογικός» τρόπος σκέψης ,στο οποίο η οικογένεια είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται. Αν η οικογένεια αποτελεί βοηθητικό παράγοντα για την ευημερία του παιδιού, τότε τα δίκτυα και οι πρακτικές που υποστηρίζουν τις οικογένειες π.χ οικογενειοκεντρικά συστήματα παροχής υπηρεσιών (Family Centered Services) είναι αρωγοί αυτού του νέου οικολογικού μοντέλου συμπαράστασης των ατόμων με ΕΠ (Dunst,Trivette&Hamby,2006a;Hadders-Algra,2014).Επιπλέον η ικανοποίηση και η πνευματική υγεία των γονέων έχουν δείξει ,ότι συμβάλλουν στο να συμμετέχει η οικογένεια στον εντοπισμό στόχων για τη θεραπεία του παιδιού και να επιτύχει περισσότερους λειτουργικούς στόχους(Dunst,Trivette&Hamby,2007;King, Teplicky,King & Rosenbaum,2004;King,King,Rosenbaum & Goffin,1999;Raina et al.,2005).

Συμπερασματικά σήμερα, ο κύριος στόχος των υπηρεσιών αποκατάστασης είναι η βελτιστοποίηση της συμμετοχής στο σπίτι και στην κοινότητα (Palisano et al.,2012) και η ενσωμάτωση της πρακτικής εξάσκησης στις καθημερινές δραστηριότητες, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση με επίκεντρο την οικογένεια και μπορεί, όχι μόνο να βελτιώσει τη λειτουργία του σώματος, αλλά και το σημαντικότερο, που είναι η εμπλοκή και συμμετοχή σε δραστηριότητες (Hadders-Algra,2014).Μέσω της συμμετοχής τα παιδιά μαθαίνουν δεξιότητες, κάνουν φίλιες, γίνονται πιο υγιή σωματικά και πνευματικά ,εκφράζουν δημιουργικότητα και αναπτύσσουν την ταυτότητά τους (King et al.,2003).

2.3 Αίτια εγκεφαλικής παράλυσης

Η ΕΠ οφείλεται σε βλάβες του εγκεφάλου που συνέβησαν:

α) **προγεννητικά** (συγγενείς λοιμώξεις, συγγενείς ανωμαλίες κεντρικού νευρικού συστήματος, χρωματοσωμικές ανωμαλίες, προγεννητικές μαιευτικές επιπλοκές, ενδομήτρια εγκεφαλικά επεισόδια κλπ).

β) **περιγεννητικά** (προωρότητα με βάρος μικρότερο των 2500 γραμμαρίων, επιπλοκές τοκετού, λοιμώξεις κεντρικού νευρικού συστήματος, υπογλυκαιμία, καθυστέρηση πρώτου κλάματος, βαρύς νεογνικός ίκτερος, εγκεφαλίτιδα και μηνιγγίτιδα, έκθεση σε τοξικές ουσίες κλπ(Σπετσιώτης & Σταθόπουλος,2003;Griffin, Fitch&Griffin, 2002) .

γ) **μεταγεννητικά** (εγκεφαλική κάκωση, λοιμώξεις, ενδοκράνια αιμορραγία, επίκτητη εγκεφαλοπάθεια ,νεογνικοί σπασμοί κλπ) .

Επειδή η ανάπτυξη του εγκεφάλου συνεχίζεται κατά τη διάρκεια των πρώτων 2 ετών της ζωής μπορεί να προκύψει βλάβη κατά την προ,περί και μεταγεννητική περίοδο(Bass,1999).Το 70-80% των εγκεφαλικών παραλύσεων έχουν αποκτηθεί πριν τη γέννηση και σε μεγάλο βαθμό από άγνωστες αιτίες. Επιπλοκές από τη γέννηση αντιπροσωπεύουν το 6% των ασθενών με συγγενή ΕΠ (Taylor,2001),ενώ 10-20% αποκτάται επίκτητα κυρίως βλάβη από βακτηριακή μηνιγγίτιδα, πτώσεις, κακοποιήσεις κλπ. Ο πρόωρος τοκετός αφορά στο 42-47% την ΕΠ, στο 27% τη νοητική υστέρηση, 37% στην τύφλωση και 23% στη κώφωση. Τις πιο σοβαρές διαταραχές εμφανίζουν πρόωρα < 32 εβδομάδων με βάρος <1500gr, ενώ είναι αξιοσημείωτο, ότι η συχνότητα των πρόωρων τοκετών έχει αυξηθεί στις μέρες μας κατά 10%(Goldenberg,Gulhane,Iams,Romero,2008).Ωστόσο στις χώρες με χαμηλό εισόδημα η εγκεφαλική παράλυση δεν οφείλεται τόσο στην προωρότητα νεογνών, όσο στις δυτικές βιομηχανικές χώρες, αλλά στην προκαλούμενη ασφυξία και υπερχολερυθριναιμία με μεταγεννητικές λοιμώξεις όπως η μηνιγγίτιδα(Colver,Fairhurst&Pharoah,2014;Gladstone,2010). Αυτό σημαίνει, ότι η παρουσίαση της ΕΠ σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος διαφέρει από εκείνη στις δυτικές βιομηχανικές χώρες με διαφορές σχετικές με αιτιολογικούς μηχανισμούς, διαφορετική χρονική στιγμή της βλάβης και διαφορετικές πλαστικές αλλαγές του εγκεφάλου. Επομένως, η γνώση σχετικά με την έγκαιρη διάγνωση και την έγκαιρη παρέμβαση που προέρχεται από δυτικές βιομηχανικές χώρες δεν μπορεί να γενικευθεί αμέσως σε αυτές τις χώρες (Hadders-Algra,2014).

Τις τελευταίες 2-3 δεκαετίες η βελτίωση περιγεννητικής φροντίδας και η ανάπτυξη μονάδων εντατικής νοσηλείας νεογνών οδήγησαν σε αύξηση επιβίωσης πρόωρων (Aripino et al.,2010),ιδιαίτερα αυτών με βάρος χαμηλότερο των 1000-1500 gr. Τα πρόωρα αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση νευροαναπτυξιακών διαταραχών(Moore et al., 2012; Russell et al.,2003;Siahanidou,2014;Volpe,2009), λόγω επιζήμιων παραγόντων στον ανώριμο εγκέφαλο του πρόωρου,πριν,κατά και μετά τον τοκετό(όπως λοίμωξη,υποξία,ισχαιμία κ.α) που προκαλούν δομικές βλάβες και εμποδίζουν την ανάπτυξη και ωρίμανσης του εγκεφάλου. Επιπλέον η αύξηση των πολύδυμων κυήσεων, ως αποτέλεσμα εφαρμοσμένων μεθόδων εξωσωματικής γονιμοποίησης (Goldenberg&McClure, 2010), καθώς και η συχνότερη πρόκληση

πρόωρων τοκετών «φυσιολογικών και καισαρικών» για ιατρικούς λόγους, που αφορούν είτε τη μητέρα είτε το έμβρυο αυξάνουν την πιθανότητα γεννήσεων με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες (Johnson et al., 2009; Simms, Cragg, Gilmore, Marlow & Johnson, 2013; Taylor et al., 2011).

2.4 Διάγνωση εγκεφαλικής παράλυσης και παρέμβαση

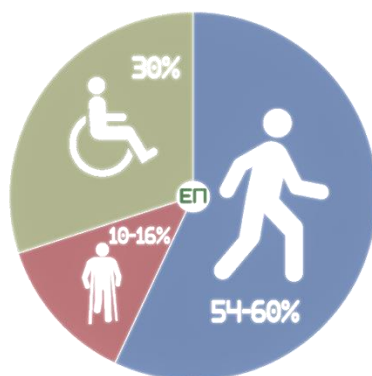
Η ανομοιογένεια σχετικά με την αιτία, το βαθμό, την πρόγνωση, την ηλικία έναρξης του προβλήματος, το νοητικό επίπεδο, τη συναισθηματική κατάσταση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα συνοδά προβλήματα οδηγεί στην αναγκαιότητα ύπαρξης διεπιστημονικής ομάδας για να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες και η εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων (Majnemer, 1998).

Η πρόσφατη έρευνα έχει στραφεί στην πρόληψη, τη θεραπεία και στα θετικά αποτελέσματά τους στα παιδιά με ΕΠ (Majnemer & Mazer, 2004). Οι έρευνες που γίνονται έχουν ως στόχο να τονιστούν οι περιορισμοί που απορρέουν από αυτή καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται (Majnemer & Mazer, 2004) και να γίνει μέτρηση ενός ευρύ πεδίου λειτουργικότητας και τον καθορισμό πιθανών παραγόντων που τη διαμορφώνουν.

Η διάγνωση της εγκεφαλικής παράλυσης περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα βλαβών σχετικά με την κίνηση με επέκταση σε λειτουργικές ικανότητες, όπως στο γνωστικό τομέα, στην αυτοεξυπηρέτηση και στην κοινωνικότητα. Δεν είναι συνυφασμένη με ένα ξεκάθαρο πρόγραμμα αποκατάστασης, ούτε με συγκεκριμένα αναμενόμενα αποτελέσματα για το παιδί και την οικογένεια. Οι επαγγελματίες που απαρτίζουν την ομάδα αποκατάστασης είναι μια επιστημονική ομάδα που απαρτίζεται από φυσίατρο, παιδονευρολόγο, ορθοπεδικό, οφθαλμίατρο και ωτορινολαρυγγολόγο, αν χρειαστεί, παιδοψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, και ειδικούς παιδαγωγούς. Αυτοί έχουν την ευθύνη να εφαρμόσουν θεραπευτικές τεχνικές, στρατηγικές και προγράμματα για να βελτιώσουν το λειτουργικό επίπεδο των παιδιών και της οικογένειας, να αποτρέψουν δευτερογενείς βλάβες και λειτουργικούς περιορισμούς καθώς επίσης και να χρησιμοποιήσουν πηγές πληροφοριών για βελτίωση των προγραμμάτων αποκατάστασης (Stanger & Oresic, 2003).

Η αντιμετώπιση του νευρομυϊκού προβλήματος αποτελεί έργο της ιατρικής κοινότητας, ενώ οι συνοδευτικές διαταραχές στη μάθηση και τη συμπεριφορά καθώς

και η υποστήριξη και εμπλοκή της οικογένειας αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνικών υπηρεσιών. Έτσι με την κατάλληλη και έγκαιρη παρέμβαση βελτιώνεται η κινητική εξέλιξη και το 54%-60% των παιδιών γίνονται ανεξάρτητοι περιπατητές, το 10%-16% βαδίζουν με βοήθημα, ενώ το 30% χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο. Επιπρόσθετα, τουλάχιστον το 60% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση παρουσιάζουν κινητικά προβλήματα του ενός ή/και των δύο άνω άκρων για τον χειρισμό αντικειμένων σε καθημερινές δραστηριότητες, (Beckung ,Hagberg ,Uldall&Cans,2008).



Εικ.2 Ποσοστά ικανότητας βάδισης (Beckung ,Hagberg ,Uldall&Cans,2008).

3.ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

3.1 Ορισμός, αναγκαιότητα και οφέλη

Το νηπιαγωγείο και τα πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν τη βάση για τη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, καθώς προετοιμάζονται για θεμελιώδεις βασικές δεξιότητες και είναι προετοιμασμένα για τη διδακτική ύλη, ώστε να έχουν καλύτερη απόδοση στη γλώσσα, στη λογοτεχνία, στα μαθηματικά, τη μουσική και κοινωνικές δεξιότητες (Gormley&Gayer,2005;Grolnick&Slowiaczek,1994;Hiatt-Michael,2001). Καθώς οι δεξιότητες κατακτώνται ιεραρχικά, οι πρώιμες μαθησιακές εμπειρίες επηρεάζουν την ικανότητα του εγκεφάλου να ωφεληθεί από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Perez-Johnson&Maynard, 2007) και να οδηγηθούν σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Reynolds,1997).

Με τον όρο πρώιμη παρέμβαση λοιπόν, ορίζονται όλες οι μορφές παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων εξάσκησης και εκπαίδευσης, καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν στην καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά τον προσδιορισμό της

αναπτυξιακής κατάστασης των παιδιών. Η Πρώιμη Παρέμβαση απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, στους γονείς, καθώς και στην οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον (DeMoor, Τζουριάδου, VanWaesberghe, Κοντοπούλου, 1998; Guralnick, 2001).

Σύμφωνα με τον Blackman (2002), «ο στόχος της πρώιμης παιδικής παρέμβασης είναι να προλαμβάνει ή να ελαχιστοποιεί τους σωματικούς, γνωστικούς, συναισθηματικούς περιορισμούς μικρών παιδιών με βιολογικά ή περιβαλλοντικά στοιχεία κινδύνου» και δίνει έμφαση στο ρόλο που παίζει η οικογένεια στην επιτυχία της παρέμβασης.

Έτσι μέσα από τα προγράμματα της Πρώιμης Παρέμβασης παρέχονται εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα στα παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις καλύπτοντας τη χρονική περίοδο από την προγεννητική διάγνωση ως την είσοδο του παιδιού στο σχολείο (DeMoor et al., 1998) και επιπλέον στηρίζονται οι οικογένειές τους. Πιο συγκεκριμένα τα προγράμματα στοχεύουν στην παρέμβαση της αναπτυξιακής εξέλιξης βρεφών και μικρών παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες από τη γέννηση ως 3 ετών και σε ορισμένες παρεμβάσεις επεκτείνεται ως την ηλικία των 6 ετών. Η ηλικία έναρξης της παρέμβασης εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας, αλλά αρχίζει όσο το δυνατόν συντομότερα ειδικά σε περιπτώσεις που η αναπηρία είναι κλινικά αναγνωρισμένη από νωρίς (Harris, 1991).

Το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α το 2001 αναφέρει, ότι τα μεγαλύτερα παιδιά λαμβάνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από τα μικρότερα παιδιά. Περισσότερα από 1 στα 10 παιδιά σχολικής ηλικίας (11% του συνολικού πληθυσμού ηλικίας 6 έως 17 ετών) δέχονται υπηρεσίες ανά έτος κατά τα πρώτα σχολικά έτη, σε περιπτώσεις που τα συμπεριφορικά ή και ακαδημαϊκά προβλήματα εμποδίζουν τις αναμενόμενες σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα, μόνον το 5% του πληθυσμού της προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών) και το 1,8% του πληθυσμού νηπίων (2 ετών) λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση ή υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης (Bailey et al., 2004). Το γεγονός βέβαια, ότι εντάσσονται πια λιγότερα παιδιά σε πλαίσια ειδικής αγωγής αποτελεί θετικό αποτέλεσμα των πρώιμων προγραμμάτων σε συνδυασμό βέβαια και με τη στάθμιση αξιολογητικών εργαλείων ανίχνευσης αναπτυξιακών καθυστερήσεων (Andersen et al., 2011).

Είναι επομένως επιτακτική η ανάγκη για ενδυνάμωση του αναπτυξιακού δυναμικού αυτών των ομάδων για να μιλάμε για πρόληψη ή ελαχιστοποίηση της

αναπτυξιακής καθυστέρησης (Bonnier,2008;Majnemer,1998), ενώ οι οικογένειες είναι απαραίτητο να εμπλακούν για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα του παιδιού(Bailey,Hebbeler, Scarborough, Spiker&Mallik, 2004).Τα παραπάνω φαίνεται να οδήγησαν σε αυξημένες προσπάθειες ένταξης σε τέτοια προγράμματα παιδιών που διέτρεχαν τον κίνδυνο για αναπτυξιακές καθυστερήσεις, καθώς και σχεδόν όλων των μικρών παιδιών με αναπηρίες (Gilliam, 2008 ; Trohanis, 2008 ; Wise & Richmond, 2008).

Η Πρώιμη Παρέμβαση απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτύξει προβλήματα. Η βοήθεια που προσφέρει καλύπτει την περίοδο από τη στιγμή της προγεννητικής διάγνωσης μέχρι που το παιδί φτάνει στην ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο όρος αναπτυξιακή επικινδυνότητα αναφέρεται στην ύπαρξη στοιχείων που αφορούν παράγοντες επικινδυνότητας όπως σε ιατρικές διαγνωστικές καταστάσεις (π.χ σύνδρομα), σε περιβαλλοντική αποστέρηση και σε βιολογική επικινδυνότητα λόγω επιπλοκών πριν και μετά τη γέννηση (Τζουριάδου,1995).Ο όρος “επικινδυνότητα” αναφέρεται σε βρέφη, νήπια ή παιδιά τα οποία παρουσιάζουν νευρολογικές διαταραχές ,χρόνιες παθήσεις, προωρότητα κλπ δεν έχουν πάντα διάγνωση αναπηρίας, αλλά αναμένεται να εμφανίσουν σοβαρά προβλήματα στο μέλλον. Τα παιδιά αυτά είναι σημαντικό να ενταχθούν σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης προκειμένου να μειωθούν οι πιθανότητες εμφάνισης δευτερογενών επιπλοκών και επιπλέον να εκπαιδευτούν και οι γονείς σχετικά με την αύξηση της λειτουργικότητας των παιδιών σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια(Shonkoff & Meisels ,2000).Εκτός από τη βελτίωση της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης μέσα από αυτά τα προγράμματα, όφελος υπάρχει και για την κοινωνία, αφού αφενός μειώνεται το κόστος της ειδικής αγωγής λόγω μικρότερου αριθμού παιδιών που θα χρειαστούν αργότερα ειδική αγωγή(Carta&Kong, 2007),αφετέρου η κοινωνία θα αποδεχθεί και θα στηρίξει το παιδί και τις οικογένειες(Bailey, Hebbeler, Spiker, Scarborough, Mallik, &Nelson, 2005;Guralnick,2005;Talay-Ongan,2001).

Σύμφωνα με το IDEA του 2004(Individuals with Disabilities Education Improvement Act), η Πρώιμη Παρέμβαση είναι η διαδικασία παροχής υπηρεσιών, εκπαίδευσης και υποστήριξης μικρών παιδιών που έχει διαγνωστεί ,ότι α)βρίσκονται σε μια σωματική ή πνευματική κατάσταση ,η οποία υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να καταλήξει σε αναπτυξιακή καθυστέρηση β)υπάρχει ήδη διαγνωσμένη αναπτυξιακή

καθυστέρηση και γ) βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας για πρόκληση καθυστέρησης και ειδικές ανάγκες που θα επηρεάσουν την ανάπτυξη ή θα παρεμποδίσουν την εκπαίδευσή τους. Έτσι όπως αναφέρεται και στο Part C του νόμου για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες (IDEA,2004)σκοπός της Πρώιμης Παρέμβασης είναι να μειωθούν οι επιπτώσεις της αναπηρίας και της καθυστέρησης. Οι υπηρεσίες σχεδιάζονται για να εντοπίζουν και να ικανοποιούν τις ανάγκες ενός παιδιού σε πέντε αναπτυξιακούς τομείς, όπως: σωματική ανάπτυξη, γνωσιακή ανάπτυξη, επικοινωνία, κοινωνική ή συναισθηματική ανάπτυξη και ανάπτυξη με προσαρμογές στην καθημερινότητά του.

Η "έγκαιρη παρέμβαση" συνεπάγεται την παροχή ενός συνόλου ολοκληρωμένων υπηρεσιών σε οικογένειες που έχουν ένα μικρό παιδί με αναπηρία ή ένα παιδί του οποίου η ανάπτυξη κινδυνεύει. Ένα από τα βασικά θεμέλια του νόμου είναι η έμφαση στην ενδυνάμωση των οικογενειών , ώστε να αποκτήσουν πόρους και ικανότητες για να καλύψουν τις ανάγκες του παιδιού τους με αναπηρία (Lynch & Hanson, 1992).

Επιπλέον, η συμμετοχή στο σπίτι , στο σχολείο και στην κοινότητα είναι ένας βασικός στόχος των πρώιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες και για τις οικογένειές τους (Chiarello et al.,2012).Η Πρώιμη Παρέμβαση επίσης, έχει ως στόχο την υποστήριξη της ανάπτυξης των παιδιών, της εκμάθησης δεξιοτήτων από νωρίς και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες καθημερινής ζωής.

Με τον όρο «συμμετοχή», όπως καθορίζεται από τη Διεθνή Ταξινόμηση και Λειτουργικότητα Υγείας και Αναπηρίας (International Classification of Functionality, Disability and Health),εννοούμε την εμπλοκή σε καθημερινές καταστάσεις (World Health Organization,2001) .Οι έρευνες σχετικά με την Πρώιμη Παρέμβαση εστιάζουν στις δραστηριότητες της οικογένειας και της κοινότητας που μπορούν να συμμετέχουν τα μικρά παιδιά(Dunst, Bruder, Trivette, Raab, &McLean,2001),όπως οικογενειακές ρουτίνες (π.χ νοικοκυριό και θελήματα),ρουτίνες σχετικές με τη φροντίδα των παιδιών, δραστηριότητες εκτός σπιτιού και κοινωνικές εκδηλώσεις, καθώς επίσης και όσες αφορούν το παιχνίδι και τη μάθηση.

Αξίζει δε να επισημανθεί , ότι τα μικρά παιδιά με εγκεφαλική παράλυση ανήκουν στον πληθυσμό που έχουν άμεση ανάγκη από Πρώιμη Παρέμβαση, αφενός γιατί η

ΕΠ είναι μια πολύπλοκη κατάσταση με ευρεία ποικιλομορφία στην κινητική λειτουργία,αφετέρου γιατί παρουσιάζουν ελλείμματα στις αισθητηριακές, αντιληπτικές, γνωστικές ,επικοινωνιακές λειτουργίες και συμπεριφορά, με συνοδά προβλήματα υγείας επιληπτικών κρίσεων και δευτερογενών μυοσκελετικών προβλημάτων(Rosenbaum et al.,2007 που εμποδίζουν τη δραστηριότητα και συμμετοχή (Rosenbaum , Paneth, Leviton ,Goldstein&Bax ,2007). Δευτερογενή χαρακτηριστικά επιπλέον είναι η αδύνατη μνήμη, δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής, μέτριες συλλογικές ικανότητες, ανεπαρκή γλωσσική ανάπτυξη (Σπετσιώτη &Σταθόπουλος, 2003). Η πρόβλεψη για ψυχολογικά προβλήματα σε παιδιά με ημιπληγία είναι υψηλή με ποσοστά πάνω από το 50% να εμφανίζουν τέτοιου είδους προβλήματα (Goodman&Graham,1996),ενώ φαίνεται να είναι συνδεδεμένα με τις λειτουργικές δυσκολίες των παιδιών και τον πόνο που νιώθουν(Parkes et al.,2011). Οι φροντιστές και τα μέλη της οικογένειας βρίσκονται σε κίνδυνο να παρουσιάσουν κατάθλιψη ακόμη και σε περιπτώσεις ήπιας μορφής της αναπηρίας(Majnemer&Mazer,2004; Raina et al.,2005; Sipal,2010).

Οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης είναι αποτελεσματικές στην προετοιμασία παιδιών με διαγνωσμένες αναπηρίες που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία(Evans, Feit&Trent, 2016). Υπάρχουν βέβαια εμπόδια για την έγκαιρη αναγνώριση και παραπομπή παιδιών που έχουν εντοπιστεί από το επαγγελματίες υγείας. Μια έρευνα που διεξήχθη από τον Mack(2008),τόνισε την απειρία σχετικά με χρήση εργαλείων διάγνωσης, τον περιορισμένο χρόνο, την έλλειψη προσωπικού υποστήριξης, τις επιπλοκές τις περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τους κοινοτικούς πόρους και τα αισθήματα. Μια άλλη μελέτη έδωσε έμφαση στη διεπιστημονική συνεργασία, ως αναπόσπαστο παράγοντα που απαιτείται για να επιτευχθεί η ταχύτερη αναγνώριση και εφαρμογή παρέμβασης για μικρά παιδιά με αναπτυξιακές ανησυχίες(Evans et al.,2016). Οι δραστηριότητες που θέτονται ως στόχοι εκπαίδευσης από κάθε ειδικό αποβλέπουν στην αντιστάθμιση των αναπτυξιακών προβλημάτων. Είναι πάντως εμφανές, ότι αν υπάρξει υποστήριξη και κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων τα αποτελέσματα θα είναι θετικότερα(Majnemer,1998).Οι McCarton,Wallace, &Bennett (1996), μιλούν για περιοδικές «ενέσεις» πρόσθετων παρεμβάσεων σε κατάλληλα διαστήματα που μπορεί να είναι απαραίτητες για την αποτελεσματικότερη ελαχιστοποίηση των αναπτυξιακών ελλειμμάτων που εμφανίζονται καθώς αυτά τα παιδιά ωριμάζουν .

Είναι ξεκάθαρο, ότι η πρόωμη παρέμβαση δε βασίζεται σε ένα ιατρικό μοντέλο, αλλά σε ένα ψυχοπαιδαγωγικό που οφείλει να καθορίσει τις αδυναμίες και τις ικανότητες στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς. Σε ότι αφορά τους γονείς, δίνεται η δυνατότητα με την ενεργό συμμετοχή τους να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες και να ανακαλύψουν τα προβλήματα του παιδιού τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία περνούν τη φάση της αποδοχής, της συναισθηματικής αποφόρτισης προκειμένου να ανταποκριθούν καλύτερα στο δύσκολο έργο της ανατροφής και εκπαίδευσης του παιδιού τους. Η οικογένεια ενημερώνει συγγενείς, το ευρύτερο περιβάλλον και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες του παιδιού. Τα πρώιμα προγράμματα βοηθούν τους γονείς να βελτιώσουν το δυναμικό των παιδιών και να γίνουν μια «σκαλωσιά» για τη μάθηση και ανάπτυξη τους υιοθετώντας στρατηγικές που θα αυξήσουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο και την κοινότητα (Hauser-Gram et al., 2001) καθώς και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Wall et al., 2000). Επιπλέον αναφέρεται, ότι όταν η μητέρα συμμετείχε περισσότερες ώρες σε πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα, άλλαξε τη στάση της και απέναντι στην οικογένειά της δείχνοντας μεγαλύτερη συνέπεια στις υποχρεώσεις της (Erickson, Warfield, Hauser-Cram, Wyngaarden, Krauss, Shonkoff & Upshur, 2000). Κατά συνέπεια η συμβολή της οικογένειας είναι σημαντική, ώστε οι έγκαιρες παρεμβάσεις να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα σε παιδιά, υψηλού κινδύνου για αναπτυξιακή καθυστέρηση λόγω βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Landry, Smith, Swank, & Guttentag, 2008).

Έρευνες σχετικά με την πρόωμη παρέμβαση παρουσιάζουν ποικιλομορφία σχετικά με το εννοιολογικό πλαίσιο, τους στόχους και τις προσεγγίσεις παρέμβασης που αντικατοπτρίζουν την εξειδικευμένη φροντίδα που έχουν ανάγκη οι υποομάδες των ευάλωτων παιδιών και οικογενειών (Guralnick, 2011; Novak et al., 2013). Για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η περαιτέρω κλινική μελέτη που απαιτείται για να εξακριβωθεί ποια προγράμματα ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές (Bruder, 2010), ή όσων ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για να εμφανίσουν αναπτυξιακά ελλείμματα (Bailey, Hebbeler, Scarborough, Spiker, & Mallik, 2004; Epley, Summers & Turnbull, 2011; Guralnick, 2011; Majnemer, 1998).

3.2 Ιστορικό πλαίσιο Πρώιμης Παρέμβασης

Οι πρώτες προσπάθειες για την έναρξη προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης έγιναν στις Η.Π.Α. το 1960 με το πρόγραμμα Head Start, που αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα προγράμματα παροχής εκπαίδευσης, υγιεινής φροντίδας και κοινωνικών υπηρεσιών για παιδιά με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειες τους και αρχικά απευθύνονταν σε παιδιά χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Ramey&Ramey,1992).

Ενώ τη δεκαετία του '70 απευθύνονταν σε παιδιά με σωματικές αναπηρίες και σε παιδιά με βεβαρυσμένο ιατρικό ιστορικό και φτωχά περιβαλλοντικά ερεθίσματα, το 1980 συνειδητοποιήθηκε η σπουδαιότητα των πρώιμων εμπειριών στην ανάπτυξη των παιδιών και ειδικά αυτών με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς αναζητούν βοήθεια από επαγγελματίες για την παροχή φροντίδας και εκπαίδευσης παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες πριν την έναρξη της εκπαίδευσης, ενώ αναγνωρίζεται το δικαίωμα για εκπαίδευση στα νήπια και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Το 1990 ξεκίνησε η παρέμβαση σε παιδιά βρεφικής ηλικίας (Lerner, Lowenthal and Ergan, 2003) με έμφαση στη βελτίωση ποιότητας ανάμεσα στο παιδί και την οικογένεια μέσα στο περιβάλλον που ζουν, αλλά και μέσα από την εμπλοκή τους στα πρώιμα παρεμβατικά προγράμματα (Carpenter, 2007).

Ως αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής στη φιλοσοφία περί εκπαίδευσης και φροντίδας των παιδιών με αναπηρίες τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης γίνονται αποδεκτά από γονείς και επιζητούνται μέσα από αυτά εκπαίδευση και θεραπεία. Προωθείται επίσης ένα συνεργατικό μοντέλο μεταξύ των μελών της ομάδας αποκατάστασης στην ειδική προσχολική αγωγή. Ένα από τα βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στη αποτελεσματικότητα της συνεργασίας είναι η απόκτηση κατανόησης του έργου, η γνώση της εμπειρίας του άλλου, καθώς και η δημιουργία νέων ιδεών που ενσωματώνονται στο πρόγραμμα αποκατάστασης (Horn&Kang, 2012).

Οι εξελίξεις που έχουν διαδραματιστεί μετά τη δεκαετία του '80 με την αλλαγή στάσης απέναντι στην αναπηρία, την αποϊδρυματοποίηση και την αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων των ανάπηρων, οδήγησε τους γονείς στη συστηματική ανεύρεση υπηρεσιών που θα παρέχουν βοήθεια για ομαλότερη ενσωμάτωση και σχολική ένταξη και επομένως τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης έλαβαν μεγαλύτερης αποδοχής. Στις Η.Π.Α το 1975 ο νόμος 94-142 ή αλλιώς Education for all

Handicapped Children Act (EAHCA) θεσμοθέτησε το δικαίωμα για δωρεάν εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά 5-21 ετών (Bryant & Graham, 1993). Αργότερα το 1986 ψηφίστηκε ο δημόσιος νόμος 99-457, που τώρα είναι γνωστός με το όνομα IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), νόμος για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες σε ένα περιβάλλον λιγότερο περιοριστικό και θέσπισε κατευθυντήριες γραμμές για τα κράτη προκειμένου να αναπτύξουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα παροχής υπηρεσιών για βρέφη και μικρά παιδιά που έχουν αναπηρία ή κινδυνεύουν για αναπτυξιακή καθυστέρηση. Οι τροποποιήσεις του νόμου για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες του 1991, ή IDEA (PL 102-119), ενίσχυσαν την παροχή υπηρεσιών έγκαιρης παρέμβασης, δίνοντας έμφαση σε οικογενειοκεντρικά προγράμματα, στρατηγικές πρόληψης και τον καλύτερο συντονισμό και μετάβαση στις υπηρεσίες). Ως αποτέλεσμα του PL(Public Law) 99-457, Part H(που αργότερα ονομάστηκε Part C), οι νομοθέτες δημιούργησαν μια επιλογή για τα κράτη να εξυπηρετούν παιδιά από τη γέννησή τους μέχρι την ηλικία των 3 ετών, οδηγώντας στη δημιουργία του συστήματος πρώιμης παρέμβασης (Ramey & Ramey, 2004). Σύμφωνα με την άποψη, ότι η αναπηρία είναι μια διακριτή που κάνει τη ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους διαφορετική ((Turnbull, 2005), το μέρος Γ(Part c) τονίζει την παροχή υπηρεσιών EI (Early Intervention), για την ενίσχυση της ανάπτυξης των νηπίων και των μικρών παιδιών με αναπηρίες καθώς και των οικογενειών προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μικρών παιδιών τους με αναπηρίες (IDEA, 2004).

Στη χώρα μας οι υπηρεσίες παροχής φροντίδας και εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα από πλαίσια πρώιμης παρέμβασης ξεκίνησε μετά τη θέσπιση Νόμου Ειδικής αγωγής 1143/1981. Το 2000 ιδρύθηκαν τα Κ.Δ.Α.Υ(Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) με το Νόμο 2817/2000, τα οποία σήμερα έχουν πάρει την ονομασία ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης) και έχουν σκοπό την προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τροποποίηση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π) των μαθητών. Παράλληλα υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η κοινωνία μέσω πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση περιλαμβάνει τις ηλικίες της προσχολικής αγωγής και στη χώρα μας και συγκεκριμένα με το Ν.3699/2008 αναφέρεται στο άρθρο 8 παρ.1. Ως ΣΜΕΑΕ

ορίζονται: α) Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: α) τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τμήματα πρώιμης παρέμβασης ,που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ, για μαθητές μέχρι το έβδομο (7ο) έτος της ηλικίας τους. Επίσης στο άρθρο 32 αναφέρεται : 1.Η φοίτηση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας τεσσάρων(4)έως επτά (7) ετών στο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παιδών (ΕΛΕΠΑΠ) είναι ισότιμη με τη φοίτηση σε οποιαδήποτε μονάδα ειδικής προσχολικής αγωγής.

Ο κίνδυνος εμφάνισης αναπτυξιακών προβλημάτων σε παιδιά καταγράφεται ολοένα και συχνότερα. Περισσότερα από 200.000 παιδιά έχουν αναγνωριστεί στις Η.Π.Α, ότι έχουν ή βρίσκονται σε κίνδυνο για αναπηρία πριν από την ηλικία των 36 μηνών και είναι εγγεγραμμένα σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα μεταξύ των κρατών όσον αφορά τη φύση και την έκταση των παρεχόμενων υπηρεσιών(Spiker,Hebbeler,Wagner, Cameto & McKenna ,2000).Στον Καναδά η Πρώιμη Παρέμβαση απευθύνεται σε ευάλωτα παιδιά από τη σύλληψη ως 7 ετών και τις οικογένειές τους, έχουν οικογενειοκεντρική προσέγγιση ,ενώ η «συμπερίληψη» χρησιμοποιείται ως τακτική από τη δεκαετία του '80. Στο Ισραήλ τα προγράμματα αυτά στηρίχθηκαν στη συμμετοχή των γονέων, στη συνεργασία τους με τους επαγγελματίες, στην παρακολούθηση, εφαρμογή και αξιολόγηση των υπηρεσιών. Επίσης τονίζεται ο σεβασμός στις ανάγκες ,τις επιθυμίες και την ιδιοσυγκρασία των παιδιών(Shulman, Meadan & Sandhaus, 2012).Η ειδική αγωγή στην Ολλανδία και η πρώιμη παρέμβαση έχουν μακρά πορεία.Οι περισσότεροι γονείς επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες σε κέντρα ειδικής αγωγής (VanderPutten,Vlaskamp&Schuivens,2011),που παρέχουν προγράμματα με διεπιστημονική συνεργασία ανάμεσα στους φροντιστές και τους θεραπευτές καθώς και με τους ιατρούς. Σε άλλες χώρες όπως η Ιρλανδία η πρώιμη παρέμβαση διασφαλίστηκε για παιδιά ηλικιών ως τα 4 χρόνια από το 2006 ,ενώ μετά από το 2007 παρεχόταν σε όλα τα παιδιά μικρότερα των 5 ετών και παράλληλα μετατοπίστηκαν οι υπηρεσίες στο Υπουργείο Παιδείας(Carroll,Murphy & Sixsmith,2013). Τέλος το σύστημα οργάνωσης της πρώιμης παρέμβασης στη Σουηδία είναι οργανωμένο σε τρία επίπεδα: την κοινότητα, το συμβούλιο της χώρας και την πολιτεία. Τα προγράμματα που αφορούν σε παιδιά ως 7 ετών, πραγματοποιούνται σε εξουσιοδοτημένα κέντρα και δίνεται έμφαση στην αξιολόγησή τους προκειμένου να βελτιωθούν.

Μείζονος επίσης σημασίας είναι η διερεύνηση αποδείξεων για τη χρησιμότητα και καταλληλότητα αυτών των προγραμμάτων(Majnemer,1998) και πρέπει φυσικά να συμπεριληφθούν πληροφορίες από διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένων των κλινικών παρατηρήσεων, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και τον παράγοντα ικανοποίησης των γονέων που καταδεικνύεται από τις έρευνες, ως κυρίαρχο στοιχείο(Dunst&Bruder,2002;Summers et al.,2007; Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000; Wang et al.,2006).

Παρόλο που η φύση των οργανικών προβλημάτων και αναπτυξιακών διαταραχών δεν αλλάζει, η πρώιμη παρέμβαση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσπαθεί να αντισταθμίσει τις δυσκολίες παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης και εμπειρίες με προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε παιδιού ,ώστε να γίνει πιο λειτουργικό στην καθημερινότητά του στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινωνία(Schiarity et al.,2015; Shonkoff & Meisels,2000;Simeonsson et al.,2003).Επιπλέον μέσα από τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης ευαισθητοποιείται η κοινωνία και δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για ένταξη των ατόμων με ισότητα στα δικαιώματα. Όσον αφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα της πρώιμης παρέμβασης παρέχουν ενισχυμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες πριν ενταχθούν τα παιδιά σε τυπικά σχολικά πλαίσια καθώς επίσης υπάρχει και πλαισίωση της οικογένειάς τους. Περιλαμβάνουν επίσης ιατρικές και κοινωνικές παροχές από υπηρεσίες, καθώς και εκπαίδευση γονέων και συνδυάζεται και με άλλες συμπληρωματικές θεραπείες για το παιδί και την οικογένεια(Ramey&Ramey,1992).

3.3 Σύγχρονες τάσεις στην Πρώιμη Παρέμβαση

Οι εξελίξεις στο χώρο της υγείας και των ανθρωπιστικών επιστημών σε συνδυασμό με την αλλαγή στάσης της κοινωνίας απέναντι στις αναπηρίες επηρέασαν το χώρο της Πρώιμης Παρέμβασης. Οι γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη του εγκεφάλου και τις εγκεφαλικές λειτουργίες τόνισαν τη σπουδαιότητα των πρώτων εμπειριών στην ανάπτυξη των νευρικών κυττάρων και τις θετικές επιδράσεις των εμπειριών της πρώιμης παιδικής ηλικίας στον εγκέφαλο.

Οι υπηρεσίες παροχής πρώιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων απευθύνονται στο παιδί ή και στην οικογένεια. Τα προγράμματα με επίκεντρο τα παιδιά ή παιδοκεντρικά (child-focused programs) πραγματοποιούνται σε κέντρα ή σχολεία και περιλαμβάνουν τη συμμετοχή μιας ομάδας παιδιών σε ένα πρόγραμμα που αποσκοπεί

στην προώθηση κατάκτησης αναπτυξιακών στόχων και της σχολικής ετοιμότητας. Για παράδειγμα, αυτά τα προγράμματα μπορεί να ξεκινήσουν σύντομα μετά τη γέννηση στη μονάδα εντατικής θεραπείας νεογνών (Neonatal Intensive Care Unit) ή στο νηπιαγωγείο. Τα προγράμματα με επίκεντρο την οικογένεια ή αλλιώς οικογενειοκεντρικά (family-focused programs) περιλαμβάνουν τη συμμετοχή της οικογένειας στο κέντρο ή μέσω επισκέψεων από ειδικούς στο σπίτι και οι παρεμβάσεις αυτές έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις σχέσεις των γονέων. Έτσι με τη βελτιστοποίηση των συμπεριφορών φροντίδας, διευκολύνεται η αλληλεπίδραση γονέων-παιδιού και η περαιτέρω ανάπτυξη των παιδιών τους (Gomby, Larner, Stevenson, Lewit & Behrman, 1995). Είναι προφανές λοιπόν, ότι υπάρχουν πολλές εννοιολογικές και πρακτικές προσεγγίσεις της Πρώιμης Παρέμβασης γεγονός που περιορίζει την ικανότητα για μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης (Dunst et al., 2007), ιδιαίτερα λόγω της ετερογένειας και της πολυπλοκότητας των οικογενειακών και παιδικών αναγκών (Bruder, 2010).

Από τη δεκαετία του '70 ερευνητές όπως ο Bronfenbrenner επέμειναν σε μια οικολογική προσέγγιση της παρέμβασης που συμπεριλάμβανε την οικογένεια του παιδιού. Έτσι σήμερα τα πρώιμα θεραπευτικά προγράμματα απομακρύνονται από τα παραδοσιακά μοντέλα που εστιάζουν στην παθολογία και επικεντρώνονται στις κοινωνικές δυσλειτουργίες δίνοντας έμφαση σε οικοσυστημικές και πολυσυστημικές προσεγγίσεις (Κουρκούτας, 2007; Turnbull et al., 2007). Δίνεται έμφαση στην οικογένεια και το παιδί από την πρόληψη, την αξιολόγηση, ως τη θεραπευτική παρέμβαση (Kirk et al., 2011; Κουρκούτας, 2007), ενώ ο επαγγελματίας, αν δεν αποτελέσει πηγή στήριξης της οικογένειας και αν δεν προσαρμόσει την εκπαίδευση στις ανάγκες του παιδιού και τη δυναμική της οικογένειας, αποτελεί εμπόδιο στην εξέλιξη και ανάπτυξη του (Dunst, 2002).

Σε αντίθεση με τη δεκαετία του '70 που η πρώιμη παρέμβαση περιλάμβανε μέτρα και υπηρεσίες που αφορούσαν το παιδί κατ' αποκλειστικότητα φτάνοντας μάλιστα σε ακρότητες απομάκρυνσης των παιδιών από οικονομικά μειονεκτικές και περιβαλλοντικά «στερημένες» οικογένειες, η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει στραφεί στην σπουδαιότητα της εμπλοκής των γονέων αλλά και ολόκληρης της οικογένειας (Cox, 2005; Epstein & Sheldon, 2006; Fan & Zedan, 2012; Fantuzzo,

Hoover-Dempsey et al.,2001; McWayne, Perry&Childs, 2004; Pereira et al.,2016; Zedan, 2012).

Αναμφισβήτητα η αναπηρία οδηγεί τα παιδιά και τις οικογένειές τους σε μια καθημερινότητα διαφορετική από των άλλων(Turnbull, 2005)και για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί προγράμματα παρέμβασης για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές δίνοντας έμφαση την τελευταία δεκαετία στην αποτελεσματικότητά τους (Epley et al.,2011).Στην πρώτη φάση της ένταξης ενός παιδιού σε πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης απαραίτητος είναι ο εντοπισμός και καθορισμός του προβλήματος μέσα από μια διεπιστημονική ομάδα(ψυχολόγος, ιατροί, παιδαγωγοί, κοινωνική υπηρεσία,θεραπευτές) και η εκτίμηση δεξιοτήτων και αδυναμιών στους διάφορους τομείς , καταγράφοντας ένα σχεδιασμό παρεμβατικού προγράμματος, που εκτός από τις ανάγκες του παιδιού λαμβάνει υπόψη του και τις ανάγκες της οικογένειάς του. Παρέχονται έτσι συμβουλές στους γονείς για τη στήριξη του παιδιού και την αποδοχή του προβλήματος, καθώς επίσης και για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού και τις υπόλοιπες θεραπείες που θα ολοκληρώσουν την παρέμβαση και στο θεραπευτικό τομέα. Κατόπιν καταρτίζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας με τους μακροπρόθεσμους, αλλά και τους βραχυπρόθεσμούς διδακτικούς στόχους, μαθαίνοντας κάθε νέα δραστηριότητα με χωρισμό σε μικρά βήματα.

3.4 Αρχές και προϋποθέσεις για αποτελεσματικότητα στην πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης οδήγησε σε συζητήσεις σχετικά με το ποιο είναι ή όχι το κατάλληλο αποτέλεσμα της πρώιμης παρέμβασης (Bailey et al., 2006;Summers et al.,2007;Turnbull et al., 2007). Για το σκοπό αυτό, το Υπεύθυνο Γραφείο για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής στις ΗΠΑ (Office of Special Education Programs-OSEP),χρηματοδότησε τον Οργανισμό, που ήταν υπεύθυνος σχετικά με τα αποτελέσματα προγραμμάτων για την πρώιμη παιδική ηλικία (Early Childhood Outcomes-ECO),προκειμένου να βοηθήσει στην ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης προσχολικής ηλικίας (Epley et al., 2011),που αποδεικνύονται καταλληλότερα και αποτελεσματικότερα τόσο για το παιδί, όσο και

για την οικογένεια. Επιπλέον θα συνέβαλαν μέσα από τα συμπεράσματα ,τα οποία θα προέκυπταν από την έρευνα, στην κοινή χρήση εργαλείων μέτρησης των αποτελεσμάτων των πρώιμων παρεμβατικών προγραμμάτων και σε ευρύτερο επίπεδο χωρών(Bailey et al.,2006).Διασαφηνίζοντας τον όρο «οικογενειακά απότοκα», ή «family outcomes» ο Bailey και οι συνεργάτες του (2006),αναφέρουν ότι «πρόκειται για οφέλη που εκφράζονται από την οικογένεια, ως αποτέλεσμα των υπηρεσιών που έλαβαν», ενώ αναγνωρίζουν τον όρο “Family Quality of Life” , δηλαδή την ποιότητα ζωής της οικογένειας, ως «απώτερο στόχο» της Πρώιμης Παρέμβασης.

Σχετικά με τα παραπάνω οφέλη που αποκομίζονται από πρώιμα παρεμβατικά πλαίσια και συσχετίζονται με την ποιότητα ζωής της οικογένειας πραγματοποιήθηκε έρευνα της Erley και των συνεργατών της (2011), που έγινε σε 77 οικογένειες παιδιών που παρακολουθούσαν προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης (το 92,2% ήταν λευκοί γονείς και οι υπόλοιποι ήταν Αφρικοαμερικανοί και Ισπανοί) και όπως αποδείχθηκε υπήρξε αρκετή , ως πολύ μεγάλη ικανοποίηση των αναγκών τους από τις υπηρεσίες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφώνησαν με προηγούμενων ερευνών ,που έδειξαν επίσης ικανοποίηση των γονέων από τις υπηρεσίες και οφέλη από τα προγράμματα(Bailey et al.,2005;Hebbeler et al.,2007;Summers et al.,2007).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν, ότι ο βαθμός στον οποίο οι υπηρεσίες της Πρώιμης Παρέμβασης ανταποκρίνονται στις ανάγκες των οικογενειών επηρέασε τις συστάσεις που έθεσε ο υπεύθυνος Οργανισμός για την πρώιμη παιδική ηλικία(Early Childhood Outcomes-ECO), τα οποία με τη σειρά τους επηρέασαν την ευρύτερη έκβαση της ποιότητας ζωής των οικογενειών(Bailey,2006).

Λαμβάνοντας υπόψη του τα παραπάνω συμπεράσματα ο υπεύθυνος Οργανισμός (ECO) πρότεινε 5 παράγοντες σχετικά με αποτελέσματα που αφορούσαν τις οικογένειες: α)τη γνώση των οικογενειών για τα δικαιώματά τους και η αποτελεσματική στήριξη του παιδιού τους β) τη κατανόηση των δυνάμεων της οικογένειας ,των ικανοτήτων και ειδικών αναγκών του παιδιού γ) τη παροχή βοήθειας από την οικογένεια, ώστε να αναπτυχθεί και να μάθει το παιδί δ)τη ύπαρξη συστημάτων υποστήριξης των οικογενειών ε) την απόκτηση πρόσβασης στις

επιθυμητές υπηρεσίες και δραστηριότητες στην κοινότητά τους (Bailey et al., 2006; Erpley et al., 2011).

Και άλλοι όμως ερευνητές πρότειναν την ποιότητα ζωής των οικογενειών (Family Quality of life-FQOL), ως τελικό στόχο του αποτελέσματος για τις οικογένειες μικρών παιδιών με αναπηρίες (Dunst&Bruder,2002;Summers et al.,2007; Turnbull et al.,2007; Wang et al.,2006).Οι επαγγελματίες ,οι διαχειριστές των προγραμμάτων και οι γονείς βαθμολόγησαν την ικανοποίηση της οικογένειας και βελτίωσαν την ποιότητα ζωής της, που αποτελεί το πιο επιθυμητό θ αποτέλεσμα των υπηρεσιών της πρώιμης παρέμβασης στην προσχολική ηλικία.

Μια άλλη σχετική μελέτη τουWang και των συνεργατών του(2006) με δείγμα 130 πατέρες και 234 μητέρες από οικογένειες σε προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας διερεύνησε τις συσχετίσεις μεταξύ οικογενειακού εισοδήματος , σοβαρότητας αναπηρίας και ικανοποίησης των πατέρων και των μητέρων με την ποιότητα ζωής των οικογενειών. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν, ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι σημαντική πρόβλεψη του βαθμού ικανοποίησης των πατέρων και των μητέρων. Το οικογενειακό εισόδημα είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ικανοποίησης των μητέρων , αλλά όχι των πατέρων.

Παρά το γεγονός, ότι η ικανοποίηση των γονέων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα των πρώιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες με αντιπροσωπευτικό δείγμα οικογενειών σε διεθνές επίπεδο. Επιπλέον δεν έχουν εξεταστεί σε βάθος χρόνου οι εμπειρίες και αντιδράσεις των γονέων από την είσοδο του παιδιού τους στην ΠΠ μέχρι την ολοκλήρωση των προγραμμάτων. Η διαχρονική έρευνα κρίνεται αναγκαία καθώς πιθανολογείται, ότι οι γονείς αλλάζουν αντίληψη για τις υπηρεσίες που παρέχονται καθώς τα παιδιά τους μεγαλώνουν(Bruder&Dunst,2015;McWilliam et al.,1995).

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των πρώιμων προγραμμάτων για παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτους πληθυσμούς, έχουν προταθεί βασικές αρχές, οι οποίες προέκυψαν από μελέτες παιδιών από οικογένειες με πολύ χαμηλό εισόδημα, ενώ τα παιδιά συνδύαζαν περιβαλλοντικούς και βιολογικούς κινδύνους, καθώς και παιδιά που εντοπίστηκαν με αναπηρία από τη βρεφική ηλικία(Ramey&Ramey,1992).

Έτσι γίνεται συζήτηση για έξι αρχές από τους Ramey&Ramey(1992). Πιο αναλυτικά αναφέρονται:1)Η αρχή της χρονικής έναρξης(The principle of timing) : Όσο νωρίτερα ξεκινά μια παρέμβαση μακράς διάρκειας τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα.2)Η αρχή της συχνότητας(The principle of intensity): Τα προγράμματα που είναι πιο εντατικά παράγουν περισσότερα θετικά αποτελέσματα. Τα παιδιά και οι γονείς που συμμετέχουν πιο ενεργά και τακτικά παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συνολική πρόοδο ανεξαρτήτως άλλων μεταβλητών. Παρ'όλα αυτά, η συχνότητα και μόνο δεν είναι καθοριστικός παράγοντας καθώς ο γονικός ενθουσιασμός και η δέσμευση μπορεί επίσης να συμβάλουν στην προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών. 3) Η αρχή της άμεσης-έναντι της διαμεσολαβητικής-παροχής μαθησιακών εμπειριών(Principle of direct versus intermediary provision of learning experiences).Τα παιδιά που δέχονται παρέμβαση, ώστε να μετατρέπουν άμεσα τις καθημερινές εκπαιδευτικές εμπειρίες παράγουν περισσότερα και συνεχιζόμενα θετικά αποτελέσματα από αυτά που δέχονται έμμεσες παρεμβάσεις για την αλλαγή ικανοτήτων πχ μέσα από επισκέψεις στο σπίτι, εκπαιδεύσεις γονέων, υγειονομικές υπηρεσίες κλπ και τα αποτελέσματα είναι πιο ισχυρά σχετικά με την αλλαγή των νοητικών λειτουργιών των παιδιών (Wasik, Ramey, Bryant&Sparling, 1990).4) Η αρχή του εύρους(The principle of breadth).Οι παρεμβάσεις που παρέχουν πιο ολοκληρωμένες υπηρεσίες και χρησιμοποιούν πολλαπλές στρατηγικές για την ενίσχυση της ανάπτυξης των παιδιών γενικά οδηγούν σε σημαντικότερα αποτελέσματα. 5)Η αρχή των ατομικών διαφορών (The principle of individual differences).Η ανταπόκριση των παιδιών και τα οφέλη από τα πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα ποικίλει .Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζουν οι ατομικές διαφορές που φαίνεται να σχετίζεται με την αρχική κατάσταση των παιδιών και με το βαθμό στον οποίο το πρόγραμμα ταιριάζει στο στυλ μάθησης του κάθε παιδιού. 6)Η αρχή της περιβαλλοντικής διατήρησης της ανάπτυξης(The principle of environmental maintenance of development).Οι θετικές επιπτώσεις της Πρώιμης Παρέμβασης μειώνονται με το πέρασμα του χρόνου, αν δεν υπάρχει υποστηρικτικό περιβάλλον για τη διατήρηση της θετικής στάσης και συμπεριφοράς των παιδιών καθώς και την ενθάρρυνση για συνεχιζόμενη μάθηση (Ramey & Ramey,1992).

Ο Garber(1988),αναφέρει μείωση των γνωστικών επιδόσεων με την πάροδο των ετών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της πρώιμης παρέμβασης δεν διασφαλίζουν καλές

επιδόσεις σε όλη τη διάρκεια της ζωής , αφού παράγοντες όπως το αρνητικό σχολικό περιβάλλον ,η κατάσταση της υγείας των παιδιών, το διασπαστικό οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζουν τη συμπεριφορά σε όλες τις ηλικίες. Η μείωση επομένως των αποτελεσμάτων της πρώιμης παρέμβασης 2-5 χρόνια μετά τη λήξη της παρέμβασης οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι τα προγράμματα μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους λαμβάνοντας τα παιδιά πιο επεκταμένες και μακροχρόνιες υπηρεσίες(Zigler,1995).

Αξίζει δε, να αναφερθεί μια πιο πρόσφατη μελέτη παρουσίασης αρχών σχετικά με την Πρώιμη Παρέμβαση ,που δημοσιεύτηκε με σκοπό την εύρεση κοινών αρχών ανάμεσα στον έγκαιρο εντοπισμό αναπτυξιακών δυσκολιών και την παρέμβαση. Ο Guralnick (2008), σε μια προσπάθεια να παρουσιάσει ένα πλαίσιο κοινού σχεδιασμού δομών πρώιμης παρέμβασης και ενίσχυσης συστημάτων έγκαιρης παρέμβασης, προτείνει μια σειρά αρχών έγκαιρης παρέμβασης, που φαίνεται να έχουν επιτύχει διεθνή συναίνεση και ως εκ τούτου αποτελούν τη βάση για την καθιέρωση κοινής βάσης σε όλες τις διεθνείς κοινότητες. Πιο αναλυτικά ,αναφέρει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως,οι πολιτισμικές αρχές, το πολιτικό σύστημα μιας χώρας και οι θέσεις μιας πολιτείας πάνω σε θέματα υγείας και ανάπτυξης των παιδιών ,καθώς επίσης και η ποικιλομορφία των πηγών στήριξης ανά κράτος. Τέλος , αναφέρεται στη «δέσμευση» των κρατών απέναντι στα μικρά παιδιά και στις οικογένειες τους.

Σύμφωνα λοιπόν με το προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη και ενίσχυση πλαισίων Πρώιμης Παρέμβασης για κοινές αρχές του Guralnick(2008), αναφέρονται οι εξής αρχές:

1) Ένα αναπτυξιακό πλαίσιο ενημερώνει όλους τους εμπλεκόμενους στην πρώιμη παρέμβαση και τα μέλη της οικογένειας.

2) Η ολοκλήρωση και ο συντονισμός σε όλα τα επίπεδα του συστήματος πρώιμης παρέμβασης διεπιστημονικές αξιολογήσεις είναι απαραίτητα .Αυτό περιλαμβάνει διεπιστημονικές αξιολογήσεις, επιλογή πλαισίου παρέμβασης, προγραμματισμό του παρεμβατικού προγράμματος και το σχεδιασμό ολοκληρωμένων παρεμβάσεων.

3) Η ενσωμάτωση και η συμμετοχή των παιδιών και των οικογενειών σε τυπικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια μεγιστοποιούν τις ευκαιρίες συμμετοχής, καθώς η ένταξη στην πρώιμη παιδική ηλικία με τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών συμμετοχής θέτει την πορεία για μελλοντικές προσδοκίες.

4) Έγκαιρη ανίχνευση και αναγνώριση του προβλήματος είναι απαραίτητα, αφού φαίνεται ,ότι όσο νωρίτερα μπορούμε να εντοπίσουμε παιδιά με αναπτυξιακά προβλήματα, τόσο το καλύτερο.

5) Η παρακολούθηση της παρέμβασης και η εποπτεία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του συστήματος. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί, ότι οι οικογένειες συνεργάζονται με έναν έμπειρο επαγγελματία υγείας, που μπορεί να πραγματοποιήσει έλεγχο της αναπτυξιακής πορείας.

6) Όλα τα μέρη του συστήματος είναι εξατομικευμένα Αυτό, φυσικά, είναι μια κεντρική αρχή στον τομέα της πρώιμης παρέμβασης, αντιπροσωπεύει τη μοναδικότητα των παιδιών και των οικογενειών και πρέπει να είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε κατάλληλα την ποικιλία των στρεσογόνων παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν δυσμενώς τα οικογενειακά πρότυπα αλληλεπίδρασης .

7) Μια ισχυρή διαδικασία αξιολόγησης κα ανατροφοδότησης είναι προφανής, αφού η αποτελεσματικότητα των πρώιμων παρεμβάσεων εξαρτάται από τους σαφείς στόχους ,την εκτίμηση αναγκών και αξιολογήσεις σχετικές με την ικανοποίηση των γονέων.

8) Συνεργασίες με τις οικογένειες με ευαισθησία στις πολιτισμικές διαφορές .Η αρχή αυτή απαιτεί την πλήρη κατανόηση των στόχων και των αξιών μιας οικογένειας και την συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο οι στόχοι και οι αξίες υλοποιούνται στις καθημερινές οικογενειακές ρουτίνες και σχέσεις .

9) Οι συστάσεις προς τις οικογένειες και τις πρακτικές που θα χρησιμοποιήσουν οι πάροχοι υπηρεσιών πρέπει να είναι βασισμένες σε αποδεικτικά στοιχεία και να συνδυάζουν την πράξη με τα αποτελέσματα των ερευνών.

10) Διατήρηση ενός συστήματος με προοπτική αναγνωρίζοντας τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των παραγόντων που συμμετέχουν στην Πρώιμη Παρέμβαση.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, αξίζει να παρατεθεί η διαπίστωση πολλών ερευνητών, ότι τ' αποτελέσματα της πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά και στο μέλλον πρέπει να γίνουν έρευνες για τη σταθεροποίηση θετικών αποτελεσμάτων και τη βελτιστοποίηση των πρώιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδυάζοντας μέσα από αυτά τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών (Crozier&Davies,2007;Dunst,2002;Horn&Kang,2012; Ramey&Ramey,1992,1998).

3.5 Ο ρόλος γονέων στην αποτελεσματικότητα της Πρώιμης Παρέμβασης

Οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών ,οι πρώτοι φροντιστές και υπερασπιστές των δικαιωμάτων τους. Παρέχουν φροντίδα, βοηθούν τη θεραπευτική ομάδα να κατανοήσει το παιδί τους και αφιερώνουν απεριόριστο χρόνο για να διασφαλιστεί η κατάλληλη παροχή υπηρεσιών που θα εξυπηρετήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού τους(Horn&Kang,2012).Καθώς το παιδί μεγαλώνει οι ανάγκες αλλάζουν , οι γονείς πρέπει να προετοιμαστούν για τα προβλήματα που ίσως αντιμετωπίσουν με το πέρασμα των χρόνων. Έρευνες έχουν αποδείξει τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων στην παρέμβαση, ειδικά στα παιδιά που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου και έχουν 11,5 έως 14 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν αναπτυξιακές διαταραχές σε σύγκριση με άλλα παιδιά (DeCarua et al.,2003;Hebel&Persitz,2014; Petry, Maes &Vlaskamp,2005;Zedan, 2012). Με την ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε πρώιμα προγράμματα οι γονείς παίρνουν ικανοποίηση από τη βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών και έχουν καλύτερη ποιότητα αλληλεπίδρασης με αυτά (Murray et al.,2013). Μέσα από την συμμετοχή της οικογένειας στα εκπαιδευτικά προγράμματα αποκατάστασης αναγνωρίζεται το γεγονός, ότι τα προβλήματα μπορούν να επιλυθούν μέσα από φορείς και ειδικούς που δεν εμπλέκονται συναισθηματικά με το παιδί και οι οποίοι μπορούν να συμβουλέψουν τους γονείς προκειμένου να υιοθετήσουν στρατηγικές που θα οδηγήσουν σε πιο πρακτικές λύσεις(Κουρκούτας,2007).

Αξίζει δε να επισημανθεί, ότι ο επαγγελματίας που ασχολείται με την παρέμβαση αποτελεί πηγή στήριξης της οικογένειας και αν δεν προσαρμόσει την εκπαίδευσή του στις ανάγκες του παιδιού και τη δυναμική της οικογένειας, θα εμποδίσει την εξέλιξη του έργου του(Dunst,2002;Fraser, Kirby&Smokowski, 2004).Έτσι η οικογένεια

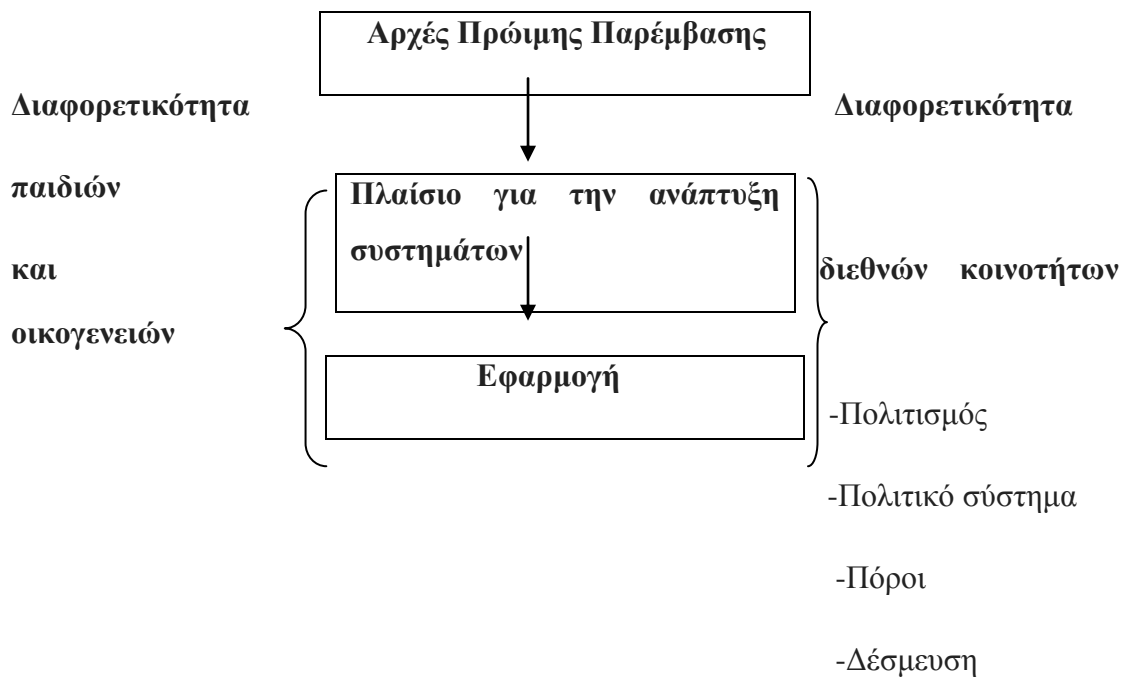
αποτελεί μια δυναμική μονάδα ενσωματωμένη στο κοινωνικό σύστημα(Dunst,2002; Gargiulo, 2010; Peterander, 2000).

Το 1975 οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες πρωτοστάτησαν για να ψηφιστεί ο νόμος για την εκπαίδευση όλων των ατόμων με αναπηρία (Education for Allm Handicapped Act) ή IDEA,όπως ονομάζεται σήμερα Individuals with Disabilities Education Act . Εξαρχής αναγνωρίζονται τα δικαιώματα κι η προστασία των γονέων μαθητών με αναπηρίες ,ενώ αναγνωρίζονταν ως ίσοι συνεργάτες στην ειδική εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι οι γονείς έπρεπε να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για τις αξιολογήσεις και την αρχική τοποθέτηση του παιδιού σε πλαίσιο υποστήριξης και την αποδοχή υπηρεσιών. Οι γονείς στο IDEA ορίζονται ως διασφαλιστές των δικαιωμάτων και της επιβεβαίωσης ότι λαμβάνουν τις κατάλληλες υπηρεσίες, ενώ προωθούνται συνεργατικές σχέσεις σχολείου και οικογένειας.

Η διεθνής όμως έρευνα, αποκαλύπτει δυσκολίες στις σχέσεις σχολείου οικογένειας καταγράφοντας απόψεις εκπαιδευτικών που θεωρούν, ότι οι γονείς αποτελούν «βάρος» ενοχλώντας πολλές φορές με άστοχα και ανούσια ερωτήματα ,ενώ έχουν δική τους άποψη για την εκπαίδευση του παιδιού τους. Άλλοι πάλι παραπονιούνται για αδιαφορία σε σχέση με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως αντίπαλο και όχι ως σύμμαχο(Γεωργίου,2000; Hanko, 2016). Επιπλέον οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις σχετικά με υπηρεσίες της Πρώιμης Παρέμβασης δείχνουν , ότι οι υπηρεσίες είναι ακατάλληλες για μειονοτικές οικογένειες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Έτσι είναι απρόθυμες να χρησιμοποιήσουν τις υπηρεσίες αποκατάστασης και γι' αυτό το λόγο πρέπει να γίνουν πιο φιλόξενες πολιτισμικά(Ramey&Ramey,2004). Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί, ότι οι λευκές μητέρες έχουν διπλάσιο ποσοστό συμμετοχής σε πρώιμα προγράμματα από τις Αφρικοαμερικανίδες (Evans et al., 2016) , παρά το γεγονός ότι αναμένονταν αυξημένα ποσοστά προωρότητας με χαμηλό βάρος γέννησης από τις τελευταίες(Spark,2009).Τα δεδομένα αυτά οδηγούν στην αναγκαιότητα «φιλόξενων» δομών για οικογένειες και παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Είναι αξιοσημείωτο , ότι σε διεθνές επίπεδο δεν υπάρχουν κοινές αρχές σχετικά την ανάπτυξη ισχυρών δομών πρώιμης παρέμβασης. Ο Guralnick (2008),αναφέρει ως εμπόδια προκειμένου να υπάρξει μια διεθνής προοπτική για την εφαρμογή πρώιμων

εκπαιδευτικών προγραμμάτων την κουλτούρα κάθε χώρας, το πολιτικό σύστημα, τις πηγές στήριξης των προγραμμάτων, την κοινωνική δέσμευση για κοινή τακτική αντιμετώπισης απέναντι στα παιδιά και κατά πόσο κάθε χώρα τα συσχετίζει με το μέλλον της. Ο σεβασμός επομένως της διαφορετικότητας των οικογενειών σε συνδυασμό με το σεβασμό στις ηθικές, πολιτισμικές αρχές μιας χώρας και τις πολιτικές πηγές με τη δέσμευση για κοινή τακτική αντιμετώπισης μπορεί να οδηγήσει σε μια ατζέντα για την ανάπτυξη συστημάτων έγκαιρης παρέμβασης(Guralnick ,2008).



Εικ.3 Πλαίσιο αρχών για την ανάπτυξη και ενίσχυση συστημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (Guralnick,2008).

3.6 Οι στάσεις και απόψεις γονέων για την πρώιμη παρέμβαση

Ένα τραυματικό γεγονός, όπως η αναπηρία δημιουργεί στρες στην οικογένεια και επηρεάζει τη λειτουργία της (Alston&Turner,1994).Ο ρόλος της οικογένειας είναι προστατευτικός παράγοντας για το στρες μέσα από την αντιμετώπιση στρατηγικών διαχείρισης(Boyd-Franklin,1989).Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται διαρκώς το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις εμπειρίες και τις απόψεις γονέων παιδιών με αναπηρίες που παρακολουθούν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Ο Bailey με τους συνεργάτες του (2004),προσπάθησαν να καταγράψουν τις πρώτες εμπειρίες οικογενειών, ώστε να συγκεντρωθούν πληροφορίες για την ένταξη των παιδιών τους

στην πρώιμη παρέμβαση, την αλληλεπίδραση με τους επαγγελματίες θεραπευτές, την πρόσβασή τους στις υπηρεσίες, τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό παροχών και την ικανοποίησή τους από τις παροχές.

Οι περισσότερες οικογένειες, οι οποίες είχαν παιδιά με αναπηρίες ή βρίσκονταν στις ομάδες υψηλού κινδύνου, είχαν θετική στάση απέναντι στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης με υποστηρικτική τη θέση των επαγγελματιών. Ανέφεραν σχετικά εύκολη πρόσβαση στις υπηρεσίες, οι οποίες κατανόησαν τις ανάγκες τους και τέλος ότι είχαν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και καθορισμό στόχων. Υπήρξε βέβαια ένα μικρό ποσοστό που ανέφερε καθυστερημένη πρόσβαση στις δομές πρώιμης παρέμβασης, επιθυμούσαν μεγαλύτερη εμπλοκή στο σχεδιασμό προγραμμάτων ή πίστευαν ότι τα προγράμματα ήταν ακατάλληλα, ενώ ένα ποσοστό 20% δε γνώριζε την ύπαρξη γραπτού σχεδιασμού για τις υπηρεσίες αυτές.

Πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από την Evans και τους συνεργάτες της (2016) σε αφροαμερικανούς γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας (0-5 ετών) σχετικά με τις αναπηρίες των παιδιών και τις υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης διερεύνησε τους παράγοντες που συνδέονται θετικά με αυτή. Η κοινωνική στήριξη των γονέων, η θετική στήριξη απέναντι στην αναπηρία από την παιδική τους ηλικία, η αποδοχή του ρόλου της πρώιμης παρέμβασης, καθώς και η εμπλοκή του πατέρα, αποδείχθηκε ότι επηρέασαν θετικά και τη στάση των γονέων.

Αντιθέτως, τα αποτελέσματα δεν ήταν ίδια για τις μειονοτικές οικογένειες, οικογένειες με περιορισμένο εισόδημα και μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οι οποίες είχαν περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν αρνητικές εμπειρίες (Bailey et al., 2004). Επίσης είχαν δυσκολία να εντοπίσουν και να απευθυνθούν σε πλαίσια πρώιμης παρέμβασης και αναφέρεται από τους ίδιους, ότι δεν υπήρχε σεβασμός από τους επαγγελματίες, απέναντι στις αξίες τους και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Evans, 2016; Bailey et al., 2004). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν σε μελέτη του Fish (2006), ο οποίος διαπίστωσε, ότι οι γονείς βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ή δυσκολεύονται να μοιραστούν ανησυχίες με επαγγελματίες. Πολλοί αλλοδαποί γονείς, που τα παιδιά τους παρακολουθούν ειδικά παιδαγωγικά προγράμματα δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τις συζητήσεις που γίνονται στη συνάντηση με ειδικούς και δεν έχουν ενεργό ρόλο για την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος (Individual Educational Program). Προστίθεται επίσης η έλλειψη

μεταφραστή να επικοινωνεί αποτελεσματικά ,ώστε να μπορέσει ο γονέας να κατανοήσει τους ειδικούς.

Έτσι παρόλο που ο γονέας έχει σημαντικό ρόλο στην κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων παιδιών με αναπηρίες (Smith,2005),οι γονείς συναντούν εμπόδια στην συνεργασία (Reiman, Beck, Coppola&Engiles,2010).Οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαπές οικογένειες προσθέτουν ανησυχίες για το, αν θα ακουστούν οι απόψεις τους από τους ειδικούς(Harry,2008).Όπως τονίζει ο Evans και οι συνεργάτες του (2016), οι επαγγελματίες στο χώρο των ανθρώπινων υπηρεσιών οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη την ανάγκη απόκτησης πολιτισμικά ευαίσθητων σχεδιασμών που θα σέβονται τις ιδιαιτερότητες μειονοτήτων όπως των αφροαμερικανικών οικογενειών και των βρεφών που δέχονται υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης, εντάσσοντας τις οικογένειες σε πρώιμα παρεμβατικά προγράμματα (Alston&Turner,1994).

Πολλές από τις έρευνες αυτές υποστηρίζουν, ότι η μέριμνα σχετικά με τη συμμετοχή γονέων στον καθορισμό στόχων, προτεραιοτήτων και παροχών δεν είναι αρκετά για την θετική έκβαση και αποτελεσματικότητα των πλαισίων πρώιμης παρέμβασης. Είναι αναγκαίος τονίζεται, ο καθορισμός των αναγκών από τους επαγγελματίες και τις οικογένειες προκειμένου να ενδυναμωθούν τα προγράμματα και να αυξηθούν τα οφέλη και η ποιότητα ζωής των οικογενειών (Epley et al.,2011;Iversen, Shimmel, Ciacera&Prabhakar,2003; Wang, Mannan, Poston,Turnbull&Summers, 2004).Η ενσωμάτωση της επιλογής της οικογένειας και της λήψης αποφάσεων, καθώς και η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, στον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματίες συνεργάζονται με τις οικογένειες θα οδηγήσουν σε μεγαλύτερο όφελος το παιδί και την οικογένεια(Dunst ,Trivette ,Hamby ,2006a),έχοντας τελικά η ίδια η οικογένεια τον έλεγχο τη καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας των παρεμβατικών προγραμμάτων(Dirks, Blauw-Hospers, Hulshof&Hadders-Algra,2011; Hadders-Algra,2014).

4. ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

4.1 Εννοιολογική πλαίσιο και οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής

Το θεωρητικό και εμπειρικό υπόβαθρο για τη σημασία της συμμετοχής των οικογενειών στην εκπαίδευση ξεκινά τη δεκαετία του '60 με τον πόλεμο κατά της φτώχειας όπου η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των εθνικών προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν για παιδιά οικογενειών με χαμηλό εισόδημα (Parker et al., 2001; Wall et al., 2005; Zigler & Styfco, 1995). Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στο οικογενειακό μοντέλο ανάπτυξης των Bronfenbrenner & Morris (2006) και έχει συζητηθεί σε σχέση με το επίπεδο προσπαθειών στο σχολείο και με τους δασκάλους (Epstein & Sheldon, 2006). Η οικογενειακή εμπλοκή στην πρώιμη εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για να δηλώσει τη γονεϊκή συμμετοχή, την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Εναλλακτικά χρησιμοποιείται ο όρος οικογενειακή δέσμευση, που αναφέρεται σε συγκεκριμένο πεδίο της οικογενειακής αλληλεπίδρασης, ειδικά του γονέα με το παιδί στο σχολείο και στο σπίτι και γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement), που αναφέρεται σε μια ευρύτερη διάσταση συμμετοχής της οικογένειας σε σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Και οι δύο όροι βασίζονται στην ιδέα σύνδεσης σπιτιού-σχολείου και συνεργασίας και επικεντρώνονται στη συνεισφορά των γονέων στην επίτευξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και επιτυχίας (Cox, 2005; Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2007).

Αξίζει δε να σημειωθεί, ότι ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται και στο Νόμο των ΗΠΑ, που αφορά την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες (Individuals With Disabilities Education Act IDEA, 2006; No Child Left Behind Act of 2001, 2006), όπου επιζητείται η ικανότητα των σχολείων να αποκτήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς. Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί επίσης λειτουργικά να οριστεί ως η φιλοδοξία των γονέων για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και η επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους για τα παιδιά τους και την επίβλεψή τους από τους γονείς στο σπίτι (Fan, 2001) καθώς και τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000). Η επικοινωνία τους με τα παιδιά σχετικά με σχολικά θέματα και γενικότερα την εκπαίδευσή τους μπορεί να διαχωριστεί σε αυτή στο σπίτι

,στο σχολείο και στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Barnard,2004). Η Epstein, που για μακρό διάστημα ήταν υποστηρίκτρια της γονεϊκής συμμετοχής και διαμόρφωσε το πλαίσιο του όρου (Epstein,1995), αργότερα κατέθεσε, ότι ο όρος πρέπει να εγκαταλειφθεί. Μαζί με τη Sheldon (2006),προτείνουν να αντικατασταθεί από το όρο "σχολική, οικογενειακή και κοινοτική συνεργασία", καθώς αυτό υπογραμμίζει την κοινή ευθύνη για τη μάθηση των παιδιών, παρόλα ταύτα ο όρος συνεχίζει να χρησιμοποιείται(Barnard,2004; Daniel White,2002; Fan,2001; Hebbel & Persitz,2014;Hong&Ho,2005;HooverDempsey&Sandler,2005;Jeynes,2012;Kim,2009 ;LaForett&Mendez,2010;Laroque et al.,2011;Parker et al.,2001;Pereira et al.,2016;Smith et al.,2011 ;Walker et al.,2005).

Πολλά είναι τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής, όπως έχουν αναφερθεί από τη σύγχρονη έρευνα για την πρόοδο των μαθητών (Cox, 2005; Fan & Chen, 2001;Hoover-Dempsey et al.,2001). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η γονεϊκή εμπλοκή στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να οδηγήσει στην εκπαιδευτική επιτυχία τους σε τομείς, όπως οι ακαδημαϊκές και γλωσσικές ικανότητες (Grolnick&Slowiaczek,1994; Hill,2001),λιγότερη σχολική διαρροή στο Γυμνάσιο, λιγότερα χρόνια στη ειδική αγωγή (Miedel&Reynolds, 2000) και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Hill, 2001). Αντιθέτως η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή στην Αμερικανική εκπαίδευση αντανακλούν πολύ χαμηλή κατάκτηση εκπαιδευτικών επιτευγμάτων και απουσία δέσμευσης γονέων και μαθητών σχετικά με την εκπαίδευση (Steinberg, Brown&Dornbusch, 1997).

Δεδομένου ότι γονείς είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες για τη ζωή των παιδιών (Zedan, 2012) η συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επίδοση είναι πλέον αναγνωρισμένη και αποδεδειγμένη και θεωρείται ένα από τα πιο βασικά θέματα συζήτησης στην εκπαίδευση των παιδιών (Fan, 2001; Harry, 2002; Hoover - Dempsey et al., 2005). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η έρευνα σε αυτό το πεδίο έχει αυξηθεί(Burke,2012;Fantuzzo et al.,2013;Green et al.,2007; Harris & Goodall.,2007; Hebel&Persitz,2014;Jeynes,2007;Johnson et al.,2007;Pereira et al.,2016;Powell et al.,2012).Οι έρευνες συγκεκριμένα έχουν δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για τη θετική επίδραση που μπορεί να ασκεί η γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών(Hill&Taylor, 2004),καθώς αναπτύσσουν θετικές σχέσεις και στάσεις απέναντι στους δασκάλους και δίνουν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά τους (Larocque, Kleiman&Darling ,2011;Iversen et al.,2003).

Πιο συγκεκριμένα οι Grolnick&Slowiaczek (1994) αναφέρουν, ότι δραστηριότητες όπως το διάβασμα της εφημερίδας, η επίσκεψη σε μια βιβλιοθήκη και άλλα, έχουν θετικά αποτελέσματα για την εκπαίδευση του παιδιού, αφού παρέχουν εμπλουτισμένα ερεθίσματα που αυξάνουν την πνευματική καλλιέργεια και βοηθούν κατόπιν και μέσα στην τάξη (Pomerantz,Moorman&Litwack, 2007). Εντούτοις είναι αρκετά δύσκολο να μετρηθεί και να μελετηθεί η συμπεριφορά γονέων στο σπίτι και οι πρακτικές που υιοθετούν για τη εκπαίδευση των παιδιών τους. Επομένως η έρευνα έχει στραφεί στη σχολική γονεϊκή συμμετοχή και τη διερεύνηση των στάσεων και των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Αξίζει δε να επισημανθεί, ότι και η Unesco (Delors,1996),επισημαίνει την αναγκαιότητα συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια ,στο σχολείο και την κοινότητα με απώτερο σκοπό, τη μείωση σχολικής διαρροής και την αύξηση συμμετοχής των ανθρώπων στη δια βίου εκπαίδευση. Οι πάροχοι των υπηρεσιών και τα μέλη της οικογένειας μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και ανταλλάσσουν απόψεις για στρατηγικές στην αλληλεπίδρασή τους με το παιδί προκειμένου να προάγουν την ανάπτυξή του μέσα από εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα(Horn&Kang, 2012; McWilliam et al.,1995).Επιπλέον οι δραστηριότητες που συμμετέχουν οι γονείς κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων ενδυναμώνουν τη σχέση σχολείου και οικογένειας , ώστε να επιτευχθεί ομαλή μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Miedel&Reynolds,2000).

Επιπλέον η σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής επεκτείνεται σε όλους τους χώρους της εκπαίδευσης και επομένως αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ειδικής αγωγής (Yell, Ryan, Rozalski & Katsiyannis, 2009).Ένας μεγάλος αριθμός προτάσεων για καλύτερη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων γίνεται από το IDEIA (Individuals With Disabilities Education Improvement Act[IDEIA],2004).Σε αυτό περιγράφεται το δικαίωμα γονέα να είναι μέλος του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Individualized Educational Program [IEP]) για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για το ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, σύμφωνα με το Head Start, ένα από τα μεγαλύτερα προγράμματα παρέμβασης για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο, δίνεται μεγάλη έμφαση στην αξία της γονεϊκής παρέμβασης, ως ενός σημαντικού χαρακτηριστικού της πρώιμης ακαδημαϊκής ανάπτυξης, διότι η γονεϊκή εμπλοκή προωθεί τις θετικές ακαδημαϊκές εμπειρίες για τα παιδιά και ενισχύει την προσωπική

ανάπτυξη των γονέων και τις δεξιότητες τους. Άλλωστε, όπως αναφέρεται και από την Epstein(1996), η καλύτερη χρονική περίοδος για την ενδυνάμωση της γονεϊκής εμπλοκής είναι η προσχολική ηλικία για να ενδυναμωθεί αυτή η σχέση παιδιού ,γονέα ,σχολείου και να υποστηριχθεί και μετέπειτα η ακαδημαϊκή επιτυχία.

Εκτός από τα σχολικά επιτεύγματα μέσω της εμπλοκής των γονέων επιτυγχάνεται και ανάπτυξη σε άλλους τομείς. Οι Hill&Craft (2003), επισήμαναν τη σύνδεσή της με τις κοινωνικές ικανότητες ,ενώ οι Brody, Flor&Gibson (1999), πρόσθεσαν εκτός από τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ,την καλύτερη διαχείριση της συμπεριφοράς τους και θετική συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία στο σχολείο (Fantuzzo, McWayne, Perry&Childs, 2004). Η σύνδεση με ακαδημαϊκή επιτυχία δεν έχει ηλικιακούς περιορισμούς και αφορά όλες τις περιόδους ανάπτυξης του παιδιού. Ανεξάρτητα από το εισόδημα, την εθνικότητα ή τον πολιτισμό της οικογένειας, τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες εμπλέκονται περισσότερο έχουν καλύτερη σχολική επίδοση, συμμετοχή, συμπεριφορά και ποσοστά αποφοίτησης (Henderson &Mapp, 2002).

Τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες λόγω των δυσκολιών τους στον κινητικό και γνωστικό τομέα έχουν περιορισμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και μειωμένη αυτονομία στο σχολικό πλαίσιο σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με αποτέλεσμα να εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Bottcher,Meulengracht,Uldall,2009;Green,Terry,Gallagher,2014;Smith, Wohlstetter, Kuzin&DePedro, 2011;VanRooijen,Verhoeven,Steenbergen,2010). Έτσι οι γονείς τους παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευσή τους και η γονεϊκή εμπλοκή προάγει την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών και μειώνει τις πιθανότητες για σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Για παράδειγμα, η Pereira με τους συνεργάτες της (2016),διερεύνησε τη σύνδεση του τύπου εμπλοκής με την αυτονομία της συμπεριφοράς παιδιών με ΕΠ συλλέγοντας πληροφορίες από 19 γονείς και παιδιά με ΕΠ. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν έδειξαν υποστήριξη της αυτονομίας των παιδιών ,τα μισά παιδιά εμπλέκονταν στις σχολικές δραστηριότητες και δεν υπήρξε συσχέτιση γονεϊκού στυλ εμπλοκής με την αυτονομία στη συμπεριφορά των παιδιών. Προτείνει επίσης να εστιάζουν τα κέντρα αποκατάστασης στην εκπαίδευση των γονέων και φροντιστών σχετικά με τις

εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ΕΠ και στην ενδυνάμωση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εντούτοις υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν, ότι δεν είναι πάντα θετική η εμπλοκή των γονέων στην Πρώιμη Παρέμβαση, διότι προσπαθούν να αντικαταστήσουν το δάσκαλο. Αντιθέτως, ο ρόλος των γονέων είναι να εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες, στο σπίτι, την παρακολούθηση του σχολικού πλαισίου και προγράμματος, τη διεκδίκηση δικαιωμάτων στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, όπως τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας και να ελέγχουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι μέσα από αυτές τις διαδικασίες (Dunst et al.,2007;King&Rosenbaum,2004;Raina et al.,2005;White, Taylor & Moss, 1992). Βέβαια σε έρευνες αναφέρονται και εμπόδια από το σχολικό περιβάλλον για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης απέναντι στους γονείς ,καθώς και αρνητικές στάσεις εκ μέρους του προσωπικού του σχολείου προς πολιτιστικά πρότυπα μειονοτήτων (Dempsey & Dunst, 2004; Harry, 2002 ; Lord,Summers & Turnbull, 2004).

Παρόλο που στη σύγχρονη κοινωνία δίνεται όλο και περισσότερη έμφαση στην εκπαίδευση,η επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη,αν εμπλέκονταν οι γονείς περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Larocque etal., 2011).Φαίνεται να υπάρχει ακόμη ένα μεγάλο κενό στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων και ένας από τους λόγους είναι η ανεπαρκής εμπλοκή των γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών(Larocque et al., 2011). Για το λόγο αυτό η έρευνα εστιάζει περισσότερο σε πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής κυρίως σε εκπαιδευτικά πλαίσια προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης (Fantuzzo et al.,2000 ;Waanders, Mendez&Downer, 2007).

Σύμφωνα λοιπόν με το διαχωρισμό των τύπων γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (2012) είναι εμφανής η άποψη ,ότι το σχολείο είναι υπεύθυνο να διευκολύνει και να ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή, αν και πολλοί ερευνητές θεωρούν, ότι πρόκειται για πολύ απλουστευμένο μοντέλο που δεν συμβαδίζει με την πραγματικότητα (Jeynes,2012). Σύμφωνα με Νόμους εκπαίδευσης όπως τον «No Child Left Behind Act» (NCLB,2001) στις Η.Π.Α, υποστηρίζεται και προωθείται η γονεϊκή εμπλοκή και ένα μέρος χρηματοδότησης για την εκπαίδευση υπολογίζεται για αυτό το σκοπό(Rodriguez, Blatz&Elbaum, 2014).

4.2 Θεωρίες και τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων των ατόμων μέσα στο εκάστοτε δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Bronfenbrenner, 1994). Μέσα από αυτή την προοπτική της οικολογικής θεωρίας που στηρίζει τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, τα περιβάλλοντα των ανθρώπων άμεσα (γονείς, παιδαγωγοί και συνομήλικοι) και έμμεσα (πολιτισμός και κοινωνία) επηρεάζουν το ένα το άλλο με την πάροδο του χρόνου (Sontag, 1996). Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει, ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος, που επηρεάζουν την ανάπτυξη ατόμων είναι, όσοι έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμες φάσεις της ζωής τους όπως οι γονείς, οι φίλοι, οι παιδαγωγοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός. Έτσι προωθείται η ιδέα μιας «ολιστικής παιδαγωγικής» στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση μέσα από νέες αντιλήψεις για τη συμμετοχή και των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών (Powell, 1998).

Η Epstein το 1987 καθόρισε 4 τύπους γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο: α) στις βασικές υποχρεώσεις β) στην επικοινωνία ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο γ) στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και δ) την εμπλοκή των γονέων στις σχολικές εργασίες στο σπίτι.

Αργότερα η Epstein (1995) ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο εμπνευσμένο από την οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner ορίζοντας 6 επίπεδα για τη γονεϊκή εμπλοκή και εξήγησε, πώς οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών. Αυτά τα επίπεδα περιλαμβάνουν: α) την παροχή βοήθειας στους γονείς για να κατανοήσουν την ανάπτυξη των παιδιών και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη για την ικανότητά τους να τα μεγαλώσουν β) την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων γ) την εμπλοκή γονέων σε εθελοντικές δράσεις δ) τη συμμετοχή γονέων σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι ε) τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το σχολείο στ) τη συνεργασία με τη σχολική κοινότητα (Fan, 2001).

Μετάπειτα η Epstein και οι συνεργάτες της (2002), χρησιμοποίησαν 6 τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) γονική μέριμνα (parenting), β) επικοινωνία (communicating), γ) εθελοντισμός (volunteering), δ) μάθηση στο σπίτι (learning at home), ε) λήψη

αποφάσεων (decision-making) και στ) συνεργασία με την κοινότητα (collaborating with the community).

Με το γονεϊκό τύπο εμπλοκής εννοείται η παροχή βοήθειας από το σχολείο για απόκτηση δεξιοτήτων των γονέων και υποστήριξη της οικογένειας. Ο επικοινωνιακός τύπος εμπλοκής αφορά την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια για γεγονότα, προγράμματα και την ατομική πρόοδο του παιδιού. Τα σχολεία εμπλέκουν τους γονείς επιπλέον μέσα από εθελοντικές δράσεις, ώστε να παρέχεται βοήθεια στους μαθητές. Η δε μάθηση στο σπίτι, επεκτείνει την εκπαίδευση των παιδιών στο χώρο τους έχοντας την οικογένεια υποστηρικτές της μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι οικογένειες μέσα από τη συμμετοχή τους στις ομάδες και έχοντας ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων παίρνοντας μέρος σε επιτροπές, σε ομάδες δράσης ή άλλους οργανισμούς ενισχύουν την εμπλοκή τους και την υποστήριξη των παιδιών και των προγραμμάτων. Σχετικά με τη συνεργασία γονέων και κοινότητας τα σχολεία μπορούν να βοηθούν τις οικογένειες φέρνοντάς τις σε επαφή με υπηρεσίες, οργανισμούς, επιχειρήσεις και άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Epstein et al., 2002).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά αυτός της Epstein παρέχει ένα πιο ολοκληρωμένο και μετρήσιμο μοντέλο σύμφωνα με το οποίο προάγεται μια συνεργασία μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας, ώστε να ενδυναμωθεί η ανάπτυξη των παιδιών και η μάθηση (Smith, Wohlstetter, Kuzin & DePedro, 2011).

Η έρευνα που αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή εστιάζει α) στη φύση των επαφών στο σχολείο και το σπίτι, β) στις προκλήσεις και την επικινδυνότητα των προσπαθειών για εμπλοκή των γονέων και γ) στις σχολικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την εμπλοκή. Οι επαφές μεταξύ του σχολείου και οικογένειας δίνουν έμφαση στην εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο καθώς και στη μορφή συναντήσεων γονέων και δασκάλων στο σχολείο, που όπως έχει αποδειχθεί σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των παιδιών (Epstein et al., 2002).

Πιο συγκεκριμένα οι τρεις διαστάσεις εμπλοκής αφορούν:

1. Την εμπλοκή στο σπίτι: αναφέρεται στην παροχή μαθησιακού περιβάλλοντος για το παιδί στο σπίτι και ενθάρρυνση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι και στην κοινότητα (Fantuzzo et al., 2000). Η εμπλοκή των γονέων στις

εκπαιδευτικές εμπειρίες είναι συνδεδεμένη με υψηλή επίτευξη στόχων και υψηλότερη βαθμολογία(Epstein, 1991;Griffith, 1996),αυξημένα κίνητρα και αυτό-αποτελεσματικότητα(Dickinson&DeTemple, 1998),υψηλότερα επίπεδα αυτοελέγχου, υπευθυνότητας και συνεργατικότητας στο σπίτι(McWayne, Fantuzzo,Cohen&Sekino, 2004),καθώς και καλύτερης ποιότητας διαδραστικό παιχνίδι με συνομήλικους (Fantuzzo et al.,2000;McWayne et al.,2004)

2. Την εμπλοκή στο σχολείο: εμπλέκει τους γονείς στη σχολική συμμετοχή σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού, σε δραστηριότητες εθελοντισμού στην τάξη ,συνοδεία στις εκδρομές των παιδιών ή ακόμη και τη μεταφορά των παιδιών τους στο σχολείο(Epstein, 1995;Fantuzzo et al.,2000). Η σχολική εμπλοκή συσχετίζεται με ακαδημαϊκά και κοινωνικά επιτεύγματα (Parker et al.,1997),κατάλληλη συμπεριφορά και πρώιμες βασικές σχολικές δεξιότητες (Marcon,1999) και μεγαλύτερα ποσοστά ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης (Reynolds, Temple, Robertson&Mann, 2001).
3. Συναντήσεις γονέων –δασκάλων: αφορά στην «επικοινωνία»(Epstein,1995) ή στις συναντήσεις στο σχολείο (Fantuzzo et al.,2000).Αυτή η συναλλαγή μπορεί να πραγματοποιηθεί στις συναντήσεις, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας ή μέσα στη κοινότητα. Ο κεντρικός άξονας των συζητήσεων αυτών είναι το παιδί και η εξέλιξή του, οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ή δυσκολίες που ίσως έχει στο σπίτι ή στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η συνέχεια του περιεχομένου της εκπαίδευσης από το σχολείο στο σπίτι και αντίστροφα. Άλλωστε στη βιβλιογραφία αναφέρεται, ότι η κοινή στοχοθεσία εκπαίδευσης στο σπίτι και στο σχολείο οδηγεί σε πιο επιτυχημένες προσπάθειες στο σχολείο (Christenson&Sheridan, 2001).

4.3 Εργαλεία μέτρησης γονεϊκής εμπλοκής

Ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται ο βαθμός εμπλοκής των γονέων και το περιεχόμενο το οποίο μετριέται είναι σημαντικά για να αναπτυχθεί μια φάση αξιολόγησης. Η πρωτότυπη έκδοση του Family Involvement Questionnaire(FIQ)-EarlyChildhood βασίστηκε στη δομή των 6 επιπέδων εμπλοκής της Epstein για την ανάπτυξη ερωτημάτων και τη βασική ομάδα συζήτησης.Ο Fantuzzo και οι συνεργάτες του(2000), ανέπτυξαν το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο γονεϊκής εμπλοκής(Family Involvement Questionnaire) μια πολυδιάστατη κλίμακα για να αξιολογήσουν την

εμπλοκή των γονέων στην προσχολική ηλικία. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 641 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, νηπιαγωγείου και 1^{ης} βαθμίδας δημοτικής εκπαίδευσης και οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Family Involvement Questionnaire-Early Childhood(Fantuzzo et al.,2000).

Τρεις παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής διερευνήθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο: α) οι συναντήσεις δασκάλων-γονέων : χαρακτηρίζονται από την επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και δασκάλων για την πρόοδο του παιδιού , τις εμπειρίες που περιλαμβάνουν και τις δυσκολίες στο σχολείο, β) η εμπλοκή στο σπίτι: περιγράφεται η εμπλοκή γονέων στο περιβάλλον του σπιτιού και γ) η εμπλοκή στο σχολείο: καθορίζεται από δραστηριότητες που γίνονται με τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον.

Συλλέχθηκαν δημογραφικά στοιχεία και μεταβλητές όπως η μόρφωση γονέων, ο τύπος της οικογένειας, η συμμετοχή σε δραστηριότητες του Head Start και συνδέθηκαν με τις διαφορές στο βαθμό εμπλοκής των γονέων. Το 2004 ο Fantuzzo με τους συνεργάτες του χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο FIQ-EC σε 144 οικογένειες χαμηλού εισοδήματος αστικών πόλεων. Σκοπός ήταν η αξιολόγηση των πολύπλοκων διαστάσεων της γονεϊκής εμπλοκής και των σχέσεων με τις συμπεριφορές και τη μάθηση των παιδιών. Από τα συμπεράσματα προέκυψε, ότι η εμπλοκή γονέων ήταν ο πιο ισχυρός παράγοντας για τη θετική έκβαση των επιτευγμάτων του παιδιού. Μεγαλύτερη εμπλοκή στο σπίτι ήταν συνδεδεμένη με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη ,υψηλότερα επίπεδα συγκέντρωσης, κινήτρων για μάθηση και προσλαμβανομένου λεξιλογίου. Το διάβασμα στο σπίτι ,η παροχή χώρου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες και οι ερωτήσεις που απηύθυναν οι γονείς στα παιδιά για να μάθουν πληροφορίες για το σχολείο είχαν άμεση σχέση με τα θετικά σχολικά αποτελέσματα.

Την τελευταία δεκαετία έχουν γίνει πολλές έρευνες για τις 3 αυτές διαστάσεις εμπλοκής μέσω χορήγησης αυτού του εργαλείου και υπάρχει μια σταθερή εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων σε μαθησιακούς πληθυσμούς προσχολικής ,νηπιακής ηλικίας και πρώτης βαθμίδας δημοτικού. Το ερωτηματολόγιο του Fantuzzo και των συνεργατών του (2000),χρησιμοποιήθηκε και από άλλους ερευνητές σε Αφρικο Αμερικάνους πατέρες, που συμμετείχαν σε προγράμματα του HeadStart (Dower&Mendez,2005).Όπως καταγράφηκε στα συμπεράσματα,οι πατέρες είχαν μεγαλύτερη εμπλοκή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι ,ενώ ήταν

σπάνια η συμμετοχή τους σε άμεσες σχολικές δραστηριότητες. Εκτενής αρθρογραφία έχει συνδέσει και τις 3 διαστάσεις της εμπλοκής με επάρκεια στη συμπεριφορά και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ενώ με τη χαμηλή εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση συνδέεται η εκπαίδευση της μητέρας, η φτώχεια και η δεύτερη ομιλούμενη γλώσσα (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004 ; Fantuzzo et al., 2000).

Μια ακόμη έρευνα που προστέθηκε στη σύγχρονη βιβλιογραφία ήταν αυτή του Fantuzzo και των συνεργατών του (2012), που κατασκεύασαν μια σύντομη μορφή του FIQ-EC με ένα ερωτηματολόγιο 21 ερωτημάτων από 42 που ήταν το πρωτότυπο προκειμένου να συμπληρώνεται πιο σύντομα από τους γονείς και να αναλύεται ευκολότερα από τους ερευνητές. Επίσης με τη μορφή αυτή θα γινόταν πιο κατανοητό από γονείς που ανήκαν σε μειονότητες πολιτισμικές με διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα. Έτσι τα εμπειρικά στοιχεία προέκυψαν από αντιπροσωπευτικό δείγμα προσχολικών προγραμμάτων σε μεγάλη πόλη της Νέας Υόρκης. Έλαβαν μέρος 590 οικογένειες από το πρόγραμμα HeadStart στην Πενσυλβάνια που μέσω των ερωτηματολογίων που θα συμπλήρωναν θα εξυπηρετούσαν την επικύρωση της σύντομης φόρμας αναλύοντας και τις τρεις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής ενώ ταυτόχρονα έγιναν μετρήσεις της ικανοποίησης των γονέων. Τα επιτεύγματα των παιδιών στα μαθηματικά και στη γλώσσα επιβεβαίωσαν τη σημασία της συμμετοχής των γονέων και στις 3 διαστάσεις γονεϊκής εμπλοκής (στο σπίτι, στο σχολείο και στην επικοινωνία γονέων με δασκάλους) και επικυρώθηκε η αξιοπιστία και εγκυρότητα της σύντομης φόρμας του ερωτηματολογίου.

4.4 Αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στη γενική και ειδική εκπαίδευση

Η έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή γονέων σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης αναφέρει, ότι βοηθά στην απόκτηση περισσότερων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με άμεσο και έμμεσο τρόπο. Άμεσα συμβάλει σε αυτό η παροχή βοήθειας στις σχολικές εργασίες, οι συναντήσεις με τους δασκάλους και η σχολική εμπλοκή γενικότερα. Επιπλέον η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και η επικοινωνία με το σχολείο βελτιώνουν τις επιδόσεις των παιδιών (Jeynes, 2003). Όπως αναφέρεται από την Burke (2012), τομείς που βελτιώνονται μέσω αυξημένης εμπλοκής των γονέων είναι η ευημερία των μαθητών (Henderson & Mapp, 2002 ; Jeynes, 2003), το σχολικό κλίμα, οι θετικές συμπεριφορές των μαθητών και τίθενται υψηλότεροι εκπαιδευτικοί στόχοι. Οι

Fan&Chen (2001), συμπέραναν στην έρευνά τους , ότι οι γονείς που επικοινωνούν με τα παιδιά τους και συζητούν για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στόχους αυξάνουν τα θετικά αποτελέσματα μακροπρόθεσμα ,ενώ οι Hong&Ho (2005),αναφέρουν ότι άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τουλάχιστον σε βάθος χρόνου ως και 4 ετών. Η συμμετοχή των γονέων βοηθά έμμεσα με την μείωση πιθανοτήτων για εγκατάλειψη του σχολείου(Barnard, 2004), τις υψηλότερες προσδοκίες των γονέων (Fan&Chen, 2001; Jeynes, 2007),αύξηση προσοχής στο σχολείο(Erstein&Sheldon, 2006) και λιγότερες προβληματικές συμπεριφορές(Vakalahi,2001). Παρά το γεγονός ότι έχει αποδειχθεί η συμβολή των γονέων στις επιδόσεις των παιδιών δεν έχουν καταγραφεί με σαφήνεια ούτε τα κίνητρα που εμπλέκουν ή δεν εμπλέκουν τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών, ούτε και γιατί επιλέγουν οι γονείς διαφορετικούς τύπους εμπλοκής ,ούτε τέλος ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται η εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών.

Στην ειδική εκπαίδευση η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλει εξίσου σημαντικά στην επίτευξη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Οι Bryan&Burstein (2004), αναφέρουν, ότι η εμπλοκή γονέων οδηγεί σε αυξανόμενη ολοκλήρωση σχολικών εργασιών στο σπίτι και μειώνει την πιθανότητα παρακολούθησης ακατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος των παιδιών με αναπηρίες.(Fish,2008). Στην ειδική αγωγή η εμπλοκή των γονέων αποτελεί κίνητρο για να διασφαλίσει την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την τοποθέτησή του στο σωστό εκπαιδευτικό πλαίσιο(Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak&Shogren, 2015).Έτσι η εμπλοκή κινητοποιείται από την αγωνία για την ποιότητα των υπηρεσιών που λαμβάνουν τα παιδιά σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια ,παρόλο που πολλοί γονείς δεν γνωρίζουν, πώς να υπερασπιστούν τα δικαιώματα των παιδιών τους στις συναντήσεις που γίνονται για τη διαμόρφωση και αξιολόγηση του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος (Turnbull &Turnbull,2001).

Συμπερασματικά η Burke (2012) αναφέρει ,ότι στη γενική αγωγή η εμπλοκή γονέων συνδέεται περισσότερο με επίτευξη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, γεγονός που στην ειδική αγωγή είναι δύσκολο να ελεγχθεί λόγω έλλειψης σταθμισμένων τεστ για παιδιά που παρακολουθούν ειδικά παιδαγωγικά προγράμματα. Αντιθέτως στην ειδική αγωγή η πρόοδος συνδέεται με την ετήσια επίτευξη στόχων του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος, και σε συνδυασμό με την εμπλοκή των γονέων

βελτιώνονται εκτός από τις ακαδημαϊκές δεξιότητες ,οι κοινωνικές, η συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και παιδιού.

4.5 Παράγοντες και εμπόδια που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων

Η πλειοψηφία των γονέων υποστηρίζουν , ότι θέλουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν καλά στο σχολείο και επιθυμούν να τα βοηθήσουν προκειμένου να πετύχουν, ενώ κατανοούν ξεκάθαρα ,ότι η εμπλοκή τους βοηθά την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους (Mapp,2003).Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποτρέπουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, όπως οι κοινωνικοί και το σχολείο (Mapp,2003). Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις τύπους: α)το επίπεδο του σχολείου, που περιλαμβάνει μεταβλητές ,όπως ο αριθμός μαθητών που φοιτούν και η έκταση του χώρου(Dauber&Erstein, 1993) β)το επίπεδο του παιδιού, που αφορά στην ηλικία, στην άποψή του για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, και την εθνικότητα(Gonzalez-Pienda et al.,2002) και γ)το επίπεδο των γονέων, που περιλαμβάνει μεταβλητές όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και η αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Hoover-Dempsey&Sandler, 1997;Steinberg, Lamborn, Dornbusch&Darling, 1992).

Αρκετή αρθρογραφία υπάρχει σε διεθνές επίπεδο για τα εμπόδια εμπλοκής γονέων στην εκπαίδευση. Κάποιοι παράγοντες που μειώνουν την εμπλοκή γονέων είναι η φτώχεια και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η προέλευση των γονέων από διαφορετικές φυλετικές και εθνικές ομάδες(Lee&Bowen,2006;Smith et al.,2011),χαρακτηριστικά οικογενειών, ο βαθμός αναπηρίας και η ηλικία των παιδιών.

1)Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο: το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η μόρφωση των γονέων είναι ένας άλλος παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στο βαθμό εμπλοκής ,έτσι γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή με κατώτερη μόρφωση δεν συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην εκπαίδευση και μάθηση του παιδιού τους(Fantuzzo et al.,2000). Λόγω προβλημάτων με την εργασία τους, περιορισμένης ευελιξίας στο ωράριο, αλλά και φόβου να ζητήσουν άδεια(Larocque et al.,2011),που δεν τους επιτρέπουν να επισκέπτονται τακτικά το σχολείο και από την άλλη προστίθενται προβλήματα όπως ελλιπές δίκτυο υποστήριξης, δυσκολίες στη μεταφορά τους, καθώς και δυσμενείς συνθήκες

διαβίωσης(Hill&Taylor,2004). Οι δικές τους επίσης προσωπικές αποτυχίες στο σχολείο τους δημιουργούν αισθήματα κατωτερότητας και έτσι αποφεύγουν τις επισκέψεις στο σχολείο(Larocque et al.,2011; Lee&Bowen, 2006).

2)Οι μειονότητες με χαμηλό εισόδημα: Οι μειονότητες από άλλες εθνικότητες εμπλέκονται λιγότερο, ίσως γιατί, όσοι προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, αισθάνονται πίεση για βιοποριστικούς λόγους(Boethel, 2004; Fantuzzo et al., 2000 ;Weiss et al.,2003),δίνοντας έμφαση στην εργασία και στην οικονομική υποστήριξη της οικογένειας, (Lopez,2001). Οι κοινωνικές αναταραχές στις γειτονιές ωθούν τους γονείς να παραμένουν μέσα στο σπίτι με συνέπεια να προσφέρουν μειωμένες εμπειρίες στα παιδιά(Furstenberg&Wilson,1993).Πρέπει όμως σε αυτό το σημείο να διευκρινιστεί, ότι σύμφωνα με έρευνα δεν υπάρχει μικρότερο ενδιαφέρον των γονέων που ανήκουν σε μειονότητες για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Daniel-White, 2002) και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στο σπίτι, από αυτή των γονέων που δεν ανήκουν σε οικονομικά ασθενείς ομάδες ή προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικά χώρες (Hill&Craft,2003).

3)Οι οικογενειακές υποχρεώσεις , τα χαρακτηριστικά γονέων και το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο

Η μονογονεϊκή χωρισμένη μητέρα εμπλέκεται λιγότερο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες από την παντρεμένη(Zill,1996),αλλά περισσότερο από την παντρεμένη σε δραστηριότητες στο σπίτι και σε μαθησιακές δραστηριότητες, όπως επίσης και η μητέρα με ανώτερη μόρφωση(Fantuzzo et al.,2000;Henderson&Mapp, 2002). Από την άλλη μεριά,η άνεργη μητέρα εμπλέκεται περισσότερο στις συναντήσεις στο σχολείο με δασκάλους (Fantuzzo et al., 2000).

Στην μελέτη του Fantuzzo και των συνεργατών του(2000), όπου καταγράφηκε ότι η μόρφωση των γονέων συνδεόταν με τις συναντήσεις στο σχολείο και την εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες, τ' αποτελέσματα συμφώνησαν με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα των Dauber&Epstein (1993), στην οποία η ανώτερη μόρφωση σχετίζεται με αυξημένη εμπλοκή. Αυτοί οι γονείς μπορούν να αλληλεπιδράσουν καλύτερα, είναι ασφαλείς με τους δασκάλους και το προσωπικό, έχουν θετικές εμπειρίες και σχολικές επιτυχίες και για αυτό υπάρχει καλύτερη επαφή με το σχολικό περιβάλλον. Οι γονείς με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με εκπαιδευτικούς όρους και το περιεχόμενο των συζητήσεων

που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν την πρόοδο των παιδιών(Moles, 1993) .

Όπως καταγράφεται από τη σύγχρονη έρευνα η επαγγελματική κατάσταση των γονέων και οι οικογενειακές υποχρεώσεις επηρεάζουν επίσης το βαθμό της εμπλοκής (Green, Walker, Hoover-Dempsey&Sandler, 2007).Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γονέων και του παιδιού, οι πρακτικές των σχολείων, πολιτισμικές πεποιθήσεις και στάσεις επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εμπλοκή γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών(Larocque et al.,2011).

Προκειμένου να ελεγχθεί η συσχέτιση εμπλοκής με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ο Waanders και οι συνεργάτες του (2007), χρησιμοποίησαν το FIQ-EC για να εξετάσουν την εμπλοκή 157 ΑφρικοΑμερικανών γονέων χαμηλού εισοδήματος, που τα παιδιά τους παρακολουθούσαν προγράμματα προσχολικής και βρήκαν, ότι τα χαρακτηριστικά των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο και τα ισχυρά κοινωνικά δίκτυα συσχετίστηκαν με την εμπλοκή στο σπίτι και οι μεταβλητές που είχαν σχέση με το περιβάλλον ήταν προβλεπτικοί παράγοντες για τις σχέσεις με τους δασκάλους. Κάποιες από αυτές τις μεταβλητές ήταν η οικονομική πίεση και οι κοινωνικές αναταραχές στις συνοικίες που διέμεναν επηρέαζαν αρνητικά την εμπλοκή των γονέων . Σε αντίθεση με την έρευνα των (Parker et al.,2001),η οποία είχε δείξει, ότι οι γονείς δεν αναφέρουν ως εμπόδια εμπλοκής την οικονομική τους κατάσταση και τη γειτονιά τους(Parker et al.,2001),η μελέτη της Waanders και των συνεργατών της (2007),έδειξε ότι οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη εμπλοκή.

4)Η ηλικία των παιδιών και το πλαίσιο παρακολούθησης

Μειωμένη επίσης φαίνεται από την έρευνα και η εμπλοκή γονέων παιδιών σε μεγαλύτερες ηλικίες, μια και οι γονείς περιμένουν από εκείνα να είναι πιο ανεξάρτητα, ενώ τα σχολεία φαίνεται να είναι πιο ικανά να εμπλέξουν γονείς μικρότερων παιδιών(Jeynes,2012).Αν και η γονεϊκή εμπλοκή ωφελεί και τα μεγαλύτερα παιδιά ο τρόπος με το οποίο οι γονείς συμμετέχουν πρέπει να αλλάζει(Hill&Taylor,2004).Μεγαλύτερη κατανόηση για την εμπλοκή των μειονοτήτων στο σχολείο του παιδιού τους θα οδηγούσε σε μια συνεργατική σχέση και θα διασφάλιζε μια μακροχρόνια , επιτυχημένη γονεϊκή εμπλοκή(Kim, 2009).

Από την έρευνα του Fantuzzo και των συνεργατών του(2000), συμπεραίνεται, ότι οι γονείς των προγραμμάτων του Head Start ήταν περισσότερο εμπλεκόμενοι στις σχολικές δραστηριότητες από γονείς άλλων προγραμμάτων. Όσοι είχαν παιδιά στο νηπιαγωγείο εμπλέκονταν περισσότερο από όσους είχαν παιδιά σε ολοκληρωμένα προγράμματα κέντρων φροντίδας και στην πρώτη βαθμίδα του δημοτικού, ενώ η εμπλοκή στο σπίτι δε διαφοροποιούνταν ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η μεγαλύτερη εμπλοκή από τους γονείς του προγράμματος Head Start και η τακτικότερη επαφή με τους δασκάλους ίσως προωθείται περισσότερο από το πρόγραμμα, στο οποίο παρέχονται ευκαιρίες για εθελοντισμό στην τάξη και συμμετοχή σε άλλους τύπους γονεϊκής εμπλοκής.

Αναφέρεται επίσης, ότι οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας ασχολούνται περισσότερο μαζί τους στο σπίτι παρά σε δραστηριότητες που αφορούν το σχολείο. Είναι εξίσου σημαντικό βέβαια, αφού το διάβασμα βιβλίων και η αλληλεπίδραση των γονέων με τα παιδιά τους έχει αποδειχθεί πολύτιμη για τη μετέπειτα επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων και κατάκτησης αναγνωστικής ικανότητας (Powell, Son, File&Froiland, 2012). Από την άλλη, η μειωμένη εμπλοκή των γονέων, όμως, στο σχολείο μπορεί να δημιουργήσει εσφαλμένη άποψη των δασκάλων για το ενδιαφέρον προς τα παιδιά τους και αρνητική στάση για τους γονείς και τα παιδιά(Lee&Bowen, 2006).

Άλλα καταγεγραμμένα από τη βιβλιογραφία εμπόδια εμπλοκής είναι επίσης: α) οι απόψεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα των γονέων που ανήκουν σε μειονότητες, β) οι απόψεις για την ικανότητά τους, γ) οι απόψεις για την γονεϊκή εμπλοκή τους ,δ)η αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων στη διδασκαλία, ε) η διαφορετικότητα των προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής, στ) το φιλικό κλίμα του σχολείου και η θετική επικοινωνία, ζ) η σχολική πολιτική και η) η ηγεσία του σχολείου(Kim,2009).

Επιπλέον οι Hoover-Dempsey&Sandler(1995), καταθέτουν ότι παρά το γεγονός ότι τα δημογραφικά στοιχεία παίζουν σημαντικό ρόλο για την εμπλοκή των γονέων δεν είναι ο πρωταρχικός λόγος, αλλά υπάρχουν πιο πολύπλοκες, δυναμικές μεταβλητές που αφορούν στην προσωπικότητα και την κοινότητα όπως η αποτελεσματικότητα των γονέων, η οικονομική πίεση και η γειτονιά, στην οποία διαμένουν.

Άλλωστε οι Crozier και Davies(2007),αναφέρουν ότι ένα μοντέλο παρέμβασης δεν ταιριάζει με όλες τις οικογένειες αφού δεν λειτουργούν όλες με τον ίδιο τρόπο, δεν έχουν όλες τις ίδιες ανάγκες και αντιμετωπίζουν διαφορετικά εμπόδια και δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την έννοια της εμπλοκής.

4.6 Η συσχέτιση βαθμού εμπλοκής με το βαθμό ικανοποίησης των γονέων

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι συσχετισμένη με την ικανοποίηση γονέων από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ παρατηρείται μια αμφίδρομη σχέση καθώς η αύξηση εμπλοκής αυξάνει και την ικανοποίηση (Bailey et al.,2004;Dunst ,2002; Laws&Millward,2001)και επίσης ενδυναμώνει τους γονείς και την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Summers et al.,2005).Μια τέτοια συσχέτιση είναι εμφανέστερη σε οικογενειοκεντρικής προσέγγισης προγράμματα για παιδιά με αναπηρίες όπου οι γονείς αποτελούν σημαντικό και ενεργό μέλος της ομάδας παρέμβασης (Bailey et al.,2005;Carpenter,2007;Guralnick,2005). Παρά το γεγονός ότι η ικανοποίηση των γονέων αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης δεν έχουν γίνει επαρκείς έρευνες που ελέγχουν το βαθμό γονεϊκής ικανοποίησης(Favez, Métral&Govaerts,2008).Πάντως φαίνεται ότι η ικανοποίηση γονέων παιδιών που βρίσκονται σε πλαίσια Πρώιμης Παρέμβασης είναι σε υψηλά επίπεδα, όσον αφορά στην ποιότητα των παροχών(Bailey, Hebbeler, Olmsted, Raspa&Bruder,2008). Η θέληση του προσωπικού για παροχή πληροφοριών αυξάνει την ικανοποίηση των γονέων και την εμπιστοσύνη τους για την ικανότητα που έχουν οι πάροχοι υπηρεσιών για υποστήριξη(Iversen et al.,2003; Raspa et al.,2010).

Αρκετές έρευνες στις ΗΠΑ(Bailey,2005;Epley,2011;Summers,2007),έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι οι οικογένειες βρεφών και νηπίων που παρακολουθούσαν πρώιμα παρεμβατικά προγράμματα ήταν λίγο ως πολύ ικανοποιημένες. Από την άλλη, άλλες έρευνες (Brown, MacAdam-Crisp, Wang & Iarocci, 2006;Wang et al., 2006),επισημαίνουν, ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας ενός παιδιού, είναι αντιστρόφως ανάλογη με την ποιότητα ζωής των οικογενειών τους. Οι στάσεις των γονέων και των παρόχων υπηρεσιών σε οικογενειοκεντρικά πλαίσια πρώιμης παρέμβασης σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους εξετάστηκαν σε έρευνα που έγινε σε 18 γονείς και 11 παρόχους υπηρεσιών φροντίδας (Iversen et

al.,2003) με τη χρήση του εργαλείου Project Dakota Assessment ,το οποίο μετρά την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης σχετικά με την ικανοποίηση αναγκών των γονέων. Αναφέρθηκαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με ποσοστό 87% σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους, παρά το γεγονός ότι οι πάροχοι έδειξαν μεγαλύτερη σιγουριά για την εκπαίδευση των παιδιών παρά για τις παροχές στις οικογένειές τους λόγω ελλιπούς εκπαίδευσής τους .Οι πιο έμπειροι επαγγελματίες είχαν περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και τις γνώσεις τους, ώστε να εμπλέξουν πιο αποτελεσματικά τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους.Οι γονείς εξέφρασαν την ανάγκη για απόκτηση περισσότερων γνώσεων σχετικά με την τυπική ανάπτυξη των παιδιών και των αναγκών, που προκύπτουν καθώς μεγαλώνουν, την μειωμένη ικανότητα για υιοθέτηση στρατηγικών και στόχων καθώς και την επιβολή ορίων και πειθαρχίας. Επίσης αναφέρθηκε από τους γονείς έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με οργανισμούς και προγράμματα παρέμβασης που θα βοηθούσαν το παιδί και την οικογένεια, όταν ολοκληρώνονταν τα πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι γονείς επίσης που συμμετείχαν σε ομάδες γονέων είχαν μεγαλύτερα ποσοστά εμπλοκής γιατί μοιράζονταν πληροφορίες με άλλους γονείς. Αυξημένη εμπλοκή λοιπόν των γονέων στο σχεδιασμό παροχής υπηρεσιών σε πρώιμα παρεμβατικά πλαίσια στην έναρξη προγραμμάτων είναι συνδεδεμένη με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τους παρόχους υπηρεσιών μέσα από τις σχέσεις τους με τους γονείς και αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα γονέων(Pop & You, 2016).

Επιπλέον, η βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με την ικανοποίηση των γονέων από τις υπηρεσίες παροχής παρεμβατικών προγραμμάτων εμπλουτίστηκε με έρευνα του Summers και των συνεργατών του(2005).Οι απόψεις του συμφωνούν με αυτές μεταγενέστερου ερευνητή που καταθέτει, ότι η ποιότητα των υπηρεσιών βελτιώνεται μέσω της κριτικής που ασκούν οι γονείς στις υπηρεσίες και τα προγράμματα που παρέχονται σε παιδιά που έχουν ανάγκη από ειδική εκπαίδευση (Bruder&Dunst,2015). Πιο ειδικά, ο αρχικός σκοπός του ερευνητή ήταν να αξιολογήσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν θετικό κλίμα στη συνεργασία με τους γονείς χρησιμοποιώντας ένα ψυχομετρικό εργαλείο για τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και επαγγελματιών(Family-Professional Partnership Scale).Με αυτό το εργαλείο συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις γονέων παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες σχετικά με τη συνεργασία τους με επαγγελματίες. Τα

παραπάνω στοιχεία καταγράφηκαν μέσα από 18 θεματικές ενότητες και 9 υποκλίμακες, που αφορούσαν τις επαγγελματικές ικανότητες, τη δέσμευση, το σεβασμό, την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία και την ισότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τομείς που είχαν μελετηθεί και σε προγενέστερη έρευνα (Blue-Banning et al., 2004). Το εργαλείο μέτρησης της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ γονέων και επαγγελματιών ήταν το Family Professional Partnership Scale (Summers et al., 2005), το οποίο αξιολογεί την ποιότητα της σχέσης τους και το βαθμό συνεργασίας τους, εστιάζοντας στο βαθμό που οι πάροχοι υπηρεσιών καλύπτουν τις ανάγκες παιδιών και γονέων. Αυτές οι ανάγκες των οικογενειών, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.

Επιπροσθέτως, άλλες έρευνες έδειξαν, ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει την ικανοποίησή τους (Bailey et al., 2005; Iversen et al., 2003; Neofotistou et al., 2014). Αυτό επιβεβαιώθηκε και σε ελληνική έρευνα που έγινε σε δείγμα που αποτελούνταν από 15 μητέρες παιδιών με προβλήματα όρασης και άλλες πρόσθετες αναπηρίες. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα υπηρεσιών Πρώιμης Παρέμβασης στο σπίτι και να διευκρινιστεί αν κάποια χαρακτηριστικά οικογενειών είναι συνδεδεμένα με την ικανοποίηση. Διαπιστώθηκε, ότι η μόρφωση των γονέων, η σοβαρότητα της βλάβης της όρασης και η διάρκεια συμμετοχής στο πρόγραμμα δεν έπαιξαν ρόλο στην ικανοποίηση (Neofotistou et al., 2014).

Επιπρόσθετος παράγοντας που διαφοροποιεί το βαθμό ικανοποίησης των μητέρων για τις υπηρεσίες που ασχολούνται με τα παιδιά τους είναι η εξέλιξη των παιδιών και τα επίπεδα στρες των γονέων (Rodger, Keen, Braithwaite & Cook, 2008). Η κατάθλιψη σε συνάρτηση με την ικανοποίηση από τα πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα εξετάστηκε και από τους LaForett & Mendez (2010). Σε αυτή την έρευνα τα υψηλά επίπεδα κατάθλιψης συσχετίστηκαν με ικανοποίηση σε μικρότερο βαθμό, καθώς και με μικρότερη συχνότητα επαφών με τους δασκάλους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με άλλη έρευνα (Soodak & Erwin, 2000), που κατέδειξε ότι, όσοι ήταν δυσαρεστημένοι από τις σχέσεις τους με επαγγελματίες είχαν μεγαλύτερο στρες και αισθάνονταν, ότι δεν ήταν λαμβάνοντας υπόψη η γνώμη τους στη λήψη αποφάσεων και στρατηγικών για το παιδί τους.

Είναι σημαντικό επομένως να υπάρξει δυνατότητα μέτρησης της γονεϊκής ικανοποίησης από πρώιμα εκπαιδευτικά πλαίσια και για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα από τους Fantuzzo, Perry και Childs (2006), με σκοπό την ανάπτυξη μιας κλίμακα μέτρησης της ικανοποίησης των γονέων από τις εμπειρίες τους σε πρώιμα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η κλίμακα ικανοποίησης των γονέων από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες (Parent Satisfaction with Educational Experiences) κατασκευάστηκε από πληροφορίες που έδωσαν 648 γονείς και δασκάλους στην προσχολική εκπαίδευση, το νήπιο και τη πρώτη βαθμίδα δημοτικής εκπαίδευσης. Συλλέχθηκαν στοιχεία και αναλύθηκαν τρεις διαστάσεις γονεϊκής ικανοποίησης από τις επαφές με τους δασκάλους, από εμπειρίες μέσα στην τάξη, τις εμπειρίες από τις σχολικές επαφές και την αλληλεπίδραση με τους άλλους γονείς και το προσωπικό του σχολείου. Αποτέλεσε την πρώτη έρευνα που βρήκε εμπειρικές αποδείξεις για τη συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων, τύπου προσχολικών προγραμμάτων και ικανοποίησης των γονέων από αυτά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας δημογραφικά στοιχεία όπως η ηλικία του παιδιού και η βαθμίδα εκπαίδευσης κατ' επέκταση, καθώς και η οικογενειακή κατάσταση των γονέων επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης των γονέων.

Αναλυτικότερα, οι παντρεμένοι γονείς ήταν πιο ικανοποιημένοι από την επαφή με τους δασκάλους σε σχέση με τις μονογονεϊκές οικογένειες, που συμμετείχαν λιγότερο στην εκπαίδευση του παιδιού (Fantuzzo et al., 2006). Επιπλέον, όσο μικρότερο είναι το παιδί και η βαθμίδα εκπαίδευσής του, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των γονέων με υψηλότερη την ικανοποίηση από το πρόγραμμα Head Start σε σύγκριση με αυτή από το πρόγραμμα Φροντίδας των παιδιών (Child Care) και της πρώτης βαθμίδας δημοτικού. Σε αντίθεση, η έρευνα του Summers (2005) δείχνει, ότι η ηλικία δεν παίζει σημαντικό ρόλο, μόνο που αλλάζει ο βαθμός ικανοποίησης με αύξηση στις μικρότερες ηλικίες.

Παράγοντες που αποτέλεσαν εμπόδια για την επαρκή ικανοποίηση των γονέων από τα πρώιμα παρεμβατικά προγράμματα, ήταν οι αρνητικές αντιλήψεις που είχαν για το προσωπικό του σχολείου, που δεν υποστήριζε τους γονείς, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς οι οποίοι δεν θέλουν την παραμονή τους στις τάξεις (Bayraktar, Guven, Temel, 2016), ενώ οι ίδιοι έπρεπε να διεκδικήσουν δικαιώματα για τα παιδιά τους και να βρουν τις κατάλληλες δομές για την εκπαίδευσή τους (Fish, 2006, 2008; Harry, 2008). Επίσης σε αυτά προστίθενται, τα ελλειπή

επιμορφωτικά προγράμματα για την εκπαίδευση των δασκάλων (Walker&Dotger, 2012), οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που δεν ανανεώνονταν, ούτε ελέγχονταν ανά περιόδους, ώστε να επιτευχθούν και τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τέλος η ελλιπής υποστήριξη από τη διευθύνουσα αρχή του σχολείου για επιμόρφωση και επιπρόσθετο χρόνο για προετοιμασία σχολικών δραστηριοτήτων με τους γονείς (Noell&Gansle, 2009).

Θα κατέληγε κανείς στο συμπέρασμα, ότι η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές διαδικασίες είναι πολύ σημαντική τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική εκπαίδευση (Harry, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005). Παρόλο που έχουν γίνει βήματα βελτίωσης στη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Rodriguez et al., 2014), παράγοντες όπως η ικανοποίηση των γονέων από τα σχολικά προγράμματα (Bailey et al., 2004; Dunst, 2002; Laws & Millward, 2001) και το προσωπικό του σχολείου, δημογραφικά στοιχεία όπως η οικογενειακή κατάσταση (Fantuzzo et al., 2006), η ηλικία του παιδιού (Fantuzzo et al., 2006; Summers, 2005), η ψυχολογική κατάσταση των γονέων (LaForett & Mendez, 2010; Rodger et al., 2008; Soodak & Erwin, 2000), η επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου και η διάθεση χρόνου για συνεργασία (Bayraktar, Guven, Temel, 2016; Iversen et al., 2003; Noell & Gansle, 2009; Raspa et al., 2010; Walker & Dotger, 2012), διαφοροποιούν το βαθμό ικανοποίησης των γονέων και κατ' επέκταση το βαθμό εμπλοκής τους και την αποτελεσματικότητα των πρώιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Pop & You, 2016; Summers et al., 2005).

5.ΕΡΕΥΝΑ

5.1.Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η σύγχρονη βιβλιογραφία μέσα από μελέτες τονίζει την αναγκαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής προκειμένου να επιτευχθούν ακαδημαϊκές δεξιότητες σε παιδιά όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων τυπικής ,αλλά και ειδικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο, καθώς και η επικοινωνία με τους δασκάλους βελτιώνουν τις επιδόσεις των παιδιών τους(Hoover - Dempsey et al., 2005;Jeynes,2003).

Παρά το γεγονός, ότι έχει συνδεθεί η συμβολή των γονέων με τις επιδόσεις των παιδιών, δεν έχει γίνει καταγραφή των κινήτρων, που εμπλέκουν ή όχι τους γονείς. Όπως αναφέρεται από τους Bailey και συνεργάτες (2004)χρειάζονται διαχρονικές έρευνες, εξειδικευμένες στην αναπηρία, στις οποίες να αναφέρονται οι εμπειρίες γονέων κατά την είσοδο και έξοδο από τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης.

Στην Ελλάδα υπάρχει ένα μεγάλο κενό στην αποτύπωση του βαθμού της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και των στάσεων και αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους σε πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι εξειδικευμένες έρευνες σε επίπεδο αναπηρίας είναι ελάχιστες έως και περιορισμένες σε σχέση με το διεθνή χώρο.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία το ενδιαφέρον στράφηκε στην πληθυσμιακή ομάδα γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας με κινητικές αναπηρίες. Έτσι έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις και αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, την περίοδο που τα παιδιά τους είχαν ενταχθεί σε πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με κινητικές αναπηρίες και συγκεκριμένα στην Πρώιμη Εκπαιδευτική και Θεραπευτική Παρέμβαση της ΕΛΕΠΑΠ.

Στην πραγματοποιηθείσα έρευνα λοιπόν, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των συγκεκριμένων γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού τους στο σπίτι, στο σχολείο και την επικοινωνία τους με τους δασκάλους.

Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε μια μικτή ερευνητική προσέγγιση. Έτσι, ο πρώτος στόχος αυτής της εργασίας ήταν μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους γονείς παιδιών με κινητικές δυσκολίες, που παρακολουθούν το πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ να γίνει μέτρηση του βαθμού εμπλοκής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών και συλλογή δημογραφικών στοιχείων του πληθυσμού, προκειμένου να γίνουν κάποιες συσχετίσεις με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και στο σπίτι. Κατά δεύτερον έγινε προσπάθεια να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα και να αναζητηθούν μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις οι αντιλήψεις των γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών και οι βασικοί παράγοντες που την επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν, η διερεύνηση της ποιότητας συνεργασίας με τους παιδαγωγούς και η ικανοποίηση τους από το πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν:

- Οι στάσεις κι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στο περιβάλλον του σπιτιού.
- Οι στάσεις κι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στο σχολικό περιβάλλον.
- Οι στάσεις κι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις συναντήσεις και επικοινωνία τους με τους παιδαγωγούς για την πρόοδο των παιδιών.
- Η ποιότητα συνεργασίας των γονέων με τους παιδαγωγούς.
- Η ικανοποίηση των γονέων από το πλαίσιο της ειδικής προσχολικής αγωγής.

Ως εκ τούτου, αν και η γονεϊκή εμπλοκή έχει απασχολήσει ήδη το χώρο της εκπαίδευσης και έχει μελετηθεί σε σημαντικό βαθμό στο εξωτερικό και σε μικρότερη έκταση στη χώρα μας, ειδικά στο χώρο της ειδικής αγωγής, θεωρήθηκε, πως υιοθετώντας μια μικτή προσέγγιση θα διερευνηθούν βαθύτερα οι αντιλήψεις και στάσεις γονέων παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και συγκεκριμένα κινητικές αναπηρίες και να κατανοήσουμε τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

5.2. ΜΕΘΟΔΟΣ

5.2.1 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 18 μητέρες παιδιών 3 – 7 ετών με κινητικές δυσκολίες, που παρακολουθούν το πρόγραμμα Πρώιμης Εκπαιδευτικής και Θεραπευτικής Παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ Αθηνών.

Το Πρόγραμμα Πρώιμης Εκπαιδευτικής και Θεραπευτικής Παρέμβασης - Μονάδα Ειδικής Προσχολικής Αγωγής της ΕΛΕΠΑΠ απευθύνεται σε παιδιά από 18 μηνών ως 7 ετών που παρουσιάζουν κινητικές και νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η Πρώιμη Παρέμβαση της ΕΛΕΠΑΠ αποτελεί μια σύνθεση υπηρεσιών, που παρέχουν ολοκληρωμένα προγράμματα με την εμπλοκή μιας διεπιστημονικής ομάδας, αλλά και της οικογένειας του παιδιού. Το δείγμα παρακολουθούσε ημερήσια θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα. Όσον αφορά στο σκοπό της παιδαγωγικής παρέμβασης στα πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΕΛΕΠΑΠ είναι η κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο: α) την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στο γνωστικό, εννοιολογικό, ψυχοκινητικό και ψυχοσυναισθηματικό τομέα, β) την καλλιέργεια δεξιοτήτων σχολικής ετοιμότητας και γ) την κοινωνική ένταξη.

Τα δεδομένα μας συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που δόθηκε στους γονείς και συνοδευόταν από την απαραίτητη φόρμα συναίνεσης περί ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των προσωπικών στοιχείων. Σε περίπτωση που κάποιος γονέας είχε δυσκολία στη γραπτή μεταφορά των πληροφοριών στο ερωτηματολόγιο, υπήρχε δυνατότητα βοήθειας από μεριάς μας. Επίσης τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν και στο αντίστοιχο κέντρο προσχολικής αγωγής του Αγρινίου, ένα αστικό κέντρο που θεωρήθηκε, ότι ο πληθυσμός του και οι στάσεις του δεν θα διαφοροποιούνταν από αυτές της Αθήνας.

Απευθυνθήκαμε λοιπόν συνολικά σε 28 γονείς, (25 από την ΕΛΕΠΑΠ Αθηνών και 3 από την ΕΛΕΠΑΠ Αγρινίου), 6 εκ των οποίων δεν θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενώ 3 αποκλείστηκαν από τη μελέτη λόγω του, ότι γιατί υπήρχαν αδέρφια με ίδιες ή και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, γεγονός που θα επηρέαζε ούτως ή άλλως την εμπλοκή των γονέων. Λόγω του πολύ μικρού βαθμού ανταπόκρισης των γονέων από την επαρχία(1 οικογένεια) αποκλείστηκε τελικά από τη μελέτη, ώστε το δείγμα

να διατηρήσει την ομοιογένειά του. Οπότε το τελικό δείγμα αποτελείται από 18 μητέρες παιδιών με κινητικές δυσκολίες, των οποίων τα παιδιά παρακολουθούσαν το πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ Αθηνών.

Αφού λοιπόν έγινε συλλογή δεδομένων με την επεξεργασία του ερωτηματολογίου (α' φάση), και η ποσοτική ανάλυση των στοιχείων στο δείγμα των 18 μητέρων, επιλέγει μέρος των συμμετεχόντων με κοινά χαρακτηριστικά το βαθμό εμπλοκής στο σπίτι και στο σχολείο, προκειμένου να διερευνηθούν ποιοτικά οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση παιδιών και οι στάσεις των γονέων απέναντι στην εμπλοκή τους (β' φάση). Ειδικότερα, επελέγησαν εκείνες οι μητέρες που είχαν υψηλή γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι, υψηλή εμπλοκή στην επικοινωνία τους με παιδαγωγούς, αλλά χαμηλή εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες.

Επομένως για τη δεύτερη φάση των ημιδομημένων συνεντεύξεων επελέγησαν 11 μητέρες παιδιών με κινητικές δυσκολίες, από 3-7 ετών για να προχωρήσουν σε ποιοτική συλλογή δεδομένων.

Τα δεδομένα εμπλουτίστηκαν με τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων που προέκυψαν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου που αφορά στοιχεία των γονέων και των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία αφορούσαν την ηλικία του γονέα και του παιδιού, το φύλο του παιδιού, την εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο (υποχρεωτική εκπαίδευση, λύκειο, ανώτερη ή ανώτατη) και την επαγγελματική κατάσταση (δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, ελεύθερος επαγγελματίας, συνταξιούχος, οικιακά, άνεργος) των δύο γονέων, την οικονομική κατάσταση του νοικοκυριού(βάσει ετήσιου εισοδήματος), την οικογενειακή κατάσταση (ανύπαντρος, παντρεμένος, διαζευγμένος, χήρος), τη διάγνωση του παιδιού, άλλα παιδιά στην οικογένεια, την ηλικία των παιδιών αυτών ,αν έχουν αναπτυξιακές διαταραχές και τέλος το σύνολο των ετών παρακολούθησης των παιδιών του δείγματος στη μονάδα πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η πλειοψηφία και των γονέων (72,2%) είναι νέοι ηλικιακά, με ηλικίες από 26 έως 40 έτη, ενώ οι υπόλοιποι είναι λίγο μεγαλύτεροι με ηλικίες από 41 έως 55 έτη. Η πλειοψηφία ήταν Έλληνες (88,9%),αφού μόλις 2 γονείς ήταν Γεωργιανής καταγωγής, αλλά με μόνιμη διαμονή στη χώρα μας την τελευταία 15ετία,ενώ λήφθηκε υπόψη το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο, ώστε να μη διαφοροποιείται από των

υπολοίπων. Τα ερωτηματολόγια τα συμπλήρωσαν οι μητέρες, οπότε τα χαρακτηριστικά που αφορούν τους πατέρες απαντήθηκαν από αυτές. Φαίνεται, ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων και των πατέρων, αφού τουλάχιστον το 68% και των δύο έχουν τελειώσει την ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση, όσων αφορά όμως την επαγγελματική τους κατάσταση υπάρχουν διαφοροποιήσεις που πηγάζουν από το γεγονός ότι το 50% των μητέρων δεν εργάζονται (οικιακά ή ανεργία), ενώ το σύνολο των πατέρων εργάζεται (p-value=0.024). Τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 Δημογραφικά στοιχεία γονέων

	Γονείς		
	N=18		
Ηλικία σε έτη, ν (%)			
Από 26 έως 40	13	(72,2)	
Από 41 έως 55	5	(27,8)	
Εθνικότητα, ν (%)			
Ελληνική	16	(88,9)	
Γεωργιανή	1	(5,6)	
Αρμένικη	1	(5,6)	
Οικογενειακή κατάσταση, ν (%)			
Παντρεμένοι	14	(77,8)	
Διαζευγμένοι	4	(22,2)	
Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, ν (%)	N=17		
Έως 5.800€	4	(23,5)	
Από 5.800€ έως 15.000€	6	(35,3)	
Από 15.000€	7	(41,2)	
	Μητέρες	Πατέρες	
Εκπαίδευση γονέα, ν (%)	N=18	N=16	p-value

Υποχρεωτική εκπαίδευση	0(0)	0 (0)	>0,999
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	5 (26,3)	5 (31,3)	
Ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση	13 (68,4)	11 (68,8)	
Επάγγελμα γονέα, n (%)	N=18	N=15	p-value
Δημόσιος υπάλληλος	2 (11,1)	2 (13,3)	0,024
Ιδιωτικός υπάλληλος	4 (22,2)	8 (53,3)	
Ελεύθερος επαγγελματίας	3 (16,7)	5 (33,3)	
Οικιακά	5 (27,8)	0 (0)	
Άνεργος	4 (22,2)	0 (0)	

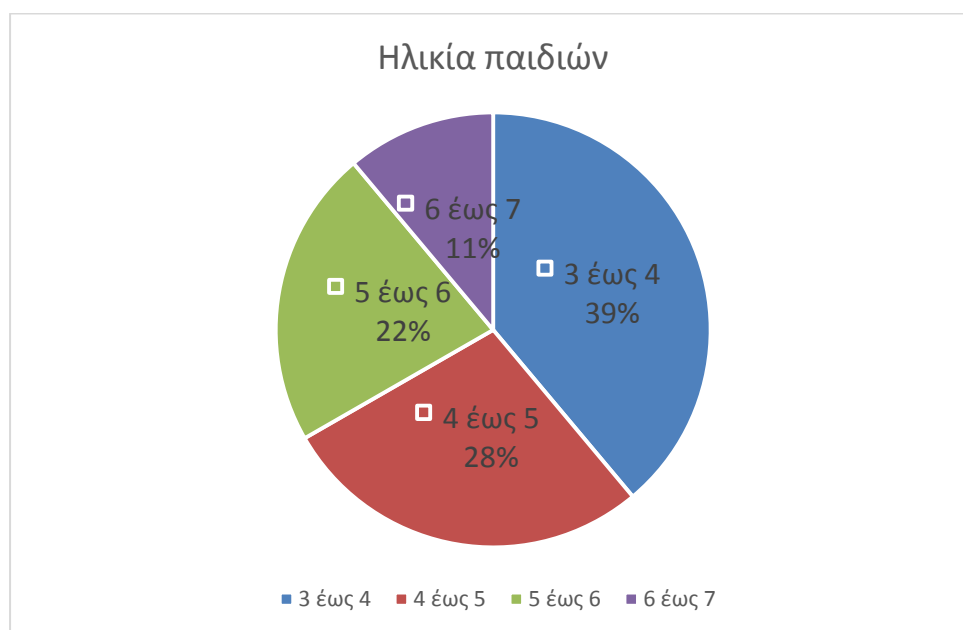
Το δείγμα των παιδιών με κινητικές αναπηρίες αποτελούνταν από 13 (72,2%) αγόρια και 5 (27,8%) κορίτσια. Η πλειοψηφία των παιδιών (~65%) ήταν από 3 έως 5 ετών, ενώ τα υπόλοιπα από 5 έως 7 ετών (Γράφημα 1), ενώ ο διάμεσος (Q1 – Q3) χρόνος παρακολούθησής τους ήταν 1 (1 – 3) έτη. Περίπου το 56% των παιδιών είχε και άλλα αδέρφια, κανένα όμως από αυτά δεν είχε διαγνωστεί με κάποια διαταραχή. Τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των παιδιών και των αδερφιών τους παρουσιάζονται αντίστοιχα στον Πίνακα 2 και Πίνακα 3.

Πίνακας 2 Χαρακτηριστικά παιδιών

	Παιδιά
	N=18
Φύλο, n (%)	
Αγόρι	13 (72,2)
Κορίτσι	5 (27,8)
Χρόνος σε παρακολούθηση, έτη	
Μέση τιμή (T.A.)	1,8 (1,3)
Διάμεσος (Q1 – Q3)	1 (1 – 3)
Min – max	1 – 5

Πίνακας 3 Χαρακτηριστικά των αδερφών των παιδιών

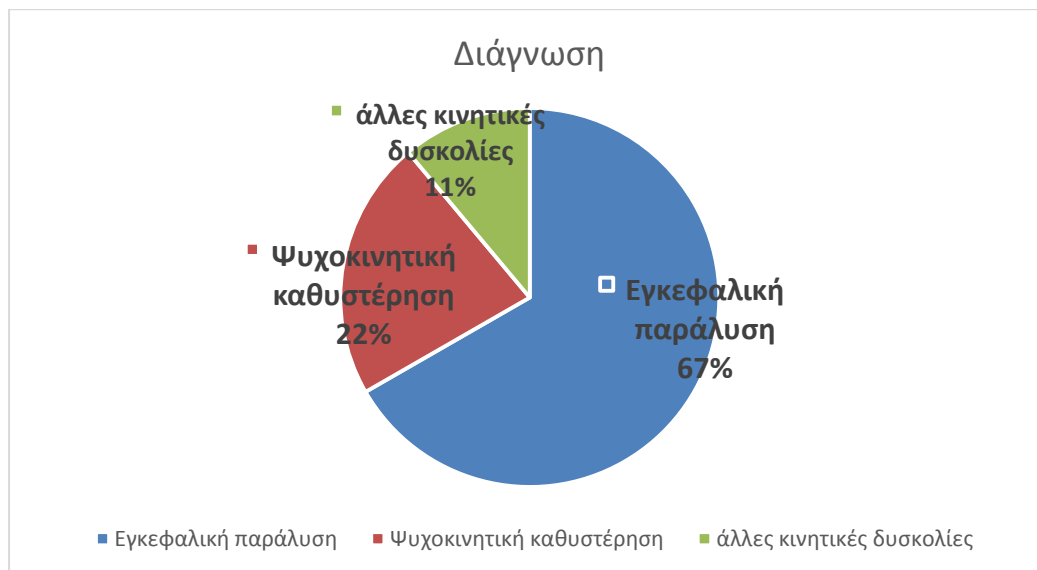
	Γονείς N=18
Άλλα αδέρφια, ν (%)	
Ναι	10 (55,6)
Όχι	8 (44,4)
Ηλικία σε έτη, ν (%)	N=10
0 έως 3	4 (40)
4 έως 5	1 (10)
6 έως 7	3 (30)
8 +	2 (20)
Αδέρφια με διαταραχές, ν(%)	N=10
Ναι	0 (0)
Όχι	10 (100)



Γράφημα 1 Κατανομή ηλικίας παιδιών

Όσον αφορά τη διάγνωσή τους στο 67% των παιδιών είχε διαγνωστεί εγκεφαλική παράλυση, στο 22% ψυχοκινητική καθυστέρηση και το 11% παρουσίαζε άλλες κινητικές δυσκολίες(Γράφημα 2),ενώ το 57,9% ήταν κινητικά εξαρτημένο από

βοηθήματα όπως αμαξίδια, βακτηρίες κλπ και το 42,1% ήταν κινητικά ανεξάρτητο (Γράφημα 3).

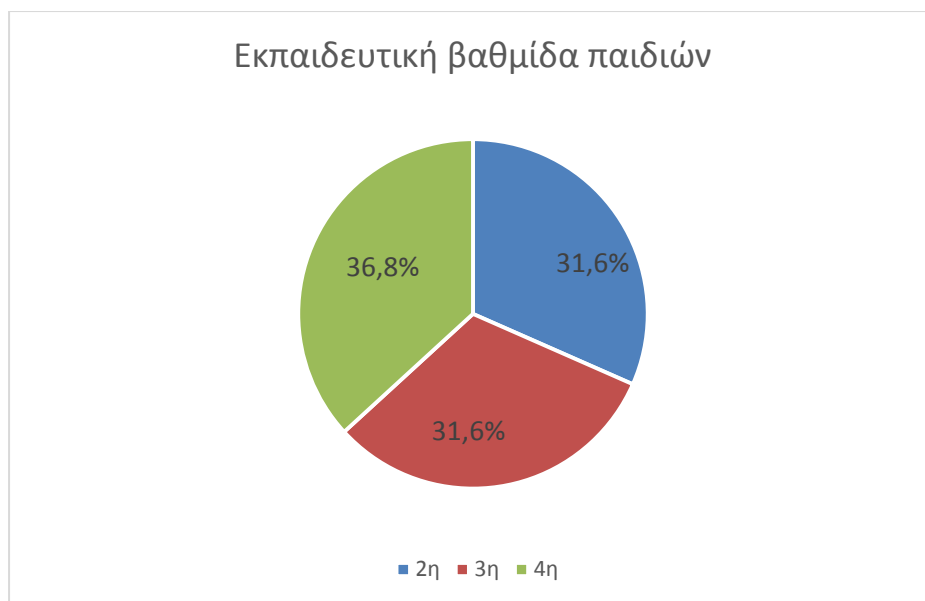


Γράφημα 2 Κατανομή διάγνωσης παιδιών



Γράφημα 3 Βαθμός αναπηρίας παιδιών

Το 36,8% των παιδιών παρακολουθούσε την 4^η εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου(ειδικής προσχολικής αγωγής), το 31,6% την 3^η εκπαιδευτική βαθμίδα, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό παρακολουθούσε τη 2^η εκπαιδευτική βαθμίδα, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 4.



Γράφημα 4 Εκπαιδευτική βαθμίδα παιδιών

Υποσύνολο μαθητών που συμπεριλήφθηκαν στην ποιοτική ανάλυση

Τα χαρακτηριστικά των γονέων που επιλέχθηκαν για την ποιοτική ανάλυση παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, ενώ των παιδιών τους στους Πίνακες 5 και 6. Τα χαρακτηριστικά αυτού του υποσύνολου του δείγματος δεν διαφοροποιούνται από το συνολικό δείγμα, εκτός από το βαθμό αναπηρίας των παιδιών, όπου στην περίπτωση του υποσυνόλου, η πλειοψηφία των μαθητών είναι ανεξάρτητοι σε ποσοστό 63,3%, όπως φαίνεται στο Γράφημα 5.

Πίνακας 4 Δημογραφικά στοιχεία γονέων που επιλέχθηκαν για την ποιοτική ανάλυση

	Γονείς N=11
Ηλικία σε έτη, ν (%)	
Από 26 έως 40	7 (63,6)
Από 41 έως 55	4 (36,4)
Εθνικότητα, ν (%)	
Ελληνική	10 (90,9)
Γεωργιανή	0 (0)
Αρμένικη	1 (9,1)
Οικογενειακή κατάσταση, ν (%)	
Παντρεμένοι	9 (81,8)
Διαζευγμένοι	2 (18,2)
Ετήσιο οικονομικό εισόδημα, ν (%)	
Έως 5.800€	2 (20)
Από 5.800€ έως 15.000€	2 (20)
Από 15.000€	6 (60)

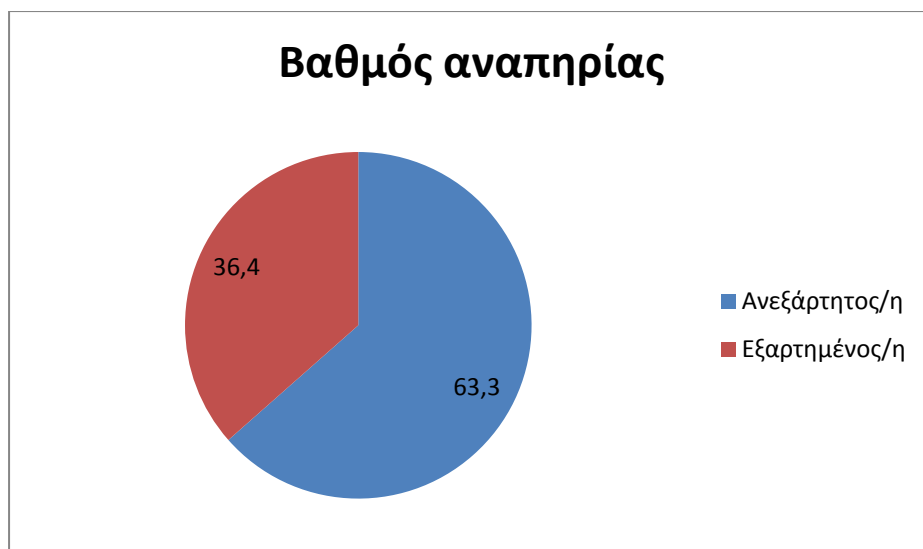
	Μητέρες	Πατέρες
Εκπαίδευση γονέα, ν (%)	N=11	N=10
Υποχρεωτική εκπαίδευση	2 (18,2)	2 (20)
Δευτεροβάθμια ή ανώτερη εκπαίδευση	9 (81,8)	8 (80)
Επάγγελμα γονέα, ν (%)	N=11	N=9
Δημόσιος υπάλληλος	2 (18,2)	1 (11,1)
Ιδιωτικός υπάλληλος	3 (27,3)	5 (55,6)
Ελεύθερος επαγγελματίας	1 (9,1)	3 (33,3)
Οικιακά	2 (18,2)	0 (0)
Άνεργος	3 (27,3)	0 (0)

Πίνακας 5 Δημογραφικά στοιχεία παιδιών που επιλέχθηκαν για την ποιοτική ανάλυση

	Παιδιά
	N=18
Φύλο, ν (%)	
Αγόρι	7 (63,6)
Κορίτσι	4 (36,4)
Ηλικία σε έτη, ν (%)	
3 έως 4	5 (45,5)
4 έως 5	4 (36,4)
5 έως 6	1 (9,1)
6 έως 7	1 (9,1)
Διάγνωση, ν (%)	
Εγκεφαλική παράλυση	5 (45,5)
Ψυχοκινητική κατάσταση	4 (36,4)
Κινητικές δυσκολίες	2 (18,2)
Χρόνος σε παρακολούθηση, έτη	
Μέση τιμή (Τ.Α.)	1,6 (1)
Διάμεσος (Q1 – Q3)	1 (1 – 2)
Min – max	1 – 4

Πίνακας 6 Χαρακτηριστικά λοιπών μελών οικογένειας (συμμετέχοντες στην ποιοτική ανάλυση)

	Γονείς
	N=11
Άλλα αδέρφια, ν (%)	
Ναι	8 (72,7)
Όχι	3 (27,3)
Ηλικία σε έτη, ν (%)	N=8
0 έως 3	3 (37,5)
4 έως 5	1 (12,5)
6 έως 7	3 (37,5)
8 +	1 (12,5)
Αδέρφια με διαταραχές, ν(%)	N=9
Ναι	0 (0)
Όχι	9 (100)



Γράφημα 5 Βαθμός αναπηρίας παιδιών που συμπεριλήφθηκαν στην ποιοτική ανάλυση

5.2.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου έρευνας για κατανόηση εις βάθος τόσο του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής, αλλά και των στάσεων και αντιλήψεων των γονέων απέναντι στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, καθώς και των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας και αφού έγινε εκτενής ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των «Family Involvement Questionnaire(FIQ)-Early Childhood» των Fantuzzo, Tighe & Childs του Πανεπιστημίου της Πενσυλβανίας (2000), για το οποίο έγινε προσαρμογή από τις Τζίφα και Αλευριάδου (2018). Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στη δομή των 6 επιπέδων εμπλοκής της Epstein για την ανάπτυξη ερωτημάτων και τη βασική ομάδα συζήτησης. Τρεις παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής διερευνήθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο: α) οι συναντήσεις δασκάλων-γονέων: χαρακτηρίζονται από την επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και δασκάλων για την πρόοδο του παιδιού, τις εμπειρίες που περιλαμβάνουν και τις δυσκολίες στο σχολείο, β) η εμπλοκή στο σπίτι: περιγράφεται η εμπλοκή γονέων στο περιβάλλον του σπιτιού. γ) η εμπλοκή στο σχολείο: καθορίζεται από δραστηριότητες που γίνονται με τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000).

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή δεδομένων με την επεξεργασία του ερωτηματολογίου, επιλέγει μέρος των συμμετεχόντων με κοινό χαρακτηριστικό την υψηλή γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και επικοινωνία τους με παιδαγωγούς, αλλά χαμηλή εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες. Μετέπειτα ακολούθησε η υλοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες από την ερευνήτρια και να προσφέρουν κατανόηση εις βάθος με υλικό διαφωτιστικό για συγκεκριμένο θέμα(Tierney&Dilley,2002).

α)Ερωτηματολόγιο

Οι γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο γονεϊκής εμπλοκής των Fantuzzo, Tighe & Childs του Πανεπιστημίου της Πενσυλβανίας(2000), που αποτελούνταν από ερωτηματολόγιο με 34 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert με 4 επίπεδα (1: σπάνια, 2: μερικές φορές, 3: συχνά, 4: πάντα) και παρατίθεται στο Παράρτημα Ι. Αποτελείται από 3 υποενότητες – υποκλίμακες: τις ερωτήσεις 1 έως 10, που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική μονάδα, τις ερωτήσεις 11 έως 23, που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και τις ερωτήσεις 24 έως 34 που αφορούν την επικοινωνία του γονέα με τη σχολική μονάδα. Η κατηγοριοποίηση βάσει της βαθμολογίας που συγκεντρώθηκε έγινε σε δύο επίπεδα .

Για κάθε γονέα υπολογίστηκαν 4 αθροίσματα (scores): το Σ1 που είναι το άθροισμα των απαντήσεων για τις ερωτήσεις 1 έως 10, το Σ2 για τις ερωτήσεις 11 έως 23, το Σ3 για τις ερωτήσεις 24 έως 34 και το Σ που είναι το άθροισμα όλων των ερωτήσεων. Στις περιπτώσεις όπου υπήρχαν αναπάντητες ερωτήσεις από τους γονείς (ελλείπουσες τιμές), οι τιμές αυτές αντικαταστάθηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Downey et King,2010). Πιο συγκεκριμένα, 2 γονείς (ποσοστό επί του δείγματος < 20%) άφησαν από 2 ερωτήσεις αναπάντητες στην υποενότητα για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι (ποσοστό επί των ερωτήσεων < 20%), ενώ 1 γονέας άφησε 1 ερώτηση αναπάντητη στην υποενότητα για την επικοινωνία του γονέα με τη σχολική μονάδα (ποσοστό επί των ερωτήσεων < 20%). Σε μελέτες κοινωνιολογικού περιεχομένου, όπως η παρούσα, είναι πιο σύνηθες να μην απαντώνται ερωτήσεις συνειδητά από αυτόν που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο και όχι τυχαία, για αυτό το λόγο οι ελλείπουσες τιμές αντικαταστάθηκαν με τη μέση τιμή των απαντήσεων που έδωσε κάθε γονέας στην αντίστοιχη υποενότητα.

Η κατηγοριοποίηση των γονέων βάσει της βαθμολογίας που συγκεντρώθηκε έγινε ως εξής: Χρησιμοποιήσαμε τις βαθμολογίες των γονέων για τις 3 υποενοότητες του ερωτηματολογίου: το άθροισμα Σ1 για τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική μονάδα, το Σ2 για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και το Σ3 για την επικοινωνία του γονέα με τη σχολική μονάδα. Το εύρος τιμών αυτών των τριών βαθμολογιών είναι για το Σ1: 10 έως 40, για το Σ2: 13 έως 52 και για το Σ3: 11 έως 44. Για κάθε μία υποκλίμακα θεσπίστηκε ως κατώφλι η μέση βαθμολογία της κλίμακας, δηλαδή για το Σ1 το 25, για το Σ2 το 32,5 και για το Σ3 το 27,5. Για κάθε μία υποκλίμακα, οι γονείς με βαθμολογία μικρότερη από το αντίστοιχο κατώφλι της υποκλίμακας, χαρακτηρίστηκαν με «χαμηλή έως μέτρια εμπλοκή», ενώ οι γονείς με βαθμολογία μεγαλύτερη από το αντίστοιχο κατώφλι χαρακτηρίστηκαν με «μέτρια έως υψηλή εμπλοκή». Πχ. αν για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο ένας γονέας έχει βαθμολογία Σ1 μικρότερη από 25 χαρακτηρίζεται με «χαμηλή έως μέτρια εμπλοκή». (Πίνακας 7)

Πίνακας 7 Κατάταξη γονέων σε ομάδα χαμηλής και υψηλής εμπλοκής

	Τιμές δείκτη		Κατάταξη γονέων σε ομάδα	
	Εύρος τιμών	Κατώφλι (μ.τ. των άκρων όρων)	Χαμηλή έως μέτρια εμπλοκή	Μέτρια έως υψηλή εμπλοκή
Εμπλοκή στο σχολείο	10 – 40	25	<25	>=25
Εμπλοκή στο σπίτι	13 – 52	32,5	<32,5	>=32,5
Επικοινωνία γονέων με το σχολείο	11 – 44	27,5	<27,5	>=27,5

Η κατάταξη των γονέων με βάση το βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο ή στο σπίτι ή στο βαθμό επικοινωνίας τους με το σχολείο παρουσιάζεται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8 Κλίμακα κατάταξης βάσει δεικτών εμπλοκής

	Αθροίσματα 1ως10	Εμπλοκή στο σχολείο	Αθροίσματα 11 ως 23	Εμπλοκή στο σπίτι	Αθροίσματα 24 ως 34	Επικοινωνία σπίτι-σχολείο
1	32	Y	37	Y	25	X
2	10	X	45	Y	38	Y
3	17	X	46	Y	44	Y
4	29	Y	45	Y	37	Y
5	15	X	42	Y	39	Y
6	28	Y	51	Y	44	Y
7	34	Y	49	Y	44	Y
8	22	X	33	Y	25	X

9	26	Y	39	Y	32	Y
10	21	X	45	Y	43	Y
11	14	X	43	Y	30	Y
12	19	X	47	Y	34	Y
13	18	X	41	Y	22	X
14	21	X	52	Y	34	Y
15	21	X	43	Y	35	Y
16	14	X	33	Y	33	Y
17	21	X	43	Y	30	Y
18	19	X	37	Y	35	Y

X: χαμηλή έως μέτρια εμπλοκή, Y: μέτρια έως υψηλή εμπλοκή

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά δημογραφικά στοιχεία των γονέων και των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, για την ηλικία του γονέα και του παιδιού, το φύλο του παιδιού, την εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική κατάσταση των δύο γονέων, την οικονομική κατάσταση του νοικοκυριού, την οικογενειακή κατάσταση, τη διάγνωση του παιδιού, αν υπάρχουν άλλα παιδιά στην οικογένεια, τι ηλικία έχουν τα παιδιά αυτά και αν έχουν αναπτυξιακές διαταραχές και τέλος το σύνολο των ετών παρακολούθησης των παιδιών του δείγματος στη μονάδα πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

β) Ημιδομημένη συνέντευξη

Σύμφωνα με τους Johnson και Onwuegbuzie (2004), μια ποιοτική προσέγγιση παρέχει μια βαθύτερη κατανόηση και περιγραφή των προσωπικών εμπειριών των ανθρώπων, που είναι χρήσιμη για την προσέγγιση πολύπλοκων φαινομένων. Ο συγκεκριμένος τρόπος συλλογής πληροφοριών επιλέγει επίσης, λόγω των πλεονεκτημάτων που έχει να δια φωτίζει με περισσότερες λεπτομέρειες το θέμα της ερευνητικής μελέτης, αφού από τις συνεντεύξεις προκύπτουν αρκετά νέα ερευνητικά ερωτήματα λόγω της αλληλεπίδρασης της ερευνήτριας με τα κοινωνικά υποκείμενα, που εδώ τα αποτελούν οι γονείς. Άλλωστε καθώς η άμεση εμπλοκή στην κοινωνική ζωή ενέχει «εκπλήξεις», οι οποίες δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν και να σχεδιαστούν από πριν, κατά την ερευνητική διαδικασία οι ερωτήσεις συμπληρώνονται ή και τροποποιούνται και αυτό αποτελεί ένα από τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης (Ιωσηφίδης, 2008).

Πιο συγκεκριμένα ο τύπος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε ως κύρια πηγή συλλογής δεδομένων για τον εντοπισμό των στάσεων και αντιλήψεων

των γονέων με κοινά χαρακτηριστικά που προέκυψαν από τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, δηλαδή όσων είχαν υψηλό βαθμό εμπλοκής στο σπίτι και στην επικοινωνία με το σχολείο ,αλλά χαμηλό βαθμό εμπλοκής στο σχολείο.

Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία όσον αφορά τη ροή και τις ερωτήσεις που τίθενται στους ερωτώμενους, δίνοντας παράλληλα ευκαιρίες για προσαρμογή τους(Gal, Gal, & Borg, 2003) και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας(Ιωσηφίδης,2008). Επίσης ενθαρρύνεται ο αυθορμητισμός των ερωτώμενων και ο ερευνητής είναι σε θέση να επιλέξει ο ίδιος πόσο θα σταθεί σε ένα θέμα που θέλει να τονιστεί πιο πολύ ή και να ζητήσει διευκρινίσεις πάνω σε δηλώσεις των ερωτηθέντων. Επιπρόσθετα πλεονεκτήματα της συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο είναι η παρατήρηση των μη λεκτικών εκφράσεων, που βοηθούν στην κατανόηση των λεκτικών αποκρίσεων (Cohen,Manion&Morrison,2007).

Βέβαια δεν αποκλείεται να υπάρξει και υποκειμενικότητα του ερευνητή απέναντι στο δείγμα του με συνέπεια τη λανθασμένη τροπή της συνέντευξης. Για αυτό πρέπει να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, που επιτυγχάνεται καταρχάς με τη διαβεβαίωση περί ανωνυμίας και απορρήτου των απαντήσεων,ώστε να νιώσουν οι ερωτώμενοι ασφαλείς (Cohen,Manion&Morrison,2007).

Καθώς ο τόπος των συνεντεύξεων ήταν οικείος στους γονείς ,αυτό θα συνέβαλε στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ,που με τη σειρά του θα οδηγούσε σε αυξημένη πιθανότητα να ανοιχτούν οι γονείς και να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα ,ώστε τα συμπεράσματα της έρευνας να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και ουσιαστικότητα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια για όσο το δυνατόν ευνοϊκότερες συνθήκες (ενίσχυση για αυθόρμητες απαντήσεις ,ήσυχο και φιλικό περιβάλλον) προκειμένου να γίνει κατάθεση προσωπικών εμπειριών εκ βάθους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Σε κάθε γονέα τέθηκε μια σειρά ερωτήσεων ανοικτού τύπου, πρόσωπο με πρόσωπο και οι συνεντεύξεις μετά από συναίνεση των γονέων, ηχογραφήθηκαν, ώστε να εξασφαλιστεί, ότι οι απαντήσεις θα αναλυθούν με ακρίβεια και ένα δείγμα δύο συνεντεύξεων παρατίθεται στο Παράρτημα IV, αφού προηγήθηκε ακριβής απομαγνητοφώνησή τους.

Μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ,συγκεντρώθηκαν πληροφορίες από τις απαντήσεις των γονέων και οι οποίες αφορούσαν σε θέματα που ήταν καταναμημένα σε 3 θεματικούς άξονες με 5 αρχικά ερωτήματα στον καθένα, τα οποία τροποποιούνταν ,ή εμπλουτίζονταν ανάλογα με τη ροή της συζήτησης.

Ακολουθεί πίνακας με τους θεματικούς άξονες γύρω από τους οποίους δομήθηκαν οι συνεντεύξεις:

Α' ΑΞΟΝΑΣ

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ

1.Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς της Πρώιμης Παρέμβασης; Σε ποιους άξονες επικεντρώνεται;

2.Θεωρείτε επαρκή τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού σας;

Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να υπάρξει δυνατότητα για περαιτέρω συνεργασία σε αυτόν τον τομέα;

3. Η ενημέρωση που λαμβάνετε για την επίτευξη στόχων του παιδιού σας ικανοποιεί τις ανάγκες σας;

Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να υπάρξει δυνατότητα για περαιτέρω συνεργασία σε αυτόν τον τομέα;

Τι άλλο θα θέλατε να προστεθεί, ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο η στοχοθεσία και η ενημέρωση στις προσδοκίες σας;

4.Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παιδαγωγοί της Πρώιμης Παρέμβασης σέβονται τις ιδιαιτερότητες της οικογένειάς σας και του παιδιού;
Αν ναι γιατί, αν όχι γιατί;

5.Τι θα θέλατε να προτείνετε προκειμένου να τροποποιηθεί ή να προστεθεί στο πρόγραμμα ,ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα στη συνεργασία με τους παιδαγωγούς;

6.Η αύξηση συχνότητας της εθελοντικής σας συμμετοχής σε κοινωνικές εκδηλώσεις του σχολείου (π.χ γιορτές, εκδρομές κλπ),θεωρείτε ότι θα βελτίωνε την ποιότητα της σχέσης και της συνεργασίας σας με τους παιδαγωγούς;

Β' ΑΞΟΝΑΣ

ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ

1. Αφιερώνετε αρκετό χρόνο στο σπίτι για το παιδί σας; Θα θέλατε να είναι πιο δημιουργικός;

Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ποσότητα και την ποιότητα του χρόνου που αφιερώνετε στο παιδί σας;

2. Αν μπορούσατε να δώσετε μεγαλύτερη έμφαση σε ποιες δραστηριότητες θα δίνατε μεγαλύτερο βάρος και γιατί;

3. Έχετε βοήθεια εντός και εκτός σπιτιού από μέλη της οικογένειάς σας, ώστε να μοιραζόσαστε τις ευθύνες της ανατροφής του παιδιού σας;

Επηρεάζει αυτός ο παράγοντας θετικά ή αρνητικά το βαθμό εμπλοκής σας στην εκπαίδευση του παιδιού;

4. Σύμφωνα με τη γνώμη σας ο χρόνος που αφιερώνετε για τις σχολικές εργασίες είναι αρκετός ;

Θα θέλατε να κάνετε κάτι επιπλέον για το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα που δεν προλαβαίνετε και τι ακριβώς;

5. Με ποιον τρόπο σας καθοδηγούν οι παιδαγωγοί, ώστε να εμπλέκεστε δημιουργικά και να υπάρχει αποτελεσματικότητα στην εξέλιξη του παιδιού;
Δώστε παραδείγματα

Γ' ΑΞΟΝΑΣ

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

1. Το πρόγραμμα της Π.Π ανταποκρίνεται στις ανάγκες και προσδοκίες που είχατε πριν να ενταχθεί το παιδί σας στην Πρώιμη Παρέμβαση;

Ποιες επιθυμίες σας πραγματοποιήθηκαν και ποιες όχι σχετικά με το παιδαγωγικό πρόγραμμα του παιδιού σας;

2. Είναι επαρκής σύμφωνα με την άποψή σας η κατάρτιση των παιδαγωγών σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας με τους γονείς; Εισπράττετε από τη στάση τους ότι είναι διαθέσιμοι να σας βοηθήσουν;

Πώς καταλήξατε σε αυτό το συμπέρασμα; Αναφέρετε κάποιους χειρισμούς και συμπεριφορές. Δώστε παραδείγματα.
3.Υπάρχει αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων με τους άλλους γονείς;
Σας ικανοποιούν οι ευκαιρίες που σας δίνονται να συναντηθείτε ή θα θέλατε να προτείνετε κάτι επιπλέον;
4.Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης σας έχει βοηθήσει ώστε να είστε πιο αποτελεσματικοί με την εκπαίδευση και συμπεριφορά του παιδιού σας;
Σε ποιους τομείς παρέχεται μεγαλύτερη βοήθεια και σε ποιους θα μπορούσε να γίνουν βελτιώσεις;
5.Τι θα προτεινάτε εσείς να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίησή σας σχετικά με τις ανάγκες της οικογένειάς σας και του παιδιού σας;

5.3 Διαδικασία

Η συγκεκριμένη ομάδα των γονέων επιλέγει από την ερευνήτρια, καθώς εργάζεται στο χώρο της Πρώιμης Παρέμβασης και θα υπήρχε μεγαλύτερη πιθανότητα, πρώτον να συναινέσουν εθελοντικά στην έρευνα και δεύτερον λόγω μεγαλύτερης οικειότητας, θα αντλούνταν περισσότερες πληροφορίες κατά τις συνεντεύξεις. Στους γονείς δηλώθηκαν εκ των προτέρων οι στόχοι της έρευνας που ήταν, αφού διερευνηθεί ο βαθμός εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών και οι στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο αυτό, να βελτιωθεί η συνεργασία και ποιότητα σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε πρώιμα προσχολικά παρεμβατικά προγράμματα, να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του έργου, που αφορά τη στοχοθεσία βάσει αναγκών του κάθε παιδιού και να αυξηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων σχετικά με θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών τους .

Η έρευνά αυτή ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2017,αφού η ερευνήτρια ζήτησε και τη συγκατάθεση της Διεύθυνσης της Πρώιμης Παρέμβασης και της Επιστημονικής Επιτροπής της ΕΛΕΠΑΠ. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα από Φεβρουάριο ως το Μάρτιο του 2018. Ορίζονταν η ημερομηνία, ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων και η ώρα, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας. Για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων παραχωρήθηκε

χώρος της Πρώιμης Εκπαιδευτικής και Θεραπευτικής Παρέμβασης προκειμένου να διευκολυνθούν οι γονείς στην προσέλευσή τους .Έτσι οι 10 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην ΕΛΕΠΑΠ Αθηνών κατά τις πρωινές ώρες, ενώ μία συνέντευξη έλαβε χώρα στο σπίτι μιας οικογένειας το απόγευμα, επειδή ήταν δύσκολο για κείνους να έρθουν .

6.ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Στατιστική ανάλυση

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής σε κάθε υποκλίμακα, όσο και σε ολόκληρη την κλίμακα του ερωτηματολογίου «Family Involvement Questionnaire(FIQ)-Early Childhood»των Fantuzzo et al.,2000), εκτιμήθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha που δείχνει την ομοιογένεια μιας κλίμακας. Θεωρήθηκαν αξιόπιστα τα αποτελέσματα για τιμές του alpha μεγαλύτερες του 70%. Ήταν απαραίτητη αυτή η εκτίμηση του δείκτη, αφού χρησιμοποιήσαμε ένα εργαλείο μέτρησης (εδώ το ερωτηματολόγιο) που εφαρμόζεται για πρώτη φορά σε ελληνικό πληθυσμό, που έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και γλώσσα από τον αρχικό πληθυσμό που χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Litwin,1995).

Τα περιγραφικά στοιχεία των συνεχών μεταβλητών παρουσιάζονται με τη μέση τιμή και τυπική απόκλιση στην περίπτωση που οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή, διαφορετικά παρουσιάζονται με τη διάμεσο, το 25^ο εκατοστημόριο (Q1), το 75^ο εκατοστημόριο (Q3), τη μέγιστη και ελάχιστη τιμή. Ο έλεγχος κανονικότητας πραγματοποιήθηκε γραφικά με ιστόγραμμα συχνοτήτων και στατιστικά με το στατιστικό έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk. Για τις κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζεται η απόλυτη (v) και η σχετική συχνότητα (%).

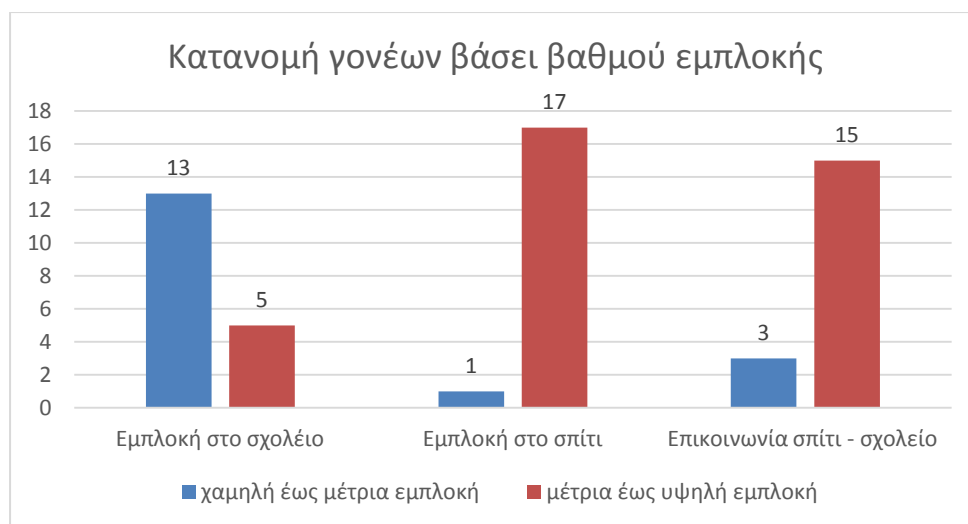
Για τις συγκρίσεις ανάμεσα σε κατηγορικές μεταβλητές, ανάλογα με το αν πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις, χρησιμοποιήθηκε είτε το Pearson's Chi-square test είτε το Fisher's Exact test..Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS,έκδοση 20.0(IBM Statistics).

6.2 Αποτελέσματα

6.2.1 Εσωτερική συνοχή ερωτηματολογίου

Στο σύνολό του το ερωτηματολόγιο είχε καλά όρια εσωτερικής συνοχής με το δείκτη α του Cronbach να είναι 0,837. Πιο συγκεκριμένα, η εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων που αφορούσαν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο ήταν 0,7947, για τις ερωτήσεις που αφορούσαν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι 0,724, ενώ για τις ερωτήσεις που αφορούσαν στην επικοινωνία των γονέων με τη σχολική μονάδα το ποσοστό αξιοπιστίας ήταν 0,883. Αυτό σημαίνει, ότι εννοιολογικά η κλίμακα που προκύπτει από το ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δείκτης των υπό μελέτη εννοιών της γονεϊκής εμπλοκής.

Στο Γράφημα 6, παρουσιάζεται η κατανομή των γονέων ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής τους (χαμηλό ή υψηλό) στο σχολείο, στο σπίτι και στο βαθμό επικοινωνίας τους με το σχολείο. Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι γονείς έχουν χαμηλή έως μέτρια εμπλοκή στο σχολείο (72,2%), σχεδόν όλοι (94,4%) έχουν από μέτρια έως υψηλή εμπλοκή στο σπίτι, ενώ οι περισσότεροι έχουν από μέτριο έως υψηλό βαθμό επικοινωνίας με το σχολείο (83,3%).



Γράφημα 6 Κατανομή γονέων βάσει βαθμού εμπλοκής τους στο σχολείο, το σπίτι και του βαθμού επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο

Στη συνέχεια ελέγχθηκε κατά πόσο ο βαθμός εμπλοκής (χαμηλός έως μέτριος ή μέτριος έως υψηλός) στο σχολείο ή στο σπίτι και ο βαθμός επικοινωνίας με το

σχολείο, επηρεάζεται από την εκπαίδευση των γονέων, την ηλικία των γονέων ή του παιδιού, το φύλο του παιδιού, την ύπαρξη ή όχι άλλων παιδιών στο σπίτι, την εθνικότητα των γονέων, την επαγγελματική τους κατάσταση, το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, την οικογενειακή κατάσταση (διαζευγμένοι ή όχι), την ύπαρξη ή όχι αναπηρίας στο παιδί, τη βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού και την διάγνωσή του. Τα αποτελέσματα αυτών των ελέγχων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 9 για τον βαθμό εμπλοκής στο σχολείο, στον Πίνακα 10 για το βαθμό εμπλοκής στο σπίτι και στον Πίνακα 11 για το βαθμό επικοινωνίας με το σχολείο.

Πίνακας 9 Δημογραφικά στοιχεία γονέων και παιδιών ανά βαθμό εμπλοκής στο σχολείο

		Εμπλοκή στο σχολείο				p-value
		χαμηλή		υψηλή		
		N	%	N	%	
Έτη σπουδών μητέρας	<=12	3	23,1%	2	40,0%	0,473 ¹
	>12	10	76,9%	3	60,0%	
	>12	8	66,7%	3	75,0%	
Ηλικία γονέα	26-40	8	61,5%	5	100,0%	0,103 ²
	41-55	5	38,5%	0	0,0%	
Ηλικία παιδιού	3 έως 4	6	46,2%	1	20,0%	0,520 ¹
	4 έως 5	4	30,8%	1	20,0%	
	5 έως 6	2	15,4%	2	40,0%	
	6 έως 7	1	7,7%	1	20,0%	
Φύλο παιδιού	Αγόρι	8	61,5%	5	100,0%	0,249 ²
	Κορίτσι	5	38,5%	0	0,0%	
Υπάρχουν αδέρφια;	Όχι	3	23,1%	5	100,0%	0,007 ²
	Ναι	10	76,9%	0	0,0%	
Εθνικότητα	Αρμένικη	1	8%	0	0%	0,649 ²
	Γεωργιανή	1	8%	0	0%	
	Ελληνική	11	84,6%	5	100,0%	
Επαγγελματική κατάσταση μητέρας	Δημόσιος υπάλληλος	2	15,4%	0	0,0%	0,292 ²
	Ελ.Επαγγελματίας	1	7,7%	2	40,0%	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	3	23,1%	1	20,0%	
	Οικιακά	3	23,1%	2	40,0%	
	Ανεργος/η	4	30,8%	0	0,0%	
	Ελ.Επαγγελματίας Ιδιωτικός υπάλληλος	4 6	36,4% 54,6%	1 2	25,0% 50,0%	
Ετήσιο οικονομικό εισόδημα	<5800€	3	23,1%	1	20,0%	0,362 ¹
	>=15000€	6	46,2%	1	20,0%	
	>5.800€ έως 15.000€	3	23,1%	3	60,0%	
Οικογενειακή κατάσταση	Διαζευγμένος/η	3	23,1%	1	20,0%	0,888 ¹
	Παντρεμένος/η	10	76,9%	4	80,0%	
Αναπηρία	Ανεξάρτητος/η	7	53,8%	1	20,0%	0,196 ¹

	Εξαρτημένος/η	6	46,2%	4	80,0%	
Βαθμίδα εκπαίδευσης παιδιών	2η	4	30,8%	2	40,0%	0,246 ²
	3η	5	38,5%	0	0,0%	
	4η	4	30,8%	3	60,0%	
Διάγνωση παιδιού	Εγκεφαλική παράλυση	7	54%	5	100%	0,177 ²
	Ψυχοκινητική καθυστέρηση	4	31%	0	0%	
	Κινητικές δυσκολίες	2	15,4%	0	0,0%	

1. Pearson's chi-square test
2. Fisher's exact test

Πίνακας 10 Δημογραφικά στοιχεία γονέων και παιδιών ανά βαθμό εμπλοκής στο σπίτι

		Εμπλοκή στο σπίτι				p-value
		χαμηλή		υψηλή		
		N	%	N	%	
Έτη σπουδών μητέρας	<=12	0	0,0%	5	29,4%	0,722 ²
	>12	1	100,0%	12	70,6%	
	>12	1	100,0%	10	58,8%	
Ηλικία γονέα	26-40	1	100,0%	12	70,6%	0,722 ²
	41-55	0	0,0%	5	29,4%	
Ηλικία παιδιού	3 έως 4	1	100,0%	6	35,3%	>0,999 ²
	4 έως 5	0	0,0%	5	29,4%	
	5 έως 6	0	0,0%	4	23,5%	
	6 έως 7	0	0,0%	2	11,8%	
Φύλο παιδιού	Αγόρι	1	100,0%	12	70,6%	0,722 ²
	Κορίτσι	0	0,0%	5	29,4%	
Υπάρχουν αδέρφια;	Όχι	1	100,0%	7	41,2%	0,444 ²
	Ναι	0	0,0%	10	58,8%	
Εθνικότητα	Αρμένικη	0	0,0%	1	5,9%	>0,999 ²
	Γεωργιανή	0	0,0%	1	5,9%	
	Ελληνική	1	100,0%	15	88,2%	
Επαγγελματική κατάσταση μητέρας	Δημόσιος υπάλληλος	0	0,0%	2	11,8%	0,722 ²
	Ελ.Επαγγελματίας	0	0,0%	3	17,6%	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	1	100,0%	3	17,6%	
	Οικιακά	0	0,0%	5	29,4%	
	Άνεργος/η	0	0,0%	4	23,5%	
	Ελ.Επαγγελματίας	0	0,0%	5	29,4%	
Ιδιωτικός υπάλληλος	1	100,0%	7	41,2%		
Ετήσιο οικονομικό εισόδημα	<5800€	0	0,0%	4	23,5%	>0,999 ²
	>=15000€	1	100,0%	6	35,3%	
	>5.800€ έως 15.000€	0	0,0%	6	35,3%	
Οικογενειακή κατάσταση	Διαζευγμένος/η	0	0,0%	4	23,5%	0,778 ²
	Παντρεμένος/η	1	100,0%	13	76,5%	
Αναπηρία	Ανεξάρτητος/η	1	100,0%	7	41,2%	0,444 ²

	Εξαρτημένος/η	0	0,0%	10	58,8%	
Βαθμίδα εκπαίδευσης παιδιών	2η	1	100,0%	5	29,4%	0,611 ²
	3η	0	0,0%	5	29,4%	
	4η	0	0,0%	7	41,2%	
Διάγνωση παιδιού	Εγκεφαλική παράλυση	0	0,0%	12	70,6%	0,333 ²
	Ψυχοκινητική καθυστέρηση	0	0,0%	2	11,8%	
	Κινητικές δυσκολίες	1	100,0%	3	17,6%	

1. Pearson's chi-square test
2. Fisher's exact test

Πίνακας 11 Δημογραφικά στοιχεία γονέων και παιδιών ανά βαθμό επικοινωνίας με το σχολείο

		Επικοινωνία με το σχολείο				p-value
		χαμηλή		υψηλή		
		N	%	N	%	
Έτη σπουδών μητέρας	<=12	1	33,3%	5	31,3%	0,943 ¹
	>12	2	66,7%	11	68,8%	
	>12	1	50,0%	10	71,4%	
Ηλικία γονέα	26-40	3	100,0%	11	68,8%	0,530 ²
	41-55	0	0,0%	5	31,3%	
Ηλικία παιδιού	3 έως 4	1	33,3%	6	37,5%	0,697 ²
	4 έως 5	2	66,7%	4	25,0%	
	5 έως 6	0	0,0%	4	25,0%	
	6 έως 7	0	0,0%	2	12,5%	
Φύλο παιδιού	Αγόρι	2	66,7%	12	75,0%	0,764 ¹
	Κορίτσι	1	33,3%	4	25,0%	
Υπάρχουν αδέρφια;	Όχι	2	66,7%	7	43,8%	0,466 ¹
	Ναι	1	33,3%	9	56,3%	
Εθνικότητα	Αρμένικη	0	0,0%	1	6,3%	0,298 ²
	Γεωργιανή	1	33,3%	0	0,0%	
	Ελληνική	2	66,7%	15	93,8%	
Επαγγελματική κατάσταση μητέρας	Δημόσιος υπάλληλος	0	0,0%	2	12,5%	0,376 ²
	Ελ.Επαγγελματίας	1	33,3%	2	12,5%	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	0	0,0%	4	25,0%	
	Οικιακά	0	0,0%	5	31,3%	
	Άνεργος/η	2	66,7%	3	18,8%	
	Ελ.Επαγγελματίας	1	33,3%	4	30,8%	
Ιδιωτικός υπάλληλος	2	66,7%	7	53,9%		
Ετήσιο οικονομικό εισόδημα	<5800€	2	66,7%	3	18,8%	0,153 ²
	>=15000€	0	0,0%	7	43,8%	
	>5.800€ έως 15.000€	1	33,3%	5	31,3%	
Οικογενειακή κατάσταση	Διαζευγμένος/η	1	33,3%	3	18,8%	0,570 ¹
	Παντρεμένος/η	2	66,7%	13	81,3%	
Αναπηρία	Ανεξάρτητος/η	0	0,0%	8	50,0%	0,228 ²
	Εξαρτημένος/η	3	100,0%	8	50,0%	

Βαθμίδα εκπαίδευσης παιδιών	2η	0	0,0%	6	37,5%	0,283 ²
	3η	2	66,7%	4	25,0%	
	4η	1	33,3%	6	37,5%	
Διάγνωση παιδιού	Εγκεφαλική παράλυση	3	100,0%	10	62,5%	0,678 ²
	Ψυχοκινητική καθυστέρηση	0	0,0%	2	12,5%	
	Κινητικές δυσκολίες	0	0,0%	4	25,0%	

1. Pearson's chi-square test
2. Fisher's exact test

Όσον αφορά το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο, ο μόνος δημογραφικός παράγοντας που φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά με αυτόν είναι η ύπαρξη ή όχι άλλων παιδιών στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς με τουλάχιστον 2 παιδιά αποτελούν το 76,9% όσων έχουν χαμηλή έως μέτρια εμπλοκή στο σχολείο, σε σχέση με αυτούς που έχουν μέτρια έως υψηλή εμπλοκή στο σχολείο (Fisher's exact = 0.007)

Σχετικά με το βαθμό εμπλοκής στο σπίτι και το βαθμό επικοινωνίας με το σχολείο, δεν ανιχνεύτηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε αυτούς τους δείκτες και τα διάφορα δημογραφικά στοιχεία. Ο μικρός αριθμός των γονέων που έχουν χαμηλή έως μέτρια εμπλοκή στους δύο αυτούς δείκτες, δεν επιτρέπει την ανίχνευση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών. Προκειμένου να διερευνηθούν παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων στο σπίτι, στο σχολείο και στην επικοινωνία με το σχολείο διενεργήθηκε ποιοτική ανάλυση παραγόντων μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις μητέρες των παιδιών.

7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Εισαγωγή

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση σε ερευνητικά ερωτήματα, τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων ή την ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών και δράσεων (Ιωσηφίδης, 2008). Για το λόγο αυτό σύμφωνα με τους Miles και Huberman (1994), απαιτείται αποτελεσματική διαχείριση των δεδομένων και περιλαμβάνει

συστηματική και συνεπή διαδικασία συλλογής, αποθήκευσης και ανάκτησης του ποιοτικού υλικού .

Προκειμένου να εξασφαλιστεί αυτή η διαδικασία στην συγκεκριμένη έρευνα ,οι πληροφορίες που συνελέγησαν από τις 11 συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια, επιτρέποντας της έτσι μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις να εξοικειωθεί και να επεξεργαστεί εις βάθος τα δεδομένα, ενώ καταγράφηκαν σε σημειώσεις στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας όπως παύσεις, αμηχανία, ένταση, συναισθηματικά φορτισμένος λόγος και ερμηνεύτηκαν συνδυαστικά με τα λεγόμενα των ερωτώμενων γονέων (Robson, 2002). Επίσης στον κάθε γονέα δόθηκε κατά την απομαγνητοφώνηση ένας αύξων αριθμός ανάλογα με τη σειρά λήψης της συνέντευξης. Έτσι η ερευνήτρια συμβολίζεται με Ε, ενώ ο συνεντευξιαζόμενος με Σ1,Σ2...Σ11 .

Η επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των Miles και Huberman (1994).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής πορεία: Έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης και να προσανατολιστούμε στις επιμέρους θεματικές ενότητες. Στη συνέχεια έγινε μια πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων, ενώ στην πορεία με τον επανέλεγχο τροποποιήθηκαν οι κωδικοί για να αποδίδουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις πληροφορίες.

Με βάση τη μέθοδο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διεξάγεται σε τρία επίπεδα:

1) Αναγωγή δεδομένων

Το στάδιο αυτό διακρίνεται σε δύο επιμέρους επίπεδα. Στο πρώτο, το σύνολο των δεδομένων χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες σύμφωνα με το «εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα» (Brown 2001). Έτσι το κείμενο διασπάται σε μικρότερα κομμάτια με σκοπό να μπορεί να επεξεργαστεί ευκολότερα από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια κωδικοποιούνται στοιχεία του κειμένου, φράσεις και προτάσεις που εκφράζουν ένα συγκεκριμένο νόημα (Παπαδοπούλου, 1999). Οι κωδικοί αυτοί φέρουν ένα «λειτουργικό ορισμό» σύμφωνα με τους Miles και Huberman, και κάποια κεφαλαία αρχικά γράμματα που σχετίζονται με τους υπόλοιπους κωδικούς και το συνολικό κείμενο.

Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής πραγματοποιείται η ταξινόμηση των κωδικών σε κατάλληλες κατηγορίες, με βάση τους άξονες της συνέντευξης και του σκοπού της έρευνας. Γίνεται επανέλεγχος των κωδικών και μια προσπάθεια ομαδοποίησής τους σε κοινές κατηγορίες που περιέχουν πληροφορίες που ταυτίζονται εννοιολογικά (Παπαδοπούλου 1999).

Τέλος δημιουργείται ένας συγκεντρωτικός πίνακας από την ανάλυση δεδομένων των γονέων που περιέχει τους κωδικούς με τους εννοιολογικούς ορισμούς τους, σε σχέση με τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους θεματικούς άξονες.

2) Έκθεση δεδομένων

Η «συστηματική και συνοπτική συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων» σύμφωνα με τους Miles και Huberman, συμβάλλει όχι μόνο στην κατανόηση των δεδομένων, αλλά και στην ανάλυση και τη σύνθεση των πληροφοριών και στην εξαγωγή - συμπερασμάτων. Έπειτα από την αναγωγή των δεδομένων σε κατηγορίες και κωδικούς, δημιουργούνται οι φόρμες έκθεσης δεδομένων που περιλαμβάνουν πίνακες που αναφέρονται σε κάθε γονέα του δείγματος ξεχωριστά (αντιπροσωπευτικό δείγμα στο Παράρτημα V). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα μικρό δείγμα μιας κατηγορίας των γονέων με την κωδικοποίησή του.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
B. ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ	
8. Χρόνος ενασχόλησης των γονέων με το παιδί και παράγοντες που τον επηρεάζουν	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΑΔΕΚΟΥΕΛΒΟΕΜΠΙΟ=Η ύπαρξη αδερφιών, η κούραση και έλλειψη βοήθειας εμπόδια ▪ ΕΝΑΜΗΜΑΘΕΚΝ=Η ενασχόληση της μητέρας με το μαθησιακό προκαλεί εκνευρισμό
9. Σε ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να δώσουν προτεραιότητα οι γονείς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΓΝΠΕΧΡΥΠ= Στο γνωστικό τομέα, αλλά χρειάζεται περισσότερο χρόνο και υπομονή
10. Παροχή βοήθειας από άλλα μέλη της οικογένειας και επιρροή της στο βαθμό	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΜΗΠΑΒΟΚΟΥΜΥΠΙΟ=Η μη παροχή βοήθειας κουράζει και μειώνει την

εμπλοκής γονέων	υπομονή.
11. Χρόνος ενασχόλησης με σχολικές εργασίες και τι παραπάνω θα ήθελαν να κάνουν	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΚΥΡΓΝΤΑΔΕΜΠΟ=Δεν αφιερώνεται καθόλου χρόνος για εξάσκηση στο γνωστικό τομέα παρόλο που ήταν επιθυμητό, γιατί ο αδερφός εμπόδιζε
12. Καθοδήγηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για δημιουργική εμπλοκή και αποτελεσματικότητα στην εξέλιξη παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΟΒΙΜΑΘΗΕΚΔ= Οδηγίες για βιωματική μάθηση μέσα από εκδρομές που διοργανώνονται

Κατόπιν έγινε ξανά προσεκτική ανάγνωση των συνεντεύξεων και συγκεντρώθηκαν σε πίνακες τα στοιχεία που αξιολογήθηκαν ως σημαντικά από την ερευνήτρια (Πίνακες 12,13,14).

3) Παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας βάσει των πληροφοριών που συγκεντρώνονται στους πίνακες, ως σημαντικές σε συνδυασμό με λεγόμενα των συνεντευξιαζομένων. Ακολουθούν ερμηνευτικά σχόλια και σε Παράρτημα(...) παρατίθενται αυτούσιοι οι διάλογοι μεταξύ ερευνήτριας και γονέων ,ώστε να συνδυαστούν με τα ερμηνευτικά σχόλια.

4) Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας με κινητικές δυσκολίες σε πλαίσιο Πρώιμης Εκπαιδευτικής Παρέμβασης.

Τα δεδομένα από τις προφορικές συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles&Humberman), 1994). Εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι «κωδικοί» οι οποίοι φέρουν λειτουργικούς ορισμούς. . Η κωδικοποίηση είναι η κεντρικότερη αναλυτική στρατηγική στο πλαίσιο θεμελιωμένης θεωρίας γιατί οδηγεί στην παραγωγή και διατύπωση θεωρητικών προτάσεων και υποθέσεων που βασίζονται στα ποιοτικά δεδομένα. Κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση ιδιότητας ή νοήματος στα δεδομένα (Ιωσηφίδης,2008).

Κατόπιν οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερους θεματικούς άξονες. Από την ποιοτική αυτή ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων προέκυψαν 150κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 18 κατηγορίεςκαι εντάχθηκαν σε 3 θεματικούς άξονες ως εξής:

A) Ποιότητα συνεργασίας γονέων με παιδαγωγούς

B) Εμπλοκή γονέων

Γ) Ικανοποίηση γονέων

Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

1. Αξιολόγηση συνεργασίας γονέων –παιδαγωγών
2. Άξονες συνεργασίας γονέων με εκπαιδευτικούς
3. Συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων
4. Ενημέρωση γονέων σχετικά με την επίτευξη στόχων
5. Σεβασμός ιδιαιτεροτήτων της οικογένειας και του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς
6. Προτάσεις για βελτίωση ποιότητας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς
7. Συμμετοχή γονέων σε εθελοντικές δράσεις
8. Χρόνος ενασχόλησης των γονέων με το παιδί και παράγοντες που τον επηρεάζουν
9. Σε ποιες δραστηριότητες δίνουν προτεραιότητα οι γονείς
10. Παροχή βοήθειας από άλλα μέλη της οικογένειας και επιρροή της στο βαθμό εμπλοκής γονέων
11. Χρόνος ενασχόλησης με σχολικές εργασίες και τι παραπάνω θα ήθελαν να κάνουν
12. Καθοδήγηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για δημιουργική εμπλοκή και αποτελεσματικότητα στην εξέλιξη παιδιών
13. Βαθμός ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού προγράμματος της Πρώιμης Παρέμβασης στις προσδοκίες και ανάγκες των γονέων
14. Αξιολόγηση κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας με τους γονείς
15. Βαθμός αλληλεπίδρασης των γονέων και παράγοντες που την επηρεάζουν
16. Συμβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και διαμόρφωση συμπεριφοράς του παιδιού
17. Προτάσεις για βελτιώσεις στην εκπαίδευση και συμπεριφορά των παιδιών
18. Προτάσεις για αύξηση ικανοποίησης των γονέων σχετικά με τις ανάγκες της οικογένειας και του παιδιού

Στη συνέχεια ακολουθεί ανάλυση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Γίνεται σχολιασμός που βασίζεται στους πίνακες και στα κείμενα των συνεντευξιαζόμενων. Ακολουθούν τα πρώτα ερμηνευτικά σχόλια και παρατίθενται αυτούσια κομμάτια από τις απόψεις των γονέων, ώστε να ενισχυθούν και να εξηγηθούν οι προτάσεις μας.

7.2 Α΄ Θεματικός άξονας: Ποιότητα συνεργασίας γονέων με παιδαγωγούς

Η ποιότητα των υπηρεσιών, που παρέχονται μέσα από πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα σε παιδιά που έχουν ανάγκη από ειδική εκπαίδευση, βελτιώνεται μέσω της κριτικής που ασκούν οι γονείς τους (Bruder&Dunst,2015).Επομένως η αξιολόγηση της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ γονέων και επαγγελματιών και ο βαθμός συνεργασίας τους εστιάζοντας στο βαθμό που οι πάροχοι υπηρεσιών καλύπτουν τις ανάγκες παιδιών και γονέων είναι μια θεματική ενότητα που απασχολεί τη σύγχρονη έρευνα(Iversen et al.,2003;Summers et al.,2005). Για το λόγο αυτό απασχόλησε και τη συγκεκριμένη έρευνα, η ποιότητα συνεργασίας μεταξύ παιδαγωγών και γονέων παιδιών με κινητικές δυσκολίες σε πλαίσιο Πρώιμης Παρέμβασης.

Ο θεματικός άξονας Α΄ περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με την ποιότητα συνεργασίας των γονέων με τους παιδαγωγούς. Στον πίνακα 12 δίνεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 12 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Α΄

Α΄ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Α. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ	
1.Αξιολόγηση της συνεργασίας με παιδαγωγούς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΠΚΣΓΠ= Πολύ καλή συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών ▪ ΔΙΤΗΛΕΠ=Διαθεσιμότητα στην τηλεφωνική

	<p>επικοινωνία</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ΑΝΕΝΜΣΥ=Αναλυτική ενημέρωση στις μηνιαίες συναντήσεις ▪ ΑΡΧΕΛΕΠΙΑΚ= Αρχικά ελλιπήεπικοινωνία, απρόσωπηκατάσταση ▪ ΕΝΚΑΤΑΝΤ= Ενημερώσεις κατατοπιστικές και αντικειμενικές ▪ ΤΤΗΛΕΝΣΙ=Η τακτική τηλεφωνική ενημέρωση δημιουργεί σιγουριά ▪ ΕΚΠΣΥΝΠΡΟΧΩΡ=Οι εκπαιδευτικοί συνεργάσιμοι και πρόθυμοι, χωρίς να ωραιοποιούν καταστάσεις ▪ ΣΥΝΕΚΠΣΧΓΟΣΠ= Συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο και οι γονείς στο σπίτι
<p>2. Άξονες συνεργασίας γονέων με εκπαιδευτικούς</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΣΥΝΓΟΕΚΠΨΠΑΙ= Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογία του παιδιού ▪ ΣΥΝΓΝΣΥΜΠΑΙ=Συνεργασία σχετικά με το γνωστικό τομέα και τη συμπεριφορά του παιδιού ▪ ΣΥΝΣΥΜΙΒΠΑΙΔ= Η συνεργασία όσον αφορά στη συμπεριφορά παιδιού είναι στον ίδιο βαθμό με το παιδαγωγικό ▪ ΑΣΦΣΥΜΚΟΙΝ= Ησφάλεια, ή συμπεριφορά και η κοινωνικότηταθέματα που απασχολούν γονείς ▪ ΣΥΝΓΝΟΚΟΙΝ=Η συνεργασία εστιάζεται περισσότερο στο γνωστικό τομέα παρά στην κοινωνικοποίηση ▪ ΣΥΝΑΥΑΡΧΓΝΣΥΜ=Συνεργασία σχετικά με την αυτοεξυπηρέτησηαρχικά και μετά με το γνωστικό τομέα και τη συμπεριφορά

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΣΥΝΑΠΣΠΟΣΥΜ=Υπάρχει ανάγκη επιπλέον συνεργασίας για αποτελεσματικότητα στο σπίτι και οριοθέτηση συμπεριφοράς ▪ ΣΥΝΓΝΣΠΑΙ= Συνεργασία πάνω στο γνωστικό τομέα και το συναίσθημα του παιδιού
<p>3. Συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΣΥΜΜΛΑΠΟΙΚ= Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ικανοποιητική ▪ ΜΣΥΜΜΛΑΠΟΕΝ= Μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσα από τις ενημερώσεις ▪ ΜΣΥΜΜΛΑΨ=Μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την ψυχολογία του παιδιού ▪ ΑΓΔΥΝΑΓΟ= Άγνοια δυνατότητας για άποψη γονέων ▪ ΑΡΣΥΜΜΛΑΠΟ= Άρνηση για συμμετοχήστη λήψη αποφάσεων ▪ ΑΡΣΥΜΜΣΤΟΠΑΙΔ= Άρνηση για συμμετοχή στη στοχοθεσία του παιδαγωγικού ▪ ΑΚΚΑΠΑΙΔΑ= Ακολουθούνται κατευθύνσεις παιδαγωγού ▪ ΣΕΒΑΠΟΕΚΠΕΙΔ=Σεβασμός των απόψεων του εκπαιδευτικού ,ως ειδικού ▪ ΣΥΜΦΥΠΕΚΠΚΑ= Συμφωνία με υποδείξεις εκπαιδευτικών, ως καταρτισμένα άτομα ▪ ΣΥΝΣΤΟΣΥΖ= Συνεργασία στη στοχοθεσία μέσα από συζήτηση

<p>4. Ενημέρωση γονέων σχετικά με την επίτευξη στόχων</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΠΕΝΜΣΥΤΗΛΕΠΙ= Επαρκής η ενημέρωση μέσα από μηνιαίες συναντήσεις και τηλεφωνική επικοινωνία ενδιάμεσα ▪ ΕΝΤΗΛΕΠΙΕΚΤ= Ενημέρωση μέσα από τηλεφωνική επικοινωνία σε κάτι έκτακτο ▪ ΕΠΜΣΥΧΡΔ=Επαρκής η μηνιαία συνάντηση για να υπάρχει χρόνος να δουλέψει το παιδί με γονέα. ▪ ΑΝΤΠΕΡΠΛΣΤΠΡΟΣ= Ανταλλαγή περισσότερων πληροφοριών ,ώστε να ανταποκρίνεται η στοχοθεσία στις προσδοκίες γονέων ▪ ΤΑΚΕΝΑΝΣΤΟ=Τακτικότητα ενημέρωσης ανάλογα με τη στοχοθεσία ▪ ΑΠΜΣΥΜΕΙΕΠΑ=Η απουσία από τις μηνιαίες συναντήσεις μειώνει την επαφή με τους εκπαιδευτικούς. ▪ ΤΑΚΕΝΘΕΤΑΞ= Πιο τακτική ενημέρωση για τα θέματα που απασχολούν καθημερινά την τάξηγια να δουλεύουν σπίτι με τα παιδιά ▪ ΑΝΤΕΝΑΓΧΕΜΠ=Η αντικειμενική ενημέρωση δημιουργεί άγχος, αλλά και εμπιστοσύνη ▪ ΕΠΕΝΔΥΝΠΙΑΙ= Επαρκής ενημέρωση βάσει δυνατοτήτων του παιδιού
<p>5. Σεβασμός ιδιαιτεροτήτων της οικογένειας και του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΔΙΕΚΠ= Ό,τι χρειάστηκε,υπήρξε διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών ▪ ΜΕΠΛΣΠΣΧ=Γίνεται μεταφοράπολλών πληροφοριών από το σπίτι στο σχολείο και αντίστροφα ▪ ΚΙΝΕΚΠΠΕΡΩΑΝ= Κινητοποίηση εκπαιδευτικών σε οποιοδήποτε ερώτημα ή ανάγκη

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΚΑΑΠΟΥΠΡΣΥ= Δείχνουν κατανόηση, όταν υπάρχουν απουσίες από τις προγραμματισμένες συναντήσεις ▪ ΑΠΒΕΚΑΧΠΙΔΙ= Αποδέχονται τη βεβαρημένη καθημερινότητα, χωρίς να πιέζουν, αντίθετα διευκολύνουν ▪ ΣΥΜΠΔΑΔΕΚΔ= Συμπερίληψη του δίδυμου αδελφού σε κάποιες εκδηλώσεις, ώστε να μην απομονωθεί ▪ ΑΠΟΥΑΝΕΠΑΓΣΥΜ= Όταν απουσιάζει το παιδί έχουν ανθρώπινη και ταυτόχρονα επαγγελματική συμπεριφορά και επικοινωνούν με γονείς ▪ ΕΚΤΣΥΔΥΝΓΟ= Ορίζονται έκτακτες συναντήσεις, όταν έχουν οι γονείς δυνατότητα να έρθουν ▪ ΕΣΤΠΑΙΠΔ= Εστιάζουν στο κάθε παιδί και στις ιδιαιτερότητές του ▪ ΣΥΜΜΕΕΠΙΓΟ= Συμμερίζονται τις επιθυμίες γονέων
<p>6. Προτάσεις για βελτίωση ποιότητας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΣΥΓΚΠΠΑΙΣΤΑΚ= Σε σύγκριση με ένα ιδιωτικό παιδικό σταθμό είναι καλύτερα ▪ ΣΥΛΑΠΟΠΑΙΔΣΥΜ= Συναντήσεις για τη λήψη αποφάσεων στο παιδαγωγικό και τη συμπεριφορά. ▪ ΕΥΧΣΥΝΕΚΠ= Ευχαριστημένη από τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς ▪ ΑΝΑΠΑΙΔΘΕΣΠΣΧ= Να υπάρχει ανατροφοδότηση για τα παιδαγωγικά θέματα από το σχολείο στο σπίτι και αντίστροφα ▪ ΑΝΩΣΥΓΚΠΑΙΔΑΕΙΔ= Ανώτερο συγκριτικά με τυπικό παιδικό σταθμό, γιατί οι παιδαγωγοί είναι ειδικοί

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΤΑΚΕΝΘΕΣΧΓΡΕΚΘ=Ζητείται τακτική ενημέρωση για θέματα που ασχολούνται στο σχολείο και γραπτή έκθεση για την πορεία παιδιού ▪ ΑΥΞΩΡΤΑΑΛΟΜ= Αύξηση των ωρών στην τάξη για αλληλεπίδραση ομάδας
<p>7. Συμμετοχή γονέων σε εθελοντικές δράσεις</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΣΥΜΜΚΑΛΣΧΕΣΥΝ=Συμμετοχή για καλύτερη σχέση και συνεργασία ▪ ΣΥΜΜΧΡΓΝΩΓΟΧΠΑΙ=Συμμετοχή ,όταν υπάρχει χρόνος για γνωριμία με άλλους γονείς για να χαίρονται με το παιδί ▪ ΣΥΜΠΑΛΓΟΒΟΠΡΠΑΙ=Ησυμπεριφορά των άλλων γονέων βοηθά να προσφέρει κανείς κάτι παραπάνω στο παιδί ▪ ΕΛΧΡΕΜΦΣΗΜ= Υπάρχει έλλειψη χρόνου, αλλά ίσως θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι ▪ ΚΟΙΖΕΠΗΥΠΟΧΕ= Αν έχεις κοινωνική ζωή μπορεί να το βλέπεις σαν επιπλέον υποχρέωση και όχι σαν ευχαρίστηση ▪ ΕΠΙΘΕΛΧΡ= Υπάρχει η επιθυμία ,αλλά και έλλειψη χρόνου ▪ ΙΚΕΘΣΥΣΣΧΕΓΟΕΚΠ=Παίρνει κανείς ικανοποίηση από τον εθελοντισμό και συσφίγγονται οι σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών ▪ ΑΠΟΧΛΕΡΓ =Αποχή λόγω εργασίας ▪ ΓΝΩΓΟΕΡΕΜΠΕ= Η γνωριμία με τους γονείς είναι ερεθίσματα και εμπειρίες ▪ ΑΔΕΕΜΠΟΤΑΚΣΥΜΜ=Τα αδέρφια στο σπίτι αποτελούν αποτελεί εμπόδιο για τακτικότερη συμμετοχή

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους κωδικούς του άξονα Α' έχουν ως εξής:

Αξιολόγηση της συνεργασίας με παιδαγωγούς

Οι γονείς αρχικά κλήθηκαν να σχολιάσουν την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς πριν γίνει αναφορά στους τομείς που συνεργάζονται. Έτσι καταγράφηκε, ότι και οι έντεκα (11) γονείς με τους οποίους έγινε η συνέντευξη είναι ευχαριστημένοι από τη συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς. Χαρακτηριστική η απάντηση ενός γονέα (Σ8): *«Η πρώτη έκφραση που μου έρχεται στο μυαλό είναι άψογη. Χτίσαμε βήμα- βήμα, σκαλί-σκαλί στη μηνιαία συνάντηση... και αυτό βοήθησε το παιδί στην εξέλιξή του».*

Ως θετικός παράγοντας που καθησυχάζει τους γονείς και συμβάλλει στην καλή συνεργασία, αναφέρεται από τρεις(3) γονείς η διαθεσιμότητα των παιδαγωγών, όταν επικοινωνούν μαζί τους τηλεφωνικά για πληροφορίες σχετικές με το παιδί τους. Αυτό το γεγονός δημιουργεί μια ασφάλεια και σιγουριά στους γονείς, (Σ9)*«...με παίρνει με το παραμικρό... και αυτό μου δημιουργεί μεγάλη σιγουριά».* Ένας άλλος παράγοντας που παίζει ρόλο στην καλή συνεργασία και αναφέρθηκε σχεδόν από το 50% των μητέρων (Σ2,Σ4,Σ7,Σ10,Σ11) είναι οι αναλυτικές και κατατοπιστικές ενημερώσεις στις μηνιαίες συναντήσεις, που λύνουν απορίες των γονιών και δίνουν κατευθύνσεις για την εξέλιξη του παιδιού αυξάνοντας την ικανοποίησή τους από το πλαίσιο.

Άλλοι δύο γονείς ισχυρίζονται, ότι εκτός από την προθυμία των παιδαγωγών να βοηθήσουν, ένας άλλος λόγος που αξιολογούν θετικά τη συνεργασία μαζί τους είναι το γεγονός, ότι δεν ωραιοποιούν καταστάσεις(Σ10) *« Μου εξηγούν πώς έχει η κατάσταση, δεν ωραιοποιούν καταστάσεις και αυτό μου αρέσει, το θεωρώ σημαντικό».*

Οι γονείς που έχουν και άλλα παιδιά σε παιδικούς σταθμούς για παιδιά τυπικής ανάπτυξης αναπόφευκτα κάνουν συγκρίσεις και παραδέχονται τις υπηρεσίες υψηλής ποιότητας και την ασφάλεια που νιώθουν, λόγω επάνδρωσης του πλαισίου της Πρώιμης Παρέμβασης εκτός από παιδαγωγούς και από θεραπευτές και γιατρούς.

Υπήρξε μόνο μια μητέρα που ανέφερε, ότι δεν ενημερωνόταν όσο ήθελε ,ειδικά τη πρώτη χρονιά που παρακολουθούσε το πρόγραμμα το παιδί. Επίσης λόγω της ελλιπούς προσωπικής επαφής με τους παιδαγωγούς, αφού το παιδί πηγαينوερχόταν με σχολικό, αισθανόταν την κατάσταση πιο απρόσωπη. Αναφέρεται λοιπόν από την ίδια(Σ6) ότι: *«Δεν ένιωθα ανασφάλεια στην ΕΛΕΠΑΠ, δηλαδή ήμουν πιο σίγουρη, ότι αν αρρωστήσει θα είναι καλύτερη η συμπεριφορά του προσωπικού σε σχέση με τον άλλον. Δεν είχα όμως αυτή τη χαζολεπτομέρεια, που έχεις το άγχος το πρωί της καθημερινότητας. Ίσως επειδή ήταν και η πρώτη του χρονιά ,δεν είχε ξαναφύγει από το σπίτι, δεν έλειπε τόσες ώρες, ήταν το σχολικό που αντιδρούσε ...εντάξει... Υπήρχε μια αίσθηση απρόσωπου. Την οποία καταλάβαινα, ότι δεν ήταν ως προς το παιδί, δηλαδή δεν ένιωθα, ότι το παιδί δεν το προσέχουν, ένιωθα, ότι εγώ δεν ενημερώνομαι».* Παρά το γεγονός, ότι δεν είχε αρνηθεί κάποιος να δώσει επιπλέον πληροφορίες για την καθημερινότητα του παιδιού στο σχολείο, η ίδια θεωρούσε, ότι είναι «βάρος» για τους παιδαγωγούς ,όταν επικοινωνούσε για να ζητήσει λεπτομέρειες για την ψυχική κατάσταση του παιδιού και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Γεγονός που τον επόμενο χρόνο που το παιδί μεγάλωσε και εκφραζόταν μόνο του, δεν έδινε τόση βαρύτητα και μειώθηκε το άγχος της.

Άξονες συνεργασίας γονέων με εκπαιδευτικούς

Σε γενικές γραμμές οι απαιτήσεις των γονέων όσον αφορά στους τομείς που εστιάζεται η συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς σχετίζονται με την ηλικία του παιδιού, αν υπάρχουν αδέρφια σε άλλο παιδικό σταθμό και τις κινητικές δυσκολίες του. Έτσι από το 36,3% περίπου των μητέρων ανέφερε, ότι όσο τα παιδιά είναι μικρά, κάτω των 4 ετών το βάρος θέλουν να δίνεται στη σίτιση, την αυτοεξυπηρέτηση σχετικά με το φαγητό και τις βασικές τους ανάγκες, *« Όταν ήταν μικρή στο πώς θα φάει, πώς θα πιάσει το κουτάλι...»* και στον εμπλουτισμό των τροφών που τρώει(Σ9), *«...την πήρα τώρα την Α.(δασκάλα) και της είπα σήμερα θα φάει γιαούρτι και θα δούμε τις επόμενες μέρες. Βγάζαμε πρόγραμμα σε συνεργασία(Σ9)».* Η ιεραρχία στη βαθμίδα της εκπαίδευσης ξεκινά από την αυτοεξυπηρέτηση σύμφωνα με αυτούς τους γονείς και μετά συνεχίζεται με την εξέλιξη στο γνωστικό τομέα (Σ8)*«...στη συνέχεια μνήκα, πώς πιάνει το μολύβι,*

ασκήσεις πώς θα μιλήσει και τώρα έχουμε φτάσει στο σημείο πώς θα γράψει, πώς θα συλλαβίσει...».

Όσο περισσότερες δυνατότητες έχει ένα παιδί και θετική προοπτική για ταχεία βελτίωση της εξέλιξής του, τόσο περισσότερες απαιτήσεις έχουν οι γονείς σε όλα τα επίπεδα γνωστικό, συμπεριφορά, αυτοεξυπηρέτηση, λεκτική επικοινωνία κλπ. Παρά την ομολογία λοιπόν γονέων μικρών παιδιών, ότι δίνουν βαρύτητα στην αυτοεξυπηρέτηση, στη σίτιση και στη συμπεριφορά, υπήρξε και η άποψη μιας μητέρας ,που ανέφερε ότι θέλει να δοθεί έμφαση και στο γνωστικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα λέει(Σ9): *«Όχι τα θέλουμε όλα. Έχουμε πολύ υψηλές απαιτήσεις ,επειδή βλέπουμε, ότι μπορούμε. Και με την κυρία Σ.(παιδονευρολόγος) που συζητήσαμε είπαμε ότι θέλουμε το καλύτερο σε όλα».*

Ο γνωστικός τομέας και η συμπεριφορά των παιδιών αναφέρθηκε από το 50% ως σημαντικό για την εξέλιξη του παιδιού και συχνά σημεία συζήτησης με τους παιδαγωγούς. Η έμφαση που δίνεται στη βελτίωση της συμπεριφοράς κατά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προκαλεί εντύπωση σε μια μητέρα(Σ4) που σχολιάζει: *«...στη συμπεριφορά αρκετά. Ενώ δεν το περίμενα στην αρχή. Περίμενα να ασχολούνται περισσότερο με το παιδαγωγικό, αλλά ασχολούνται πολύ με τη συμπεριφορά και είναι δύσκολο να το βρεις αυτό σε δάσκαλο».* Αξίζει να αναφερθεί, ότι σε ερώτηση της ερευνήτριας, αν για τη συμπεριφορά πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους παιδαγωγούς ή είναι ένας τομέας που αφορά περισσότερο τον ψυχολόγο, μια μητέρα απάντησε(Σ8):*«Όχι! συνήθως μόνο με τους παιδαγωγούς. Με τη ψυχολόγο μόνο μια φορά την έχουμε χρειαστεί»*, θεωρώντας ,ότι οι παιδαγωγοί είναι πιο αρμόδιοι να συζητήσουν θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού.

Η ψυχολογία του παιδιού και το συναίσθημα που εκδηλώνεται μέσα από τη συμπεριφορά του τονίζεται και από δύο(2)άλλους γονείς που καταθέτουν, ότι τους απασχολεί περισσότερο από άλλους τομείς εκπαίδευσης(Σ3), *«...πιο πολύ με την ψυχολογία του, γιατί κάποιες φορές είναι στενοχωρημένος και δεν λέει γιατί»*,*« ...να μάθουν και τον εσωτερικό κόσμο βέβαια».*

Μια μητέρα με άλλο παιδί σε παιδικό σταθμό ,πιστεύει ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη γνώση και απόκτηση δεξιοτήτων παρά στην κοινωνικοποίηση και την συνύπαρξη με τα άλλα παιδιά. Δεν αποκλείει βέβαια το γεγονός, ότι οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να οφείλονται στην προσωπικότητα του παιδιού ,στις

μειωμένες κινητικές δεξιότητες και όχι στη στοχοθεσία του προγράμματος. Συγκεκριμένα αναφέρει(Σ6): *«Νομίζω, ότι είναι στη γνώση τους, τι ξέρει ,τι δεν ξέρει, τι μπορεί να μάθει, τι ικανότητες έχει, καθόλου ως προς την κοινωνικοποίηση, την ομαδοποίηση την συνύπαρξη ,...ενώ ο άλλος έχει δουλευτεί πολύ πώς θα συνυπάρχει με τους άλλους...».*

Τέλος σημαντική είναι η κατάθεση της μαρτυρίας μιας μητέρας, που θεωρεί ότι σε ένα παιδί με πολλαπλές δυσκολίες όπως το δικό της (κινητικές, λεκτικές, κλπ) η έμφαση πρέπει να δίνεται στη συνεργασία σχετικά με τη συμπεριφορά και τη κοινωνικότητα(Σ5):*«Εγώ να σας πω την αλήθεια, δεδομένων των προβλημάτων της Ε. δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα στη συμπεριφορά και στην εξέλιξη της κοινωνικότητάς της στα πλαίσια του σχολείου. Αν είχα μια ζυγαριά θα έγερνε περισσότερο από κει και λιγότερο στο παιδαγωγικό, χωρίς να το μειώνω».*

Συμπεραίνεται έτσι, ότι οι γονείς παιδιών με σοβαρές κινητικές δυσκολίες και ελλιπή λεκτική επικοινωνία, ενδιαφέρονται πιο πολύ για την ωρίμανση της συμπεριφοράς του παιδιού ,την κοινωνικοποίησή του και λιγότερο για το παιδαγωγικό έργο μεταφρασμένο, ως απόκτηση νέας γνώσης.

Συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων

Μόνο το 36,3% των μητέρων, όταν ρωτήθηκαν για το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων απάντησαν, ότι συμμετέχουν επαρκώς, χωρίς να χρειάζεται να προστεθεί κάτι άλλο. Παρόλα ταύτα δεν μπόρεσαν να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους και να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα και προτάσεις . Αντίθετα το 60% των υπόλοιπων γονέων ισχυρίστηκαν, ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων πάνω στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού είναι ένα δικαίωμα που δεν έχει διεκδικηθεί από τους ίδιους, ούτε και έχει κοινοποιηθεί και καλλιεργηθεί από τους εκπαιδευτικούς. Η άγνοια του δικαιώματός τους και η πλήρη εμπιστοσύνη που έχουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό ως καταρτισμένο και εξειδικευμένο αποτελούν εμπόδια για τη συμμετοχή τους στη στοχοθεσία και στις αποφάσεις που λαμβάνονται για το παιδί.

Συγκεκριμένα αυτές οι μητέρες ισχυρίζονται, ότι δεν έχουν επαρκή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και θεωρούν, ότι μόνο με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει κάποιος άποψη. *«...Δεν ξέρω βέβαια μέχρι ποιο βαθμό μπορώ εγώγιατί δεν*

είμαι εκπαιδευτικός. Δεν ξέρω αν μπορώ να έχω άποψη για κάτι τέτοιο(Σ4)», λέει μια μητέρα ,ενώ μια άλλη σχολιάζει: « Θα σεβαστώ τη γνώμη θα την αποδεχτώ, γιατί είστε ειδικοί, είστε οι κατάλληλοι, έχω πλήρη συναίσθηση, ότι δεν είμαι παιδαγωγός, αλλά αν σας καταλάβω και σας ακούσω έχει καλό αντίκτυπο στο παιδί(Σ8)».

Ακόμη μία αναφορά στο ίδιο θέμα έχουμε από άλλο γονέα (Σ10) που λέει: *«Επειδή θεωρώ πιο εξειδικευμένους τους ανθρώπους εδώ, είναι καταρτισμένοι, ό,τι μου λένε συμφωνώ».* Οι γονείς σύμφωνα με τη γνώμη τους λοιπόν, *«δεν είναι ειδικοί ,δεν έχουν κατάρτιση στην ειδική αγωγή και δεν πρέπει να υπεισέρχονται στο έργο των δασκάλων ,απλά να ακολουθούν τις γραμμές τους(Σ5)».* Το δε εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης αφορά τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ,γιατί οι γονείς δεν ξέρουν τι ,πόσο και πώς μπορεί να μάθει το κάθε παιδί, σχολιάζοντας ως εξής(Σ6): *«...δεν νομίζω, ότι πρέπει να έχουμε λόγο στο παιδαγωγικό του σε αυτή τη φάση. Είναι μια ηλικία που δεν ξέρει ο γονιός ,που δεν είναι ειδικός παιδαγωγός ,τι μπορεί να καταλάβει το παιδί του ...πώς να μάθει τι παιδί κάτι».*

Η ελλιπής κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής τους κάνει να αισθάνονται αβέβαιοι για την ορθότητα των απόψεών τους(Σ7),*«Μπορεί να είχα κάποια ιδέα, αλλά γενικά δε θέλω να επεμβαίνω, θέλω τη γνώμη του ειδικού .Εγώ θέλω να ακολουθώ, δε θα δώσω εγώ την οδηγία».*

Όταν αναφέρθηκε από την ερευνήτρια, ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού αφορά και στη συμπεριφορά και στην επίλυση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς με τη συμπεριφορά στο σπίτι, τότε υπήρξε πιο θετικό κλίμα στο να συμμετέχουν και να μεταφέρουν πληροφορίες από την καθημερινή ζωή στο σπίτι με το παιδί προκειμένου να τους προταθούν χειρισμοί που θα τους διευκολύνουν. Όμως κάτι παρόμοιο γίνεται και στις μηνιαίες συναντήσεις με τους παιδαγωγούς και συγκεκριμένα η ίδια μητέρα(Σ6) αναφέρει : *«Ναι εκεί θα ήθελα να έχω περισσότερη ευκολία να πω ,τι με προβληματίζει και αν μπορεί να λυθεί στην τάξη...».* Ενώ ως ανασταλτικός παράγοντας στο να συμμετάσχει στις αποφάσεις, που λαμβάνονται για το γιο της, αναφέρθηκε από μια μητέρα το γεγονός ότι είναι η πρώτη χρονιά του παιδιού στην Πρώιμη Παρέμβαση και δεν έχει άποψη για το τι μπορεί να κάνει επιπλέον(Σ1).

Τέλος αξίζει τον κόπο να αναφερθούν τα λόγια μιας μητέρας(Σ5) παιδιού με σοβαρές δυσκολίες, που σημειώνει, ότι παρόλο που δε συμμετέχει στη λήψη

αποφάσεων θεωρεί σημαντική την επικοινωνία με τους παιδαγωγούς για να μεταφέρονται προσωπικά στοιχεία και ενδιαφέροντα του παιδιού, ώστε να ενταχθούν στο πρόγραμμά του. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί αφιερώνοντας επιπλέον χρόνο σε ατομικές συναντήσεις για να συζητηθούν οι προτάσεις των γονέων, σχετικά σημειώνεται από την ίδια: *«...με προσωπική επαφή μεταξύ γονέα και παιδαγωγού, με εξατομικευμένη ενημέρωση του γονέα για να μάθει και ο παιδαγωγός τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα του παιδιού και ο γονέας να προτείνει ίσως άλλα πράγματα, που θα μπορούσαν να μπουν στο πρόγραμμά του».*

Ενημέρωση γονέων σχετικά με την επίτευξη στόχων

Από το 63,6% περίπου αναφέρεται ως επαρκής η ενημέρωση των γονέων για τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος που γίνεται μια φορά το μήνα. Πιο σύντομα δεν θα μπορούσαν να κατακτήσουν ένα στόχο λόγω της ηλικίας τους. Πιο συγκεκριμένα καταγράφηκε από μια μητέρα(Σ6): *«Δεν νομίζω ότι οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν πιο σύντομα. Κι ο μήνας σε κάποια πράγματα είναι και λίγος. Τώρα μιλάμε για παιδιά. Δεν περιμένω ότι μέσα στο μήνα θα έχει αλλάξει και κάτι...».*

Η τηλεφωνική επικοινωνία και οι μηνιαίες συναντήσεις αναφέρονται από αυτούς τους γονείς, ως ένας εύκολος τρόπος για να ενημερωθούν γονείς για την επίτευξη στόχων του παιδιού τους, ενώ κάποιοι θεωρούν, ότι το είδος του στόχου επηρεάζει και την τακτικότητα της ενημέρωσης. Σε περίπτωση που κάποιος γονέας δυσκολευτεί με τις οδηγίες που δίνονται από τους παιδαγωγούς για την κατάκτησή του στόχου, ίσως και να επιθυμούν ενδιάμεση ενημέρωση από τη μηνιαία μέσω μιας ολιγόλεπτης επικοινωνίας. Πολλές φορές η τηλεφωνική επικοινωνία είναι πιο βολική μια και αναφέρθηκε, ότι στις μηνιαίες ενημερώσεις πολλοί γονείς πλατειάζουν και είναι κουραστικό να αναμένουν τη σειρά τους. Όταν από την άλλη, υπάρχει εξέλιξη στο παιδί δεν υπάρχει και άγχος με την ενημέρωση των γονέων. Όμως αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλα διαστήματα απουσίας των γονέων από τις συναντήσεις με τους παιδαγωγούς και έτσι χάνεται η επαφή μεταξύ τους(Σ9), *«...νοιώθω πως κάποιες φορές, ότι χάνω την επαφή ... ,γιατί ναι μεν η μέρα ορίζεται από εσάς κάθε πρώτη Δευτέρα του μήνα να γίνεται συνάντηση, αλλά εμείς δε μπορούμε κάθε πρώτη Δευτέρα, οπότε αν περάσουνε δύο μήνες και δεν έχουμε έρθει νοιώθω, ότι χάνουμε την επαφή».*

Οι υπόλοιποι γονείς παρόλο που αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις ενημερώσεις θέτουν ζητήματα, όπως επιπλέον πληροφόρηση για τα επίκαιρα θέματα που επεξεργάζονται τα παιδιά στην τάξη, ενημέρωση βάσει της στοχοθεσίας και μεγαλύτερη ανταλλαγή πληροφοριών για το παιδί κατά τις μηνιαίες συναντήσεις. Έτσι μια μητέρα αναφέρει, ότι αν γνώριζε τους στόχους, που τίθενται στην τάξη του παιδιού θα μπορούσε να εμπλέκεται περισσότερο. Να τονιστεί εδώ, ότι η ύπαρξη ενός ενημερωτικού φυλλαδίου ή η ενημέρωση για τα θέματα του μήνα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ήταν προτάσεις της συγκεκριμένης οικογένειας(Σ9)προκειμένου να εμπλακούν σε σχολικές εργασίες και να γενικεύουν τη γνώση και στο σπίτι.«*Θα μπορούσε να γίνει με ένα φυλλάδιο ,ένα email... Ίσα ίσα για να μπορούμε και μείς στο σπίτι να δουλεύουμε αυτό*».

Ζητήθηκε από την ερευνήτρια να κάνουν οι γονείς κάποιες προτάσεις, ώστε να είναι η ενημέρωση και η στοχοθεσία πιο κοντά στις προσδοκίες τους. Μια μητέρα πρότεινε να υπάρχει μεγαλύτερη ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για το παιδί και την οικογένεια ,ώστε να αισθανθούν μεγαλύτερη οικειότητα μεν και να αναπτυχθούν δε πιο προσωπικές σχέσεις(Σ6),«*...Ίσως η περαιτέρω ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ μας ,ώστε να νιώθω, ότι είναι πιο κοντά. Όχι ως προς τις αδυναμίες του παιδιού, δεν μου έδειξε ποτέ, ότι δεν είναι κοντά στο παιδί. Πιο προσωπική ή σχέση μας ...*»

Κάτι άλλο που θα βοηθούσε στην πραγματοποίηση επιθυμιών μιας μητέρας σε σχέση με τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η πραγματοποίηση ομάδων σε επίπεδο τάξης και όχι με όλους τους γονείς της Πρώτης Παρέμβασης, όπως γίνεται στις ομάδες γονέων. Στην τελευταία βαθμίδα του νηπιαγωγείου ειδικά υπάρχει αρκετό άγχος των γονέων για τη μετάβαση στην Α΄θμια εκπαίδευση, είτε γενική ,είτε ειδική και κρίνεται πιο επιτακτική η ομάδα γονέων ανά τακτά διαστήματα με την παρουσία παιδαγωγών ,αλλά και ψυχολόγων .«*...Ίσως να γίνεται μια ομάδα σε πλαίσιο τάξης. Μπορεί εδώ να γίνεται ατομικό το πρόγραμμα ,αλλά σίγουρα θα υπάρχει και κάτι ομαδικό*». Η ίδια μητέρα συνεχίζει: «*Στην τάξη δηλαδή , στην τελευταία τάξη (εννοεί του νηπιαγωγείου) να γίνεται πιο συχνά .Γιατί εδώ υπάρχει και το τρομερό άγχος, επειδή θα φύγει το παιδί. Ενώ στην πρώτη βαθμίδα λες εντάξει έχω και τρία χρόνια(Σ7)*».

Σεβασμός ιδιαιτεροτήτων της οικογένειας και του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς

Σε αυτό το ερώτημα υπήρχε πλήρης συμφωνία των γονέων σχετικά με το πόσο σέβονται οι εκπαιδευτικοί τις ιδιαιτερότητες της οικογένειας και του παιδιού. Αναλυτικότερα αναφέρεται από δύο γονείς η διαθεσιμότητα και κινητοποίηση των παιδαγωγών ,όταν παραστεί κάποια ανάγκη της οικογένειας, «... ό,τι έχω χρειαστεί είτε σε τηλεφωνική επικοινωνία, είτε δε μπορούσα να παρευρεθώ εγώ είτε ο άντρας μου, είναι διαθέσιμοι ... (Σ1)», «..κάθε φορά που χρειάζεται κάτι ,που έχω μια ερώτηση αμέσως κινούνται(Σ3)».

Επίσης κάποια άλλα στοιχεία που αποδεικνύουν το σεβασμό των οικογενειών είναι η συμμετοχή και των άλλων παιδιών της οικογένειας σε εκδρομές ,κοινωνικές εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολείου, η κατανόηση από την μεριά των εκπαιδευτικών για απουσία γονέων σε κάποιες μηνιαίες συναντήσεις, ή και η τηλεφωνική επικοινωνία, όταν χρειαστεί κάποια από τις δύο πλευρές ενημέρωση για το παιδί ,ειδικά όταν απουσιάζει το παιδί λόγω ασθένειας(Σ8): «Έχει τύχει να είναι αδιάθετη και να με πάρουν αμέσως για να δουν, αν έχει σχέση με το πρόβλημα που είχε(έχει βαλβίδα)... πολύ ενδιαφέρον και ανθρώπινη συμπεριφορά και επαγγελματική»

Γενικότερα η ευελιξία σε διάφορες συνθήκες, που δημιουργούνται στην οικογένεια αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες, που συνυπολογίζουν οι γονείς για να αισθανθούν τον σεβασμό των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδί και την οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα μια μητέρα αναφέρει, ότι συνυπολόγισαν τον αδερφό του παιδιού οπουδήποτε πήγαινε μαζί με τους γονείς του, χωρίς να τον απομονώνουν και αυτό της έδινε ιδιαίτερη ικανοποίηση(Σ6): «...ποτέ δεν απομονώθηκε ο δίδυμος αδερφός του...σε εκδρομές σε εκδηλώσεις ήταν πάντα δεδομένο ότι ο Γ. θα φέρει πάντα και τον αδερφό του...».

Η κατανόηση της καθημερινότητας των γονέων και η προσαρμογή και ευελιξία χωρίς να γίνεται κριτική καθησυχάζουν τους γονείς γιατί δεν δημιουργείται πίεση και άγχος για να ανταποκριθούν στις σχολικές υποχρεώσεις και συναντήσεις για το παιδί.Η ίδια λέει(Σ5): «Έχω αισθανθεί, ότι όλοι οι παιδαγωγοί, όλο το σύστημα της ΕΛΕΠΑΠ έχει αποδεχθεί τη βεβαρημένη δική μας καθημερινότητα και μένα και του συζύγου μου και με διευκολύνει ,όταν θέλω να ρωτήσω κάτι εγώ για το παιδί μου, μπορώ να έρθω να το ρωτήσω χωρίς οι ίδιοι να γίνονται πιεστικοί σε κάτι στο οποίο

δεν μπορώ εγώ να ανταποκριθώ εκ των πραγμάτων...Προσωπικά την χρειάζομαι αυτή την επαφή...σε αυτό το πράγμα οι παιδαγωγοί και μας έχουν καταλάβει και αντιλαμβάνονται το πρόγραμμά μας και είναι δίπλα μας σε κάθε ενημέρωση, που θεωρούν εκείνοι ότι πρέπει να γίνει για το παιδί».

Με το ίδιο σκεπτικό μιλά ένας άλλος γονέας και αναφέρει ως θετικό παράγοντα για την ψυχολογία του την τηλεφωνική ενημέρωση για την εξέλιξη του παιδιού, όταν εκείνη ή ο άντρας της δεν μπορούν να παρευρεθούν στην προκαθορισμένη μηνιαία συνάντηση, ενώ κάποια άλλη μητέρα θεωρεί ότι η ανταλλαγή πληροφοριών από το σπίτι στο σχολείο και αντίστροφα είναι σημαντική για να κατανοηθούν οι ανάγκες της οικογένεια, αλλά πρωτίστως του παιδιού. Ακόμη και η πραγματοποίηση της συνέντευξης με ένα γονέα στο σπίτι του και σε απογευματινή ώρα θεωρήθηκε ως σεβασμός των αναγκών της οικογένειας τονίζοντας(Σ9) : *«Και μόνο αυτό που κάνατε εσείς σήμερα πάει να πει, ότι το σέβεστε αυτό το πράγμα(εννοείται η πραγματοποίηση της συνέντευξης στο σπίτι του παιδιού αφού οι γονείς αδυνατούσαν να έρθουν στο χώρο του σχολείου)... Η ξέρω γω, όταν είχα πάρει την άδεια είπα μπορούμε να βρεθούμε; Και μου είπαν ...όποτε θέλετε» .*

Ακόμη και η ικανοποίηση των πιο απλών επιθυμιών των μητέρων σχετικά με το ντύσιμο, το φαγητό των παιδιών και γενικότερα τις βασικές τους ανάγκες ,ειδικά στις μικρές ηλικίες εκλαμβάνεται ως ενδιαφέρον και σεβασμός. Αναφέρεται σχετικά(Σ9): *«... Το τι θα φάει καμιά φορά, ...να τον ντύσει να μην κρυώσει... Βέβαια συμμερίζονται τις επιθυμίες μου το βλέπω και στα πιο απλά...».*

Προτάσεις για βελτίωση ποιότητας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς

Όλοι οι γονείς κατέθεσαν, ότι είναι ευχαριστημένοι από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ,αλλά μόνο το 36,3% από αυτούς έκαναν κάποιες προτάσεις. Οι υπόλοιποι ή δεν μπορούσαν να σκεφτούν κάτι άλλο να τροποποιηθεί ή έλεγαν ότι το πρόγραμμα ήταν πλήρες ,ενώ κάποια μητέρα(Σ8) τόνισε, ότι *«είναι καλύτερο από άλλα σχολικά πλαίσια, ίσως λόγω εξειδίκευσης των παιδαγωγών στην ειδική αγωγή».*

Μία από αυτές τις τέσσερις μητέρες που έκαναν προτάσεις για βελτιώσεις ζήτησε να συμμετέχει περισσότερο στη λήψη αποφάσεων για το παιδί της και να γίνεται πιο συχνά ανταλλαγή περισσότερων πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων,

που αφορούν τη συμπεριφορά του παιδιού τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Σημειώνει δε, ότι πολλές φορές διαφέρουν οι αντιδράσεις του παιδιού στους δύο χώρους και όλα τα πρόσωπα που ασχολούνται με το παιδί πρέπει να γνωρίζουν τις αντιδράσεις του κάτω από διαφορετικές συνθήκες προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις και να δεχτούν οι γονείς συμβουλές για το πώς θα χειριστούν «δύσκολες» καταστάσεις*«...να συναντιόμαστε για τη λήψη των αποφάσεων...και στο παιδαγωγικό, αλλά και στη συμπεριφορά του παιδιού έξω από το σπίτι ,όπως το ζούμε εμείς και πώς συμπεριφέρεται στο σχολείο .Πολλές φορές αυτά δεν έχουν καμιά σχέση(Σ4)».*

Μια άλλη μητέρα(Σ5) θεωρεί, ότι δεν έχει δικαίωμα για περαιτέρω προτάσεις, αφού η συμμετοχή της είναι ήδη περιορισμένη λόγω υποχρεώσεων και της εργασίας της που δεν έχει συγκεκριμένο ωράριο, ούτε ευελιξία.: *« ...αυτό θα εξαρτιόταν περισσότερο, αν εγώ είχα μεγαλύτερη συμμετοχή σε αυτό το κομμάτι. Δεν βρίσκω σε αυτή τη φάση, ότι χρειάζεται κάτι επιπλέον από τους δασκάλους».* Παρόλα ταύτα σχολιάζει ότι: *«...θα μπορούσα να αποκτηθεί μεγαλύτερη επαφή μέσω εγγράφου υλικού για το τι συγκεκριμένα θα μπορούσε να γίνει ...».*

Μεγαλύτερη ενημέρωση ζήτησε μια μητέρα σχετικά με τα θέματα που επεξεργάζονται στην τάξη και ενημέρωση για την εξέλιξη του παιδιού, όχι μόνο προφορικός μέσα από τις συναντήσεις ,αλλά και γραπτώς: *«...η ενημέρωση, τι γίνεται εβδομαδιαία ή μηνιαία. Θα νιώθαμε, ότι ξέρουμε τι γίνεται στο σχολείο. Ή ίσως μια γραπτή έκθεση του παιδαγωγού για την πορεία του παιδιού...(Σ9)».*

Τέλος τίγεται το ζήτημα, αν το θεραπευτικό πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της ομαδικότητας μέσα στην τάξη και της αλληλεπίδρασης μέσα από κοινές δραστηριότητες. Οι ώρες που φεύγουν τα παιδιά από την τάξη για να πραγματοποιηθεί το θεραπευτικό τους πρόγραμμα (φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, αισθητηριακή ολοκλήρωση κλπ), μπορεί να εμποδίσουν τη δημιουργία μιας ομάδας ,αυτής των συμμαθητών, που θα οργανώσουν παιχνίδια μέσα στην τάξη και μέσα από την παρατήρηση ενηλίκων θα ωριμάσουν μέσα από τη διάδραση και απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων: *«Μακάρι να είχαμε πιο πολλές ώρες για ομαδικά μέσα στην τάξη των παιδιών..., πιστεύω θα ήταν καλύτερα και από θέμα μάθησης και από θέμα συμπεριφοράς και από θέμα γνωστικό(Σ11)».*

Συμμετοχή γονέων σε εθελοντικές δράσεις

Κανένας από τους γονείς που ερωτήθηκαν για τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις και εθελοντικές δράσεις δεν απάντησε, ότι εμπλέκεται με σταθερή συχνότητα, παρόλα ταύτα οι περισσότερες μητέρες (7 στις 11) αναφέρουν, ότι οι επαφές βελτιώνουν τις σχέσεις με τους γονείς, με τα παιδιά και τους παιδαγωγούς και παράλληλα προσφέρουν χαρά σε όλους: *«Όταν έχω χρόνο συμμετέχω στις εκδρομές που γίνονται και πιστεύω, πως έτσι γνωρίζονται καλύτερα οι γονείς. Χαίρεσαι με το παιδί σε έναν άλλο χώρο... (Σ2)»*. Μία μητέρα μόνο δηλώνει την άγνοιά της για τέτοιες δράσεις: *«Εγώ δεν συμμετέχω, βασικά δεν ξέρω αν γίνονται, πότε γίνονται, δεν ξέρω καθόλου (Σ11)»*.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους είναι ο περιορισμένος χρόνος, η εργασία τους και η ύπαρξη άλλων παιδιών, *«...δύσκολα, ψυχικά θα ήθελα, ουσιαστικά είναι δύσκολο (Σ6)»*, *«Προσπαθούμε να βρούμε χρόνο, αλλά είναι κάποιες ώρες που δεν τα καταφέρνουμε (Σ3)»*, *«...όταν δεν συμμετέχω είναι γιατί έχω και άλλο παιδί (Σ4) ...»*.

Τέσσερις από τις μητέρες καταθέτουν το θετικό αντίκτυπο που έχει η εμπλοκή τους σε εθελοντικές σχολικές δράσεις. Μία αναφέρει, ότι βοηθά τόσο τη σύσφιξη των σχέσεων με τα παιδιά τους, όσο και με τους παιδαγωγούς: *«Ναι και γνωρίζεις καλύτερα τους ανθρώπους που ασχολούνται με το παιδί και αυτό βοηθιέται γιατί είναι ερεθίσματα εμπειρίες... (Σ10)»* ενώ μια άλλη λέει: *«Είναι πολύ όμορφο αυτό, γιατί νιώθουμε σαν οικογένεια ...τα παιδιά νιώθουν, ότι δεν είναι χωριστό το σχολείο από το σπίτι (Σ8)»*.

Ακόμη μια ενδιαφέρουσα άποψη είναι αυτή που δηλώνει, ότι με τον εθελοντισμό παίρνει ικανοποίηση αυτός που προσφέρει: *«Είναι πολύ σημαντικό, γιατί αυτός που προσφέρει εθελοντική εργασία, εγώ πιστεύω, ικανοποιείται ο ίδιος... (Σ7)»*. Ίσως το θέμα του εθελοντισμού και η σημασία του δεν έχουν τονιστεί όσο πρέπει και αν αυτό γίνει τότε θα αυξηθεί και η συχνότητα είτε μια άλλη (Σ4) *«Ίσως θα έπρεπε να τονιστεί πόσο σημαντικό είναι. Γιατί εντάζει κάποιιοι γονείς ίσως το παραβλέπουν, δεν το θεωρούν σημαντικό... εντάζει ας μην πάω ή θα με κουράσει...»*.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη μιας μητέρας (Σ6) που ισχυρίζεται, ότι οι γονείς δεν πρέπει να εμπλέκονται σε δράσεις, που αφορούν εκπαίδευση στο σχολείο, αλλά μόνο

σε εκδρομές , ή άλλες δράσεις ζαχαροπλαστικής, ψυχαγωγικές κλπ : *«Ναι με μια ρήτρα όχι στο Παιδαγωγικό κομμάτι. Στην τάξη τους καλό είναι να μην έχουν και την εικόνα της μαμάς. Αλλά σε μια εκδρομή ,να φτιάξουμε μαζί ένα φαγητό... Οτιδήποτε σχετίζεται με το παιδαγωγικό τους προτιμώ να ακολουθώ εντολές στο σπίτι και όχι στο σχολείο».*

Τέλος μια αξιόλογη άποψη και ανατρεπτική ,όσο αφορά το πόσο σημαντικός είναι ο εθελοντισμός για κάθε γονέα, είναι αυτή που αναφέρει μια μητέρα(Σ5),η οποία τον θεωρεί άλλη μια πίεση στο πρόγραμμά της ,ενώ θα μπορούσε να αφιερώσει αυτό το χρόνο στον εαυτό της: *«Εγώ προσωπικά, ενώ μου αρέσουν πάρα πολύ αυτές οι δράσεις νιώθω, ότι η καθημερινότητά μου είναι τόσο πιεστική, που για να χωρέσουν αυτά νιώθω ότι πρέπει να αλλάζουν άλλα πράγματα στην καθημερινότητά μου. ...Εγώ, αν έχω λίγο χρόνο τον χρειάζομαι για να ξεκουραστώ εγώ ,όχι για να προσθέσω κάτι στο πρόγραμμά μου».* Εδώ να σημειωθεί, ότι είναι μητέρα παιδιού με σοβαρές κινητικές δυσκολίες και έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας και κατ' επέκταση το παιδί της είναι πλήρως εξαρτώμενο από τη μητέρα .

Επιπλέον η συγκεκριμένη μητέρα ισχυρίζεται ,παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις θα βελτίωνε τη συνεργασία γονέων κι εκπαιδευτικών , αλλά ότι το έχουν περισσότερο ανάγκη οι οικογένειες που δεν έχουν κοινωνική ζωή και βρίσκουν μια ευκαιρία για ψυχαγωγία, ενώ σε αντίθετη περίπτωση η εθελοντική συμμετοχή σε δράσεις είναι μια ακόμη υποχρέωση και όχι μια ευχάριστη δραστηριότητα: *«Έχει να κάνει και με το πώς κάθε οικογένεια έχει διαμορφώσει την κοινωνική της ζωή. Αν δεν έχει καθόλου κοινωνική ζωή μπορεί να περιμένει από αυτή τη δράση του σχολείου και η ίδια να κάνει. Αν έχεις ούτως ή άλλως μια κοινωνική ζωή, στα πλαίσια που μπορείς ακόμη να την έχεις με τα προβλήματα που έχεις, πιθανόν αυτό να το βλέπεις σαν μια ακόμη υποχρέωση και όχι σαν κάτι ευχάριστο το οποίο θα σου δώσει και σένα μια δυνατότητα διαφυγής από τα προβλήματα σου(Σ5)».*

7.3 Β΄Θεματικός άξονας: Εμπλοκή γονέων

Η οικογενειακή εμπλοκή στην πρώιμη εκπαίδευση έρχεται για να δηλώσει τη γονεϊκή συμμετοχή στην ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Η συμμετοχή των

γονέων σε σχολικές δραστηριότητες δε αφορά μόνο το σπίτι, αλλά και το σχολείο(Barnard,2004).

Δεδομένου λοιπόν, ότι γονείς είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες για τη ζωή των παιδιών (Zedan, 2012), η συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην επίτευξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, θεωρείται ένα από τα πιο βασικά θέματα συζήτησης στην εκπαίδευση των παιδιών (Fan, 2001; Harry, 2002; Hoover -Dempsey et al., 2005),ενώ στην ειδική αγωγή η εμπλοκή τους αποτελεί τον ακρογωνιαίο (Yell, Ryan, Rozalski & Katsiyannis, 2009).

Ο θεματικός άξονας Β΄ περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Στον πίνακα 13 δίνεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς, που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 13 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Β΄

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΞΟΝΕΣ / ΚΩΔΙΚΟΙ
B. ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ	
8. Χρόνος ενασχόλησης των γονέων με το παιδί και παράγοντες που τον επηρεάζουν	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΚΑΘΕΡΓΕΜΠΟ=Η καθημερινότητα και η εργασία αποτελούν εμπόδιο ▪ ΑΔΕΕΠΗΧΡ= Η αδερφή επηρεάζει το χρόνο ▪ ΑΔΕΚΟΥΕΛΒΟΕΜΠΟ=Η ύπαρξη αδερφιών, η κούραση και έλλειψη βοήθειας εμπόδια ▪ ΚΟΥΧΡΑΓΧΑΠΑΡ=Η κούραση, ο χρόνος και το άγχος, αρνητικοί παράγοντες ▪ ΧΡΣΧΟΔΡΠ= Χρόνος για σχολικές δραστηριότητες και παραμύθι ▪ ΚΟΥΕΡΓΚΖΕΠΗ=Η κούραση, η εργασία

	<p>και η κοινωνική ζωή επηρεάζουν</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΝΑΜΗΜΑΘΕΚΝ=Η ενασχόληση της μητέρας με το μαθησιακό προκαλεί εκνευρισμό ▪ ΕΡΓΠΑΤΑΡΝ=Η εργασία του πατέρα επηρεάζει αρνητικά ▪ ΚΑΜΕΠΟΧΡΘΕΡ=Όταν η κινητική δυσκολία είναι μεγαλύτερη αφιερώνεται πολύς χρόνος για θεραπείες ▪ ΕΝΑΠΑΙΧΧΡΛΙΕΡΓΣΠ=Ενασχόληση με παιχνίδι, αλλά ο χρόνος είναι λίγος λόγω εργασίας και σπουδών
<p>9. Σε ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να δίνουν προτεραιότητα οι γονείς</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΔΡΕΣΠ=Σε δραστηριότητες εκτός σπιτιού ▪ ΔΡΓΝΤ=Σε δραστηριότητες σχετικές με το γνωστικό τομέα ▪ ΔΡΔΗΑΥΤΠΑΙΧΔΙΑ= Σε δραστηριότητες δημιουργικές, αυτοκινητάκια ,παιχνίδια,διάβασμα ▪ ΠΑΙΔΔΡΓΡΑΝΘΠΑΙΧ= Σε παιδαγωγικές δραστηριότητες, γραφή, ανάγνωση, θέατρο,παιχνίδι ▪ ΜΟΥΔΙΑΒΟΛ =Μουσική,διάβασμα και βόλτες ▪ ΕΠΙΤΚΑΝΠΑΙΧ= Σε επιτραπέζια και κανόνες παιχνιδιού ▪ ΓΝΠΕΧΡΥΠ= Στο γνωστικό τομέα,αλλά χρειάζεται περισσότερο χρόνο και υπομονή ▪ ΕΠΑΦΠΕΡ=Επαφή με τη φύση και το περιβάλλον για εξοικείωση ▪ ΜΠΙΑΖΩΠΙΧ=Μπάλα,ζωγραφική και παιδική χαρά. ▪ ΘΑΝΛΟΚΟΙ=Θέατρο για ανάπτυξη λόγου

	<p>και κοινωνικοποίηση</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ΠΑΙΧΕΠΙΚΟΙΣΥΜΜ=Εκπαίδευση μέσω παιχνιδιού για επικοινωνία,κοινωνικότητα και συμμετοχή
<p>10.Παροχή βοήθειας από άλλα μέλη της οικογένειας και επιρροή της στο βαθμό εμπλοκής γονέων</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΜΗΠΑΒΟΚΟΥΠΡΟΤ=Η μη παροχή βοήθειας είναι κουραστικότερο ,αλλά προτιμητέα ▪ ΕΜΠΛΑΛΛΒΟ=Η εμπλοκή άλλων δεν βοηθά ▪ ΜΗΠΑΒΟΚΟΥΜΥΠΟ=Η μη παροχή βοήθειας κουράζει και μειώνει την υπομονή. ▪ ΒΟΠΑΠΘΕΤΑΓΑ=Η βοήθεια των παππούδων είναι θετική γιατί μεταφέρουν αγάπη ▪ ΒΟΣΠΑΠΘΕΙΣΣΥΜΣΤΟ=Η βοήθεια του συζύγου και των παππούδων ισορροπούν τη συμπεριφορά και βοηθούν στη στοχοθεσία ▪ ΒΟΠΑΠΘΕΕΝΑΠΡ=Η βοήθεια των παππούδων είναι θετική, γιατί υπάρχει ενασχόληση και με άλλα πράγματα
<p>11. Χρόνος ενασχόλησης με σχολικές εργασίες και τι παραπάνω θα ήθελαν να κάνουν</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΑΡΠΑΙΣΧΕΡΓΚΟΥ= Άρνηση παιδιού για σχολικές εργασίες λόγω κούρασης ▪ ΕΝΤΣΤΟΠΑΙΧ=Ένταξη στόχων στο παιχνίδι ▪ ΔΙΑΜΣΥΝΘΔΙΑΧΧΡΟ=Διαμόρφωση συνθηκών για καλύτερη διαχείρισή του χρόνου ▪ ΜΗΛΧΡΣΧΕΡΓΛ= Σε μικρή ηλικία ο χρόνος για σχολικές εργασίες πρέπει να είναι λίγος

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΚΧΡΓΝΤΑΔΕΜΠΟ= Δεν αφιερώνεται καθόλου χρόνος για εξάσκηση στο γνωστικό τομέα παρόλο που ήταν επιθυμητό, γιατί ο αδερφός εμπόδιζε ▪ ΠΑΠΡΟΤΠΑΙΧ= Το παιδί προτιμά το παιχνίδι ▪ ΧΡΟΕΝΕΛΛΥ= Χρόνος ενασχόλησης ο ελάχιστος δυνατός ▪ ΔΙΑΘΠΑΙΡΧΡΣΧΕΡΓ= Η διάθεση του παιδιού παίζει ρόλο στο χρόνο που αφιερώνεται για εργασίες ▪ ΕΠΙΘΕΞΛΚΓΡΤ=Επιθυμία για περισσότερη εξάσκηση στη λεπτή κίνηση και στο γραφοκινητικό τομέα.
<p>12. Καθοδήγηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για δημιουργική εμπλοκή και αποτελεσματικότητα στην εξέλιξη παιδιών</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΟΕΞΣΤΟΚΑΘΡΠΑΙΧ=Οδηγίες για εξάσκηση στόχων μέσα από καθημερινή ρουτίνα και παιχνίδι ▪ ΟΜΕΙΔΙΑΣ= Οδηγίες για μείωση της διάσπασής προσοχής ▪ ΚΑΘΟΣΤΖΠΑΠΡΟΣΑ=Καθοδήγηση για τη στάση ως ζευγάρι απέναντι στο παιδί και την προσαρμοστικότητά του ▪ ΕΚΥΛΣΥΖΣΠ= Αποστολή εκπαιδευτικού υλικού για έναρξη συζήτησης και στο σπίτι ▪ ΟΒΙΜΑΘΗΕΚΔ= Οδηγίες για βιωματική μάθηση μέσα από εκδρομές που διοργανώνονται ▪ ΑΘΕΡΑΚΑΘΟΟΠΑΙΔΑ= Υπάρχει η άποψη, ότι οι θεραπευτές καθοδηγούν, όχι οι παιδαγωγοί. ▪ ΣΥΜΒΟΡΑΝΕ=Συμβουλές για την οριοθέτησή του και την ανεξαρτητοποίησή

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους κωδικούς του άξονα Β' έχουν ως εξής:

Χρόνος ενασχόλησης των γονέων με το παιδί και παράγοντες που τον επηρεάζουν

Στην ερώτηση, αν οι γονείς ασχολούνται στο σπίτι με τα παιδιά, όλοι οι γονείς απάντησαν θετικά. Οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται σχετικά με το χρόνο που τους αφιερώνουν, το είδος της ενασχόλησης που έχουν με τα παιδιά, την ηλικία των παιδιών και ποια είναι τα εμπόδια για μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στον ελεύθερο χρόνο τους.

Σχετικά με το είδος της ενασχόλησης φαίνεται, ότι οι περισσότεροι γονείς ,επτά από τους έντεκα περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους με τα παιδιά τους εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με την ευχαρίστηση των ίδιων και των παιδιών τους. Τέτοιες δραστηριότητες είναι το ελεύθερο παιχνίδι με μπάλα, αυτοκινητάκια, τουβλάκια, παζλ κλπ, επίσης βόλτες σε παιδικές χαρές και ζωγραφική ή ανάγνωση ιστοριών.

Η έλλειψη υπομονής μιας μητέρας να ασχοληθεί με την κατάκτηση δεξιοτήτων προσχολικής ηλικίας όπως χρώματα, σχήματα,αρίθμηση την οδήγησαν να ασχολείται περισσότερο με το παιχνίδι(Σ7), *«...δεν το αντέχω και δεν μπορώ να το κάνω. Μόνο παιχνίδι μπορώ να κάνω που θα περάσω ευχάριστα. Ενώ με την εκπαίδευση στο γνωστικό νευριάζω»*. Άλλωστε ο χρόνος που χρειαζόταν το παιδί να κατακτήσει ένα στόχο ήταν μεγαλύτερος και αυτό της δημιουργούσε εκνευρισμό, *«... αν στους άλλους χρειάζεται να εξηγήσεις 5 λεπτά, αυτός θέλει 10'...»*.

Μία άλλη μητέρα καταθέτει, ότι δεν ασχολείται με στοχευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα λόγω περιορισμένων δυνατοτήτων του παιδιού της(κινητικά και

λεκτικά). Παρόλα ταύτα της αφιερώνει χρόνο να «συζητήσουν» τι έκανε στο σχολείο με αφορμή το υλικό αφόρμησης που στέλνουν οι παιδαγωγοί στο σπίτι(Σ5).

Σε αντιδιαστολή, τέσσερις από τις έντεκα μητέρες ανέφεραν, ότι ασχολούνται με την εξάσκηση δραστηριοτήτων που εμπλουτίζουν το γνωστικό τομέα και άλλες προσχολικές δραστηριότητες. Τα παιδιά τους βρίσκονται στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου(5-6 ετών) και όπως είπαν προσπαθούν να κάνουν ό,τι είναι δυνατό για να μειωθεί το χάσμα με τις ικανότητες άλλων συνομήλικων παιδιών και για να ενταχθούν ομαλότερα στην Α΄θμια εκπαίδευση.

Διαπιστώθηκε, ότι, όταν τα παιδιά ήταν λιγότερο ανεξάρτητα κινητικά οι γονείς ασχολούνταν πιο πολύ χρόνο με τη θεραπευτική παρέμβαση και στο σπίτι, ακολουθώντας οδηγίες από τους θεραπευτές τους ,παρά με το ελεύθερο παιχνίδι και την ψυχαγωγία(Σ9), «...τα προηγούμενα χρόνια ήταν όλη η ζωή αφιερωμένη πάνω της...ήταν οι ανάγκες της τέτοιες», ενώ μια άλλη μητέρα ισχυρίζεται ότι: «...μέχρι να ξεκινήσουμε στην ΕΛΕΠΑΠ ...του κάναμε εδώ πέρα τα πάντα εργοθεραπείες, φυσικοθεραπείες και από μένα... στρώναμε εδώ πέρα ,γινόταν χαμός. Αλλά, όταν είδα, ότι περπάτησε τα ξεχάσαμε όλα... Μαγειρεύω ,πάω βόλτες, κάνω τα απαραίτητα και δε μου μένει χρόνος... παίζουμε εννοείται στο σπίτι, αλλά τώρα πλέον έχει μεγαλώσει, παίζει με τον αδερφό του».

Σαν γενική παρατήρηση θα μπορούσε να καταγραφεί, ότι επειδή όλοι οι γονείς δέχονται συμβουλές από ειδικούς παιδαγωγούς και θεραπευτές για το πώς μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη του παιδιού, πολλές φορές ακόμη και μέσα από το παιχνίδι έχουν κατά νου τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος και την εντάσσουν έμμεσα σε αυτό.

Όπως αναμενόταν όλοι οι γονείς θα ήθελαν να ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά τους ,πιο δημιουργικά κάτω από ευνοϊκότερες συνθήκες. Τα εμπόδια που αναφέρθηκαν ήταν:

α) η κούραση των γονέων και κάποιων παιδιών ,η οποία αναφέρθηκε από πέντε γονείς:«... όταν τον βλέπεις μια ώρα και γυρνάς από το πρωί και έχεις κάνει μάθημα με είκοσι παιδιά δεν έχεις την υπομονή να διαπραγματευτείς να συζητήσεις ,να μάθεις...(Σ6)», «Η κούραση ,η Φ. που έχει μεγαλύτερες ανάγκες, σίγουρα δε με βοηθά

σε πολλά θέματα με αποτέλεσμα να με κουράζει περισσότερο, ή να χάνω την υπομονή μου και γω...(Σ4)».

β) η έλλειψη χρόνου λόγω της καθημερινότητας, που αναφέρθηκε από 3 γονείς: « Ο χρόνος που λείπουν τα παιδιά από το σπίτι ...είναι αρκετός και όταν επιστρέφουν σπίτι δεν υπάρχουν χρονικά περιθώρια να ασχοληθούν οι γονείς», «...Λίγο δυσκολευόμαστε. Γιατί εγώ λείπω το απόγευμα και είναι δύσκολο. Δεν υπάρχει άλλος να βοηθάει(Σ3)».

γ) η εργασία, που αναφέρθηκε ως εμπόδιο από 3 γονείς : «...Όσο καιρό δε δούλευα ήταν αποκλειστικά όλος ο χρόνος μου με το παιδί...Όλα αυτά έχουν δυστυχώς περιοριστεί πάρα πολύ(Σ1)».

δ) η ύπαρξη άλλων παιδιών στην οικογένεια αναφέρθηκε από 3 γονείς , «... υπήρχαν δύο αδέρφια που είχαν και αυτά τις δραστηριότητές τους(Σ3)...», « Δεν είχα ησυχία, ήμουν μόνη, τα άλλα παιδιά έξω, ο δίδυμός του ερχόταν και χτυπούσε την πόρτα... δεν γινόταν δουλειά(Σ7)».

ε) η έλλειψη βοήθειας από παππούδες και συζύγους αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για περαιτέρω ενασχόληση με το παιδί, «...στο σπίτι είμαι μόνη μου. Δεν έχω κάποιο συγγενή να βοηθήσει, μια ώρα να μου τα κρατήσει να ξεκουραστώ λίγο(Σ4)», «... δεν υπήρχε βοήθεια, ώστε να μου κρατήσουν τα δύο παιδιά...».Μόνο μία μητέρα ανέφερε, ότι έχει χρόνο να ασχοληθεί όσο χρειάζεται(Σ2), ενώ άλλη μια ανέφερε, ότι μαζί με την εργασία το χρόνο της περιορίζουν οι μεταπτυχιακές σπουδές της(Σ10).

Τέλος είναι σκόπιμο να αναφερθεί, ότι την ποσότητα και ποιότητα του χρόνου ενασχόλησης δεν επηρεάζει μόνο ένας παράγοντας ,αλλά είναι μια πολυπαραγοντική πραγματικότητα με αλληλεπιδράσεις των εμποδίων και για το λόγο αυτό καμιά μητέρα δεν ανέφερε μόνο ένα παράγοντα που επηρεάζει την εμπλοκή τους .

Σε ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να δίνουν προτεραιότητα οι γονείς

Οι γονείς ερωτήθηκαν σε ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο, αν οι συνθήκες ήταν ευνοϊκές και υπήρχε χρόνος και βοήθεια από μέλη της οικογένειας. Τέσσερις από τους έντεκα γονείς θεωρούν, ότι πρέπει να βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν δυσκολίες μάθησης βελτιώνοντας το γνωστικό τομέα μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες.Η ενασχόλησή τους λοιπόν θα ήθελαν να στοχεύει στην κατάκτηση προσχολικών δεξιοτήτων, « Στα παιδαγωγικά, στη

γραφής, ανάγνωση για να προλάβουν να συμβαδίσουν με τα άλλα παιδάκια της ηλικίας τους(Σ4)».

Από τους υπόλοιπους γονείς οι τέσσερις θα ήθελαν να διαθέσουν περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες όπως παιχνίδια εντός και εκτός σπιτιού και μια συγκεκριμένα ,η οποία έχει παιδί με ήπια κινητική δυσκολία και γνωστικό επίπεδο αντίστοιχο της χρονολογικής του ηλικίας, θεωρεί, ότι τα επιτραπέζια είναι πολύ σημαντικά για το παιδί της, «...Η σειρά μου ,η σειρά σου. Θα παίζεις εσύ, θα χάσεις, στους κανόνες του παιχνιδιού... να δέχεται και τις καταστάσεις(Σ6)». Δύο είπαν, ότι θα ήθελαν να παρακολουθούν παραστάσεις στο θέατροπροκειμένου να ωφεληθεί το παιδί «...τον βοηθά στην ανάπτυξη του λόγου,στην κοινωνικοποίηση με άλλα παιδάκια...(Σ10)».

Η μητέρα ενός κοριτσιού με σοβαρές κινητικές και λεκτικές δυσκολίες, τόνισε τη σπουδαιότητα μουσικών ακουσμάτων, «Όχι απλά να ακούμε τραγούδια ...ένα άλλο είδος μουσικής, μια ακουστική ανάλυση της μουσικής, γιατί έχω μεγάλη απορία για να δω, αν είναι απλά μια χαρά που εκφράζει ή είναι κάτι πιο βαθύ ... (Σ5)».

Η οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας, ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων θα αποτελούσε στόχοτης περαιτέρω ενασχόλησής μιας άλλης μητέρας με το γιο της ,ο οποίος χρησιμοποιεί εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας. Αναφέρεται σχετικά με αυτό(Σ11): «Στην εκπαίδευση θα έδινα βάρος, αλλά μέσω του παιχνιδιού...να επικοινωνούμε με ανθρώπους γύρω μας να μην κλεινόμαστε να μιλάμε, να συμμετέχουμε ,να μαθαίνουμε διάφορα πράγματα...».

Αξιοσημείωτη τέλος είναι η άποψη μιας μητέρας που το παιδί της έχει ξεπεράσει τα κινητικά προβλήματα που είχε,παρόλα ταύτα έχει βαλβίδα παροχέτευσης εγκεφαλονωτιαίου υγρού .Έτσι προκειμένου να είναι πιο ασφαλής στα χτυπήματα, όταν ενταχθεί σε άλλη βαθμίδα θα επιθυμούσε να βγαίνει βόλτες εκτός σπιτιού και να έρθει σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον για να δοκιμαστεί η κινητική της ανεξαρτησία και σε άλλα μέρη(Σ8)«...να εξοικειωθεί με ένα δάσος που θα έχει κάτω πέτρες... Λίγο στη φύση λίγο στα πεζοδρόμια, γιατί θα πάει και σε κανονικό σχολείο κάποια στιγμή και πέρα από το μαθησιακό που ανταποκρίνεται, καλό είναι και σε αυτό ν' ανταποκριθεί».

Παροχή βοήθειας από άλλα μέλη της οικογένειας και επιρροή της στο βαθμό εμπλοκής γονέων

Όπως αναφέρθηκε από τις απαντήσεις των γονέων σε προηγούμενα ερωτήματα, η έλλειψη βοήθειας από άλλα στενά συγγενικά μέλη μειώνει το χρόνο εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση και ψυχαγωγία των παιδιών, αυξάνει την κούραση και δημιουργεί αρνητικές συνθήκες για την ταχύτερη εξέλιξη του παιδιού, ειδικά αυτών με αναπηρίες.

Αναμενόταν λοιπόν οι γονείς στο σύνολό τους να καταθέσουν την επιθυμία τους για εμπλοκή και άλλων μελών της οικογένειας, όπως παππούδων και γιαγιάδων εκτός του συζύγου προκειμένου να υπάρχει περισσότερος ελεύθερος χρόνος για τους ίδιους και την ενασχόληση με τα παιδιά τους. Πέντε από τις συνεντευξιαζόμενες μητέρες λοιπόν ισχυρίστηκαν, ότι έχουν βοήθεια, όταν λείπουν από το σπίτι, οι τρεις έχουν μικρή βοήθεια από το σύζυγο ή τη γιαγιά, ενώ οι άλλες τρεις θα ήθελαν παροχή βοήθειας, αλλά δεν έχουν κανέναν.

Η πλειοψηφία ,εννέα από τις έντεκα μητέρες, απάντησε, ότι οι γονείς τους παίζουν θετικό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών τους και στην παροχή βοήθειας σε όλη την οικογένεια, *«Μόνο θετικό παίζουν. Αν βάλεις και τα όρια που πρέπει, μόνο θετικός μπορεί να είναι. Γιατί αυτό σημαίνει ότι έχεις μια ώρα , μπορείς να πας και το άλλο παιδί σε μια δραστηριότητα, να πάρεις μια ανάσα που είναι ανθρώπινο(Σ8)»*. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις που οι γονείς πιέζουν το παιδί να πετύχει και άλλους στόχους επαναφέρουν τους γονείς στην πραγματικότητα, *«Θεωρώ δηλαδή, ότι υπάρχει μια ισορροπία στη δική μας συμπεριφορά, όταν είμαστε πολλοί, που ναι μεν έχουμε τον ίδιο στόχο, ...αλλά ο καθένας το προσεγγίζει από άλλη πλευρά(Σ6)»*.

Τονίζεται μάλιστα από αρκετούς, ότι οι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας είναι δύσκολο να θέσουν όρια στο παιδί που το θεωρούν σημαντικό για την εξέλιξή του, *«...η γιαγιά και ο παππούς, το οικείο περιβάλλον δεν θα αντιμετωπίσει με την ίδια πυγμή το παιδί, όπως ...η μαμά και ο μπαμπάς, είναι πιθανόν να δημιουργήσει θέματα στα όρια(Σ5)»*. Όμως αδιαμφισβήτητα υπάρχουν πλεονεκτήματα από αυτή την συνύπαρξη με τα εγγόνια, όπως καταγράφεται από τους περισσότερους *«...χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσε κανένας να ανταποκριθεί.... η αγάπη ενός οικείου συγγενούς και δη της γιαγιάς του παππού και μόνο σαν αγάπη μεταφερόμενη βοηθάει το παιδί να πάει ένα βήμα μπρος και νοητικά για μένα(Σ5)»*.

Μη αναμενόμενες ήταν οι απαντήσεις δύο μητέρων που δηλώνουν, ότι παρόλο που είναι κουραστικό να είναι μια μητέρα χωρίς βοήθεια είναι προτιμότερο προκειμένου να θέσουν εκείνες τα όρια στο παιδί, «... Γενικά είμαι της άποψης να μην εμπλέκονται πολύ στη διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού... θεωρώ ότι είναι καλύτερο που είμαι μόνη εγώ με τον μπαμπά(Σ1)» ,ενώ μια άλλη προσθέτει «...όσοι πιο πολύ μπλέκονται τόσο πιο πολύ χάνουμε τη μπάλα. Άλλα μπορεί να πω εγώ, άλλα η γιαγιά και νομίζω οι γιαγιάδες καλομαθαίνουν οπότε καλύτερα που είμαστε έτσι(Σ2)».

Χρόνος ενασχόλησης με σχολικές εργασίες

Η εμπλοκή των γονέων σε σχολικές εργασίες είναι ένας τομέας που δεν φαίνεται να γίνεται σε υψηλό βαθμό. Από τις μαρτυρίες των έντεκα γονέων μόνο μία μητέρα δήλωσε, ότι έχει επαρκή χρόνο στη διαθεσιμότητά της και αφιερώνει αρκετό χρόνο στο παιδί της για εργασίες του σχολείου, παρόλο που υπάρχει άλλο ένα παιδί και δεν έχει βοήθεια από άλλα μέλη της οικογένειας, ούτε και από τον πατέρα ο οποίος εργάζεται στο εξωτερικό. Εντούτοις δυσκολεύεται στη διαχείριση του χρόνου, «Σαν χρόνος χρόνος είναι αρκετός .Στο πώς θα διαχειριστούμε το χρόνο, εγώ θέλω λίγο ακόμα εκπαίδευση(Σ2)», ο οποίος πρέπει να μοιραστεί στα δύο της παιδιά σε διαφορετικές στιγμές της ημέρας προκειμένου να ασχολείται ξεχωριστά με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Όλοι οι υπόλοιποι (10 γονείς) αφιερώνουν χρόνο στο παιδί, αλλά όχι όσο θα ήθελαν προκειμένου να βοηθήσουν να ξεπεραστούν κάποιες δυσκολίες σε θέματα μάθησης. Οι γονείς παιδιών με σοβαρές δυσκολίες και οι γονείς μικρών παιδιών με ήπια προβλήματα κινητικά και μαθησιακά φαίνεται, ότι αφιερώνουν όσο χρόνο χρειάζεται για να ενημερωθούν για τις εργασίες και τα θέματα που συζητούνται στο σχολείο,«...Να δούμε τι έχουν κάνει στο σχολείο, να μιλήσουμε για τη μέρα μας, να πούμε για το αύριο, να χαλαρώσουμε μαζί... (Σ5)»χωρίς να επιμένουν στην εξάσκηση στο σπίτι σε άλλες προσχολικές δεξιότητες. Μια άλλη μητέρα ενός παιδιού 3,5 ετών λέει: «...θεωρώ σε αυτή την ηλικία δεν πρέπει να ασχοληθώ και περισσότερο. Θα ασχοληθώ κανένα δεκάλεπτο, όσο μπορεί να υπάρχει επικοινωνία και δέκτη(Σ6)».

Η βοήθεια μιας γιαγιάς ήταν ουσιαστική πριν να πάει στο σχολείο και μάθαινε αρκετά πράγματα στο παιδί ,αλλά μετά την ένταξή του στη Πρώιμη Παρέμβαση δεν

το βλέπει καθημερινά ,ενώ οι γονείς ομολογούν, «...Από τότε που άρχισε το σχολείο που δεν τον έχει η μάνα μου, εμείς δεν θα κάτσουμε να ασχοληθούμε με δραστηριότητες που θα έπρεπε να κάνει(Σ9)».Από τρεις μητέρες αναφέρεται ως ανασταλτικός παράγοντας η αντίδραση του παιδιού λόγω κούρασης και λόγω μεγαλύτερης επιθυμίας του για ελεύθερο παιχνίδι παρά για στοχευμένο «...Βασικά δε με αφήνει και ο ίδιος να κάνουμε κάτι παραπάνω. Θεωρώ, ότι είναι πάρα πολύ κουρασμένος...(Σ1)»,«...Αν είχα περισσότερο χρόνο και διάθεση μπορεί να παίζαμε παραπάνω σε κάποια εκπαιδευτικά παιχνίδια. Αλλά και κείνος θέλει να παίζει ελεύθερα», «έχει σημασία και η διάθεση. Προσπαθώ να τον πετυχαίνω σε ώρες που είναι ενεργητικός».

Είναι φανερό, ότι οι γονείς παιδιών που παρακολουθούν τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου επιθυμούν μεγαλύτερη ενασχόλησή τους με την κατάκτηση προσχολικών δεξιοτήτων όπως γραφή, αρίθμηση, χωροχρονικό προσανατολισμό κλπ., αλλά παράγοντες όπως η κούραση ,τα άλλα αδέρφια και ο περιορισμένος χρόνος δεν τους το επιτρέπουν.

Έτσι τρεις γονείς πεντάχρονων παιδιών που βρίσκονται στη τάξη του νηπιαγωγείου ομολογούν, ότι θα ήθελαν να ασχοληθούν επιπλέον, «...Όσο μπορούσα στο θέμα το μαθησιακό. Βασικά χρώματα, κατεύθυνση, αντικείμενα στο χώρο, ώρα της ημέρας, εποχές...(Σ7)». Τα αδέρφια που παρακολουθούν μεγαλύτερη σχολική βαθμίδα αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση και έτσι μια μητέρα λέει, «...Επειδή έχουν εργασίες τα άλλα αδέρφια του θέλει να αισθάνεται ίσος με τα άλλα. Θέλει να γράφει και αυτός, να μάθει και του αρέσει(Σ3)».

Καθοδήγηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για δημιουργική εμπλοκή και αποτελεσματικότητα στην εξέλιξη παιδιών

Η καθοδήγηση των γονέων που παρακολουθούν το πρόγραμμα της Πρώιμης Εκπαιδευτικής Παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ προκειμένου να εμπλέκονται δημιουργικά και με αποτελεσματικότητα πραγματοποιείται σε προκαθορισμένες συναντήσεις που γίνονται μια φορά το μήνα ,αλλά και μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, όποτε χρειαστεί ο γονέας ενημέρωση για οποιοδήποτε θέμα αφορά το παιδί του.

Οι γονείς μέσα από τις συγκεκριμένες συνεντεύξεις, όρισαν τέσσερις τομείς γύρω από τους οποίους καθοδηγούνται από τους ειδικούς παιδαγωγούς: α) την εφαρμογή της στοχοθεσίας, β) τη συμπεριφορά των παιδιών, γ) τις σχολικές εργασίες και το εκπαιδευτικό υλικό δ) τη στάση των γονέων απέναντι στο παιδί.

Τέσσερις από τους έντεκα γονείς δηλώνουν, ότι καθοδηγούνται σχετικά με την εφαρμογή της στοχοθεσίας και εκτός σχολείου προκειμένου να υπάρξει εμπλοκή των γονέων για αποτελεσματικότερη παρέμβαση. Μέσα από την καθημερινή ρουτίνα δηλαδή απευθύνονται εντολές, που ανταποκρίνονται στο παιδαγωγικό του πρόγραμμα. Έτσι αναφέρεται, ότι οι παιδαγωγοί προτείνουν την γενίκευση των εκπαιδευτικών στόχων μέσα από την εφαρμογή τους στην καθημερινότητα και το παιχνίδι. «...προσπαθώ μέσα από το παιχνίδι π.χ «έλα να πάρουμε 3 αυτοκινητάκια και να τα πλύνουμε(Σ1)». Επίσης λένε, ότι οι παιδαγωγοί προτείνουν την γενίκευση των εκπαιδευτικών στόχων μέσα από βιωματική μάθηση «...Δίνοντάς μου συμβουλές να μάθει και βιωματικά, μέσα από εκδρομές που διοργανώνονται(Σ7)», προκειμένου να γενικευτούν οι στόχοι και να εφαρμοστούν στο φυσικό περιβάλλον καθιστώντας τα παιδιά πιο λειτουργικά.

Μέσα από τις μηνιαίες συναντήσεις οι γονείς δέχονται συμβουλές για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μάθει το παιδί τους και πώς να ξεπερνά τις δυσκολίες του και να κατακτά τους στόχους, «...Αναλόγως με την πρόοδο του ...συζητάμε πού έχει τη δυσκολία του ,μου λένε τις κατάλληλες συμβουλές και γω τις ακολουθώ(Σ11)».

Σχετικά με τις σχολικές εργασίες και το εκπαιδευτικό υλικό, δύο (2)γονείς ισχυρίζονται πως βοηθά η αποστολή τους στο σπίτι ως αφορμή για έναρξη της συζήτησης με τα παιδιά τους προκειμένου να μεταφέρουν σχολικές εμπειρίες, «...το τι έχουν διδάξει μέσα στη βδομάδα. Οπότε αυτό που μου έρχεται στο σπίτι με το τι έχουν κάνει είναι η πιο δομημένη καθοδήγηση(Σ6)».Μια άλλη μητέρα πάλι προσθέτει, ότι η καθοδήγηση λαμβάνεται μέσα από τις μηνιαίες ενημερώσεις, ή και τις οδηγίες που δίνουν μαζί με τις εργασίες.

Δύο γονείς είπαν, ότι λαμβάνουν καθοδήγηση σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού τους «...με τέτοια παραδείγματα ...για να προσπαθήσουμε να εκλείψουμε τη διάσπασή της(Σ2)», «...Πιο πολύ στο θέμα των ορίων,να μην είμαστε συνέχεια πάνω του...(Σ10)», που ίσως αποτελούν εμπόδια στην εξέλιξη της μαθησιακής τους πορείας.

Η δυσκολία ενός ζευγαριού να αντιμετωπίσουν την κατάσταση έχοντας κοινή προσέγγιση απέναντι στην αναπηρία του παιδιού τους και η συμβολή των παιδαγωγών μέσα από τις συναντήσεις τους προκύπτει έμμεσα από τα λεγόμενα της μητέρας , *«...μας βοήθησαν πολύ να καταλάβουμε, ως ζευγάρι, τι στάση πρέπει να έχουμε απέναντι στο παιδί(Σ5)»*. Σκοπός ήταν να διευκολυνθεί μια δημιουργική εμπλοκή προκειμένου να έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού σε διάφορες συνθήκες που όμως ήταν απαραίτητο, *«...να ξεπεραστούν κάποιες γραμμές, που υπήρχαν πριν και πιθανόν να εμπόδιζαν μια πιο εύκολη προσαρμοστικότητα στις καταστάσεις»*.

Μόνο μια μητέρα ανέφερε, ότι δεν λαμβάνει καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς σε προβλήματα που αντιμετωπίζει στο σπίτι με το παιδί .Σε ερώτηση της ερευνήτριας, αν έχει μεταφέρει ποτέ μια δυσκολία της με το παιδί ,ώστε να δεχθεί άμεσα μια συμβουλή εκείνη απάντησε αρνητικά , *«... Δεν νομίζω ότι έχουμε συζητήσει(Σ3)»*.

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση μιας μητέρας παιδιού, που βελτιώνεται σταθερά η εικόνα του στον κινητικό, λεκτικό τομέα και στη συμπεριφορά του και είναι η πρώτη του χρονιά στην Πρώιμη Παρέμβαση.. Θεωρεί, ότι πρέπει να καθοδηγείται περισσότερο από τους θεραπευτές, *«... Η αλήθεια είναι, ότι πιο πολύ μιλάω με τη θεραπεύτρια για αυτό με την εργοθεραπεύτρια, με τη λογοθεραπεύτρια παρά από τους παιδαγωγούς(Σ9)»*, προφανώς έχοντας κατά νου τη κινητική εξέλιξη και τη λεκτική επικοινωνία του παιδιού της.Σε ερώτημα της ερευνήτριας για το ποιες θεωρεί, ότι είναι οι αρμοδιότητες των παιδαγωγών εκείνη απάντησε: *«Έχω μπερδευτεί λίγο εκεί. Σίγουρα η ομαδικότητα, η κοινωνικότητα των παιδιών, το ομαδικό πνεύμα αυτό που υπάρχει μέσα στην τάξη. Πώς να μάθουν να λειτουργεί το ένα παιδί δίπλα στο άλλο, η οργάνωση. Τώρα θα πλύνουμε τα χέρια μας, τώρα θα φάμε»*. Μάλιστα πρόσθεσε, ότι οι αρμοδιότητες των παιδαγωγών της Πρώιμης Παρέμβασης είναι μάλλον ίδιες με άλλων πλαισίων προσχολικής εκπαίδευσης, *«... Γιατί αυτό έβλεπα από το γιο μου το μεγάλο»*.

7.4 Γ' Θεματικός άξονας: Ικανοποίηση γονέων

Ο έλεγχος του βαθμού ικανοποίησης των γονέων είναι αναγκαίος, γιατί επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού(Bailey et al.,2004;Dunst,2002). Οδηγούμαστε έτσι σε θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη

εξέλιξη της πορείας των παιδιών που καθώς και βελτίωση της ποιότητας της ζωής των οικογενειών.

Για το λόγο αυτό διερευνήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων από το Πλαίσιο Πρώιμης Παρέμβασης που παρακολουθούν τα παιδιά τους, τόσο σχετικά με τα προγράμματα ,όσο και με τους παιδαγωγούς και τον τρόπο που διαχειρίζονται τις ανάγκες του παιδιού και της οικογένειας.

Ο θεματικός άξονας Γ΄ περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με την ικανοποίηση των γονέων από το συγκεκριμένο πλαίσιο της Πρώιμης Παρέμβασης .

Στον πίνακα 14 δίνεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 14 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Γ΄

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Γ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	
13. Βαθμός ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού προγράμματος της Πρώιμης Παρέμβασης στις προσδοκίες και ανάγκες των γονέων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΠΞΕΠΡΟΓ=Το πρόγραμμα ξεπερνά τις προσδοκίες γονέων ▪ ΕΝΟΜΔΕΣΠ=Ηενσωμάτωση στην ομάδα κάνει το παιδί πιο δεκτικό στο σπίτι ▪ ΘΠΑΡΣΥΠΘΨ=Θετικός παράγοντας ο συνδυασμός παιδαγωγικής ,θεραπευτικής και ψυχολογικής παρέμβασης ▪ ΒΕΛΠΑΙΔΤΚΟΙΝ= Βελτίωση του παιδιού στο παιδαγωγικό τομέα και στην κοινωνικοποίησή του ▪ ΕΞΚΟΙΝΠΡΟΣ= Εξέλιξη στην κοινωνικοποίησηκαι

	<p>προσαρμοστικότητα</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ΒΕΛΛΟΕΠΙ= Βελτίωση του λόγου του παιδιού με επιχειρηματολογία ▪ ΠΑΙΔΧΑΡΑΥΤ= Το παιδί είναι χαρούμενο και αυτοεξυπηρετείται περισσότερο ▪ ΘΠΑΡΕΜΠΛΠΡΟ= Θετικός παράγοντας το εμπλουτισμένο πρόγραμμα ▪ ΒΕΛΓΝΤΣΥΜΠΟΡΓ=Η βελτίωση στο γνωστικό τομέα και τη συμπεριφορά είναι από τις επιθυμίες που βελτιώθηκαν ▪ ΚΑΚΕΓΝΤΚΙΠΡΟ=Η κάλυψη κενών στο γνωστικό και κινητικό τομέα μία από τις προσδοκίες γονέα ▪ ΒΕΛΣΥΜΠΚΟΙΝΣΥΝΤ=Η βελτίωση της συμπεριφοράς, της κοινωνικότητας και του συναισθηματικού τομέα αποτελούν προσδοκίες γονέα
<p>14. Αξιολόγηση κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας με τους γονείς</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΚΠΚΣΥΝΓΕΑ=Οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι σε θέματα συνεργασίας με γονείς και ειδικής αγωγής ▪ ΕΚΠΔΙΑΧΡΓΟ= Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν χρόνο στους γονείς ▪ ΕΚΠΕΠΠΡΟ= Οι εκπαιδευτικοί επιλύουν προβληματισμούς των γονέων ▪ ΕΚΠΕΠΠΓΟ= Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες των γονέων ▪ ΕΚΠΠΡΟΙΣΟΠΑΙΔ= Εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν ισότιμα τα παιδιά

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΚΠΕΥΕΧΚΑ= Οι εκπαιδευτικοί είναι ευέλικτοι στο χειρισμό καταστάσεων ▪ ΕΚΠΓΟΣΥΕΠΙ= Μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων υπάρχει συνεννόηση και επικοινωνία ▪ ΕΚΠΓΝΚΑΝ= Οι εκπαιδευτικοί έχουν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στις κινητικές αναπηρίες
<p>15. Βαθμός αλληλεπίδρασης των γονέων και παράγοντες που την επηρεάζουν</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΛΑΛΧΡ=Έλλειψη αλληλεπίδρασης λόγω περιορισμένου χρόνου ▪ ΠΕΑΛΜΕΥΚ=Περιορισμένη αλληλεπίδραση λόγω μειωμένων ευκαιριών ▪ ΕΛΑΛΠΡΟΣΕΠΙ=Περιορισμένη αλληλεπίδραση λόγω προσωπικών επιλογών ▪ ΑΛΓΟΕΑΦΟΣΥΝ= Η αλληλεπίδραση με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες επιφέρει συναισθηματική φόρτιση ▪ ΕΛΑΛΔΙΑΕΝΔΣΤ=Ελλειψής αλληλεπίδραση λόγω διαφορετικών ενδιαφερόντων και στάσεων ▪ ΑΛΓΟΒΟΕΠΠΡΟ=Η αλληλεπίδραση με άλλους γονείς βοηθά την επίλυση προβλημάτων ▪ ΑΛΓΟΜΟΜΓΟ=Αλληλεπίδραση με άλλους γονείς μέσω ομάδων γονέων ▪ ΕΛΚΟΙΕΠΙΑΤΡΠΡΟ=Ελλειψείς κοινωνικές επαφές λόγω ιατρικών προβλημάτων παιδιών ▪ ΕΛΑΛΠΕΡΕΠΙΣΧ=Ελλειψής

	<p>αλληλεπίδραση λόγω περιορισμένων επισκέψεων στο σχολείο</p>
<p>16. Συμβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και διαμόρφωση συμπεριφοράς του παιδιού</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΔΙΑΧΠΡΟΣΥΜΠ=Στη διαχείριση προβλημάτων σχετικά με τη συμπεριφορά παιδιού ▪ ΟΛΙΕΞΠΑΙ= Να προσεγγιστεί η εξέλιξη παιδιού ολιστικά ▪ ΚΑΟΡΑΝΤΗΠΑΙ=Να κατανοηθούν τα όρια της αντίληψης του παιδιού ▪ ΣΥΜΠΕΚΠΣΥΝΣΧΣΠ= Στη συμπεριφορά ,την εκπαίδευση συνεργαζόμενοι το σχολείο με το σπίτι ▪ ΕΝΗΣΤΟΣΥΧΣΥΝ=Η ενημέρωση για τη στοχοθεσία τάξης και η συχνότητα των συναντήσεων συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα ▪ ΕΝΗΘΕΩΚΑΣΥΜ=Η ενημέρωση και η θεωρητική κατάρτιση συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα ▪ ΒΟΩΡΠΑΙΚΙΕΞΕ=Βοηθούν στην ωρίμανση του παιδιού και την κινητική εξέλιξη ▪ ΓΟΕΜΠΑΓΝΒΟ=Οι γονείς εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους για να βοηθούν το παιδί
<p>17. Προτάσεις για βελτιώσεις στην εκπαίδευση και συμπεριφορά των παιδιών</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΒΑΡΣΥΜΠΟΡΙΠΑΙ=Βαρύτητα στη συμπεριφορά και οριοθέτηση των παιδιών ▪ ΒΑΡΚΟΙΝΣΥΝΥΠΑΙΔ=Βαρύτητα στην κοινωνικοποίηση και συνύπαρξη

	<p>των παιδιών σαν ομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ΒΑΡΕΙΚΠΑΙΑΝΠΕΡ= Βαρύτητα στην εικόνα παιδιού ανά περίοδο
<p>18. Προτάσεις για αύξηση ικανοποίησης των γονέων σχετικά με τις ανάγκες της οικογένειας και του παιδιού</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΔΙΑΜΠΧΑ= Διαμόρφωση παιδικής χαράς ▪ ΜΕΕΝΗΕΛΛΕΙ=Μεγαλύτερη ενημέρωση για τις ελλείψεις παιδιού ▪ ΥΠΟΧΣΥΓΕΚΠ=Υποχρεωτικές συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών ▪ ΠΛΗΚΑΘΠΑΙΤΑ=Περισσότερη πληροφόρηση για την καθημερινότητα του παιδιού στην τάξη ▪ ΜΕΟΙΚΕΚΠΓΟ=Μεγαλύτερη οικειότητα των εκπαιδευτικών με τους γονείς ▪ ΠΑΝΩΡΕΝΗΓΟ= Πιο ανοιχτό ωράριο για τις ενημερώσεις γονέων ▪ ΤΑΚΤΣΥΖΨΥΧΓΟΝ= Τακτικότερες συζητήσεις των ψυχολόγων με τους γονείς ▪ ΑΠΟΓΣΥΣΤΟΧΕΝΗ= Απογευματινές συναντήσεις για ενημέρωση και τη στοχοθεσία ▪ ΠΕΡΕΠΠΟΛΧ= Περισσότερες επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους ▪ ΛΙΜΕΤΘΕΡΟΠΕΡΧΜ=Λιγότερες μεταβάσεις σε θεραπείες και ομαδικά προγράμματα για να υπάρχει χρόνος να μαθαίνει

Βαθμός ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού προγράμματος της Πρώιμης Παρέμβασης στις προσδοκίες και ανάγκες των γονέων

Σχετικά με το ερώτημα, αν ανταποκρίνεται το πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης, που έχει ενταχθεί το παιδί στις προσδοκίες και στις ανάγκες των παιδιών, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι γονείς απάντησαν με θετικά σχόλια για το πρόγραμμα και τονίζεται μάλιστα, ότι ξεπερνά και τις προσδοκίες που είχαν . Οι επιθυμίες των γονέων σχετικά με την βελτίωση της εξέλιξης του παιδιού τους, αφορούσε τομείς όπως την κοινωνικοποίηση, το γνωστικό τομέα, τη συμπεριφορά, την επικοινωνία, την ωρίμανση συναισθήματος, την αυτοεξυπηρέτηση και την κινητική εξέλιξη.

Παρόλο που τα παιδιά των συνεντευξιαζομένων γονέων αντιμετωπίζουν κάποια κινητική δυσκολία, άλλα σε μικρότερο βαθμό και άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό, είναι αξιοσημείωτο, ότι οι γονείς δεν ανέφεραν ως πρωταρχική τους επιθυμία την κινητική ανεξαρτητοποίηση και μόνο δύο μίλησαν για προσδοκία της κινητικής εξέλιξης. Ίσως γιατί τα περισσότερα παιδιά ,επτά από τα έντεκα, δεν είναι πλήρως εξαρτώμενα κινητικά από τους γονείς τους λόγω της θεραπευτικής παρέμβασης που έγινε από βρεφική κιόλας ηλικία.

Πιο συγκεκριμένα τέσσερις γονείς ανέφεραν, ότι τα παιδιά τους βελτιώθηκαν στο γνωστικό τομέα, άλλοι τρεις είπαν, ότι η συμπεριφορά των παιδιών άλλαξε, οργανώθηκαν και προσαρμόστηκαν καλύτερα στις καταστάσεις, ενώ η κοινωνικοποίηση ήταν άλλη μια επιθυμία τριών γονέων που πραγματοποιήθηκε. Δύο μητέρες ισχυρίστηκαν, ότι μέσα από την παρακολούθηση του προγράμματος αυξήθηκε η επικοινωνία ,ενώ άλλες δύο εντόπισαν αλλαγές στη διαχείριση του συναισθήματος. Τέλος μία μητέρα τονίζει, ότι αυξήθηκε και η αυτοεξυπηρέτηση του παιδιού της.

Μια μητέρα μόνο έδειξε δυσαρέσκεια για την δυσκολία να εξελιχθεί ο λόγος του παιδιού της , παρά την εκπλήρωση των επιθυμιών της σχετικά με τη βελτίωση του παιδιού σε άλλους τομείς. Τόνισε μάλιστα, ότι την απασχολεί πολύ περισσότερο και από την κινητική του βελτίωση λόγω του ότι της λείπει η επικοινωνία με το παιδί της και η έκφραση επιθυμιών και συναισθήματος μέσω της λεκτικής οδού, παρά το γεγονός ότι το παιδί εκπαιδεύεται να χρησιμοποιήσει εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας.

Αξιολόγηση κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας με τους γονείς

Στο εν λόγω ερώτημα που αφορά τη γνώμη των γονέων σχετικά με την κατάρτιση των παιδαγωγών της Πρώιμης Παρέμβασης, τόσο σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής, όσο και σε θέματα συνεργασίας μαζί τους αναφέρθηκε ευθέως από τους γονείς, ότι οι παιδαγωγοί της Πρώιμης Παρέμβασης του συγκεκριμένου πλαισίου είναι καταρτισμένοι τόσο πάνω στην ειδική αγωγή, όσο και στον τρόπο που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που είναι ενταγμένα στο Τμήμα αυτό. Είναι βοηθητικοί απέναντι στους γονείς, τους διευκολύνουν να επιλύσουν προβληματισμούς που προκύπτουν και συζητούν αναλυτικά την εξέλιξη του παιδιού έχοντας απέναντι στους γονείς φιλική διάθεση .

Οι περισσότερες αναφορές σχετικά με το πώς αποδεικνύεται η κατάρτιση σε σχέση με τη συνεργασία με τους γονείς, τονίζουν τη διαθεσιμότητα των παιδαγωγών να αφιερώσουν χρόνο στους γονείς κατά τις συναντήσεις τους και στις τηλεφωνικές επικοινωνίες, προκειμένου να επιλυθούν θέματα που τους απασχολούν με το παιδί τους.

Πιο αναλυτικά πέντε μητέρες δήλωσαν, ότι παίζει θετικό ρόλο στη συνεργασία τους η διαθεσιμότητα χρόνου προκειμένου να επιλυθούν διάφοροι προβληματισμοί ,η οικειότητα που υπάρχει με τους παιδαγωγούς των παιδιών καθώς και η ικανότητά τους να εντοπίσουν πράγματα που οι ίδιοι οι γονείς δεν έχουν παρατηρήσει,«Με ενημερώνουν για πράγματα που μπορεί εγώ να μην είχα προσέξει. Μου αναλύουν πράγματα από μόνοι τους(Σ4)», «...Ερχόμουν για 2 λεπτά και μου αφιέρωναν 15',όλα αυτά είναι υπολογίσιμα. Γενικά αισθανόμουν οικεία(Σ7)».

Η διαθεσιμότητα αυτή εισπράττεται και έμμεσα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, όταν οι γονείς «μοιράζονται» τις ανησυχίες τους. Σύμφωνα με τη μαρτυρία μιας μητέρας που έχει παιδί με σοβαρή κινητική αναπηρία ,είναι πολύ σημαντικό για την ψυχολογία της να μην προβάλλουν οι παιδαγωγοί την ιδιότητα του «ειδικού»,αλλά να είναι πιο φιλικοί και ανθρώπινοι, χωρίς να τρομάζουν, ό,τι και να ακούνε από τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα δηλώνει: «...δεν χρειάζεται να λες τα πάντα με πράξεις και με συγκεκριμένα παραδείγματα... Αρκεί να μου το έχεις δείξει μια φορά, να μου έχεις χαμογελάσει σε κάτι που έχω μοιραστεί μαζί σου. Να μην έχεις φρικάρει ,όταν εγώ σου

λέω κάτι που φρικόρει ούτως ή άλλως εμένα. Να υπάρχει μια ανθρώπινη αντιμετώπιση και μια πιο φιλική. Όχι τόσο του ειδικού με το γονέα(Σ5)».

Εκτός από τη διάθεση των παιδαγωγών να αφιερώσουν χρόνο στους γονείς για να συζητήσουν προβληματισμούς τους, η ύπαρξη επικοινωνίας και συνεννόησης, ο συνυπολογισμός των επιθυμιών των γονέων για την πορεία των παιδιών τους, «...Ό,τι κι αν είχα πει όλα αυτά τα χρόνια νομίζω, ότι το έλαβαν υπόψη τους, με βοήθησαν...», καθώς και η συνέπεια των λεγομένων τους «... ότι μας λένε δεν το αναιρούν(Σ10)», αποτελούν αποδείξεις κατάρτισης των παιδαγωγών για άλλους τρεις (3) γονείς.

Όσον αφορά το πόσο καταρτισμένοι είναι οι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί πάνω στην ειδική αγωγή και πάλι απαντήθηκε θετικά το ερώτημα από 10 γονείς δικαιολογώντας την άποψή τους. Μόνο μια μητέρα παρόλο που είχε θετική στάση, εξέφρασε κάποιον ενδοιασμό, για το αν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν οι παιδαγωγοί με παιδιά που έχουν πολύ σοβαρές αναπηρίες θεωρώντας ότι το παιδί της έχει ήπια δυσκολία. Τονίστηκε ότι η κατάρτισή τους εισπράττεται έμμεσα από τα αποτελέσματα, ενώ δεν έχει αποδείξεις από την καθημερινή τους επαφή με τα παιδιά, «...δεν είμαι σίγουρη, αλλά ήμουν πάρα πολύ ευχαριστημένη ...τόρα δεν τους έχω δει στην δουλειά δεν τους έχω ζήσει(Σ9)». Αξιοσημείωτο είναι, ότι η συγκεκριμένη μητέρα σημείωσε ως απόδειξη της κατάρτισης των παιδαγωγών το γεγονός ότι συμπεριφέρονται και προσεγγίζουν τα παιδιά όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Δήλωσε έμμεσα μάλιστα, ότι και η ίδια δε βλέπει όλα τα παιδιά με την ίδια ματιά: «Η προσέγγιση των παιδαγωγών στο παιδί..... τα αντιμετώπιζαν όλα τα παιδιά (να μου πεις τι θα κάνανε) σαν ένα κανονικό παιδί. Ακόμα και άλλα παιδάκια που μπορεί να βλέπω λίγο περίεργα, τα προσεγγίζουν σε όσα κάνουν κανονικά σαν κανονικό(Σ9)».

Όλοι οι άλλοι γονείς, δέκα (10) από τους έντεκα θεωρούν, ότι οι διεξοδικές συζητήσεις κατά τις ενημερώσεις, η ανάλυση καταστάσεων που οι γονείς δεν είχαν προσέξει και η επίλυση αποριών καθώς και οι συμβουλές σε θέματα συμπεριφοράς, που δίνονται στις συναντήσεις τους είναι αποδείξεις, ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης. Η ευελιξία στους χειρισμούς των καταστάσεων, «...ότι και να συμβεί ξέρουν να το χειριστούνε. Και αν δεν ξέρουν οι ίδιοι θα ρωτήσουν, θα συμβουλευτούν, πώς να βοηθήσουν...(Σ11)», και

η συνέπεια των λόγων τους, «...ότι μας λένε δεν το αναιρούν...(Σ10)» λειτουργούν θετικά για να εκτιμήσουν οι γονείς τις γνώσεις πάνω στο αντικείμενό τους.

Τέλος αναφέρθηκε από ένα γονέα, ότι οι παιδαγωγοί της συγκεκριμένης Πρώιμης Παρέμβασης που υποδέχεται παιδιά με κινητικές δυσκολίες συνδυάζουν τη γνώση της ειδικής εκπαίδευσης με την εξειδίκευση στις ανάγκες παιδιών με κινητικές αναπηρίες συμβάλλοντας έτσι εκτός από την εκπαιδευτική παρέμβαση και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών: «...*Πολλές φορές μου έχουν πει λόγω της υπερτονίας πάει να ζωγραφίσει της σκίζεται το χαρτί... μου είχε πει για ένα κοριτσάκι ότι την χτύπησε ,αλλά στην ουσία δεν την χτύπησε .Λόγω της υπερτονίας της ενώ πήγε να την χαϊδέψει της έσφιξε το χέρι και την πόνεσε. Μου εξήγησαν όμως, ότι δεν ήταν η συμπεριφορά της επιθετική, αλλά έγινε λόγω της κατάστασής της(Σ2)».*

Βαθμός αλληλεπίδρασης των γονέων και παράγοντες που την επηρεάζουν

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των συνεντευξιζόμενων γονέων των παιδιών που παρακολουθούν το Πρόγραμμα της Πρώιμης Εκπαιδευτικής Παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ η επαφή και αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους γονείς συμμαθητών των παιδιών τους είναι σχεδόν ανύπαρκτη, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων που βλέπονται τυπικά σε εορτές ή κοινωνικές δράσεις του σχολείου. Ανασταλτικοί παράγοντες είναι ο μειωμένος χρόνος, η προσωπική αναβλητικότητα για κοινωνικές επαφές με άλλους γονείς, η συνειδητή επιλογή να μη συνυπάρχουν με γονείς παιδιών με αναπηρίες ,η μικρή ηλικία των παιδιών που δεν επιζητούν να παίξουν με συμμαθητές, καθώς και τα ιατρικά θέματα και η εξάρτηση των παιδιών από τους γονείς τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης. Παρά λοιπόν την παραδοχή γονέων, ότι υπάρχουν κοινοί προβληματισμοί και σκέψεις στους γονείς που έχουν παιδιά με κινητικές δυσκολίες, δεν αποτελεί αυτό κίνητρο για περαιτέρω επαφές ,ενώ σε κάποιες περιπτώσεις όπως θα αναλυθεί και παρακάτω αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Οι περισσότεροι γονείς είπαν, ότι η μειωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων δεν οφείλεται σε μειωμένες ευκαιρίες που δίνονται μέσα από το πλαίσιο της Πρώιμης Παρέμβασης, αν και κάποιοι άλλοι, τρεις γονείς στο σύνολο, δήλωσαν ότι θα ήθελαν περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή σε εκδρομές και εκδηλώσεις του σχολείου.

Τρεις από τους έντεκα γονείς, ανέφεραν, ότι υπάρχει μια επαφή με τους γονείς που συμμετέχουν στις ομάδες γονέων που πραγματοποιούνται από την ψυχοκοινωνική υπηρεσία μία ως δύο φορές το μήνα. Παρά τη θετική συμβολή αυτών των συναντήσεων στην ψυχολογία των γονέων παράγοντες όπως οικογενειακές υποχρεώσεις ή η εργασία ίσως μεταβάλλουν τη συχνότητα της συμμετοχής των γονέων σε αυτές, «...γενικά συμμετέχω. Είναι πολύ ωφέλιμη γενικά, για όλους τους γονείς. Εκεί υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους(Σ4)». Πέρα από την συνεύρεσή τους στις συναντήσεις αυτές όμως δεν υπάρχει επαφή εκτός του σχολικού πλαισίου.

Άξιο σχολιασμού είναι, ότι μια από αυτές τις μητέρες εξέφρασε μια διαφορετική άποψη σχετικά με τη αρνητική επίδραση της ομάδας και της επαφής της με τους άλλους γονείς στην ψυχολογία της και απέφυγε την επαφή προκειμένου, όπως είπε «... να μην συνυπάρχω με τη δυστυχία...». Καταθέτει λοιπόν ότι : «Με φόρτιζε πολύ. Με προβλημάτιζε. Βέβαια σιγά σιγά προσπαθούσα να αποστασιοποιηθώ γιατί και γω έχω τα δικά μου, αλλά γενικά γυρνούσα και το σκεφτόμουν κανένα εικοσιτετράωρο...Υπάρχει μιζέρια ,υπάρχει δυστυχία. Ειδικά στους γονείς, που έχουν ένα παιδί είναι πολύ σημαντικό αυτό. Όταν υπάρχει και άλλο παιδί, είναι αλλιώς η κατάσταση. Όταν είναι δύο παιδιά με θέμα, εκεί είναι το χάος... Εμένα με στενοχωρούσε όλο αυτό. Δεν το μπορούσα δηλαδή. Ξεχνούσα τα δικά μου και σκεφτόμουν αυτά(Σ7)».

Δύο γονείς ανέφεραν, ότι υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση με άλλους γονείς ,η μία γνωριζόταν με αυτούς από τις θεραπείες που έκαναν τα παιδιά τους πριν ενταχθούν στην Πρώιμη Παρέμβαση και η άλλη «έχτισε» σταδιακά την επαφή της με το πέρασμα των χρόνων, αφού το παιδί της παρακολουθεί το πρόγραμμα ήδη τρία χρόνια .Σημειώνεται δε από την ίδια μητέρα, ότι όσο τα παιδιά είναι μικρά είναι πιο δύσκολη η επαφή με άλλους γονείς γιατί, «...έχεις άλλα θέματα να λύσεις που αφορούν ιατρικά προβλήματα...Είχες να λύσεις πιο πολλά θέματα και η ψυχολογία των γονέων ...». Μεγαλώνοντας όμως το παιδί ωριμάζει μέσα από την παρέμβαση και τις συνθήκες που διαμορφώνονται ,γίνεται κοινωνικά πιο ανεξάρτητο κοινωνικά και αυτό διευκολύνει τις επαφές με άλλους γονείς(Σ8)».

Οι υπόλοιποι έξι γονείς δήλωσαν, ότι δεν έχουν επαφές με γονείς συμμαθητών πέρα από ότι γνωρίζουν κάποιους, επειδή συναντιόνται την ημέρα των μηνιαίων συναντήσεων με τους παιδαγωγούς και θεραπευτές. Οι τέσσερις από αυτούς θα

ήθελαν να αφιερώσουν παραπάνω χρόνο για να επικοινωνούν μεταξύ τους και αναγνωρίζουν, ότι η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σχετικά με τα παιδιά τους θα τους βοηθούσε να ανταπεξέρθουν σε κάποιες καταστάσεις, αν μάθουν πώς τις ξεπέρασαν άλλοι γονείς, «...ο κάθε γονέας ξέρει κάτι διαφορετικό που μπορεί να βοηθήσει το παιδί και μπορεί οι άλλοι γονείς να το χρειαστούνε...(Σ3)».

Μόνο δύο από αυτές τις μητέρες δήλωσαν συνειδητά, ότι δεν θέλουν να έχουν επαφές με άλλους γονείς και δεν θεωρούν απαραίτητη την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με γονείς παιδιών από το σχολείο του δικού τους παιδιού. Η μια που είναι μητέρα παιδιού με ήπια κινητική δυσκολία τόνισε, ότι δεν επιζητά γενικότερα επαφές με γονείς για δύο λόγους. Ο ένας είναι λόγω επαγγέλματος (εκπαιδευτικός) δεν θέλει να έχει και άλλες επαφές με γονείς, «...δεν το έχω ανάγκη τώρα. Ίσως φταίει και το επάγγελμά μου. Επειδή βλέπω πολλούς γονείς και μιλάμε πάρα πολύ με γονείς σε άλλη βάση, θεωρώ εντάξει ίσως οι γονείς είναι για το σπίτι(Σ5)». Ένας άλλος λόγος που καταθέτει είναι ότι το παιδί της είναι μικρό και δεν έχει αναπτύξει φιλίες ώστε να νιώσει τη ανάγκη να παίξει με συμμαθητές του εκτός σχολείου, «Αν ήταν τα παιδιά πιο μεγάλα ίσως το απαιτούσαν. Αναγκαστικά ακολουθείς τα παιδιά».

Η άλλη που είναι μητέρα παιδιού με σοβαρή κινητική δυσκολία ισχυρίστηκε, ότι η συνύπαρξη με άλλους γονείς προϋποθέτει κοινά ενδιαφέροντα και ανησυχίες. Η κινητική αναπηρία μπορεί να έχει κάποια κοινά χαρακτηριστικά με συγκεκριμένες συμπεριφορές των παιδιών και παρεμβάσεις, αλλά το εύρος των δυσκολιών, ικανοτήτων και αναγκών των παιδιών είναι μεγάλο, επομένως σύμφωνα με τη γνώμη της δεν μπορούν όλοι οι γονείς να κατανοήσουν τη θέση του άλλου. Επίσης οι γονείς που δεν εργάζονται και έχουν και την ευθύνη ενός παιδιού με αναπηρία δεν μπορούν να κατανοήσουν την βεβαρημένη καθημερινότητα αυτών που επιβαρύνονται και με την εργασία τους, «...Με μια μαμά δηλαδή που δε δουλεύει και το μόνο της μέλημα είναι το παιδί εγώ δεν έχω κάτι κοινό, συγγνώμη πέρα από την αγάπη για το παιδί. Με ένα γονέα ο οποίος ασχολείται μόνο με τη δουλειά του και καθόλου με το παιδί, γιατί το παιδί έχει ειδικές ανάγκες και τι θα μάθει, επίσης δεν έχω κάτι κοινό». Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: «...Θεωρώ, ότι το μόνο που έχω να μοιραστώ με τους υπόλοιπους γονείς στην κατάσταση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι η δυσκολία της καθημερινότητας... Κάθε παιδί, όπως κάθε φυσιολογικό παιδί, πολύ περισσότερο κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες είναι ένα πολύ ιδιαίτερο παιδί που το καθένα θέλει μια ειδική μεταχείριση το κάθε ένα. Δηλαδή άλλο καταλαβαίνει περισσότερο, άλλο

λιγότερο, άλλο μπορεί να εξυπηρετηθεί μόνο του, άλλο δε μπορεί. Είναι μια πολύ εξατομικευμένη περίπτωση για να νιώσω εγώ ότι μοιράζομαι κάτι εγώ με τους γονείς τους υπόλοιπους...εγώ προτιμώ να έχω επαφή με γονείς παιδιών φυσιολογικών. Δηλαδή δεν θέλω να βάλω τον εαυτό μου σε μια ειδική μοίρα...θα προτιμούσα να μην πέσω στη μιζέρια μιας κατάστασης που αντιμετωπίζει κάτι πολύ ειδικό...(Σ5)». Άλλο ένα επιχείρημα που καταθέτει η ίδια για την μειωμένη εμπλοκή της είναι, ότι η συμμετοχή των γονέων σε κοινωνικές δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου είναι πιο αναγκαία στους γονείς που δεν έχουν κοινωνική ζωή, διαφορετικά δεν είναι απαραίτητη αφού καλύπτεται η κοινωνικότητά τους από προσωπικές επιλογές και φιλίες, «...γιατί να επιλέξω συγκεκριμένα ένα γονέα παιδιού με ειδικές ανάγκες από ένα οποιοδήποτε γονέα...έχουμε ένα κύκλο κοινωνικό με τον οποίο συνεχίζουμε να έχουμε ακόμα και τώρα επαφές...».

Η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ γονέων θα διευκολυνόταν, αν αυξάνονταν οι ευκαιρίες από πλευράς σχολείου, η διάθεση περισσότερου χρόνου στους γονείς των συμμαθητών ακόμη και κατά τις μηνιαίες συναντήσεις, η βελτίωση της ψυχολογίας ειδικά των μητέρων λόγω κούρασης, «...Γενικά η μάνα είναι ξεζουμισμένη, το ζόρι το τραβά η μάνα...», «...Συνήθως το μυαλό σου είναι τόσο πηγμένο από όλα αυτά, που συνήθως δεν αφιερώνεις χρόνο σε κάτι τέτοιο...(Σ7)» θα συνέβαλαν στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ γονέων. Επίσης είναι σημαντικό να τονιστεί μέσα από συζητήσεις με τους παιδαγωγούς η σπουδαιότητα και τα θετικά οφέλη από τη σύσφιξη σχέσεων με άλλους γονείς και την διάδρασή τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις μαζί με τα παιδιά .

Μια πρόταση επίσης έγινε από μητέρα που αυτή τη στιγμή δεν συμμετέχει σε ομαδικές δράσεις με άλλους γονείς γιατί όπως είπε : «...αν ερχόμουν σε κάποια συνάντηση στο σχολείο μπορεί να αλλάζαμε και κάποιο τηλέφωνο ή στο facebook μια επαφή κάτι, αλλά δεν έρχομαι και εγώ εκεί. Δηλαδή σε ένα ομαδικό χρόνο που έρχονται δεν έχω εμφανιστεί πουθενά...(Σ9)». Η συγκεκριμένη μητέρα πρότεινε να υπάρξουν προκαθορισμένες και οργανωμένες συναντήσεις γονέων με κάποιον παιδαγωγό είτε μέσω Skype, είτε σε έναν εξωτερικό χώρο ψυχαγωγίας για να συζητήσουν με περισσότερη χαλαρότητα και να γνωριστούν καλύτερα, «...επίσης ένα απογευματινό, ένα καφέ. Είναι δύσκολο για όλους αυτό αλλά εγώ θα πήγαινα...αν μου πουν έχουμε αυτό το ραντεβού με τους γονείς εκεί θα πάω δεν θα το χάσω(Σ9)».

Συμβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και τη διαμόρφωση συμπεριφοράς του παιδιού

Μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς σχετικά με τη συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο στη συμπεριφορά, όσο και στην εκπαίδευση φαίνεται, ότι η διαχείριση προβλημάτων που αφορά τη συμπεριφορά των παιδιών εντός και εκτός σπιτιού, είναι ένας τομέας που απασχολεί τους γονείς. Θεωρείται, ότι η οριοθέτηση και ωρίμανση της συμπεριφοράς προηγείται της εκπαίδευσης και είναι ένας τομέας που, αν δεν βελτιωθεί, δυσχεραίνει τις συνθήκες στο σπίτι με αποτέλεσμα να μην μπορούν οι γονείς να ασχοληθούν και με την εκπαίδευση του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο χρειάζονται συμβουλές από τους παιδαγωγούς και τους ψυχολόγους.

Τρεις μητέρες λοιπόν ανέφεραν τη συμπεριφορά, ως ένα τομέα που τις απασχολεί και βελτιώνεται μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μεταφέρουν κατά τις ενημερώσεις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς με σκοπό, *« να μπορέσω να τον χειριστώ, σε κάποια θέματα στο σπίτι... παλιά δεν μπορούσα να τον χειριστώ εγώ... πάντα το συζητάω... πώς να το χειριστώ, τη συμβουλή της δασκάλας, τι διαφορετικό θα μπορούσα να κάνω... Πάντα τα μεταφέρω και περιμένω μια συμβουλή... (Σ1)»*.

Μια άλλη μητέρα καταθέτει, ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης έχει συμβάλει στην ωρίμανση της συμπεριφοράς του παιδιού, το οποίο διαχειρίζεται πιο σωστά τις δυσκολίες που προκύπτουν από την κινητική του δυσκολία *«...η στάση του παιδιού στο θέμα της κίνησης, η στάση του παιδιού απέναντι στα παιδιά που έχουν θέμα, ο τρόπος που συμπεριφέρεται ως προς την αδυναμία του είναι υποδειγματική(Σ6)»*. Τονίζει μάλιστα, ότι η αλλαγή στον τρόπο που διαχειρίζονται τα παιδιά τις καταστάσεις από τόσο μικρή ηλικία οφείλεται στην καλλιέργεια ενός διευκολυντικού περιβάλλοντος, *«...είναι καθαρά θέμα του προγράμματος. Όσο και να θες να τον βοηθήσεις σε αυτό πρέπει να είναι και σε ένα περιβάλλον που του το καλλιεργεί. Είναι το καλύτερο πράγμα που έχει κάνει το πρόγραμμα(Σ6)»*.

Εκτός από τη συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη συμπεριφορά των παιδιών, οι γονείς ανέφεραν συμβολή στην εκπαίδευση και τον εμπλουτισμό του γνωστικού τομέα, στον οποίο δεν δίνουν πάντα έμφαση οι γονείς, αφού εστιάζουν

αρχικά στην κινητική εξέλιξη παραβλέποντας, ότι το παιδί πρέπει να εξελίσσεται σε όλους τους τομείς ταυτόχρονα , «...μέχρι τώρα έδινα βάση μόνο στα κινητικά της και είχα αφήσει πίσω το γνωστικό της, οπότε τώρα έχω ένα άλλο task, έναν άλλο στόχο. Να τη βοηθήσω και γνωστικά(Σ2)». Επιπλέον κάποια άλλη μητέρα σημειώνει ,ότι αυτή η βοήθεια στην εξέλιξη του παιδιού γνωστικά πραγματοποιείται με μεγαλύτερη επιτυχία, όταν υπάρχει συνεργασία παιδαγωγών με γονείς«με παράλληλη δουλειά ,εδώ και σπίτι ,με έχει βοηθήσει πάρα πολύ γιατί έχετε ένα κοινό κώδικα ,ένα κοινό στόχο και ανταλλάσσει τις απόψεις. Ένας καταρτισμένος άνθρωπος σε βοηθάει και εσύ βάζεις αυτό που πρέπει σα γονιός. Οπότε νομίζω αυτό είναι το τέλειο και γι'αυτό έρχεται ένα αποτέλεσμα τόσο καλό(Σ8)».

Οι μηνιαίες συναντήσεις που γίνονται μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων αναφέρονται από τρεις γονείς ως ενισχυτικές στη συμβολή της εξέλιξης των παιδιών, γιατί μέσα από αυτές ενημερώνονται και οι ίδιες και μαθαίνουν ,πώς να βοηθήσουν στο σπίτι τα παιδιά, «...έχω μάθει πολλά πράγματα που δεν τα ήξερα και γω και έχω μπει στη διαδικασία να μαθαίνω και παραπάνω για να δω πώς θα εξελίξω το Γ.(Σ11)».

Είναι ολοφάνερο, ότι οι γονείς αγωνιούν για το μέλλον των παιδιών τους και ανησυχούν καθημερινά για το αν πράττουν το καλύτερο. Στα πλαίσια αυτών των προβληματισμών μια μητέρα παρόλο που σχολιάζει θετικά τα προγράμματα, γιατί μέσα από αυτά μαθαίνει το δυναμικό του παιδιού της,εκφράζει μια ανησυχία για το πώς ένας γονέας μπορεί να ελέγξει την ποιότητα των προγραμμάτων,«Εγώ είμαι ευχαριστημένη από αυτό που γίνεται στο σχολείο, αλλά αυτό που δε μπορώ να καταλάβω είναι αν η Ε. βρισκόταν σε ένα άλλο πλαίσιο εκπαιδευτικό, αν θα είχε μια πολύ καλύτερη εξέλιξη και πώς εγώ θα το καταλάβαινα(Σ5)». Συμπληρώνει επίσης το συνδυασμό των στοιχείων, που σύμφωνα με τη γνώμη της χαρακτηρίζουν ένα πρόγραμμα αποτελεσματικό, «φαντάζομαι ,ότι όσο πιο καλό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, το εκπαιδευτικό υλικό και το ανθρώπινο δυναμικό τόσο πιο καλό είναι το αποτέλεσμα σε ένα παιδί».

Οι τακτικότερες επισκέψεις των γονέων στο σχολείο και η ενημέρωσή τους από τους παιδαγωγούς για τους γενικούς στόχους της τάξης ανά περίοδο ,αλλά και τους ειδικούς για κάθε παιδί θα βοηθούσαν όλους τους εμπλεκόμενους στην εξέλιξη του παιδιού και στην αποτελεσματικότητα των πρώιμων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα

μία μητέρα από τις έντεκα θέλησε να σημειώσει ότι *«αν ξέραμε τι γινόταν μέσα στην τάξη θα ήταν ακόμη πιο αποδοτικό .Αν έρχομαι και εγώ κάθε Δευτέρα που ενημερώνετε θα είναι, αλλά δεν έρχομαι... δεν έχουμε και εμείς τις ιδέες ,θέλουμε λίγα ερεθίσματα και εμείς οι γονείς να τα καλλιεργήσουμε , δεν ξέρουμε πού και πώς(Σ9)»* .

Προτάσεις για βελτιώσεις στην εκπαίδευση και συμπεριφορά των παιδιών

Όπως καταγράφηκε σε προηγούμενες ενότητες οι συνεντευξιαζόμενοι γονείς των παιδιών που παρακολουθούν την Πρώιμη Εκπαιδευτική Παρέμβαση της ΕΛΕΠΑΠ είναι ικανοποιημένοι από τα προγράμματα και τη συνεργασία με τους παιδαγωγούς. Μεγάλη βοήθεια παρέχεται σχετικά με την αυτοεξυπηρέτηση των παιδιών και την ασφάλειά τους ειδικά στις πρώτες βαθμίδες της Πρώιμης Παρέμβασης που είναι παιδιά μέχρι 3,5-4 ετών. Μέσα από την επαφή με άλλα παιδιά και με ενήλικες τα παιδιά προσαρμόζονται σε διάφορες καταστάσεις ,μαθαίνουν κανόνες συμπεριφοράς και βελτιώνεται η κοινωνικοποίησή τους.

Όλες οι μητέρες ήταν ικανοποιημένες από την διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος και από τις αλλαγές των παιδιών σε θέματα συμπεριφοράς. Παρατηρήθηκε, ότι οι μητέρες των παιδιών που παρακολουθούν για πρώτη χρονιά το πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης λόγω του ότι ως πρώτη σκέψη ήταν ευχαριστημένες δεν έκαναν προτάσεις για τροποποιήσεις ή εμπλουτισμό προγράμματος. Διαβεβαίωσαν όμως με τα λεγόμενά τους, ότι αν είχαν κάποια πρόταση ή ένσταση δεν θα δίσταζαν να την μεταφέρουν στους παιδαγωγούς, αφού το κλίμα μεταξύ τους είναι φιλικό και χαρακτηρίζεται από άνεση και οικειότητα.

Από ορισμένες μητέρες αναφέρθηκε, ότι στο πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης τα παιδιά δέχονται αρκετά ερεθίσματα μέσα από εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα και δεν χρειάζεται να προστεθεί κάτι γιατί τα παιδιά θα κουραστούν με πρόσθετες δραστηριότητες, *«Θεωρώ ότι είναι γεμάτο το πρόγραμμα και επειδή κουράζονται πολύ με όλα αυτά τα ερεθίσματα και δεν ξέρω, αν θα ήθελα και κάτι άλλο(Σ8)»*.

Παρά ταύτα καταγράφηκαν κάποιες επιθυμίες μητέρων που, αν λαμβάνονταν υπόψη θεωρούν ότι τα προγράμματα θα ήταν πιο αποτελεσματικά. Έτσι τρεις μητέρες συμφώνησαν έμμεσα με την παραπάνω άποψη ,ότι πρόκειται για ένα εμπλουτισμένο

πρόγραμμα με ομαδικές και ατομικές θεραπείες ,τονίζοντας ότι τα παιδιά πρέπει να ξεκουράζονται και να εκτονώνουν την ενέργειά τους παίζοντας σε έναν εξωτερικό χώρο, μακριά από τάξεις και θεραπευτικούς χώρους«...γυρνώντας σπίτι βγάζει τόση ενέργεια... Φαντάζομαι, ότι το παιχνίδι τον εκτονώνει..(Σ1)».Έτσι πρότειναν να φτιαχτεί μια παιδική χαρά προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών με κινητικές δυσκολίες ,ώστε να διασκεδάζουν τα παιδιά και να αποφορτίζονται από τα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα, «...θα ήταν ωραία να βγαίνουν τα παιδιά διάλειμμα. Όμως συζητώντας το μας ήρθε ένα χαρτί, ότι θα γίνει παιδική χαρά...Έχουν και αυτά τα παιδιά δικαίωμα για διασκέδαση, να βγουν στον ήλιο ...(Σ1)».

Μεγαλύτερη έμφαση στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς ,στην κοινωνικοποίηση και συνύπαρξη με τα άλλα παιδιά της τάξης ως ομάδα ζήτησαν δύο μητέρες ,ενώ η μια πρότεινε να γίνονται συναντήσεις εκτός διδακτικών ωρών στις οποίες θα συζητούνται ελεύθερα θέματα που αφορούν συμπεριφορές των παιδιών και την επίπτωση που έχουν στην κοινωνική και σχολική ζωή, «...συναντήσεις εκτός διδακτικών ωρών χωρίς καθόλου παιδιά στο χώρο, ελεύθερα θέματα, δηλαδή θα ήταν θέματα οικογένειας, πώς συμπεριφέρθηκε το παιδί ...τι κάνατε με το παιδί το τριήμερο, ώστε να μπορείς να πεις τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σπίτι(Σ6)» .

Όπως φάνηκε από τις συζητήσεις με τις συνεντευξιζόμενες , η αντικειμενικότητα στις αναφορές των παιδαγωγών για τα παιδιά είναι κάτι που εκτιμάται από αρκετές, παρόλο που «...Κάθε γονιό τον πληγώνει ,αλλά το νόημα είναι να κάνεις ένα βήμα μπρος», όπως ειπώθηκε. Πολλοί επομένως θέλουν να γνωρίζουν όχι μόνο τις δεξιότητες του παιδιού, αλλά και πού υπολείπεται προκειμένου να το βοηθήσουν να βελτιώσει την εικόνα τους, «...θα ήθελα από τους παιδαγωγούς να μου πουν...ότι υπολείπεται σε αυτό το κομμάτι. Οπότε μπορείτε να δώσετε μια βαρύτητα αυτή την περίοδο σε αυτόΚάντε αυτό που νομίζουμε ότι θα την βοηθήσει και το ξαναβλέπουμε(Σ5)».

Σχετικές προτάσεις έγιναν από τις μητέρες, όταν ρωτήθηκαν πώς θα αυξανόταν η ικανοποίησή τους όσον αφορά τις ανάγκες της οικογένειάς τους συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με τις κινητικές δυσκολίες και οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

Προτάσεις για αύξηση ικανοποίησης των γονέων σχετικά με τις ανάγκες της οικογένειας και του παιδιού

Οι προτάσεις των μητέρων προκειμένου να αυξηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους σε σχέση με τις ανάγκες του παιδιού ,αλλά και τις δικές τους εστίαζαν σε ποσοστό 36,3% στην ψυχαγωγία των παιδιών(δημιουργία παιδικής χαράς στο σχολείο και επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους),27,2 % περίπου των μητέρων ανέφεραν την ανάγκη για επιπλέον συναντήσεις με παιδαγωγούς ,έστω και ολιγόλεπτες αλλά εστιασμένες στη στοχοθεσία (υποχρεωτική συνεδρία ανά μήνα με τους παιδαγωγούς και απογευματινή συνάντηση),το 9,1% εστίασε στην ανάγκη για συμβουλές πάνω στη συμπεριφορά του παιδιού, ένα άλλο 9,1% αναφέρθηκε στη βελτίωση σχέσεων μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών αποκτώντας πιο οικεία και «οικογενειακή σχέση» για μεγαλύτερη ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με το παιδί, ειδικά μέχρι την ένταξη στο νηπιαγωγείο. Περισσότερο χρόνο για απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με τις καθημερινές ανάγκες ζητήθηκε επίσης σε ποσοστό 9,1% περίπου και στο ίδιο ποσοστό ζητήθηκε επιπλέον ψυχολογική στήριξη. Η μοναδική μητέρα που δεν έκανε προτάσεις για βελτίωση της ικανοποίησής της δεν ήταν ελληνικής καταγωγής χρησιμοποιώντας ως δικαιολογία, ότι ήταν η πρώτη χρονιά και περίμενε να μεγαλώσει το παιδί της, ώστε να κατανοήσει τις δυνατότητες και τις ανάγκες του.

Πιο αναλυτικά καταγράφονται προτάσεις που αφορούσαν:

α) τις συναντήσεις για την ενημέρωση της πορείας των παιδιών ,τη στοχοθεσία της τάξης και το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού.

Οι συναντήσεις παιδαγωγών και γονέων είναι πολύ σημαντικές για την απόκτηση γνώσης για το παιδί και το αποκαταστασιακό του πρόγραμμα, όχι μόνο για τους γονείς ,αλλά και για τους παιδαγωγούς, αφού οι τελευταίοι οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες και τις ανάγκες της οικογένειας. Παρόλο που στη συγκεκριμένη έρευνα δεν συγκεντρώθηκαν οι απόψεις όλων των γονέων της Πρώιμης Εκπαιδευτικής Παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ για τη σπουδαιότητα και τη συμβολή των συναντήσεων, το δείγμα των έντεκα γονέων φαίνεται ότι στο σύνολό του αναγνωρίζει πόσο σημαντικό είναι να έρχονται στις μηνιαίες ενημερώσεις και κάποιοι από τους γονείς πρόσθεσαν και κάποιες προτάσεις .

Πιο συγκεκριμένα μια μητέρα πρότεινε να γίνονται υποχρεωτικά κάποιες συναντήσεις μεταξύ παιδαγωγών και γονέων για να αντιληφθούν οι τελευταίοι την κατάσταση, τη βαρύτητα του προβλήματος και να «εκπαιδευτούν» μέσα από παρακολούθηση συνεδριών με το παιδί ή και συναντήσεις που θα ανταλλάχτουν πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση και συμπεριφορά του παιδιού, «...για να συνηθίσεις τους γονείς στην επαφή με τους δασκάλους, ίσως θα έπρεπε να μπει μια υποχρεωτική συνεδρία γονέα-παιδαγωγού ανά μήνα ή δεκαπέντε μέρες...για να συνηθίσει ένας γονιός αυτή την αλληλεπίδραση ,ίσως πρώτα πρέπει να του το επιβάλεις. Να τον αναγκάσεις να μάθει πράγματα για το παιδί σου ,να τον αναγκάσεις να ακούσει εσένα και αυτά που έχεις να πεις για το παιδί...δεν ξέρω,αν πρέπει ο γονέας να δει το παιδί σε ώρα μαθήματος, ...αν πρέπει να είναι μια εξατομικευμένη συνομιλία παιδαγωγού γονέα... Αλλά πρέπει να βάλεις πρώτα το γονέα στη διαδικασία να το μάθει αυτό και δε θα το μάθει, αν έχει τη δυνατότητα να το επιλέξει(Σ5)». Σύμφωνα με την άποψη της συγκεκριμένης μητέρας δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι γονείς τις καταστάσεις με τον ίδιο τρόπο και δεν διαθέτουν τον ίδιο χρόνο στα παιδιά παραμερίζοντας τις προσωπικές τους ανάγκες. Άρα μέσα από την «επιβολή» των υποχρεωτικών συνεδριών με «...ένα τρόπο πιθανώς πιο άκομψο...θα μου γίνει και μένα κατανοητό, ότι βοηθιέμαι και γω βοηθώ και το παιδί ...Δεν είμαι στον αέρα. Ξέρω τι γίνεται μέσα σε ένα σχολείο. Επομένως σιγά σιγά μου μαθαίνεις κάτι που είναι προς όφελός μου».

Όσον αφορά τη συχνότητα και το ωράριο των συναντήσεων δύο μητέρες θα ήθελαν να μην είναι περιοριστικό το ωράριο συνάντησης με τους γονείς, αλλά να είναι πιο ανοιχτό ακόμη και αν είναι σύντομη η επικοινωνία, «... Όσον αφορά στη στοχοθεσία, μια πεντάλεπτη επικοινωνία». Αναφέρεται ότι, οι γονείς επενδύουν σε αυτή τη συνάντηση και αν δεν καταφέρουν να έρθουν επιβαρύνεται η ψυχολογία τους και απογοητεύονται, «... Είναι πολύ περιοριστικό για κάποιον που δουλεύει. Θυμάμαι γονείς που έλεγαν ποπο!!έχω να έρθω δύο μήνες... κάνει καλό στην ψυχολογία του ίδιου του γονιού. Το έχω δει. Που χάσαμε τη συνάντηση του μήνα, ή δεν πρόλαβα να δω τους θεραπευτές, γιατί άργησα...Θέλει να ακούσει περιμένει μια φορά το μήνα(Σ7)».

Μια απογευματινή συνάντηση ή και ένα ενημερωτικό έντυπο ακόμη και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έστω κάθε δύο μήνες πρότεινε ένας άλλος γονέας,προκειμένου, «...να ξέραμε την στοχοθεσία , εμείς ξέρουμε το αποτέλεσμα και λέμε είμαστε τέλειοι , αλλά για να ζητάμε το τελειότερο ένα mail ,ένα ενημερωτικό ,ότι

αυτή τη βδομάδα έγινε αυτό, αυτό το μήνα έγινε αυτό. Ή να ορίζουμε κάθε δύο μήνες έστω μια συνάντηση να πούμε δυο πράγματα, να ανταλλάξουμε κάποιες... (Σ9)».

β)τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και την ανταλλαγή πληροφοριών για την καθημερινή ζωή των παιδιών

Παρόλο που αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί και διαθέσιμοι ανά πάσα ώρα απέναντί τους προκειμένου να μεταφέρονται πληροφορίες για την κατάσταση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο και αντίστροφα, υπήρξε μια μητέρα η οποία συγκρίνοντας με έναν τυπικό παιδικό σταθμό που παρακολουθεί το άλλο της παιδί κατέθεσε, ότι θα ήταν πιο ικανοποιημένη αν υπήρχε πιο «οικογενειακή σχέση» μεταξύ παιδαγωγών γονέων, *«Θα ήθελα να είστε πιο άνθρωποι του σπιτιού. Πιο οικογενειακή σχέση. Δύσκολα επιτυγχάνεται, όταν είμαστε τόσο μακριά(Σ6)».* Το γεγονός ότι τα παιδιά φεύγουν με σχολικό και δεν υπάρχει η καθημερινή επαφή με τους γονείς, ώστε να μιλήσουν για την καθημερινότητα του σχολείου δημιουργεί ανασφάλεια στους γονείς των μικρότερων παιδιών. Μέσα από λεπτομερέστερη πληροφόρηση καθημερινά από τους παιδαγωγούς για τη συμπεριφορά του παιδιού κατά το σχολικό πρόγραμμα οι γονείς θα αισθάνονταν μεγαλύτερη οικειότητα, θα ένιωθαν πιο ασφαλείς και θα μπορούσαν να ξεκινήσουν συζητήσεις στο σπίτι με αφορμή τη σχολική ζωή τους, *« Η οικειότητα που σου δίνει και η γνώση για το παιδί, γιατί μέσα από τη συζήτηση ο παιδαγωγός θα σου πει, ότι σήμερα έκλαιγε χωρίς λόγο ή του είπα αυτό και αντέδρασε έτσι. Εμένα με βοηθούν αυτές οι προτάσεις, γιατί μετά μπορώ να κάνω μια συζήτηση στο σπίτι με τα παιδιά(Σ6)».*

γ) την ψυχολογική στήριξη των γονέων

Οι γονείς είναι επιβαρυνόμενοι ψυχολογικά τόσο με τα ιατρικά θέματα που συνοδεύουν τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, όσο και με το χρόνο που αφιερώνουν για το αποκαταστασιακό τους πρόγραμμα από πολύ μικρή ηλικία με σκοπό να μειωθούν οι δυσκολίες και να αυξηθεί η λειτουργικότητα των παιδιών. Στο πρόγραμμα αυτό συμπεριλαμβάνεται και η δική τους συμμετοχή στο σπίτι προκειμένου να γενικευτούν οι γνώσεις και να εξασκηθούν τα παιδιά σε όλα τα περιβάλλοντα. Έτσι αν προστεθούν και οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις επιβαρύνονται σωματικά και συναισθηματικά ακόμη και αν η πορεία του παιδιού είναι ευοίωνη. Χρειάζονται όπως ισχυρίζεται κάποια μητέρα επιπλέον ψυχολογική στήριξη κάνοντας αναλυτικές συζητήσεις με ψυχολόγους σχετικά, *«...με*

μια συμπεριφορά του παιδιού τους, ή κάτι που εμείς οι γονείς το έχουμε μέσα μας γιατί μπορεί να πηγαίνουν όλα καλά, αλλά είναι κάποια πράγματα που τα έχουμε βιώσει και κακά τα ψέματα είναι δύσκολο να βγουν. Με τα χειρουργεία..., αν θα επιβιώσει κάποτε...αλλά αυτό δεν το απαιτώ από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Βέβαια βοηθά η ομάδα γονέων, αλλά εγώ δεν μπορώ να συμμετέχω(Σ8)».

δ)την αύξηση ψυχαγωγίας των παιδιών,«Να οργανώνονται πιο πολλές επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους, όπως για παράδειγμα το θέατρο(Σ10)και να διαμορφωθεί παιδική χαρά στο χώρο του σχολείου(Σ1,Σ2,Σ8)».

και ε) τη διαθεσιμότητα χρόνου στις δραστηριότητες που κάνουν τα παιδιά με πιο αραιές μεταβάσεις στα προγράμματα, προκειμένου να μην υπάρχει πίεση και να βρίσκεται χρόνος για εξάσκηση δεξιοτήτων και καλλιέργεια της ομαδικότητας μέσα από τη συνεύρεση των παιδιών στην τάξη για παιχνίδι, « Να είχαμε περισσότερες ώρες όσον αφορά το φαγητό τους... να κάτσει μόνος να φάει , να μην μπει στο αμαξίδιο για τη θεραπεία ,να περπατήσει μόνος του....Να υπήρχε περισσότερος χρόνος για να μπορεί και κείνος να κάνει πράγματα που μπορεί να μάθει...Ότι θα φάω μόνος μου, έχω την άνεση να λερωθώ, να φάω και να μην είμαι με το ρολόι, ότι σε λίγο θα πει η δασκάλα μου, ότι θα ξεκινήσει το ομαδικό(Σ11)».

8.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις και αντιλήψεις γονέων παιδιών με κινητικές αναπηρίες σχετικά με τη γονεϊκή τους εμπλοκή την περίοδο που τα παιδιά τους είχαν ενταχθεί σε πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης. Επίσης εξετάστηκε η σύνδεση δημογραφικών χαρακτηριστικών με το βαθμό εμπλοκής τους μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το επίπεδο εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει υψηλότερη εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι παρά στο σχολείο, αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν και με άλλες μελέτες(Fantuzzo et al.,2000;Dower&Mendez,2005). Η αυξημένη εμπλοκή των μητέρων στο σπίτι σε αντιδιαστολή με το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο

επιβεβαιώνεται και σε την έρευνα των Πνευματικού, Παπακανάκη και Γάκη (2008), που διεξήχθη στην περιοχή της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας και έδειξε, ότι η πλειονότητα των γονιών θεωρεί, ότι η εμπλοκή τους στη σχολική ζωή βοηθά ελάχιστα στη βελτίωση των επιδόσεων του παιδιού τους σε αντιδιαστολή με τη μάθηση στο σπίτι και την επικοινωνία με τους παιδαγωγούς .

Υψηλότερη ήταν η εμπλοκή στο σπίτι ανεξαρτήτως δημογραφικών στοιχείων με πιο αυξημένα ποσοστά για τις μητέρες που ήταν ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (περισσότερα από τα 12 έτη εκπαίδευσης), χαμηλότερης ηλικιακής ομάδας, αυτές που ανήκαν σε μεσαία ως υψηλά οικονομικά στρώματα και δεν εργάζονταν. Όσον αφορά το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο, ο μόνος δημογραφικός παράγοντας που φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά με αυτόν είναι η ύπαρξη ή όχι άλλων παιδιών στο σπίτι, καθώς οι γονείς με τουλάχιστον 2 παιδιά αποτελούν το 76,9% όσων έχουν χαμηλή έως μέτρια εμπλοκή στο σχολείο.

Ένας παράγοντας που οδηγεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή στις διαδικασίες του σχολείου και στην επικοινωνία με εκπαιδευτικούς είναι οι θετικότερες εμπειρίες των μητέρων από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Carlsh, Stanley & Kemple, 2005), ενώ στην έρευνα της Mapp (2002) εκτός από τις θετικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων από το σχολείο, αναφέρεται ότι διαφοροποιούν τη μορφή της εμπλοκής, η συμμετοχή των δικών τους γονέων, οι απόψεις τους για το ρόλο της συμμετοχής τους, πολιτισμικές αξίες και υπευθυνότητες που είχαν αναλάβει. Στη συγκεκριμένη έρευνα το φύλο του παιδιού δε φάνηκε επίσης να συνδέεται με το βαθμό εμπλοκής των μητέρων, ούτε με τις αντιλήψεις τους για τη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Το ίδιο συμπέρασμα καταγράφηκε και από τον Μανωλίτη (2004), όπου δεν συσχετίστηκε με τη συχνότητα εμπλοκής, σε αντίθεση με μελέτη των Manz, Fantuzzo & Power (2004), στην οποία το φύλο επηρέαζε την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, με τους γονείς των αγοριών να αναφέρουν, ότι επικοινωνούν συχνότερα.

Οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους γονείς κατά την συνέντευξη αφορούσαν 3 βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορούσε στην ποιότητα συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, ο δεύτερος άξονας αφορούσε στην εμπλοκή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο και ο τρίτος άξονας αφορούσε στην ικανοποίηση των γονέων από το πλαίσιο της Πρώιμης Παρέμβασης στο οποίο είχαν ενταχθεί τα παιδιά τους.

Καθώς η ποιότητα συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με οφέλη, που αποκομίζει το παιδί, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση (Erstein et al.,2002; Syriopoulou-Delli,Cassimos,&Polychronopoulou, 2016),όπως βελτίωση μαθησιακών, κοινωνικών και λειτουργικών δεξιοτήτων, συμπεριφοράς και καλύτερη προσαρμογή στο προσχολικό κέντρο, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των μητέρων σχετικά με τη συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς.

Αναφορικά λοιπόν με τις καταγραφές της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των μητέρων για την ποιότητα συνεργασίας με τους παιδαγωγούς ,η οποία άλλωστε συμβάλει στην αποτελεσματικότητα των πρώιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του βαθμού της εμπλοκής των γονέων (Bailey et al.,2004; Dunst,2002;Laws&Millward,2001;Pop&You,2016),ήταν θετικές. Αναλυτικότερα και οι έντεκα (11) μητέρες είναι ευχαριστημένες από την μεταξύ τους συνεργασία δίνοντας έμφαση, οι περισσότερες στις αναλυτικές και κατατοπιστικές ενημερώσεις, ένα μικρότερο ποσοστό στη διαθεσιμότητα των παιδαγωγών, ενώ μειοψηφία μητέρων ανέφερε ως παράγοντα θετικό στη συνεργασία τους, την αντικειμενικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με την πορεία των παιδιών τους. Προϋπόθεση άλλωστε για μια ομαλή σχέση συνεργασίας είναι η ειλικρίνεια και η εμπιστοσύνη (Dunst & Dempsey,2007; Hebel & Persitz,2014),παράγοντες που αυξάνουν και τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (Soodak&Erwin,2000). Σχετικά αποτελέσματα για επικοινωνιακή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια βρέθηκαν και στην έρευνα της Σαμαρά(2010).

Επιπρόσθετο στοιχείο, που βελτιώνει την ποιότητα της συνεργασίας είναι και η κατάρτιση των παιδαγωγών στον τομέα ειδικής αγωγής, η εμπειρία τους στις κινητικές αναπηρίες και η συνέπεια των λεγομένων τους συνδυάζοντας θεωρία με πράξη. Παρά την κατάρτισή τους και την εξειδίκευση στην ειδική αγωγή δεν χρησιμοποιούν επιστημονικούς όρους και δυσνόητες εκφράσεις γεγονός, το οποίο θα έκανε τους γονείς να νιώθουν μειονεκτικά (Defur,2003;Moles,1993). Αναφέρθηκε ακόμη, ότι δείχνουν προθυμία να ακούσουν τους προβληματισμούς των γονέων χωρίς να φορτίζονται συναισθηματικά και χωρίς να έχουν κριτική διάθεση.

Σχετικά με τους κυρίαρχους άξονες συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αναφέρεται από τις μισές σχεδόν μητέρες ο γνωστικός τομέας και η συμπεριφορά των παιδιών. Τονίζεται μάλιστα από τις μητέρες και η αδυναμία τους να υιοθετήσουν

στρατηγικές και στόχους για την επιβολή ορίων και πειθαρχίας, δεδομένης της ψυχολογικής επιβάρυνσης των γονέων παιδιών με εγκεφαλική παράλυση (Majnemer&Mazer,2004; Raina et al.,2005; Sipal,2010), αίτημα που συμφωνεί με αυτό γονέων άλλης έρευνας (Iversen et al.,2003). Πολλοί γονείς λοιπόν μαρτυρούν, ότι χρειάζονται επιπλέον στήριξη για θέματα που αντιμετωπίζουν στο σπίτι μέσα από συνεδρίες με παιδαγωγούς και ταυτόχρονη παρουσία ψυχολόγων. Οι μαρτυρίες των γονέων για τον πολυδιάστατο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού και ως σύμβουλου σε θέματα συμπεριφοράς συμφωνεί με αυτά της Περσίδου (2010),στην οποία καταγράφεται, ότι η συμβουλευτική εργασία με τους γονείς περιλαμβάνει και την ψυχολογική τους υποστήριξη, χωρίς αυτό να σημαίνει, πως ο παιδαγωγός αναλαμβάνει το ρόλο του ψυχολόγου. Εντούτοις συμβάλει στην συναισθηματική τους ισορροπία δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αποδοχής, αφιερώνοντας χρόνο και εκδηλώνοντας ενδιαφέρον και διάθεση να ασχοληθεί με τους προβληματισμούς τους. Μειωηφούσα άποψη για το ρόλο του παιδαγωγού αποτέλεσε η αντίληψη, ότι μέλημά του είναι η φροντίδα των παιδιών ακόμη και αν πρόκειται για πλαίσιο ειδικής αγωγής. Η άποψη αυτή συμφωνεί και με εύρημα της μελέτης της Rentzou (2011),στην οποία οι γονείς θεωρούν τους παιδαγωγούς της προσχολικής αγωγής ως «νταντάδες» και όχι ως εξειδικευμένους επαγγελματίες .Οι υπόλοιποι τομείς που αναφέρονται ως άξονες συνεργασίας είναι η καθημερινότητα των παιδιών, όπου το 1/3 των μητέρων παιδιών μικρότερων των 4 ετών να αναφέρουν ως κυρίαρχους την ασφάλεια ,την ικανοποίηση αναγκών του ,την προσαρμογή, την αυτοεξυπηρέτηση ,την κοινωνικοποίηση και κατόπιν να συνεχίζεται με την εξέλιξη στο γνωστικό τομέα.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και τακτική επικοινωνία με τους παιδαγωγούς δε φαίνεται να αναγνωρίζεται η αξία της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο ,ευρήματα τα οποία επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Rentzou, 2004;Sakellariou & Rentzou, 2008). Όμως, όπως και στις δύο παραπάνω έρευνες έτσι και στη συγκεκριμένη, οι γονείς δηλώνουν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος, καθώς πιστεύουν, ότι έτσι θα βελτιωθεί η επαφή με τα παιδιά τους. Η γονεϊκή εμπλοκή φάνηκε επίσης περιορισμένη και στην έρευνα των Conzalez-DeHass, &Willems (2003) στις ΗΠΑ, ενώ οι γονείς δήλωναν έλλειψη χρόνου ,αλλά και άγνοια του τρόπου εμπλοκής τους.

Αξίζει να επισημανθεί, ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή συνεπάγεται ισότητα ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη (παιδαγωγούς και γονείς) και προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, πλήρη ανταλλαγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν (Rentzou,2004), καθώς και την από κοινού συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Δαβαζόγλου & Κόκκινος, 2003). Εντούτοις, παρά τις διαβεβαιώσεις όλων των μητέρων για θετικό κλίμα και σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς δεν αποκαλύπτεται μέσα από τη συζήτηση, ότι υπάρχει ισοτιμία ρόλων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού(Foot et al.,2002).Έτσι η συνεργασία παίρνει τη μορφή πιο τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως είναι η συμμετοχή των γονιών σε σχολικές εκδηλώσεις ή η ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005; Παπαγιαννίδου, 2000).Μόνο το 1/5 των μητέρων κατέθεσε διαπραγμάτευση με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη στοχοθεσία, ενώ το 1/3 που αποτελούνταν από μητέρες παιδιών που παρακολουθούσαν για πρώτη χρονιά το πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης δεν εκφράζει τη γνώμη του σχετικά με τις προσδοκίες για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η ελλιπής κατάρτιση των μητέρων σε θέματα ειδικής αγωγής, τις κάνει να αισθάνονται αβέβαιες για την ορθότητα των απόψεών τους, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Brett,2002), ειδικά οι γονείς από χαμηλά στρώματα, που θεωρούν για αυτό το λόγο, ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών (Pneumatikos, Papakanakis, & Gaki, 2008).Οι μισές περίπου μητέρες δηλώνουν άγνοια για αυτό το δικαίωμά τους στη λήψη αποφάσεων, αναφέροντας, ότι είναι ένα δικαίωμα που δεν έχει διεκδικηθεί από τις ίδιες ,ούτε και έχει κοινοποιηθεί και καλλιεργηθεί από τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν δε, ότι οι «ειδικοί» έχουν την εξουσία χωρίς να εκφράζουν δικές τους απόψεις(Dunst,2004).Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καταρτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, αλλά και το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, χωρίς οι γονείς να συμμετέχουν ισότιμα σε αυτό(Turnbull et al.,2010) εξυψώνοντας το ρόλο «του ειδικού» που πιστεύουν, ότι δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Harry,Allen &McLaughlin,1995).

Επιφύλαξη των μητέρων ως προς τη λήψη αποφάσεων για το προσχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκφράζεται και στην έρευνα της Σακελλαρίου(2008), καθώς το 48% θεωρεί αποκλειστικά υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα ταύτα η

πλειοψηφία των μητέρων της συγκεκριμένης έρευνας θεωρεί, ότι πρέπει να συμμετέχουν μεταφέροντας πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών, ώστε να τα συζητούν και να λαμβάνουν οδηγίες για το πώς θα χειριστούν κάποιες καταστάσεις συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Θεωρούν μάλιστα καλύτερη λύση την εμπλοκή μόνο του παιδαγωγού σε αυτή τη διαδικασία λόγω της δικής τους αναποτελεσματικότητας (Hoover- Demsey, et al., 2001).

Ομοιογενείς ήταν οι απαντήσεις σχετικά με τη συμμετοχή των μητέρων στις μηνιαίες ενημερώσεις, στις οποίες παρίστανται όλες. Σχετικά με την τακτικότητα, την ποιότητα και τη μορφή ενημέρωσης των γονέων για την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος, η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί, ότι καλύπτει τις ανάγκες τους σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού τους σε όλους τους τομείς. Σε αντιδιαστολή αναφέρεται η έρευνα του Δοδοντσάκη (2001) που καταλήγει, ότι οι γονείς δεν είναι ευχαριστημένοι από την ποιότητα και τη μορφή των συναντήσεων τους με τους παιδαγωγούς, καθώς αφορούν μόνο πληροφορίες, που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού, κυρίως, όταν αυτή παρουσιάζει κάποια προβλήματα.

Παρά το γεγονός, ότι έχουν αναφερθεί τρεις μορφές επικοινωνίας από τη Λαλούμη-Βιδάλη (2007), α) η προφορική, β) η γραπτή και γ) η τηλεφωνική, στην συγκεκριμένη έρευνα αναφέρθηκε από τους γονείς, ως προτιμώμενος τρόπος επικοινωνίας η προσωπική και τηλεφωνική επαφή. Πιο συγκεκριμένα η τηλεφωνική επικοινωνία και οι μηνιαίες συναντήσεις αναφέρονται ως κυρίαρχοι τρόποι επικοινωνίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης, που όμως η συχνότητά τους σύμφωνα με το 1/3 των μητέρων πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας κατάκτησης του στόχου από το παιδί και τη δυσκολία των γονέων να βοηθήσουν στη γενίκευσή του στόχου εκτός σχολείου. Από ελάχιστες μητέρες αναφέρθηκε, ότι η τηλεφωνική επικοινωνία είναι πιο βολική για σύντομες απορίες, μια και στις μηνιαίες ενημερώσεις οι γονείς πλατειάζουν και η αναμονή είναι κουραστική. Όταν βέβαια μειώνεται η συχνότητα των επισκέψεων στο σχολείο χάνεται η επαφή με τους παιδαγωγούς, όπως αναφέρθηκε από μία μητέρα.

Ο εντοπισμός στόχων για τη θεραπεία του παιδιού και η επίτευξη λειτουργικών στόχων επηρεάζονται από την ικανοποίηση των γονέων (Dunst, Trivette &

Hamby,2007;King,Teplicky,King&Rosenbaum,2004;King,King,Rosenbaum&Goffin, 1999;Raina et al.,2005) και αυτός άλλωστε ήταν ένας λόγος, που εξετάστηκε και ο βαθμός ικανοποίησής τους. Έχει καταγραφεί ήδη από την έρευνα της Erley και των συνεργατών της(2011) ,ότι η ικανοποίηση δεν συσχετίζεται με παράγοντες όπως, το εισόδημα, η εθνικότητα και η σοβαρότητα της αναπηρίας ,ενώ και σε άλλη έρευνα που έγινε στον ελληνικό χώρο προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης γονέων παιδιών με προβλήματα όρασης σε πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης (Neofotistou et al.,2014) ,δε συσχετίστηκε και πάλι ο βαθμός αναπηρίας του παιδιού και η διάρκεια συμμετοχής στο πρόγραμμα με την ικανοποίησή τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφώνησαν και με όσα προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα ,όπου από την πλειοψηφία των μητέρων αναφέρθηκε εμπιστοσύνη στο πλαίσιο και ικανοποίηση από το επίπεδο συνεργασίας ανεξαρτήτως δημογραφικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον η οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμβάλλει σημαντικά στο βαθμό ικανοποίησης , που θεωρούν, ότι τα παιδιά παρακολουθούν προγράμματα υψηλής ποιότητας και ότι είναι πολύ πιο εμπλουτισμένα από εκείνα των τυπικών πλαισίων προσχολικής εκπαίδευσης.

Ο υψηλός βαθμός ικανοποίησης των γονέων από την ποιότητα παροχής υπηρεσιών σε προσχολικά πλαίσια Πρώιμης Παρέμβασης έχει καταγραφεί και σε άλλες έρευνες με τις οποίες τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συμφωνούν, ως προς το βαθμό ικανοποίησης (Bailey et al.,2008; Hebbeler et al.,2008). Σε αντιδιαστολή αναφέρεται μια άλλη έρευνα που σημειώνει, ότι η ικανοποίηση των μητέρων επηρεάζεται από το βαθμό αναπηρίας και το οικογενειακό εισόδημα (Wang et al.,2006),ενώ ο βαθμός της αναπηρίας είναι επίσης αντιστρόφως ανάλογος με το βαθμό ικανοποίησης σε έρευνα του Brown και των συνεργατών του(2006).

Ένας ακόμη παράγοντας που αυξάνει την ικανοποίηση των γονέων σχετικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης είναι ο συνδυασμός θεραπευτικού και παιδαγωγικού προγράμματος και η θέληση του προσωπικού για παροχή πληροφοριών ,οι οποίες βοηθούν στη εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι, αυξάνει την ικανοποίηση και την εμπιστοσύνη των γονέων για την ικανότητα των παρόχων υπηρεσιών για υποστήριξη (Iversen et al.,2003;Raspa et al.,2010)με αποτέλεσμα να υπάρχει αύξηση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση των παιδιών. Βέβαια, παρά τη έκφραση θετικών σχολίων για το πρόγραμμα και το έμπυχο δυναμικό του συγκεκριμένου πλαισίου, εκφράστηκαν και ανησυχίες όπως για

παράδειγμα, πώς ένας γονέας μπορεί να είναι βέβαιος, ότι παρέχεται η καλύτερη ποιότητα προγράμματος ,ερωτήματα για τα οποία έχουν ήδη εκπονηθεί και σχετικές έρευνες (Bailey et al., 2006;Summers et al.,2007;Turnbull et al., 2007).

Αξίζει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί η χρησιμότητα προσαρμογής της παρέμβασης στις ανάγκες της οικογένειας (Crozier, & Davies, 2007). Παρά το γεγονός, ότι τα πλαίσια πρώιμης παρέμβασης δεν ανταποκρίνονται πάντα στις ανάγκες των οικογενειών(Brown et al.,2003;Summers et al.,2007), οι μητέρες στο σύνολό τους αναφέρουν, ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ανάγκες τους, α)δείχνοντας διαθεσιμότητα και κινητοποίηση, όταν παραστεί κάποια ανάγκη της οικογένειας, β) επιτρέποντας συμμετοχή και των άλλων μελών της οικογένειας σε εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολείου, γ) κατανοώντας απουσίες γονέων σε κάποιες μηνιαίες συναντήσεις .

Οι μητέρες μέσα από τις συγκεκριμένες συνεντεύξεις, όρισαν τέσσερις τομείς γύρω από τους οποίους καθοδηγούνται από τους ειδικούς παιδαγωγούς: α)την εφαρμογή της στοχοθεσίας, β) τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, γ)τις σχολικές εργασίες και το εκπαιδευτικό υλικό δ) τη στάση των γονέων απέναντι στο παιδί. Το σύνολο των μητέρων δήλωσε, ότι γίνονται πιο αποτελεσματικές στην εκπαίδευση των παιδιών μέσα από την καθοδήγηση των παιδαγωγών. Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία ανέφερε υποστήριξη σχετικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών στόχων μέσα από δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας(Guralnick,2008). Λιγότερες μητέρες ανέφεραν, ότι δέχονται συμβουλές σχετικά με την ολοκλήρωση εργασιών , τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού στο σπίτι και τη διαχείριση συμπεριφοράς(Rentick et al.,2007), ενώ ένα μικρό ποσοστό αναγνωρίζει τη συμβολή των παιδαγωγών στην αποδοχή της αναπηρίας και από τους δύο γονείς έχοντας κοινή προσέγγιση των δυσκολιών, που απορρέουν. Τονίζεται, λοιπόν, ο πολυδιάστατος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού και ως σύμβουλου για την ψυχολογική στήριξη των γονέων (Περσίδου,2010).

Συνοψίζοντας την εικόνα των μητέρων για τη σχέση και τη ποιότητα συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς καταγράφεται, ότι στο σύνολό τους είναι ευχαριστημένες συμφωνώντας με τα ευρήματα της Πατεράκη (2014) και της Σαμαρά (2010),όπου διαπιστώνεται, ότι η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών υπάρχει σε μεγάλο βαθμό. Αντίθετα, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν, ότι

υπάρχουν τυπικές και ευκαιριακές σχέσεις μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Γεωργίου,2000; Συμεού,2003), σε αντιδιαστολή με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, που οι συναντήσεις είναι κατά βάσει προγραμματισμένες (μηνιαίες),ενώ οι σχέσεις που δημιουργούνται μέσα από τις συναντήσεις είναι ουσιαστικές, μια και εκτιμώνται οι ανάγκες της οικογένειας ,γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών, ενημέρωση για τη στοχοθεσία και παρέχονται συμβουλές για τη συμπεριφορά των παιδιών.

Η ενεργή εμπλοκή των γονέων συμβάλει στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, έχει θετική επίδραση στους μαθητές, στους γονείς και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης(Γεωργίου,2000;Erstein &Sheldon,2002;Μπρούζος, 2009). Αντικειμενικές δυσκολίες όμως, όπως σοβαρά βιοποριστικά προβλήματα, η μονογονεϊκότητα, η απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω εργασίας ίσως να παρεμποδίζουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση (Μπόνια,Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2008). Στη συγκεκριμένη μελέτη δεν αναφέρθηκαν εμπόδια όπως οικονομικές δυσκολίες, ούτε υπήρξαν μονογονεϊκές οικογένειες, αλλά κατά κοινή ομολογία η έλλειψη επαρκούς χρόνου αποτελεί τροχοπέδη στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών. Εντούτοις οι επτά(7) στις δέκα(10) μητέρες ανέφεραν, ότι προσπαθούν να βελτιώσουν τη συμμετοχή και λειτουργικότητα των παιδιών μέσα από πρακτική εξάσκηση σε καθημερινές δραστηριότητες (Hadders-Allgra,2014) εντός και εκτός σπιτιού ,καθώς αναφέρεται και από τη Γκλιάνου – Χριστοδούλου (2005) ως σημαντικό, η γνώση που παρέχει το σχολείο να σχετίζεται με αυτή που προσφέρεται έξω από το σχολείο.

Ανεξαρτήτως βαθμού κινητικής δυσκολίας όλοι οι γονείς εμπλέκονται σε δράσεις με τα παιδιά στο σπίτι, που αφορούν την εκπαίδευσή τους και την ψυχαγωγία τους σε μεγάλο βαθμό.Τα 3/4 των γονέων λοιπόν ανέφεραν, ότι ασχολούνται στο σπίτι με τα παιδιά τους είτε μέσω παιχνιδιού, παραμυθιού και μουσικής, είτε εκτός σπιτιού με βόλτες και επισκέψεις σε παιδικές χαρές. Κοινή αναφορά όλων ήταν, ότι υπάρχουν παράγοντες που μειώνουν την επιθυμία και το χρόνο που αφιερώνουν στα παιδιά, όπως προβλήματα υγείας των παιδιών τους, η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και η έλλειψη βοήθειας που αναφέρθηκε από το 1/4 των μητέρων ενώ μόνο μια μητέρα ανέφερε και τη δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο λόγω απόστασης, (Feuerstein, 2000).

Βέβαια, η βοήθεια από άλλα μέλη της οικογένειας θεωρείται ενισχυτική από τη συντριπτική πλειοψηφία των μητέρων, ενώ οι παππούδες και οι γιαγιάδες αναδεικνύονται ισχυρά πλέγματα στήριξης και οι γονείς στρέφονται σε αυτούς για υλική και συναισθηματική βοήθεια (Chang & McConkey, 2007; Τσιμπιδάκη, 2013). Στον αντίποδα των παραπάνω βέβαια, υπήρξε στην παρούσα έρευνά και ένα μικρό ποσοστό μητέρων που ανέφεραν, ότι η εμπλοκή των γονιών τους προκαλεί σύγχυση στην οικογένεια, αφού πολλές φορές δεν ακολουθούν τις ίδιες παιδαγωγικές μεθόδους με αυτές και υπερπροστατεύουν τα παιδιά, δυσκολεύοντας με αυτόν τον τρόπο την ανεξαρτητοποίησή τους. Άλλωστε έχει αναφερθεί και από την Τσιμπιδάκη(2013),ότι οι παππούδες και οι γιαγιάδες μπορεί να λειτουργήσουν από τη μια ως φορείς στήριξης και από την άλλη, ως επιπρόσθετο βάρος για την οικογένεια, ειδικά όταν διατηρούν μακροχρόνιες αρνητικές αντιδράσεις ως προς την αναπηρία του παιδιού ή όταν δεν κατανοούν την κατάσταση και τις ανάγκες του .

Οι γονείς παιδιών με αναπηρίες αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, γεγονός που επηρεάζει τη συμμετοχή τους στο σχολείο(McKenna, & Millen, 2013). Έτσι στην έρευνά μας ειπώθηκε, ότι η ηλικία και η κινητική κατάσταση του παιδιού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι γονείς, όπως καταγράφηκε από το 1/4 των συνεντευξιαζομένων μητέρων. Αναφέρεται λοιπόν, ότι όσο τα παιδιά τους δεν ήταν κινητικά ανεξάρτητα εμπλέκονταν περισσότερο στις θεραπείες τους και στην διεξαγωγή της καθημερινότητάς τους. Όταν όμως ξεπεράστηκαν οι σοβαρές κινητικές δυσκολίες τους τα άφηναν πιο ελεύθερα να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και επιθυμίες τους, ενώ εκείνοι ασχολήθηκαν και με άλλες υποχρεώσεις.

Βέβαια η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες δεν αφορά το σπίτι μόνο, αλλά και το σχολείο(Barnard,2004). Αναφορικά με το χρόνο εμπλοκής των γονέων σε προτεινόμενες σχολικές δραστηριότητες που συνεχίζουν την εκπαίδευση και στο σπίτι, όπως ισχυρίστηκαν κάποιοι γονείς, συσχετίζεται με τη βαθμίδα που παρακολουθούν τα παιδιά και με την ιεράρχηση των επιθυμιών των γονέων. Στο σύνολο των γονέων που έλαβαν μέρος στη συνέντευξη η εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες είναι περιορισμένη. Ο λόγος για τους περισσότερους είναι η κούραση των παιδιών, ενώ από λιγότερους αναφέρεται η προτίμησή τους στο ελεύθερο παιχνίδι. Γι' αυτό το λόγο οι γονείς προσπαθούν μέσα από υποδείξεις των

παιδαγωγών να εκμεταλλευτούν το παιχνίδι και να εντάξουν τους εκπαιδευτικούς στόχους μέσα σε αυτό.

Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς, ότι η μειωμένη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες είναι απόρροια και ελλιπούς ενημέρωσης από τους εκπαιδευτικούς για την σπουδαιότητά της. Από την άλλη πλευρά όμως, αναφέρθηκαν εμπόδια ,όπως η εργασία τους, η ύπαρξη άλλων παιδιών στην οικογένεια, η κόπωση και η ψυχολογική επιβάρυνση των γονέων λόγω των δυσκολιών των παιδιών που δρουν συσσωρευτικά από τη διάγνωση του προβλήματος ,καθώς και η μικρή βοήθεια από άλλα μέλη . Επίσης, η ύπαρξη συνοδών ιατρικών προβλημάτων των παιδιών και η αναγκαιότητα θεραπειών μειώνουν τον χρόνο ενασχόλησης των γονέων με σχολικές δραστηριότητες. Ένα μικρό ποσοστό μητέρων κατέθεσε ότι για τη μειωμένη συμμετοχή τους στις σχολικές εργασίες αιτία ήταν η έλλειψη υπομονής τους να ανταποκριθούν με ειδικούς χειρισμούς, εκφράζοντας δυσπιστία για την αποτελεσματικότητά τους. Μειώνουν έτσι την εμπλοκή στη σχολική προετοιμασία θέλοντας να αποφύγουν το ψυχικό στρες (Lewin et al.,1997). Από αυτή την ομολογία θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε, ότι υπάρχει επιπλέον ανάγκη τόσο για ψυχολογική υποστήριξη, όσο και για εκπαίδευση των γονέων προκειμένου να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά(Tomlinson, 2004).

Παρ' όλες τις δυσκολίες, αν υπήρχε πάντως περισσότερος χρόνος οι μητέρες θα ήθελαν να τον αφιερώσουν όχι μόνο στην εξάσκηση εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και για ψυχαγωγία εντός και εκτός σπιτιού, στην επαφή με το φυσικό περιβάλλον για αύξηση λειτουργικής κίνησης σε εξωτερικούς χώρους και στην αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τους για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Μειωμένη επίσης καταγράφηκε και η συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές δράσεις του σχολείου, παρόλο που υπήρξε ομοφωνία, ότι βοηθούν στη βελτίωση της συνεργασίας, τόσο με τους παιδαγωγούς όσο και με τους γονείς. Έτσι αναφέρθηκαν οφέλη όπως η ικανοποίηση της προσφοράς και η χαρά που παίρνουν από τη συνύπαρξη με τα παιδιά τους. Η μειωμένη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις σημειώθηκε και στην έρευνα του Πνευματικού και των συναδέρφων του (2008), στην οποία όμως οι γονείς δεν θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους σε αυτές, σε αντίθεση με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, που αναφέρονται οφέλη.

Ανασταλτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή τους ανέφεραν, ότι είναι ο περιορισμένος χρόνος λόγω εργασίας και ασχολίας με τα παιδιά που έχουν πολλαπλές ανάγκες, ενώ το 1/4 μαρτυρούν, ότι συνειδητά δεν συμμετέχουν σε δράσεις με άλλους γονείς, γιατί η συνύπαρξη δεν τους βοηθά ψυχολογικά, καθώς δεν υπάρχει η ίδια στάση και βαθμός αποδοχής της αναπηρίας από όλους. Έτσι παρόλο που η συμμετοχή σε ομάδες γονέων αυξάνει την εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, γιατί μοιράζονται πληροφορίες με άλλους γονείς (Iversen et al.,2003), στην συγκεκριμένη μελέτη υπήρξαν και απόψεις γονέων που το αποφεύγουν.

Από τη βιβλιογραφία καταγράφεται η δυσκολία που έχουν αλλοδαποί γονείς να παρακολουθήσουν συζητήσεις για τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης και την εφαρμογή τους (Reiman et al.,2010),καθώς επίσης υπάρχουν ανησυχίες για το αν θα ακουστούν οι απόψεις τους από τους ειδικούς(Fish,2006;Harry,2008). Αναφέρεται επίσης μικρότερη εμπλοκή των μειονοτήτων από άλλες εθνικότητες, ίσως λόγω πίεσης για βιοποριστικούς λόγους(Boethel, 2004; Fantuzzo et al., 2000; Weiss et al.,2003),δίνοντας έμφαση στην εργασία και στην οικονομική υποστήριξη της οικογένειας, (Lopez,2001). Στην έρευνά μας συμμετείχε μία(1)μητέρα από τη Γεωργία ,η οποία διαμένει μόνιμα στην Ελλάδα τα τελευταία δέκα χρόνια. Αν και το δείγμα στην έρευνά μας είναι πολύ περιορισμένο, εντούτοις διαφάνηκε, ότι δεν συμφωνεί η εικόνα που παρουσιάζει στο σχολείο με αυτή των παραπάνω ερευνών, αφού ενημερώνεται τακτικά για την πρόοδο του παιδιού και ακολουθεί προτροπές και οδηγίες συνεχίζοντας τους στόχους στο σπίτι. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με όσα προέκυψαν από αντίστοιχη μελέτη του Daniel-White(2002),που αναφέρει επίσης, ότι δεν υπάρχει μικρότερο ενδιαφέρον και συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στο σπίτι από αυτή άλλων γονέων, ενώ έρχονται σε αντίθεση με τη μελέτη των Devis Kean και Eccless (2005), όπου αναφέρεται συνειδητή επιλογή για πλήρη αποχή από οποιαδήποτε δραστηριότητα ακόμα και από τις σχολικές εκδηλώσεις. Πιθανόν ο βαθμός κατάκτησης της γλώσσας της χώρας που διαμένουν να συμβάλλει στη συμβάλει στη θετική ανταπόκριση σε δράσεις του σχολείου. Εντούτοις παρατηρήθηκε παθητική στάση απέναντι στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και υπήρξε δισταγμός για βελτιωτικές προτάσεις λόγω ανεπαρκών εμπειριών από το πλαίσιο.

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας αξίζει να σημειωθεί, ότι οι μητέρες στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε να είναι αρωγοί στην

ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού τους, μια στάση που συμβάλει στην ευημερία τους και συμβαδίζει με το οικολογικό μοντέλο συμπαράστασης των ατόμων με εγκεφαλική παράλυση(Dunst et al.,2006;Hadders-Algra,2014).Ενισχύει αρκετά ευρήματα προηγούμενων μελετών που αναφέρουν αυξημένη εμπλοκή στο σπίτι, αλλά όχι και στο σχολείο(Dower&Mendez,2005;Fantuzzo et al.,2000; Πνευματικός και συν.,2008). Ο μοναδικός δημογραφικός παράγοντας που φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά με το βαθμό εμπλοκής των μητέρων στο σχολείο είναι η ύπαρξη ή όχι άλλων παιδιών στο σπίτι. Ο βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης είναι επίσης υψηλός ,όπως επίσης έχει σημειωθεί και σε άλλες έρευνες(Bailey et al.,2008; Hebbeler et al.,2008),ενώ δεν συσχετίζεται με παράγοντες όπως εισόδημα, η εθνικότητα και η σοβαρότητα της αναπηρίας, αποτέλεσμα, που συμφωνεί και με ευρήματα της Erley και των συνεργατών της(2011).

Ο βαθμός αναπηρίας του παιδιού και η διάρκεια συμμετοχής στο πρόγραμμα δεν επηρέαζαν την ικανοποίηση των γονέων όπως σημειώνεται σε έρευνα από τον ελληνικό χώρο που έγινε προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης γονέων παιδιών με προβλήματα όρασης (Neofotistou et al.,2014) από πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης. Σε αντιδιαστολή αναφέρεται μια άλλη έρευνα που καταγράφει, ότι η ικανοποίηση των μητέρων επηρεάζεται από το βαθμό αναπηρίας και το οικογενειακό εισόδημα (Wang et al.,2006),ενώ ο βαθμός της αναπηρίας είναι επίσης αντιστρόφως ανάλογος με το βαθμό ικανοποίησης σε έρευνα του Brown και των συνεργατών του(2006).

Παρά το γεγονός ,ότι η πρώιμη παρέμβαση είναι μια διαδικασία διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους παρόχους υπηρεσιών ,στις οικογένειες και στα παιδιά μέσα από εξατομικευμένες υπηρεσίες και εκπαιδευτικά σχέδια(Talay-Ongan,2001) μόνο το 1/4 των γονέων διαπραγματεύεται τη στοχοθεσία για την εξέλιξη του παιδιού . Μια ακόμη ομάδα μητέρων που δεν εκφράζει ανοιχτά τη γνώμη της σχετικά με τις προσδοκίες για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παιδιών ήταν όσες είχαν παιδιά που είχαν ενταχθεί για πρώτη χρονιά στο πρόγραμμα και αποτελούσαν το 1/3 των συνεντευξιαζομένων μητέρων.

Έτσι αν και υπάρχουν καλές σχέσεις των μητέρων με τους παιδαγωγούς, που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια (Dunst & Dempsey,2007 ;Hebel & Persitz,2014), δεν αναγνωρίζεται η αξία της γονεϊκής εμπλοκής, όπως και στην

έρευνα των Sakellariou & Rentzou(2008),ούτε συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση και τα εξατομικευμένα προγράμματα των παιδιών, ευρήματα που συμφωνούν και με άλλες έρευνες (Foot et al.,2002;Σακελλαρίου,2008; Turnbull,2010). Ως ανασταλτικός παράγοντας αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των γονέων η έλλειψη κατάρτισής τους σε θέματα ειδικής αγωγής και η πεποίθησής τους, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι «ειδικοί», στοιχεία που αναφέρονται και από γονείς άλλων ερευνών(Dunst,2004;Πνευματικός και συν.,2008;Turnbull,2010).

Τα χρόνια παρακολούθησης του προγράμματος φαίνεται να επηρεάζουν την πρωτοβουλία των γονέων να ασκήσουν «κριτική» σε κάποια σημεία της οργάνωσης του προγράμματος μέσα από την έκφραση επιθυμιών για μικρές τροποποιήσεις και προτάσεις για βελτιώσεις, που όπως έχει ήδη καταγραφεί σε άλλη έρευνα βελτιώνει την ποιότητα των πρώιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Bruder&Dunst,2015).

Γενικότερα, οι γονείς των παιδιών με κινητικές αναπηρίες σε όποιο βαθμό κι αν είναι η δυσκολία ανησυχούν για θέματα συμπεριφοράς, ψυχολογίας των παιδιών και αποδοχής της αναπηρίας τους ,την κοινωνικοποίησή τους και την κάλυψη γνωστικών ελλειμμάτων. Βέβαια οι μητέρες που έχουν παιδιά με μια μικρή ψυχοκινητική καθυστέρηση χωρίς σοβαρά συνοδά προβλήματα εστιάζουν στην κινητική ανεξαρτητοποίηση, προκειμένου να ενταχθούν τα παιδιά νωρίς σε κάποιο άλλο πλαίσιο τυπικής προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά είναι στις πρώτες βαθμίδες της πρώιμης παρέμβασης(2,5-4 ετών), ή έχουν σοβαρές κινητικές δυσκολίες με συνοδά προβλήματα, οι μητέρες θέλουν να εστιάζεται η εκπαίδευσή τους στην σχολική προσαρμογή, απόκτηση αίσθησης ασφάλειας, στην αυτοεξυπηρέτησή τους, στην αύξηση της αλληλεπίδρασης, ενώ στις δύο επόμενες βαθμίδες(4-6ετών) ασχολούνται με τον εμπλουτισμό του γνωστικού τομέα, την ωρίμανση της συμπεριφοράς και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Επιπλέον στην τελευταία βαθμίδα του νηπιαγωγείου υπάρχει το άγχος της μετάβασης στην Α΄θμια που πλησιάζει και επομένως οι γονείς εστιάζουν πιο πολύ στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς στόχους, γιατί υπάρχει η ανησυχία για το βαθμό απόκτηση σχολικής ετοιμότητας(Fantuzzo et al.,2000). Επιπρόσθετες ανησυχίες των γονέων παιδιών με κινητικές αναπηρίες είναι η προοπτική της κινητικής τους ανεξαρτησίας ρίχνοντας αρχικά το βάρος εκεί. Άλλωστε αυτός είναι ο κυρίαρχος λόγος που τα παιδιά παρακολουθούν ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης για να συνδυάζουν εκπαίδευση και θεραπεία ταυτόχρονα. Εντασσόμενα

όμως σε πλαίσια πρώιμης παρέμβασης οι μητέρες κατανοούν και τη σπουδαιότητα εξέλιξης των παιδιών σε άλλους τομείς, όπως το γνωστικό, ψυχοσυναισθηματικό, τη συμπεριφορά και κοινωνικοποίηση.

Κάποιες προτάσεις που έγιναν από τους γονείς προκειμένου να αυξηθεί η ικανοποίησή τους από το πλαίσιο και να ανταποκριθεί το πρόγραμμα περισσότερο στις ανάγκες παιδιών και οικογένειας αφορούσαν στα εξής: α) επιπλέον ομαδικές συναντήσεις γονέων –εκπαιδευτικών σε επίπεδο τάξης εστιασμένες στη στοχοθεσία και ορισμός ακόμη και υποχρεωτικών συνεδριών παρακολούθησης του εξατομικευμένου προγράμματος ή βιντεοσκοπήσεις αυτών για να οικειοποιηθούν οι γονείς τον τρόπο, με τον οποίο θα προσεγγίσουν και θα εκπαιδεύσουν τα παιδιά .Η αξία της παρακολούθησης άλλωστε εξατομικευμένων συνεδριών έχει ήδη καταγραφεί στη θεραπευτική παρέμβαση (Perreira et al., 2016; Woodgate et al., 2015), β) συναντήσεις όχι μόνο μέσα στις ώρες του σχολικού προγράμματος, αλλά ίσως και απογευματινές, καθώς και καθορισμός συναντήσεων με τους γονείς σε προκαθορισμένη ώρα, ώστε να μην υπάρχει αναμονή και να έχουν μεγαλύτερη άνεση χρόνου, γ) αύξηση της γραπτής επικοινωνίας με ενημέρωση για τη στοχοθεσία και παροχή πληροφοριών, δ) να τονιστεί η αξία του εθελοντισμού και να υπάρξει ενημέρωση για το δικαίωμα στη λήψη αποφάσεων, ε) αύξηση των ευκαιριών αλληλεπίδρασης των γονέων, στ) επιπλέον παροχή συμβουλών για θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς των παιδιών, ζ) να δοθεί έμφαση στην υποστήριξη γονέων και παιδιών στη τελευταία βαθμίδα (νηπιαγωγείου) για ομαλότερη μετάβαση στην Α΄θμια εκπαίδευση, η) διαμόρφωση εξωτερικού χώρου με παιδική χαρά για να αποφορτίζονται τα παιδιά από το πρόγραμμα και να λειτουργούν πιο ελεύθερα μέσα από το παιχνίδι. Η επιθυμία αυτή των γονέων έχει καταγραφεί και στην έρευνα των Μιχελιού και Ρακοπούλου (2014), στην οποία κρίνεται αναγκαίο να δοθεί η αρμόζουσα σημασία στην αξία και τη σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου και θ) να μην αποτελούν τα εξατομικευμένα προγράμματα τροχοπέδη στην ομαδικότητα της τάξης, την αλληλεπίδραση με συνομήλικους και τη δημιουργικότητα και χαλάρωση του παιχνιδιού.

Όπως αναφέρεται από την Αλευριάδου και τους συνεργάτες της (2008) για μια ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης με τις οικογένειες των παιδιών, θα βοηθούσε ιδιαίτερα η προσωπική επαφή, η υποστήριξη της εκπαίδευσης, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η

εθελοντική βοήθεια στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και η ενεργή συμμετοχή στην οργάνωση εκδηλώσεων ή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί η σημασία της συνέχειας της εκπαίδευσης και των δραστηριοτήτων στο σπίτι, αλλά και να ενισχυθεί ο ρόλος των γονέων προς το προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Αλευριάδου και συν.,2008). Για να θεωρηθεί μάλιστα ποιοτικό ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής θα πρέπει επιπλέον να καλύπτει τόσο τις ανάγκες των παιδαγωγών, όσο και των γονέων και των παιδιών που παρακολουθούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Rentzou, & Sakellariou, 2013).

Συνοψίζοντας, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα τονίστηκαν από τους γονείς παράγοντες, που αποτελούν προϋποθέσεις για προγράμματα πρώιμης παρέμβασης υψηλής ποιότητας όπως είναι, η καλή συνεργασία γονέων και παιδαγωγών ,οι τακτικές ενημερώσεις και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους ,τόσο σχετικές με τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών όσο και την ιεράρχηση και απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από την στοχοθεσία που τίθεται ανά περίοδο .Σημαντικοί παράγοντες που διευκολύνουν την ομαλή ροή των προγραμμάτων είναι η αξιολόγηση προγραμμάτων και από τους γονείς ,η κατανόηση αναγκών της οικογένειας από τους ειδικούς και η εμπιστοσύνη των γονέων στο σχολικό πλαίσιο. Ως δευτερεύον συμπέρασμα καταγράφηκε, πώς πρέπει να τονιστεί η σπουδαιότητα του εθελοντισμού και της συμμετοχής των γονέων σε σχολικές δράσεις καθώς και τα θετικά οφέλη από την αλληλεπίδραση των γονέων.

8.2 Προτεινόμενες παιδαγωγικές προτάσεις για καλή συνεργασία και θετικά αποτελέσματα στην Πρώιμη Παρέμβαση παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η σπουδαιότητα μιας θετικής συνεργασίας μεταξύ οικογενειών και επαγγελματιών στο χώρο της εκπαίδευσης έχει τονιστεί στη σύγχρονη αρθρογραφία (Bruder,2010;Γεωργίου,2000;Δαβαζόγλου&Κόκκινος,2003;Summers,Gavin,Hall&Nelson, 2003). Στην ειδική αγωγή ειδικά, η ανάγκη για συνεργασία είναι επιτακτική και επιβάλλει μέσω γονεϊκής εμπλοκής τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, όπως ορίζεται από το IDEA (Turnbull& Turnbull,2001).

Η συνεργασία εννοείται μέσα σε πλαίσιο ολοκληρωμένων υπηρεσιών, διαθεραπευτικών ομάδων, εμπλοκής γονέων και οικογενειών σε οικογενειοκεντρικά

προγράμματα στο βαθμό που είναι εφικτό και η οποία θα πραγματοποιείται με αμοιβαία υποστηρικτικές σχέσεις που εστιάζουν στις ανάγκες του παιδιού και των οικογενειών και χαρακτηρίζονται από αίσθηση ικανότητας, δέσμευσης, ισότητας, θετικής επικοινωνίας, σεβασμού και εμπιστοσύνης (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004). Τα παραπάνω καταγράφηκαν και σε σχετική μελέτη που καταγράφει τις σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι αυτή των Elbaum, Blatz & Rodriguez (2016), που εξέτασαν, αν τα σχολεία διευκολύνουν ή όχι την εμπλοκή των γονέων στο βαθμό που ορίζεται από το IDEA. Κατατέθηκαν οι εμπειρίες 92 γονέων παιδιών με αναπηρία από 18 σχολεία και τα αποτελέσματα ήταν αισιόδοξα, καθώς τα σχολεία φάνηκε να δίνουν προτεραιότητα στην επικοινωνία με τους γονείς παιδιών με αναπηρίες και στη βελτίωση συνεργατικών σχέσεων, ενώ η αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών και η ποιότητα του έργου των δασκάλων ήταν σημαντικός παράγοντας για τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη σχολική δέσμευσή τους.

Η εκπαίδευση επαγγελματιών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων τους για μεγαλύτερη εμπλοκή, καθώς και η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών με λιγότερη επαγγελματική εμπειρία σχετικά με την εμπλοκή των γονέων είναι αναγκαία. Η Epstein (2005), σε έρευνά της ανέφερε, ότι μόνο το 7% των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που αποφοίτησαν επαγγελματίες της εκπαίδευσης είχαν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να καλλιεργήσουν ικανότητες εμπλοκής των γονέων και οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη και σε χώρες που υπάρχει εντολοδοσία για συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών όπως στις ΗΠΑ παρατηρείται χάσμα ανάμεσα στις σχολικές μονάδες. Το κλίμα των συγκρούσεων και προστριβών μεταξύ γονέων και σχολείου και η αναγκαιότητα για μείωση των προκαταλήψεων με ενθάρρυνση για συμμετοχή των γονέων έχει άλλωστε αναφερθεί και από την Πολυχρονοπούλου (2004). Για το λόγο αυτό η έρευνα πρέπει να στραφεί στην καλύτερη κατανόηση μιας ουσιαστικής εμπλοκής και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικών βαθμίδων και οι οικογένειες που ανήκουν σε μειονότητες εθνικές και με χαμηλό εισόδημα. Επίσης οι ερευνητές πρέπει να εντοπίσουν τους παράγοντες που ενδυναμώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Απαραίτητο είναι να διερευνηθούν οι συσχετίσεις εμπλοκής με τα δημογραφικά στοιχεία και να βρεθούν οι τρόποι για καλλιέργεια θετικών στάσεων γονέων απέναντι στα σχολεία και κοινωνικής

υποστήριξης της γονεϊκής εμπλοκής καθώς και πώς το σχολικό σύστημα την επηρεάζει.

Η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι δυνατό να υπάρξει στο βαθμό που χρειάζεται, αν δεν γίνει κατανοητή από τους γονείς η συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αν δεν δεχτούν οι εκπαιδευτικοί θετικά και ενεργά τους γονείς και επιπλέον, αν δεν ενδυναμώσουν τη συμβολή αυτών (Harris&Goodall, 2007). Είναι ζωτικής σημασίας να μοιραστούν την ευθύνη της γονεϊκής συμμετοχής τα σχολεία και οι οικογένειες και να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας για να βεβαιωθούν και οι δύο πλευρές για την επιτυχία του παιδιού (Hill&Taylor, 2004). Επιπλέον για να καταφέρουν οι γονείς να μειώσουν το στρες που δημιουργούν οι ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες θεωρείται αναγκαία και ευεργετική η παροχή συμβουλευτικής διαδικασίας και προς τους ίδιους, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο απέναντι στο παιδί τους (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011).

Οι αποδείξεις για τα θετικά αποτελέσματα εμπλοκής των γονέων είναι καταγεγραμμένες στη σύγχρονη αρθρογραφία. Η πρόωπη παρέμβαση για παιδιά με αναπηρίες δεν έχει την ίδια ισχύ χωρίς τη γονεϊκή εμπλοκή και τα αποτελέσματά της εξαφανίζονται πολύ γρήγορα, όπως αναφέρει και ο Bronfenbrenner (1974). Το ερώτημα που τίθεται είναι, πώς τα σχολεία μπορούν να εμπλέξουν τους γονείς. Είναι σίγουρο πάντως πως, αν το προσωπικό υποστηρίζει την κουλτούρα των οικογενειών όπου όλα τα μέλη είναι αξιосέβαστα, οι γονείς θα ανταποκριθούν στην εμπλοκή και τη συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου και θα υποστηρίξουν τη μάθηση του παιδιού (Mapp, 2003).

Ο Fantuzzo και οι συνεργάτες του (2000), υποστήριξε τη σπουδαιότητα διερεύνησης των δημογραφικών παραγόντων που εμπλέκονται στη συμμετοχή γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Η επικράτηση αρνητικών στάσεων, πεποιθήσεων και αντιλήψεων σχετικά με τη μειωμένη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς και οι περιορισμένες σχολικές πρακτικές για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων των μειονοτήτων έχει μεγάλο αντίκτυπο στην παρεμπόδιση της συμμετοχής των γονέων, όσο και στις ατομικές δυσκολίες των παιδιών. Επομένως, πρέπει να έχουμε μια πιο ολιστική άποψη σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων, εξετάζοντας το περιεχόμενο των εμποδίων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Τέλος πρέπει να καλλιεργηθεί η άποψη ότι η συμμετοχή των γονέων δεν εμφανίζεται μόνο στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι. Η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο μπορεί να περιοριστεί από τους πόρους του σχολείου καθώς και των γονέων ,ενώ αντιθέτως μπορεί να βελτιωθεί από τις προσπάθειες του σχολείου να μειώσει τις αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τις μειονότητες.

Οι ερευνητές και επαγγελματίες αρχίζουν να εντοπίζουν καλές πρακτικές για να διευκολυνθεί από το σχολείο η συνεργασία με τους γονείς. Κάποιες από αυτές είναι η δημιουργία ομάδων μεταξύ οικογένειας και σχολείου ,στρατηγικές για καλύτερη επικοινωνία και παροχή εκπαίδευσης στο προσωπικό του σχολείου (Christenson & Sheridan, 2001).Επιπλέον αποδεικνύεται σταθερά, ότι οι αρχές του σχολείου και οι πρακτικές που υιοθετούν οι δάσκαλοι είναι πιο ισχυρά από τα χαρακτηριστικά των γονέων (π.χ φτώχεια, μειονότητες, μόρφωση) για να ωθήσουν τους γονείς να εμπλακούν στο σχολείο και επηρεάζουν το επίπεδο επαφής οικογένειας-σχολείου(Epstein, 1987; Hoover-Dempsey, &Sandler, 1997; Patrikakou&Weissberg, 2000).

Η Epstein(1995),πρότεινε τη δημιουργία μιας ομάδας δράσης που θα προάγει τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας σε κάθε σχολική κοινότητα με την υποστήριξη του κράτους και της περιφέρειας προκειμένου να σχεδιαστούν ολοκληρωμένα προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής. Τονίζεται επίσης η αναγκαιότητα ελέγχου των προγραμμάτων κατά διαστήματα προκειμένου να γίνουν βελτιώσεις και όπως αποδεικνύεται σχολεία που δημιούργησαν ισχυρούς δεσμούς με τις οικογένειες και τις κοινότητες σε βάθος χρόνου είχαν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής μειώνοντας επίσης προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών(Sheldon&Epstein, 2002).

Είναι βέβαιο, ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γεφυρώσουν το κενό μειώνοντας τα εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ αυτών και των γονέων, υποστηρίζοντας τους γονείς από τα αρχικά στάδια ειδικής εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι οι οικονομικοί λόγοι ,η μόρφωση, η γλώσσα μιας κουλτούρας είναι πιο δύσκολο να επιλυθούν γιατί είναι χρονοβόρα και απαιτούν κοινωνική παρέμβαση ,ενώ τα σχολεία έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα για επίδιωξη καλύτερης συνεργασία με τους γονείς, αφού έχουν

περισσότερους χρηματικούς πόρους, προσωπικό με μόρφωση και κατάρτιση(Moles, 1993) ρίχνει την ευθύνη για τη βελτίωση της συνεργασίας στο σχολείο.

Οι Smalley&Reyes-Blanes(2001) προκειμένου να βελτιωθεί η επικοινωνία και συνεργασία προτείνουν α)καλλιέργεια και εμπιστοσύνη στη σχέση τους β)θετική επικοινωνία χωρίς υπερβολική χρήση εκπαιδευτικής ορολογίας γ)ενθάρρυνση της συμμετοχής και εμπλοκής των γονέων μέσω της διεπιστημονικής ομάδας δ)να εντοπίζονται και να μοιράζονται οι ανησυχίες για την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών με τους γονείς ε) να παρέχεται σχέδιο παρακολούθησης προόδου του παιδιού και τέλος στ)να διερευνηθεί κατά πόσο οι γονείς γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, τους διαθέσιμους πόρους ,την πολιτική των σχολείων και το μακροχρόνιο αντίκτυπο της διάγνωσης και της τοποθέτησης σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Δύο σημαντικά βήματα που είναι αναγκαία για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων είναι: α) η καλύτερη κατανόηση των δεξιοτήτων και συμπεριφορών που χρειάζονται οι επαγγελματίες για να οδηγηθούν σε συνεργατικές σχέσεις με τις οικογένειες (Dunst et al., 1994) και β) η αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Η καλύτερη κατανόηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων και συμπεριφορών θα ενίσχυε την κατάρτιση ,την πρακτική και τη λήψη κατάλληλων μέτρων, ώστε να εξασφαλίζεται αποτελεσματική αξιολόγηση των διαφόρων μοντέλων παρέμβασης .

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, αξίζει να παρατεθεί η διαπίστωση πολλών ερευνητών (Bruder,2010; Γεωργίου,2000; Δαβαζόγλου&Κόκκινος,2003; Dale,2000; Πολυχρονοπούλου,2008; Summers, Gavin, Hall&Nelson,2003Τσιμπιδάκη,2013),ότι η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείων έχει μεγάλο ενδιαφέρον για το χώρο της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η ποιότητα στις σχέσεις τους συσχετίζεται με το βαθμό ικανοποίησης(Bruder&Dunst,2015), τη συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Bailey et al.,2004;Dunst,2002; Laws&Millward, 2001)με τις αμοιβαία υποστηρικτικές σχέσεις(Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle,2004) και με την αποτελεσματικότερη παρέμβαση ειδικά στο χώρο της ειδικής αγωγής(Bailey et al.,2003;Dunst et al.,2007;Summers et al.,2007).

Παρά το γεγονός, ότι η επικοινωνία μεταξύ των δύο συστημάτων, οικογένειας και σχολείου προκαλεί στρες(Summers et al.,2003),δυσκολίες στην επικοινωνία(Blue-Banning et al.,2004) και στην αποδοχή πολιτισμικών διαφορών των

οικογενειών(Osher&Osher,2002),καθώς και συγκρούσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου(Πολυχρονοπούλου,2004)έρευνες έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια προκειμένου να καταγραφούν εμπειρίες γονέων από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς(Blue-Banning et al., 2004;Elbaum, Blatz&Rodriguez ,2016). Επιπλέον, η βιβλιογραφική έρευνα ανέδειξε τη σπουδαιότητα της κριτικής των γονέων απέναντι στις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες, οι οποίες οδηγούν σε θετικότερα αποτελέσματα σχετικά με την παρέμβαση στο παιδί, τους γονείς και την ευρύτερη οικογένεια (Dunst,Trivette&Hamby,2007).

Τέλος, αρκετοί ερευνητές και επαγγελματίες αρχίζουν να εντοπίζουν καλές πρακτικές για να διευκολυνθεί από το σχολείο η συνεργασία με τους γονείς (Bruder,2010;Christenson&Sheridan, 2001; Patrikakou&Weissberg, 2000; Summers et al,2005; Smalley&Reyes-Blanes,2001),ώστε να εφαρμοστούν ολοκληρωμένα συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας που συμβάλλουν στην πρόωμη φροντίδα και εκπαίδευση.

Παρόλη την ανάπτυξη συνεργατικών μοντέλων μεταξύ γονέων και σχολείου στη γενική εκπαίδευση(Green et al.,2007) υπάρχει αναγκαιότητα για την προώθηση της συνεργασίας τους και στην ειδική αγωγή(Burke,2012) με έμφαση στην ενημέρωση για τη σπουδαιότητα εμπλοκής των γονέων, μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα υποστηρίξουν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών(Blackstone, Williams, & Wilkins, 2007). Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια για την προώθηση των παραπάνω διευκολυντικών παραγόντων είναι η επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου και η διάθεση χρόνου για συνεργασία(Bayraktar , Guven , Temel, 2016;Iversen et al.,2003;Noell&Gansle, 2009;Raspa et al.,2010; Walker&Dotger, 2012).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην προώθηση των συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών όχι μόνο στο σπίτι ,αλλά και στο σχολείο είναι καθοριστικός. Η εξομάλυνση των προστριβών, η μείωση προκαταλήψεων και η ενθάρρυνση συμμετοχής των γονέων στα σχολικά πλαίσια (Πολυχρονοπούλου,2004), είναι επιτακτική ανάγκη, ενώ οικογένεια και ειδικοί πρέπει να είναι ισότιμοι συνεκπαιδευτές (Groves,2008) προκειμένου να υπάρξει συνεργασία προς όφελος των παιδιών. Η ειλικρίνεια μάλιστα είναι απαραίτητο

στοιχείο προκειμένου να υπάρξει μία ομαλή σχέση (Dunst & Dempsey,2007) και μια παραγωγική συνεργασία (Angelides, Theophanous & Leigh, 2006 ;Bryk & Schneider, 2002).

8.3 Περιορισμοί της έρευνας -Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα μελέτη επεδίωξε να μελετήσει τις στάσεις και αντιλήψεις γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας με κινητικές δυσκολίες που παρακολουθούν πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης ,σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο σπίτι. Ζητήθηκε να εκφραστούν απόψεις για το πρόγραμμα που παρακολουθούν τα παιδιά τους ,τη συμβολή του στην εξέλιξή τους και να καταγραφεί ο βαθμός και η ποιότητα συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς . Εντούτοις δεν μελετήθηκε η στάση των γονέων μέσα από τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, μίας στρατηγικής χρήσιμης στη βελτίωση της ακρίβειας της μέτρησης μιας μεταβλητής σε μία μελέτη ή της ερμηνείας ενός φαινομένου με τη χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων(Morse,1991). Καταγράφηκαν προσωπικές μαρτυρίες ,χωρίς την οπτική των εκπαιδευτικών και πιθανόν να υπήρξε από τους γονείς μια προσπάθεια να δείξουν θετική εικόνα για την αυξημένη εμπλοκή τους στο σπίτι. Επιπλέον το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν δεν μπορούν να γενικευτούν σε άλλα πλαίσια ειδικής προσχολικής εκπαίδευσης και εξαιτίας του μικρού αριθμού συμμετεχόντων, αλλά και λόγω της περιορισμένης γεωγραφικής έκτασης ,που αφορούσε πληθυσμό του Νομού Αττικής, αφού προσεγγίστηκαν κατά βάση γονείς παιδιών που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ Αθηνών(Μονάδα ειδικής προσχολικής αγωγής). Άλλωστε τα πλαίσια πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με κινητικές αναπηρίες είναι ελάχιστα ακόμη και στο Ν.Αττικής ,γεγονός που περιορίζει τις επιλογές για ευρύτερο δείγμα. Επιπλέον, το γεγονός, ότι το κάθε άτομο ερμηνεύει διαφορετικά τις καταστάσεις που βιώνει, ίσως επηρέασε την αντικειμενικότητα των απαντήσεων τους. Έτσι η ύπαρξη παραγόντων ,όπως η προσωπικότητα των συμμετεχόντων, η κουλτούρα, η υποστήριξή τους από κοινωνικά δίκτυα, το οικογενειακό κλίμα, οι πολιτισμικές διαφορές κ.α. αποτέλεσε έναν άλλο περιορισμό για τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, αφού ίσως οι παράγοντες αυτοί να επηρέαζαν τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα της εμπλοκή τους στην εκπαίδευση του παιδιού.

Αξίζει δε να αναφερθεί, ότι εφόσον οι πληροφορίες μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων συγκεντρώθηκαν με δείγμα μόνο τις μητέρες των παιδιών δεν έχουμε εικόνα από τις στάσεις και απόψεις των πατέρων των παιδιών, που ίσως και να διαφοροποιούνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό. Τέλος η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ελεγχθούν τυχόν διαφοροποιήσεις των στάσεων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Μια διαχρονική έρευνα ή η επανάληψη της παρούσας έρευνας σε μελλοντικό χρόνο πιθανόν να εξάγει διαφορετικά αποτελέσματα. Η πρόσθετη συλλογή πληροφοριών από τους γονείς μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης θεωρήθηκε, ότι θα εξυπηρετήσει καλύτερα τους στόχους της έρευνας. Ωστόσο, η παλαιότερη συνεργασία που προϋπήρχε με ορισμένους συμμετέχοντες, από τη μια λειτούργησε θετικά, γιατί λόγω οικειότητας ήταν ευκολότερο να συλλεγούν πιο εύκολα κάποιες πληροφορίες, από την άλλη ίσως κάποιιοι γονείς να μην άσκησαν έντονη κριτική απέναντι σε ζητήματα, που ίσως τους έχουν απασχολήσει. Τέλος τα συγκεκριμένα συμπεράσματα θα ήταν ενδιαφέρον να συγκριθούν με απόψεις γονέων και άλλων παιδιών με κινητικές αναπηρίες ή και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, που παρακολουθούν πλαίσια προσχολικής ηλικίας, τόσο στην Αττική, όσο και σε άλλους νομούς της Ελλάδας.

Η παροχή υπηρεσιών έγκαιρης παρέμβασης και υποστήριξης για τα παιδιά με αναπηρίες και τις οικογένειές τους γίνεται ολοένα πιο επιτακτική σε όλες τις χώρες. Παρά το γεγονός, ότι οι στόχοι και οι ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών δεν διαφέρουν πολύ, δεν υπάρχουν κοινές πρακτικές και προσεγγίσεις παντού θέτοντας η κάθε χώρα διαφορετικούς στόχους και προτεραιότητες. Οι χώρες επομένως ,έχουν αναπτύξει διάφορα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και λαμβάνουν συνεχώς νέες αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό και την ενίσχυση των συστημάτων έγκαιρης παρέμβασής τους (Guralnick,2008).Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται διεθνώς, είναι ο μοναδικός παράγοντας, που μπορεί να αξιολογηθεί και να ελεγχθεί από τους ειδικούς για την κατάρτιση αυτών των προγραμμάτων ,ώστε να οδηγηθούμε σε προγράμματα υψηλής ποιότητας που θα να βοηθήσουν με τις υπηρεσίες τους τα παιδιά και τις οικογένειές τους. που ανήκουν σε ευάλωτους πληθυσμούς. Κλείνοντας, θα ήταν ωφέλιμο σε μελλοντικές μελέτες να διενεργηθούν περισσότερες ποιοτικές έρευνες, ώστε να προσδιοριστούν και άλλοι παράγοντες που

διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τόσο με κινητικές αναπηρίες, όσο και με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελοπούλου–Σακαντάμη, Ν. (2002). *Ειδική αγωγή: βασικές αρχές και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Κ. Χριστοδουλίδη.

Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2012). *Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών με νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down: Ανίχνευση δυσκολιών και προτάσεις παρέμβασης*. Κοζάνη: En-tiposis.

Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Π.Κ., Κυρίδης, Γ.Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., και Χρυσυφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκη.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Πλούμπη, Κ. (2011). *Το στρες που βιώνουν οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη (Τόμος Ε΄, σσ. 138-149). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.

Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (Μ. Αποστολή, Μτφ., & Β. Καπετάνιος, Επιμ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ (πρωτότυπη έκδοση 1996).

DeMoer, J.M.H., Τζουριάδου, Μ., VanWaesberghe, Β.Τ.Μ, Κοντοπούλου, Μ. (1998). Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurlyaid. Στο Ομάδας εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ (1998), *Εκπαιδευτικό Υλικό για τον Α΄ κύκλο ημερίδων με θέμα Μεθοδολογία Πρώιμης Παρέμβασης*, Θεσσαλονίκη.

Δαβαζόγλου, Α., Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.

Δοδοντσάκη, Γ. (2001). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση: Μια άλλη στρατηγική. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δάρδανος.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαλούμη - Βιδάλη, Ε. (2007). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις Θεσσαλονίκη.

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

Μιχελιού, Δ. Μ., & Ρακοπούλου, Κ. (2014). *Οι διαστάσεις της παρεχόμενης ποιότητας σε προσχολικά κέντρα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. (Διπλωματική εργασία). ΤΕΙ Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής).

Ανακτήθηκε από:

http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/785/psa_2013005.pdf?sequence=1

Μπόνια, Α., Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 6, 69-96.

Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις Γονέων και Δασκάλων στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (110), 75-83 .

Πατερράκη, Ε. (2014). *Η δύναμη της συνεργασίας μεταξύ γονέων και προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης*. Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση από τη σκοπιά των γονέων και των παιδαγωγών. (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας.

Ανακτήθηκε από:

http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/762/psa_2012007.pdf?sequence=1

Περσίδου, Α. (2010). *Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης: διερεύνηση της συμβολικής διάστασης του ρόλου του*. (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

Ανακτήθηκε από : <http://invenio.lib.auth.gr/>

Πολύζος, Γ. (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση .

Πολυχρονοπούλου,Σ. (2004)Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη, 1*, 35-49.

Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα: μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Σαμαρά, Α. (2010). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων.(Διπλωματική Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Σπετσιώτης,Ι., Σταθόπουλος,Στ.(2003).*Παιδαγωγική και διδακτική των παιδιών με κινητικά προβλήματα* . Αθήνα : Ωρίων.

Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. *Ψυχολογική Εταιρεία, 6*, 135-171.

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

Τζουριάδου,Μ.(1995).*Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσιμπιδάκη, Α.(2013).*Παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,οικογένεια και σχολείο:Μια σχέση σε αλληλεπίδραση(2^η έκδοση)*.Αθήνα:Ατραπός.

Τζουριάδου,Μ.(1995).*Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher–parent relationships for improving pre - primary schools in Cyprus. *Educational Review, 58*(3), 303-316.

Arpino, C., Compagnone, E., Montanaro, M. L., Cacciato, D., DeLuca, A., Cerulli, A., ... & Curatolo, P. (2010). Preterm birth and neurodevelopmental outcome: a review. *Child's Nervous System, 26*(9), 1139-1149.

Aisen, M. L., Kerkovich, D., Mast, J., Mulroy, S., Wren, T. A., Kay, R. M., & Rethlefsen, S. A. (2011). Cerebral palsy: Clinical care and neurological rehabilitation. *The Lancet Neurology, 10*(9), 844-852.

Andersen, G. L., Romundstad, P., CRUZ, J. D. L., Himmelmann, K., Sellier, E., Cans, C., ... & Vik, T. (2011). Cerebral palsy among children born moderately preterm or at moderately low birthweight between 1980 and 1998: a European register- based study. *Developmental Medicine & Child Neurology, 53*(10), 913-919.

- Alston, R. J., & Turner, W. L. (1994). A family strengths model of adjustment to disability for African American clients. *Journal of Counseling & Development, 72*(4), 378-383.
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., Olmsted, M. G., Raspa, M., & Bruder, M. B. (2008). Measuring family outcomes: Considerations for Large - Scale Data Collection in Early Intervention. *Infants & Young Children, 21*(3), 194-206.
- Bailey Jr, D. B., Bruder, M. B., Hebbeler, K., Carta, J., Defosset, M., Greenwood, C., ... & Walker, D. (2006). Recommended outcomes for families of young children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 28*(4), 227-251.
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., Spiker, D., Scarborough, A., Mallik, S., & Nelson, L. (2005). Thirty-six-month outcomes for families of children who have disabilities and participated in early intervention. *Pediatrics, 116*(6), 1346-1352.
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D., & Mallik, S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics, 113*(4), 887-896.
- Bailey Jr, D. B., Skinner, D., Hatton, D., & Roberts, J. (2000). Family experiences and factors associated with the diagnosis of fragile X syndrome. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 21*(5), 315-321.
- Bayraktar V, Guven G, Temel, ZF (2016). A study into the attitudes of teachers working at preschool education institutions regarding family involvement activities. *Journal of Kastamonu Education 24*(2),755-770.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*(1), 39-62.
- Beckung, E., Hagberg, G., Uldall, P., & Cans, C. (2008). Probability of walking in children with cerebral palsy in Europe. *Pediatrics, 121*(1), e187-e192.
- Bickenbach, J., Cieza, A., Rauch, A., & Stucki, G. (Eds.). (2012). *ICF core sets: Manual for clinical practice for the ICF research branch, in cooperation with the WHO collaborating centre for the family of international classifications in Germany (DIMDI)*. Hogrefe Publishing.
- Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants & Young Children, 15*(2), 11-19.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167-184.
- Bonnier, C. (2008). Evaluation of early stimulation programs for enhancing brain development. *Acta Paediatrica, 97*(7), 853-858.
- Bottcher,L.,Flachs,EM.,Uldall,P.(2009). Attentional and executive impairments in children with spastic cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology,52*(2),42-47.

Boethel, M. (2004). Readiness: School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis, 2004. *Southwest Educational Development Laboratory*.

Ανάκτηση από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484507.pdf>

Boyd-Franklin, N. (1989). *Black families in therapy: A multisystems approach*. New York, NY: Guilford Press.

Brody, G. H., Flor, D. L., & Gibson, N. M. (1999). Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development*, 70(5), 1197-1208.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the Development of Children*, 2(1), 37-43.

Brown, R. I., MacAdam-Crisp, J., Wang, M., & Iarocci, G. (2006). Family quality of life when there is a child with a developmental disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(4), 238-245.

Bruder, M. B., & Dunst, C. J. (2015). Parental judgments of early childhood intervention personnel practices: Applying a consumer science perspective. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(4), 200-210.

Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.

Bryan, T., & Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory into Practice*, 43(3), 213-219.

Bryant, D., & Graham, M. (1993). *Implementing early intervention: From research to effective practice*. New York, NY: Guilford Press.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Burke, M. M. (2012). Examining family involvement in regular and special education: Lessons to be learned for both sides. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 43(187-213).

Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K.M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement, *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.

Carroll, C., Murphy, G., & Sixsmith, J. (2013). The progression of early intervention disability services in Ireland. *Infants & Young Children*, 26(1), 17-27.

Carpenter, B. (2007). The impetus for family centred early childhood intervention. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 664-669.

- Carta, J. J., & Kong, N. Y. (2007). Trends and issues in interventions for preschoolers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of Developmental Disabilities* (pp. 181–198). New York, NY: Guilford Press.
- Chang, M. Y., & McConkey, R. (2008). The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 27-41.
- Chiarello, L. A., Palisano, R. J., Orlin, M. N., Chang, H. J., Begnoche, D., & An, M. (2012). Understanding participation of preschool-age children with cerebral palsy. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 3-19.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York; Guilford Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.). London: Routledge.
- Colver, A., Fairhurst, C., & Pharoah, P. O. (2014). Cerebral palsy. *The Lancet*, 383(9924), 1240-1249.
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473.
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Daniel-White, K. (2002). Reassessing Parent Involvement: Involving Language Minority Parents in School Work at Home. *Working Papers in Educational Linguistics*, 18(1), n1.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and Schools in a Pluralistic Society*, 53-71.
- De Capua, B., De Felice, C., Costantini, D., Bagnoli, F., & Passali, D. (2003). Newborn hearing screening by transient evoked otoacoustic emissions: analysis of response as a function of risk factors. *Acta Otorhinolaryngologica Italica*, 23(1), 16-20.
- DeFur, S. H. (2003). IEP transition planning-from compliance to quality. *Exceptionality*, 11(2), 115-128.
- Delors, J. (1996). Education for tomorrow. *Unesco Courier*, 49,6-11.
- Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29, 40–51.

- Dickinson, D. K., & De Temple, J. (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 241-261.
- Dirks, T., Blauw-Hospers, C. H., Hulshof, L. J., & Hadders-Algra, M. (2011). Differences between the family-centered "COPCA" program and traditional infant physical therapy based on neurodevelopmental treatment principles. *Physical Therapy, 91*(9), 1303-1322.
- Donald, K. A., Samia, P., Kakooza-Mwesige, A., & Bearden, D. (2014). Pediatric cerebral palsy in Africa: A systematic review. In *Seminars in Pediatric Neurology*, 21, 30-35.
- Downer, J. & Mendez, J. L. (2005). African American father involvement and preschool children's school readiness. *Early Education and Development, 16*, 317-340.
- Downey, R. G., & King, C. V. (1998). Missing data in Likert ratings: A comparison of replacement methods. *The Journal of General Psychology, 125*(2), 175-191.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention with infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of Developmental Disabilities* (pp. 161–180). New York, NY: Guilford Press.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family–professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education, 54*(3), 305-318.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family - centered helping practices research. *Developmental Disabilities Research Reviews, 13*(4), 370-378.
- Dunst CJ, Trivette CM, Hamby DW. (2006). *Family support program quality and parent, family and child benefits*. Asheville, NC: Winterberry Press.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices birth through high school. *The Journal of Special Education, 36*(3), 141-149.
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early intervention, and natural environments. *Exceptional Children, 68*(3), 361-375.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Raab, M., & McLean, M. (2001). Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers. *Young Exceptional Children, 4*(3), 18-25.
- Elbaum, B., Blatz, E. T., & Rodriguez, R. J. (2016). Parents' experiences as predictors of state accountability measures of schools' facilitation of parent involvement. *Remedial and Special Education, 37*(1), 15-27.
- Epley, P. H., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2011). Family outcomes of early intervention: Families' perceptions of need, services, and outcomes. *Journal of Early Intervention, 33*(3), 201-219.

- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *Handbook for Research in Education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95*, 308-318.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa, 76*(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual. Literacy through family, community, and school interaction 5*, 261-276. US: Elsevier Science/JAI Press.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91*(3), 289-305.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society, 19*(2), 119-136.
- Erickson Warfield, M., Hauser-Cram, P., Wyngaarden Krauss, M., Shonkoff, J. P., & Upshur, C. C. (2000). The effect of early intervention services on maternal well-being. *Early Education and Development, 11*(4), 499-517.
- Evans, D. L., Feit, M. D., & Trent, T. (2016). African American Parents and Attitudes About Child Disability and Early Intervention Services. *Journal of Social Service Research, 42*(1), 96-112
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education, 70*(1), 27-61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 734-742.

Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.

Favez, N., Métral, E., & Govaerts, P. (2008). Parental satisfaction with a home-based intervention for developmentally delayed children in Switzerland: A survey over a 10-year period. *Child Care in Practice*, 14(2), 147-163.

Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40.

Furstenburg, F. F. (1993). *How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods*. In W. J. Wilson (Ed.), *Sociology and the public agenda* (pp. 231–258). Newbury Park: Sage.

Ανάκτηση από: <http://scholar.google.com/>

Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127, 56–58.

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure*, 53, 8–14.

Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. & Rattray, C. (2002). Parental Participation and Partnership in Pre-school Provision. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 5-19.

Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (2004). Risk and resilience in childhood. *Risk and resilience in childhood: An Ecological Perspective*, 2, 13-66.

Freud S. (1893). Les diplegies cerebrales infantiles. *Reveu Neurologique* ,1:178–83.

Gal, M., Gal, J. & Borg, W. (2003). *Educational research: An introduction*. (7th eds.) Boston: Allyn and Bacon.

Garber, H. (1988). *The Milwaukee Project: Preventing mental retardation in children at risk*. Washington, D.C.: American Association of Mental Retardation.

Gargiulo, R. M. (2010). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.

- Gilliam, W. S. (2008). Head Start's evolving model of collaboration, early education, and family support: Comments from the guest editor. *Infants & Young Children*, 21(1), 2-3.
- Gladstone, M. (2010). A review of the incidence and prevalence, types and aetiology of childhood cerebral palsy in resource-poor settings. *Annals of Tropical Paediatrics*, 30(3), 181-196.
- Goldenberg, R. L., Culhane, J. F., Iams, J. D., & Romero, R. (2008). Epidemiology and causes of preterm birth. *The Lancet*, 371(9606), 75-84.
- Goldenberg, R. L., & McClure, E. M. (2010). The epidemiology of preterm birth. In V. Berghella (Ed.), *Preterm birth: Prevention & management* (pp. 22-38). West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Gomby, D. S., Larner, M. B., Stevenson, C. S., Lewit, E. M., & Behrman, R. E. (1995). Long-term outcomes of early childhood programs: Analysis and recommendations. *The Future of Children*, 5(3), 6-24.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Gonzalez-DeHass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13(1), 85.
- Goodman, R., & Graham, P. (1996). Psychiatric problems in children with hemiplegia: cross sectional epidemiological survey. *British Medical Journal*, 312(7038), 1065-1068.
- Gormley, W. T., & Gayer, T. (2005). Promoting school readiness in oklahoma an evaluation of tulsa's pre-k program. *Journal of Human Resources*, 40(3), 533-558.
- Green, K., Terry, N. P., Gallagher, A. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 249-259.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532.
- Griffin, H. C., Fitch, C. L., & Griffin, L. W. (2002). Causes and interventions in the area of cerebral palsy. *Infants & Young Children*, 14(3), 18-23.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.

Groves, M., & Baumber, J. (2008). *Regenerating schools: Leading the transformation of standards and services through community engagement*. New York: Network Continuum.

Guillamon, N., Nieto, R., Pousada, M., Redolar, D., Munoz, E., Hernandez, E., Boixados, M., & Gomez-Zuniga, B. (2012). Quality of life and mental health among parents of children with cerebral palsy: the influence of self-efficacy and coping strategies. *Journal of Clinical Nursing*, 22(11-12), 1579-1590.

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6.

Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90-101.

Guralnick, M. J. (Ed.). (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore, MD: Brookes.

Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants & Young Children*, 14(2), 1-18.

Hadders-Algra, M. (2014). Early diagnosis and early intervention in cerebral palsy. *Frontiers in Neurology*, 5, 185-185.

Hanko, G. (2016). *Increasing competence through collaborative problem-solving: Using insight into social and emotional factors in children's learning*. New York, NY: Routledge.

Ανάκτηση από:
https://scholar.google.com/scholar?cluster=12578433723895207908&hl=en&as_sdt=0,5

Harris, S. R. (1991). Efficacy of early intervention in pediatric rehabilitation: a decade of evaluation and review. *Pediatric Rehabilitation*, 2, 725-742.

Harris, A., & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement: do parents know they matter?: a research project commissioned by the Specialist Schools and Academies Trust, University of Warwick*.

Ανάκτηση από:
<http://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf>

Harry, B. (2008). Collaboration with culturally and linguistically diverse families: Ideal versus reality. *Exceptional Children*, 74(3), 372-388.

Harry, B. (2002). Trends and issues in serving culturally diverse families of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 36(3), 132-140.

Harry, B., Allen, N., & McLaughlin, M. (1995). Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education. *Exceptional Children*, 61(4), 364-377.

Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., Krauss, M. W., Sayer, A., Upshur, C. C., & Hodapp, R. M. (2001). Children with disabilities: A longitudinal study of child development and parent well-being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66,1-131.

Hebbeler, K., Spiker, D., Bailey, D., Scarborough, A., Mallik, S., Simeonsson, R., & Nelson, L. (2007). *Early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families: Participants, services, and outcomes*. Menlo Park, CA:Stanford Research Institute.

Ανάκτηση από:

<https://pdfs.semanticscholar.org/28be/acda70854a34982fae5693e29c67d17675b3.pdf>

Hebel, O., & Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58-68.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal*, 11(2), 113-127.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74-83.

Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 686.

Himmelman, K., & Uvebrant, P. (2014). The panorama of cerebral palsy in Sweden. XI. Changing patterns in the birth year period 2003–2006. *Acta Paediatrica*, 103(6), 618-624.

Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement . *Nashville, TN: Vanderbilt University*, 71(6).

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.

Horn, E., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248.

Imms, C., Reilly, S., Carlin, J., & Dodd, K. (2008). Diversity of participation in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(5), 363-369.

Individuals With Disabilities Education Act, 20 U.S.C. §§ 1400 et seq. (2006 & Supp. V.2011)

Ανάκτηση από:
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&q=Individuals+With+Disabilities+Education+Act%2C+20+U.S.C.+%C2%A7+1400%2C+et+seq.+%282006%29.>

Iversen, M. D., Shimmel, J. P., Ciacera, S. L., & Prabhakar, M. (2003). Creating a family-centered approach to early intervention services: Perceptions of parents and professionals. *Pediatric Physical Therapy*, 15(1), 23-31.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110.

Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.

Johnson, S., Hennessy, E., Smith, R., Trikić, R., Wolke, D., & Marlow, N. (2009). Academic attainment and special educational needs in extremely preterm children at 11 years of age: the EPICure study. *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*, 94(4), 283-289.

Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Ketelaar, M., Vermeer, A., Hart, H. T., van Petegem-van Beek, E., & Helders, P. J. (2001). Effects of a functional therapy program on motor abilities of children with cerebral palsy. *Physical Therapy*, 81(9), 1534.

Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.

- King, G., King, S., Rosenbaum, P., & Goffin, R. (1999). Family-centered caregiving and well-being of parents of children with disabilities: linking process with outcome. *Journal of Pediatric Psychology, 24*(1), 41-53.
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 23*(1), 63-90.
- King, S., Teplicky, R., King, G., & Rosenbaum, P. (2004, March). Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: a review of the literature. In *Seminars in Pediatric Neurology, 11*(1), 78-86.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). *Educating exceptional children*. Wadsworth:Cengage Learning.
- Krigger, K. W. (2006). Cerebral palsy: an overview. *American Family Physician, 73*(1).
- LaForett, D. L. & Mendez, J. L. (2010). Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development, 21*(4), 517-535.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: the optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology, 44*(5), 1335.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115-122.
- Laws, G., & Millward, L. (2001). Predicting parents' satisfaction with the education of their child with Down's syndrome. *Educational Research, 43*(2), 209-226.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*(2), 193-218.
- Lerner, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. W. (2003). Preschool children with special needs. Children at risk and children with disabilities. *Childhood Education, 83*(4), 219-224.
- Little WJ. (1862) *On the incidence of abnormal parturition, difficult labour, premature birth and asphyxia neonatorum on the mental and physical condition of the child, especially in relation to deformities*. Transactions of the Obstetrical Society of London 3: 293-344.
- Litwin MS.(1995). *How to measure survey reliability and validity*. London:Sage Publications.
- Lopez, G. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im) migrant household. *Harvard Educational Review, 71*(3), 416-438.

- Lord, N. L., Summers, A., & Turnbull, A. P. (2004). Boundaries in family-professional relationships. *Remedial and Special Education, 25*, 153–165.
- Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (1992). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families*. Baltimore, MD:Paul H. Brookes Publishing.
- Mack, J. (2008). Continuous progress schools see the "whole child". *Education, 129*(2), 324-327.
- McCarton, C. M., Wallace, I. F., & Bennett, F. C. (1996). Early intervention for low-birth-weight premature infants: What can we achieve?. *Annals of Medicine, 28*(3), 221-225.
- McKenna, M. K., & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent narratives and grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in K-12 Education. *School Community Journal, 23*(1), 9-48.
- McWayne, C., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 363-377.
- McWilliam, R. A., Lang, L., Vandiviere, P., Angell, R., Collins, L., & Underdown, G. (1995). Satisfaction and struggles family perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention, 19*, 43-60.
- Majnemer, A., & Mazer, B. (2004). New directions in the outcome evaluation of children with cerebral palsy. In *Seminars in Pediatric Neurology 11*(1), 11-17.
- Majnemer, A., & Limperopoulos, C. (2002). Importance of outcome determination in pediatric rehabilitation. *Developmental Medicine & Child Neurology, 44*(11), 773-777.
- Majnemer, A. (1998). Benefits of early intervention for children with developmental disabilities. *Seminars in Pediatric Neurology, 5*(1), 63-69.
- Manuel, J., Naughton, M. J., Balkrishnan, R., Paterson Smith, B., & Koman, L. A. (2003). Stress and adaptation in mothers of children with cerebral palsy. *Journal of Pediatric Psychology, 28*(3), 197-201.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology, 42*, 461 – 475.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal, 13*(1), 35.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review, 28*(3), 395.

- Marlow, N., Wolke, D., Bracewell, M. A., & Samara, M. (2005). Neurologic and developmental disability at six years of age after extremely preterm birth. *New England Journal of Medicine*, *352*(1), 9-19.
- Martin, S. L., Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1990). The prevention of intellectual impairment in children of impoverished families: Findings of a randomized trial of educational daycare. *American Journal of Public Health*, *80* (7), 844- 847.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed., pp. 3–31). New York: Cambridge University Press.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?. *Journal of School Psychology*, *37*(4), 379-402.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Missiuna, C., Smits, C., Rosenbaum, P., Woodside, J., & Law, M. (2001). *The prevalence of childhood disability: facts and issues*. Hamilton, Ontario: McMaster University, CanChild Centre for Childhood Disability.
- Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. *Families and Schools in a Pluralistic Society*, *168*, 21-49.
- Moore, T., Hennessy, E. M., Myles, J., Johnson, S. J., Draper, E. S., Costeloe, K. L., & Marlow, N. (2012). Neurological and developmental outcome in extremely preterm children born in England in 1995 and 2006: *the EPICure studies*. *Bmj*, *345*, e7961.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, *40*(2), 120-123.
- Morsing, E., Åsard, M., Ley, D., Stjernqvist, K., & Maršál, K. (2011). Cognitive function after intrauterine growth restriction and very preterm birth. *Pediatrics*, *127*(4), 874-882.
- Murray, M. M., Handyside, L. M., Straka, L. A., & Arton-Titus, T. V. (2013). Parent empowerment: Connecting with preservice special education teachers. *School Community Journal*, *23*(1), 145-168.
- Nelson, K. B. (2003). Can we prevent cerebral palsy?. *The New England Journal of Medicine*, *349*(18), 1765.
- Neofotistou, K., Fotiadou, E., Kontaxakis, E., Giagazoglou, P., Tsimaras, V., & Sidiropoulou, M. (2014). Parental satisfaction with early intervention services for children with visual impairments and multiple disabilities in Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, *14*(1), 60-65.

Noell, G. H., & Gansle, K. A. (2009). Moving from good ideas in educational systems change to sustainable program implementation: Coming to terms with some of the realities. *Psychology in the Schools*, 46(1), 79-89.

No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. §§ 6301 et seq. (2006 & Supp. V. 2011)

Novak, I., McIntyre, S., Morgan, C., Campbell, L., Dark, L., Morton, N., ... & Goldsmith, S. (2013). A systematic review of interventions for children with cerebral palsy: state of the evidence. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(10), 885-910.

Osher, T. W., & Osher, D. M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies*, 11(1), 47-60.

Pakula, A. T., Braun, K. V. N., & Yeargin-Allsopp, M. (2009). Cerebral palsy: classification and epidemiology. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 20(3), 425-452.

Palisano, R. J., Snider, L. M., & Orlin, M. N. (2004). Recent advances in physical and occupational therapy for children with cerebral palsy. In *Seminars in Pediatric Neurology*, 11(1), 66-77.

Palisano, R. J., Chiarello, L. A., King, G. A., Novak, I., Stoner, T., & Fiss, A. (2012). Participation-based therapy for children with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 34(12), 1041-1052.

Parker, F., Piotrkowski, C. S., Baker, A. J., Kessler-Sklar, S., Clark, B., & Peay, L. (2001). Understanding barriers to parent involvement in Head Start: A research-community partnership. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 35-51.

Parker, F., Piotrkowski, C., Kessler-Sklar, S., Baker, A., Peay, L., & Clark, B. (1997). *The impact of parent involvement in Head Start on parents and children* (Research Report 141). New York, NY: National Council of Jewish Women .

Ανάκτηση από:

<http://www.eric.ed.gov/>

Parkes, J., Caravale, B., Marcelli, M., Franco, F., & Colver, A. (2011). Parenting stress and children with cerebral palsy: a European cross-sectional survey. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(9), 815-821.

Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), 103-119.

Pereira, A., Moreira, T., Lopes, S., Nunes, A. R., Magalhães, P., Fuentes, S., ... & Rosário, P. (2016). "My Child has Cerebral Palsy": Parental Involvement and Children's School Engagement. *Frontiers in Psychology*, 7, 1765.

Perez-Johnson, I., & Maynard, R. (2007). The case for early, targeted interventions to prevent academic failure. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 587-616.

Peterander, F. (2000). The best quality cooperation between parents and experts in early intervention. *Infants & Young Children*, 12(3), 32-45.

Petry, K., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2005). Domains of quality of life of people with profound multiple disabilities: The perspective of parents and direct support staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(1), 35-46.

Pnevmatikos, D., Papakanakis, P., & Gaki, E. (2008). Parental involvement in children's education: Investigation of parents' beliefs'. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece. School and Family*, 196-216.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.

Popp, T. K., & You, H. K. (2016). Family involvement in early intervention service planning: Links to parental satisfaction and self-efficacy. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 333-346.

Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.

Powell, D.R. (1998). Research in review. Reweaving parents into the fabric of early childhood programs. *Young Children*, 53 (5), 60-67.

Raina, P., O' Donnell, M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walterr, S. D., Russel, D., Swinton, M., Shu, B., & Wood, E. (2005). The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *Pediatrics* 115(6), e626-e636.

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109.

Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1992). Early educational intervention with disadvantaged children—To what effect?. *Applied and Preventive Psychology*, 1(3), 131-140.

Raspa, M., Bailey Jr, D. B., Olmsted, M. G., Nelson, R., Robinson, N., Simpson, M. E., ... & Houts, R. (2010). Measuring family outcomes in early intervention: Findings from a large-scale assessment. *Exceptional Children*, 76(4), 496-510.

Reiman, J. W., Beck, L., Coppola, T., & Engiles, A. (2010). Parents' Experiences with the IEP Process: Considerations for Improving Practice. *Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE)*, Oregon.

Ανάκτηση από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512611.pdf>

Rentinck, I. C. M., Ketelaar, M., Jongmans, M. J., & Gorter, J. W. (2007). Parents of children with cerebral palsy: a review of factors related to the process of adaptation. *Child, Care, Health and Development*, 33(2), 161-169.

Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183 (2), 294 – 307.

Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: a case study*. (Unpublished MA dissertation). West London: Brunel University.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Jama*, 285(18), 2339-2346.

Reynolds, A. J. (1997). *The Chicago Child-Parent Centers: A longitudinal study of extended early childhood intervention*. Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison.

Ανάκτηση από:

<https://www.ssc.wisc.edu/irpweb/publications/dps/pdfs/dp112697.pdf>

Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Rodger, S., Keen, D., Braithwaite, M., & Cook, S. (2008). Mothers' satisfaction with a home based early intervention programme for children with ASD. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(2), 174-182.

Rodriguez, R. J., Blatz, E. T., & Elbaum, B. (2014). Parents' views of schools' involvement efforts. *Exceptional Children*, 81(1), 79-95.

Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., & Jacobsson, B. (2007). A report. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 8-14.

Rosenbaum, P., & Stewart, D. (2004). The World health Organization International Classification of Functioning, Disability and Health: a model to guide clinical thinking, practice and research in cerebral palsy. *Seminars in Pediatric Neurology*, 11(1), 5-10.

Russell, R. B., Petrini, J. R., Damus, K., Mattison, D. R., & Schwarz, R. H. (2003). The changing epidemiology of multiple births in the United States. *Obstetrics & Gynecology*, 101(1), 129-135.

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2009). Evaluating Provisions for Parents and Parental Involvement in Greek Preschool Settings. *International Journal of the Humanities*, 6(9),95-106.

Schiariti, V., Selb, M., Cieza, A., & O'donnell, M. (2015). International Classification of Functioning, Disability and Health Core Sets for children and youth with cerebral

- palsy: a consensus meeting. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(2), 149-158.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Shikako-Thomas, K., Majnemer, A., Law, M., & Lach, L. (2008). Determinants of participation in leisure activities in children and youth with cerebral palsy: systematic review. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 28(2), 155-169.
- Shulman, C., Meadan, H., & Sandhaus, Y. (2012). Young children with disabilities in Israel: System of early intervention service delivery. *Infants & Young Children*, 25(4), 297-309.
- Siahanidou, T. (2014). Neurodevelopmental outcome of preterm infants. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 31(3), 272-277.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Martinuzzi, A. (2003). Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25(11-12), 602-610.
- Simms, V., Cragg, L., Gilmore, C., Marlow, N., & Johnson, S. (2013). Mathematics difficulties in children born very preterm: current research and future directions. *Archives of Disease in Childhood. Fetal and Neonatal Edition*, 98(5), F457-63.
- Sipal, R. F., Schuengel, C., Voorman, J. M., Van Eck, M., & Becher, J. G. (2010). Course of behaviour problems of children with cerebral palsy: the role of parental stress and support. *Child: Care, Health and Development*, 36(1), 74-84.
- Smalley, S., & Reyes-Blanes, M. (2001). *Lessons Learned: Effective Strategies for Partnering with Rural African American Parents*. Proceedings of the 2001 American Council on Rural Special Education Conference, San Diego, CA.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C. A., & De Pedro, K. (2011). Parent involvement in urban charter schools: New strategies for increasing participation. *School Community Journal*, 21(1), 71-94.
- Smith, T. E. (2005). IDEA 2004 another round in the reauthorization process. *Remedial and Special Education*, 26(6), 314-319.
- Sontag, J. C. (1996). Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited. *The Journal of Special Education*, 30(3), 319-344.
- Soodak, L. C., & Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 29-41.
- Spiker, D., Hebbeler, K., Wagner, M., Cameto, R., & McKenna, P. (2000). A framework for describing variations in state early intervention systems. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 195-207.

Stanger, M., & Oresic, S. (2003). Rehabilitation approaches for children with cerebral palsy: overview. *Journal of Child Neurology*, 18, S79-88.

Steinberg, L., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1997). *Beyond the classroom*. New York, NY: Simon and Schuster.

Ανάκτηση από:

https://scholar.google.gr/scholar?cluster=1016319653400482678&hl=el&as_sdt=0,5

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.

Shulman, C., Meadan, H., & Sandhaus, Y. (2012). Young children with disabilities in Israel: System of early intervention service delivery. *Infants & Young Children*, 25(4), 297-309.

Summers, J. A., Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J., ... & Kupzyk, K. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338.

Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Nelson, L. L. (2005). Measuring the Quality of Family—Professional Partnerships in Special Education Services. *Exceptional Children*, 72(1), 65-81.

Summers, J. A., Gavin, K., Hall, T., & Nelson, J. (2003). Family and school partnerships: Building bridges in general and special education. In F. E. Obiakor, C. A. Utley, & A. E. Rotatori (Eds.), *Advances in special education: Psychology of effective education for learners with exceptionalities* (pp. 417-445). Stamford, CT: JAI Press.

Talay-Ongan, A. (2001). Early intervention: Critical roles of early childhood service providers. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 221-228.

Taylor, H. G., Klein, N., Anselmo, M. G., Minich, N., Espy, K. A., & Hack, M. (2011). Learning problems in kindergarten students with extremely preterm birth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(9), 819-825.

Taylor, F. (2001). *Cerebral palsy: hope through research*. National Institute of Neurological Disorders and Stroke (USA); Office of Science and Health Reports. Bethesda: MD Institute.

Tierney, W. & Dille, P. (2002). "Interviewing in education". In Gubrium, J. & Holstein, J. (ed.), *Handbook of Interview Research: Context and Method*. London: Sage.

Tomlinson, C. (2004). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Trohanis, P. L. (2008). Progress in providing services to young children with special needs and their families: An overview to and update on the implementation of the

- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). *Journal of Early Intervention*, 30(2), 140-151.
- Tsibidaki, A., and A. Tsamparli. 2007. Support networks for the Greek family with preschool or school age disabled children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 5(2), 283-306.
- Turnbull, A. P., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Turnbull, A. A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K.A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Turnbull, A. P., Summers, J. A., Turnbull, R., Brotherson, M. J., Winton, P., Roberts, R., ... & Stowe, M. (2007). Family supports and services in early intervention: A bold vision. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 187-206.
- Turnbull III, H. R. (2005). Individuals with disabilities education act reauthorization: Accountability and personal responsibility. *Remedial and Special Education*, 26(6), 320-326.
- Turnbull, A. P. (2003). Reaching the ideal. *Education Next*, 3,32-37.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership collaborating for empowerment* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Turnbull, A. P., Turbiville, V., & Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2, 630-650.
- Underwood, K., & Frankel, E. B. (2012). The developmental systems approach to early intervention in Canada. *Infants & Young Children*, 25(4), 286-296.
- Upshur C. Early intervention as preventive intervention. In: Meisels S, Shonkoff J, eds.(1990). *Handbook of Early Intervention* (pp.633-650).New York, NY: Cambridge University Press.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs.(2001). Twenty-third Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals With Disabilities Education Act. Washington, DC:Author
- Vakalahi, H. F. (2001). Adolescent substance use and family-based risk and protective factors: A literature review. *Journal of Drug Education*, 31(1), 29-46.
- Van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Schuivens, E. (2011). The use of a multisensory environment for assessment of sensory abilities and preferences in children with profound intellectual and multiple disabilities: a pilot study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(3), 280-284.

- Van Rooijen, M., Verhoeven, L., & Steenbergen, B. (2011). Early numeracy in cerebral palsy: review and future research. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *53*(3), 202-209.
- Volpe, J. J. (2009). The encephalopathy of prematurity—brain injury and impaired brain development inextricably intertwined. In *Seminars in Pediatric Neurology* *16*(4), 167-178.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, *45*(6), 619-636.
- Walker, J. M., & Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, *63*(1), 62-75.
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 85-104.
- Wall, S. M., Taylor, N. E., Liebow, H., Sabatino, C. A., Mayer, L. M., Farber, M. Z., & Timberlake, E. M. (2005). Early head start and access to early intervention services: A qualitative investigation. *Topics in Early Childhood Special Education*, *25*(4), 218-231.
- Wang, M., Summers, J. A., Little, T., Turnbull, A., Poston, D., & Mannan, H. (2006). Perspectives of fathers and mothers of children in early intervention programmes in assessing family quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50*(12), 977-988.
- Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A. P., & Summers, J. A. (2004). Parents' perceptions of advocacy activities and their impact on family quality of life. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *29*(2), 144-155.
- Washington, K., & Schwartz, I. S. (1996). Maternal perceptions of the effects of physical and occupational therapy services on caregiving competency. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *16*(3), 33-54.
- Wasik, B. H., Ramey, C. T., Bryant, D. M., & Sparling, J. J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, *61*(6), 1682-1696.
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R., & Pinto, K. (2003). Making it work: Low-income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal*, *40*(4), 879-901.
- White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs?. *Review of Educational Research*, *62*(1), 91-125.
- Wise, P. H., & Richmond, J. B. (2008). The history of child developmental-behavioral health policy in the United States. In *Developmental-Behavioral Pediatrics .Evidence and Practice*(pp. 1-12). Philadelphia: Mosby

Wood, E. (2006). The child with cerebral palsy: diagnosis and beyond. In *Seminars in Pediatric Neurology* 13(4)4, 286-296.

World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland: WHO.

Woodgate, R. L., Edwards, M., Ripat, J. D., Borton, B., & Rempel, G. (2015). Intense parenting: a qualitative study detailing the experiences of parenting children with complex care needs. *BMC Pediatrics*, 15(1), 197.

Yell, M. L., Ryan, J. B., Rozalski, M. E., & Katsiyannis, A. (2009). The US Supreme Court and special education: 2005 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 41(3), 68-75.

Zedan, R. F. (2012). Parent involvement according to education level, socio-economic situation, and number of family members. *The Journal of Educational Enquiry*, 11(1).

Zigler, E., & Styfco, S. J. (1995). *Head Start and beyond: A national plan for extended childhood intervention*. New Haven, Conn: Yale University Press.

Zill, N. (1996). Parental schooling & children's health. *Public Health Reports*, 111(1), 34.

Ανάκτηση από διαδίκτυο:

Act, E. (2002). No Child Left Behind Act of 2001: Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act. *Public law*, 107-110.

Ανάκτηση από:

https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Act%2C+E.+%282002%29.+No+Child+Left+Behind+Act+of+2001%3A+Reauthorization+of+the+Elementary+and+Secondary+Education+Act.+Public+law%2C+107-110.&btnG=

Public Law 108–446. *Individuals with disabilities education improvement act*. 2004
Ανάκτηση από <http://www.copyright.gov/legislation/pl108-446.pdf>

Νεστορίδης,Χ.(2004).*Κινητικές αναπηρίες σε παιδιά*. Στο:ΠΡΟΣΒΑΣΗ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Τεχνολογία στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Σοβαρά Κινητικά Προβλήματα.

Ανάκτηση από:http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/prakseis_epaeak/Exidikeysi.pdf

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής(2005), «*Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση. Ανάλυση των καταστάσεων στην Ευρώπη-Βασικές απόψεις και Συστάσεις*»

Ανάκτηση από: https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_ecl.pdf

ΝΟΜΟΣ 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες», ΦΕΚ Α 199/2-10-2008

Ανάκτηση από:

http://www.e-yliko.gr/amea/Vivlio_PI/downloads/Vivlio_Ekp/kefalaia/10N3699.pdf

I. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΣ ΥΠΟΨΗ ΟΤΙ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΩΙΜΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ Ο ΓΙΟΣ ΣΑΣ/Η ΚΟΡΗ ΣΑΣ.

ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ (X) ΔΙΠΛΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΥ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΑΣ

1. ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΓΟΝΕΑ:

.....

2. ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ:

18-25 26-40 41-55 56+

3. ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ:

3-4 4-5 5-6 6-7

4. ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΑΡΡΕΝ ΘΗΛΥ

5. ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΑΛΛΗ (ΠΟΙΑ ;)

6. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΑ :

	ΜΗΤΕΡΑ	ΠΑΤΕΡΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΟ		
ΓΥΜΝΑΣΙΟ		
ΛΥΚΕΙΟ		
ΙΕΚ-ΑΝΩΤΕΡΗ ΣΧΟΛΗ		
ΤΕΙ		
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ		
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ		

7. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

	ΜΗΤΕΡΑ	ΠΑΤΕΡΑ
ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ		
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ		
ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ		
ΣΥΝΤΑΞΙΟΥΧΟΣ		
ΟΙΚΙΑΚΑ		
ΑΝΕΡΓΟΣ-Η		

8. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ (ΕΤΗΣΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ)

		ΑΝΩ
		ΤΩΝ
ΚΑΤΩ ΑΠΟ	ΕΩΣ	15000€
5800€	15000€	

9. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

ΑΝΥΠΑΝΤΡΟΣ/Η	
ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΟΣ/Η	
ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η	
ΧΗΡΟΣ/-Α	

10. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ

.....

11. ΆΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ / ΗΛΙΚΙΕΣ ΑΔΕΡΦΙΩΝ
(ΣΥΠΛΗΡΩΣΤΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΗΛΙΚΙΑ):

0-3 4-5 6-7 8 +

12. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΔΕΡΦΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ;

ΝΑΙ
ΟΧΙ

13. ΧΡΟΝΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΠΡΩΙΜΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1 2 3 4 5

II. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ–ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Επιστολή προς συμμετέχοντες

26 Ιουνίου 2017

Αγαπητοί γονείς ,

Στα πλαίσια της παρακολούθησης μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών στην Ειδική Αγωγή ,σκοπεύω να εκπονήσω διπλωματική εργασία με τίτλο: «Γονεϊκή εμπλοκή στην Πρώιμη Εκπαιδευτική Παρέμβαση: Στάσεις και αντιλήψεις γονέων παιδιών με κινητικές αναπηρίες». Η έρευνα πραγματοποιείται με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ.Αναστασία Αλευριάδου,Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Π.Δ.Μ.).

Σκοπός της έρευνάς μου είναι η καταγραφή στάσεων και αντιλήψεων γονέων παιδιών με κινητικές δυσκολίες, που παρακολουθούν πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης ,σχετικά με την εμπλοκή τους στα πρώιμα παρεμβατικά προγράμματα των παιδιών. Τα αποτελέσματα από αυτή την έρευνα θα βοηθήσουν να βελτιωθούν οι υπηρεσίες που παρέχονται σε Τμήματα Πρώιμης Παρέμβασης μέσα από τη

συνεργασία με τους γονείς, που θα έχουν το ρόλο του συνεκπαιδευτή συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Αξιολογώντας τα αποτελέσματα προσδοκώ α) να βελτιωθεί η συνεργασία και ποιότητα σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε πρώιμα-προσχολικά παρεμβατικά προγράμματα β) να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του έργου που αφορά τη στοχοθεσία βάσει αναγκών του κάθε παιδιού και γ) να αυξηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων σχετικά με θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών τους .

Η συλλογή δεδομένων θα γίνει με ερωτηματολόγιο και μια ημιδομημένη συνέντευξη που θα διαρκέσει περίπου 45'-60' λεπτά. Η συλλογή πληροφοριών θα προέλθει από τις απαντήσεις γονέων, που τα παιδιά τους παρακολουθούν τμήματα Πρώιμης Παρέμβασης προνηπιακής βαθμίδας και β) από γονείς που τα παιδιά τους βρίσκονται στην Πρώιμη Παρέμβαση στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου και πρόκειται να ενταχθούν άμεσα στην Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση.

Εφόσον δεχτείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα σας ενημερώνουμε, ότι η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί σε ημερομηνία και ώρα που θα σας εξυπηρετεί. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί ,εάν δεν υπάρχει αντίρρηση. Τα προσωπικά σας στοιχεία θα προστατευτούν και θα διατηρηθεί η ανωνυμία.

Αν χρειαστείτε περαιτέρω πληροφορίες είμαι στη διάθεσή σας. Επικοινωνήστε μαζί μου στο τηλ.6973593216 ή μέσω [email georgia.tzifa@yahoo.gr](mailto:georgia.tzifa@yahoo.gr)

Ευχαριστώ εκ των προτέρων !

Γεωργία Τζίφα

Εκπαιδευτικός-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής ΠΜΣ – ΕΚΠΑ

ΦΟΡΜΑ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς,

Τα στοιχεία που θα δώσετε θα παραμείνουν ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς.

Συμφωνώ στη συμμετοχή μου στην έρευνα:

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

Όνοματεπώνυμο

Υπογραφή

**Αν κάποιος γονέας έχει δυσκολία στη γραπτή μεταφορά των πληροφοριών θα υπάρξει βοήθεια .*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV
(Δείγμα συνεντεύξεων)

ΓΟΝΕΑΣ (Σ7)

Α' ΑΞΟΝΑΣ

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ

Ε 1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς της Πρώιμης Παρέμβασης;

Σ7 Άρτια.

Ε Θέλετε να μου το δικαιολογήσετε;

Σ7 Κάτσε να σκεφτώ τώρα ...εεε!!!...

Ε Σε ποιο τομέα ήταν βοηθητικοί οι παιδαγωγοί, ώστε να λέτε ότι υπήρχε καλή συνεργασία;

Σ7 Κατ' αρχήν ήταν κατατοπιστικοί σε αυτό που μου έλεγαν. Μου έδωσαν κατευθύνσεις, ήταν ολιστικό δηλαδή συζητούσε ο παιδαγωγός με το θεραπευτή... Πολύ σημαντικό, ότι υπήρχε η ενημέρωση ανά μήνα. Οποιαδήποτε στιγμή και αν αναζητούσα κάποιον, θα τον έβρισκα. Πέρα από το ωράριο που είχατε καθορίσει για επικοινωνία.

Ε Άρα το ότι δεν υπήρχε αυστηρότητα στο ωράριο σας καθησυχάζει;

Σ7 Ναι! Όταν επίσης ήταν να πουν κάτι μου το έλεγαν ακόμη και αν ήταν αρνητικό, θα μου το έλεγαν. Ποτέ δε θα ξεχάσω τη στρογγυλή τράπεζα (ομάδα αποκατάστασης). Κόντεψα να πάθω συγκοπή τότε, ποτέ δε θα ξεχάσω ότι όταν τελείωσε ο Α. την πρώτη χρονιά και ήταν ο Π.(ψυχολόγος) και έκατσα και μου είπε, ότι έχουμε πολύ σοβαρά θέματα, που είχα συμπληρώσει ένα έντυπο αυτισμού και έλεγα παιδιά δεν τρέχει τίποτα τέτοιο...

Ε Θα ήθελα να σκέφτεστε τη συνεργασία μόνο με τους παιδαγωγούς.

Σ7 Όχι τους θεραπευτές; Άψογα, πολύ ωραία!

Ε Σε ποιους άξονες επικεντρώνεται;

Σ7 Και στο μαθησιακό κομμάτι και στη συμπεριφορά σε όλα.

Ε 2.Θεωρείτε επαρκή τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού σας;

Σ7 Δεν το κατάλαβα!

Ε Εσείς συμμετείχατε ώστε να πάρετε κάποιες αποφάσεις για το παιδί από τη στοχοθεσία;

Σ7 Ναι, βέβαια !

Ε Πώς το αντιλαμβανόσαστε, ερωτηθήκατε ποτέ για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε, τις προσδοκίες σας;

Σ7 Και ρωτήθηκα, αλλά και εγώ είπα αυτό που θέλω. Οπότε αυτό ήταν αμφίδρομο.

Ε Οπότε βάζατε και δικούς σας στόχους μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Σ7 Ναι το έλεγα μεν ,αλλά εγώ σε σχέση με τον Α. δεν έβαζα ποτέ ψηλά τον πήχη για να μην απογοητευτώ. Θα το έλεγα στην παιδαγωγό, αλλά προσπαθούσα να ακολουθήσω τις κατευθύνσεις του παιδαγωγού.

Ε Θεωρείτε έτσι, ότι δεν πρέπει να παρεμβαίνετε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το παιδιού, γιατί δε γνωρίζετε ή δε θέλετε να εισβάλετε στο έργο των εκπαιδευτικών;

Σ7 Πρέπει! Λέω εγώ τι έκανα ,αλλά από ένα σημείο και μετά ο καθένας ξέρει τον τομέα του. Να πω δηλαδή, ότι δεν ξέρει τα χρώματα ή με προβληματίζει ,ότι γράφει ανάποδα.

Ε Θα το συζητούσατε με τους Παιδαγωγούς, ότι έχετε μια επιθυμία και θέλω να το συμπεριλάβετε στο πρόγραμμά σας ή δεν σας είχε περάσει από το μυαλό μέχρι τώρα;

Σ7 Όχι γενικά ο Α. προχωρούσε οπότε...

Ε Άρα είχατε καθησυχαστεί, ότι το πρόγραμμα που ακολουθούν οι παιδαγωγοί ήταν επαρκές και δεν θέλατε κάτι επιπλέον;

Σ7 Ακριβώς!

Ε Αν κάποιος σας έλεγε ότι έχετε δικαίωμα στη λήψη αποφάσεων για το παιδί και θα ήθελαν οι παιδαγωγοί να τους βοηθήσετε σε αυτό...

Σ7 Θα το έκανα. Μπορεί να είχα κάποια ιδέα, αλλά γενικά δε θέλω να επεμβαίνω, θέλω τη γνώμη του ειδικού .Εγώ θέλω να ακολουθώ, δε θα δώσω εγώ την οδηγία.

Ε Θεωρείτε ότι είναι ελλιπής η κατάρτιση των γονέων και δεν μπορούν να εισβάλλουν σε αυτό το χώρο;

Σ7 Χίλια τα εκατό!

Ε Μέσα από την εμπειρία που αποκτούν, όταν ένα παιδί κάνει πρόωμη παρέμβαση οι γονείς δεν μαθαίνουν και αυτοί να είναι συνθεραπευτές ;

Σ7 Μαθαίνουν σιγά σιγά. Αλλά εξαρτάται και πόσο θέλει να μάθει ο άλλος. Είναι και αυτό σημαντικό .Δηλαδή αν είναι και αυτός αποστασιοποιημένος ή δουλεύει από το πρωί μέχρι το βράδυ τότε να το κάνει αυτό.

Ε Παρόλα ταύτα εσείς ,ως γονέας μέσα σε αυτό το πλαίσιο Πρόωμης Παρέμβασης, έχετε μάθει κάποιες κατευθύνσεις πάνω στο εξατομικευμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα και πώς να προσεγγίζετε το παιδί;

Σ7 Σίγουρα! Σίγουρα!

Ε Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να υπάρξει δυνατότητα για περαιτέρω συνεργασία σε αυτόν τον τομέα;

Σ7 Με το να... οι οδηγίες που θα δίνονται από σας να τις εφαρμόζω στο σπίτι. Αλλά όχι... μέσω video, γιατί πολλές φορές, άλλο λέω εγώ άλλο ο άλλος...

Ε Άρα θα μπορούσε να καταγραφεί ένα δειγματάκι από τη συνεδρία και τον τρόπο που προσεγγίζουμε το παιδί ή να παρακολουθείτε και από κοντά μια συνεδρία. Αυτό μου λέτε;

Σ7 Να το δω και γω και με τη σειρά μου να μεταφέρω το μήνυμα, να βιντεοσκοπήσω και γω τον Α. και να το μεταφέρω και γω για να υπάρχει πιο σαφής εικόνα.

Ε 3. Η ενημέρωση που λαμβάνετε για την επίτευξη στόχων του παιδιού σας ικανοποιεί τις ανάγκες σας;

Σ7 Ναι!

Ε Λίγες πληροφορίες παραπάνω;

Σ7 Θεωρώ ότι είναι επαρκής, γνωρίζοντας και τι καταφέρνει το παιδί.

Ε Θα επιθυμούσατε πιο τακτική ενημέρωση;

Σ7 Ναι!

Ε Κάθε πότε;

Σ7 Ανάλογα με το στόχο. Δηλαδή ...

Ε Αν δηλαδή τεθεί ένας στόχος και σεις ενδιάμεσα στο σπίτι δε μπορείτε να τον επιτύχετε, θα θέλατε και ενδιάμεση επικοινωνία;

Σ7 Ναι! Θεωρώ ότι μια φορά το μήνα ... Θα ήθελα να ήτανε και πιο σύντομο. Θα ήθελα να ήταν ... επειδή είναι και πολλοί γονείς ,έστω να υπήρχε μια προκαθορισμένη πεντάλεπτη επικοινωνία. Ούτε να έρχομαι εδώ να περιμένω, γιατί συνήθως και πλατειάζουμε και το πεντάλεπτο γίνεται δεκάλεπτο, τέταρτο, μισάωρο...

Ε Μια πεντάλεπτη τηλεφωνική επικοινωνία, που θα αφορά κάτι που έχουμε θέσει ως στόχο και ίσως εσείς δε θέλετε να περιμένετε τον επόμενο μήνα;

Σ7 Ακριβώς! Ξέρω εγώ με τα χρώματα. Κυρία Γ. είπαμε να μάθει τα τέσσερα χρώματα και δεν το καταφέρνει μήπως κάνω αυτό λάθος κλπ

Ε Τι άλλο θα θέλατε να προστεθεί, ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο η στοχοθεσία και η ενημέρωση στις προσδοκίες σας;

Σ7 Ίσως να γίνεται μια ομάδα σε πλαίσιο τάξης. Μπορεί εδώ να γίνεται ατομικό το πρόγραμμα ,αλλά σίγουρα θα υπάρχει και κάτι ομαδικό.

Ε Πού θα αφορά ποιους τομείς;

Σ7 Και το γνωστικό και τη συμπεριφορά μέσα στην τάξη.

Ε Άρα να γίνεται συνάντηση, που θα αφορά τους στόχους της τάξης που βρίσκεται το παιδί ,αλλά και κάποια προβλήματα συμπεριφοράς που τυχαίνουν

μέσα στην τάξη , μας προβληματίζουν και αφορούν όχι ατομικά το ίδιο το παιδί, αλλά την αλληλεπίδραση των παιδιών .

Σ7 Ακριβώς! Της τάξης όμως. Και να είναι σε σταθερή βάση, ανάλογα με την τάξη.

Ε Μια φορά το τρίμηνο θα ήταν μια καλή συχνότητα για τις συναντήσεις;

Σ7 Στην τάξη δηλαδή ,ότι στην τελευταία τάξη (εννοεί του νηπιαγωγείου) να γίνεται πιο συχνά .Γιατί εδώ υπάρχει και το τρομερό άγχος, επειδή θα φύγει το παιδί. Ενώ στην πρώτη βαθμίδα λες εντάξει έχω και τρία χρόνια.

Ε Άρα μου λέτε ότι η μετάβαση στην Α'θμια βαθμίδα και οι νέες συνθήκες δημιουργούν άγχος στους γονείς και τα παιδιά;

Σ7 Ναι!

Ε Αυτές οι συναντήσεις θεωρείτε, ότι πρέπει να γίνονται με τους παιδαγωγούς;

Σ7 Ναι με τους παιδαγωγούς, καθαρά για το γνωστικό, μαθησιακό και καλό να είναι παρών και ένας ψυχολόγος για να δώσουν μια πιο σωστή κατεύθυνση και να είναι ολοκληρωμένο.

Ε 4.Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παιδαγωγοί της Πρώιμης Παρέμβασης σέβονται τις ιδιαιτερότητες της οικογένειάς σας και του παιδιού;

Σ7 Εγώ προσωπικά δεν είχα κάποιο πρόβλημα, τις σέβονται.

Ε Θυμάστε κάποια περίπτωση που είχατε κάποια δυσκολία και έγινε κατανοητή από τους παιδαγωγούς και σεβάστηκαν την ανάγκη σας και το πρόβλημά σας ;

Σ7 Δε θυμάμαι κάτι...

Ε 5. Τι θα θέλατε να προτείνετε προκειμένου να τροποποιηθεί ή να προστεθεί στο πρόγραμμα ,ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα στη συνεργασία με τους παιδαγωγούς;

Σ7 Ήμουν πολύ ευχαριστημένη. Δεν έχω να πω κάτι.

Ε Τι άποψη έχετε για την εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε κοινωνικές εκδηλώσεις του σχολείου (π.χ γιορτές, εκδρομές κλπ);

Σ7 Αν έχεις χρόνο καλό είναι...

Ε Το θεωρείτε σημαντικό;

Σ7 Είναι πολύ σημαντικό, γιατί αυτός που προσφέρει εθελοντική εργασία εγώ πιστεύω ικανοποιείται ο ίδιος. Καλό είναι ...συσφίγγονται οι σχέσεις όλων, παιδαγωγών, γονέων, παιδιών.

Ε Των γονέων μεταξύ τους;

Σ7 Ναι! Βέβαια.

Ε Η αύξηση συχνότητας της εθελοντικής σας συμμετοχής σε κοινωνικές εκδηλώσεις του σχολείου (π.χ γιορτές, εκδρομές κλπ)θεωρείτε, ότι θα βελτίωνε την ποιότητα της σχέσης και της συνεργασίας σας με τους παιδαγωγούς;

Σ7 Ναι! Αν και θα κάνω μια παρένθεση, για τον εαυτό μου θα μιλήσω, με τους άλλους γονείς εγώ, όταν γυρνούσα σπίτι ήμουνα πολύ κουρασμένη ψυχολογικά. Πολύ όμως! Δεν ξέρω πώς να το πω όμως.

Ε Αυτά που μετέφεραν οι άλλοι γονείς...

Σ7 Με κούραζαν πάρα πολύ. Με έριχνε.

Ε Επειδή ακούγατε κάποιες παραπάνω δυσκολίες από τις δικές σας ή γιατί ακόμη και αν ακούγατε ακριβώς τα ίδια με αυτά που βιώνατε εσείς σας προβλημάτιζε;

Σ7 Δεν έχει σχέση ο βαθμός δυσκολίας των προβλημάτων, που αντιμετώπιζαν οι άλλοι γονείς, εγώ το θέτω... επειδή δεν μπορούσαν να τα αντιμετωπίσουν. Πνιγόντουσαν. Αυτό με εξόργιζε. Η αδυναμία των γονέων με στενοχωρούσε πολύ και δεν ανέχομαι για κανέναν τον οίκτο. Και δε μπορώ τη μιζέρια, με τρελαίνει. Σίγουρα υπάρχει μιζέρια, γιατί αλλιώς είναι ένα παιδί που περπατάει και αλλιώς ένα παιδί που είναι σε καρότσι και και και... Υπάρχει ιεραρχία. Προτιμώ να είμαι αισιόδοξη και να μη βάζω ψηλά τον πήχη, παρά αυτό το πράγμα. Κακά τα ψέματα τους γονείς που βλέπω κάτω ή που περιμέναμε εδώ σε οτιδήποτε, σε γιορτές, σε αυτά, υπάρχει μια στενοχώρια, μια θλίψη στα μάτια του καθενός

Ε Θεωρείται αυτή η θλίψη των γονέων απέναντι στο πρόβλημα του παιδιού μπορεί και να παρεμποδίζει την εξέλιξη του παιδιού;

Σ7 Σίγουρα χίλια τα εκατό είμαι σίγουρη.

Β'ΑΞΟΝΑΣ

ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ

Ε 1.Αφιερώνετε αρκετό χρόνο στο σπίτι για το παιδί σας;

Σ7 Αφιέρωνα, όχι πάρα πολύ όμως, νευρίαζα όσο μπορούσα και πάντα... Μιλάμε για γνωστικό κομμάτι ή γενικά για παιχνίδι και τέτοια;

Ε Γενικά μπορεί να είναι παιχνίδι, μπορεί να είναι στόχοι εκπαιδευτικοί.

Σ7 Α! Όχι αρκετό, αρκετό! Σε γνωστικό, μαθησιακό όχι πολύ χρόνο, αλλά σε παιχνίδι.

Ε Θα θέλατε να είναι πιο δημιουργικός;

Σ7 Μα δεν προλάβαινα κιόλας. Όταν γυρνούσε στις 4.00μμ και κοιμόταν στις 8.00μμ, τι χρόνο. Μόνο Σαββατοκύριακο.

Ε Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ποσότητα και την ποιότητα του χρόνου που αφιερώνετε στο παιδί σας εκτός από τον περιορισμένο χρόνο που μου είπατε πριν;

Σ7 Το άλλο ήταν, ότι υπήρχαν δύο αδέρφια που είχαν και αυτά τις δραστηριότητές τους, το άλλο ότι δεν υπήρχε βοήθεια, ώστε να μου κρατήσουν τα δύο παιδιά και να ασχοληθώ με τον Α.

Ε Ο μπαμπάς εργάζεται;

Σ7 Εργάζεται από τις 5.00μμ ως τις 7.00μμ

Ε Θεωρείτε, όταν είναι και οι δύο στο σπίτι μπορούν να επιμεριστούν οι ευθύνες και τότε μπορεί να είναι πιο χαλαρή η μητέρα;

Σ7 Εξαρτάται από τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο πατέρας. Ο δικός μας ο μπαμπάς μόνο Σαββατοκύριακο.

Ε 2.Αν μπορούσατε να δώσετε μεγαλύτερη έμφαση σε ποιες δραστηριότητες θα δίνατε μεγαλύτερο βάρος και γιατί;

Σ7 Εγώ τι θα ήθελα; Να με ευχαριστεί όμως ή να με τσιτώνει;

Ε Τι θα θέλατε αν ήσαστε μόνη, είχατε χρόνο, οι συνθήκες ήταν ευνοϊκές, τι θα θέλατε να κάνετε με τον Α. ,που το θεωρούσατε σημαντικό.

Σ7 Σημαντικό είναι το γνωστικό του κομμάτι ,που εγώ δεν το αντέχω και δεν μπορώ να το κάνω. Μόνο παιχνίδι μπορώ να κάνω που θα περάσω ευχάριστα. Ενώ με την εκπαίδευση στο γνωστικό νευριάζω.

Ε Δεν μπορείτε γιατί είναι η ιδιαιτερότητα του παιδιού, ή η προσωπικότητά σας που δυσκολεύεστε με την εκπαίδευση των παιδιών;

Σ7 Όχι απλά δεν έχω υπομονή,

Ε Συμβαίνει το ίδιο και με τα άλλα σας παιδιά;

Σ7 Με όλους.

Ε Άρα η έλλειψη υπομονής δεν έχει σχέση με την ιδιαιτερότητα του παιδιού σχετικά με τις εκπαιδευτικές και κινητικές του ανάγκες;

Σ7 Σίγουρα έχει, επιβαρύνει, αν στους άλλους χρειάζεται να εξηγήσεις 5 λεπτά και αυτός θέλει 10' σίγουρα έχει σχέση. Αλλά γενικά δεν το μπορώ, προτιμώ να παίζω.

Ε 3.Έχετε βοήθεια εντός και εκτός σπιτιού από μέλη της οικογένειάς σας, ώστε να μοιραζόσαστε τις ευθύνες της ανατροφής του παιδιού σας;

Σ7 Όχι! Πλέον όχι. Παλιά είχα κάποια βοήθεια από τη μητέρα μου.

Ε Επηρεάζει αυτός ο παράγοντας θετικά ή αρνητικά το βαθμό εμπλοκής σας στην εκπαίδευση του παιδιού;

Σ7 Σίγουρα επηρεάζει αφού πέφτει όλο σε μένα!

Ε 4.Σύμφωνα με τη γνώμη σας ο χρόνος που αφιερώνετε για τις σχολικές εργασίες είναι αρκετός ;

Σ7 Δεν αφιερώνω καθόλου χρόνο για το γνωστικό τώρα. Δεν είχα ησυχία, ήμουν μόνη, τα άλλα παιδιά έξω, ο δίδυμός του ερχόταν και χτυπούσε την πόρτα, ο Α. ήθελε ησυχία, γιατί έχει διάσπαση με το που χτύπαγε η πόρτα δεν γινόταν δουλειά. Αν είχα όμως κάποιον και μου κρατούσε τα παιδιά κάτι θα έκανα.

Ε Τι θα θέλατε να κάνετε επιπλέον για το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα που δεν προλαβαίνετε ;

Σ7 Όσο μπορούσα στο θέμα το μαθησιακό.

Ε Επειδή είναι ένας τομέας ευρύς, τι θεωρείτε, ότι είναι σημαντικό σε ένα παιδί προσχολικής αγωγής να κατακτήσει;

Σ7 Βασικά χρώματα, κατεύθυνση, αντικείμενα στο χώρο, ώρα της ημέρας, εποχές...

Ε Άρα αυτά που του χρειάζονται στην καθημερινότητά του για να είναι πιο λειτουργικός;

Σ7 Βέβαια!

Ε 5.Με ποιον τρόπο σας καθοδηγούν οι παιδαγωγοί, ώστε να εμπλέκεστε δημιουργικά και να υπάρχει αποτελεσματικότητα στην εξέλιξη του παιδιού; Δώστε παραδείγματα

Σ7 Δίνοντάς μου συμβουλές να μάθει και βιωματικά, μέσα από εκδρομές που διοργανώνονται.

Γ'ΑΞΟΝΑΣ

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

Ε 1.Το πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης ανταποκρίνεται στις ανάγκες και προσδοκίες που είχατε πριν να ενταχθεί το παιδί σας στην Πρώιμη Παρέμβαση;

Σ7 Ναι και ακόμα περισσότερο. Δεν το περίμενα έτσι.

Ε Ποιες επιθυμίες σας πραγματοποιήθηκαν και ποιες όχι σχετικά με το παιδαγωγικό πρόγραμμα του παιδιού σας;

Σ7 Τι επιθυμία; Να έρχεται το παιδί χαρούμενο ,όπως αυτό με ενδιαφέρει και τώρα. Και φυσικά να είναι εντάξει. Όταν ήρθα εδώ το παιδί δεν περπάταγε... Να αυτοεξυπηρετείται ...όλα μου φαινότουσαν βουνό, αλλά τελικά ...

Σ 2.Είναι επαρκής σύμφωνα με την άποψή σας η κατάρτιση των παιδαγωγών σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας με τους γονείς;

Σ7 Ναι! Ναι!

Ε Πώς καταλήξατε σε αυτό το συμπέρασμα;

Σ7 Από απορίες που είχα και έλυναν από θέματα συμπεριφοράς...

Ε Εισπράττετε από τη στάση τους ότι είναι διαθέσιμοι να σας βοηθήσουν; Αναφέρετε κάποιους χειρισμούς και συμπεριφορές.

Σ7 Ναι! Από το χρόνο που μου αφιέρωναν. Ερχόμουν για 2 λεπτά και μου αφιέρωναν 15'.Όλα αυτά είναι υπολογίσιμα. Γενικά αισθανόμουν οικεία.

Ε 3.Υπάρχει αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων με τους άλλους γονείς;

Σ7 Υπάρχει το οποίο όμως τις περισσότερες φορές ,το οποίο συνάντησα εμένα με χαλάγανε παρά με ανεβάζανε.

Ε Για ποιο λόγο;

Σ7 Υπάρχει αυτό που είπα και προηγουμένως. Υπάρχει μιζέρια ,υπάρχει δυστυχία. Ειδικά στους γονείς, που έχουν ένα παιδί είναι πολύ σημαντικό αυτό. Όταν υπάρχει και άλλο παιδί, είναι αλλιώς η κατάσταση. Όταν είναι δύο παιδιά με θέμα, εκεί είναι το χάος. Γενικά η μάνα είναι ξεζουμισμένη, το ζόρι το τραβά η μάνα. Όπως επίσης και το άσχημο είναι ,όταν υπάρχει ένα παιδί με αναπηρία αλλάζει γενικότερα η οικογένεια, μπορεί να έρθει κάποιος παππούς, κάποια γιαγιά, κάποιος ξένος άνθρωπος στο σπίτι. Μου έλεγε κάποια κάτω, της έλεγε η πεθερά της αυτό ή η γιαγιά, στη μητέρα τι να κάνει και αυτό είναι κακό .Δεν μπορεί ένας παππούς 75 χρονών να έχει άποψη.

Ε Θεωρείτε ,ότι δεν έχουν καθοδηγηθεί τα άλλα μέλη της οικογένειας από τους ειδικούς ή λόγω ηλικίας και διαφορετικού ρόλου δεν κατανοούν;

Σ7 Όχι! Δεν είναι το θέμα ότι δεν καθοδηγούνται, γιατί αν θέλουν οι γονείς μπορούν να δώσουν την πληροφορία. Εγώ για παράδειγμα μπορώ να δώσω την πληροφορία στη μάνα μου.

Ε Αρκεί αυτό;

Σ7 Αρκεί μεν ,αλλά εξαρτάται και πόσο δεκτικός είναι ένας 75χρονος ,δεν μπορείς να πεις στον 80χρονο κοίτα να δεις άφησε το παιδί να ολοκληρώσει την πρότασή του, επειδή τραυλίζει για παράδειγμα.

Ε Αν σε κάποιες συναντήσεις έρχονταν και αυτά τα μέλη της οικογένειας, που ασχολούνται με την ανατροφή θα άλλαζε κάτι στην άποψή τους και στην προσέγγιση του παιδιού ή θεωρείτε ότι σε αυτή την ηλικία έχουν εγκαθιδρυθεί κάποιες απόψεις.

Σ7 Εξαρτάται από το γονιό .Η μάνα μου άλλαξε πολλά πράγματα. Δηλαδή ,ότι της έλεγα, ήταν Ευαγγέλιο. Παρόλο που είναι 85. Αλλά και πάλι εξαρτάται από το ζευγάρι στο τι θα πει στο γονιό.

Ε Εννοείτε, ότι πρέπει να υπάρχει κοινή προσέγγιση από το ζευγάρι που ασχολούνται με το παιδί;

Σ7 Εννοείται και αυτό το άκουσα από άλλους γονείς, επειδή δουλεύει η μάνα το παιδί μένει μόνο του με τη γιαγιά, οπότε η γιαγιά κάνει ό,τι θέλει στο σπίτι.

Ε Σας ικανοποιούν οι ευκαιρίες που σας δίνονται να συναντηθείτε ή θα θέλατε να προτείνετε κάτι επιπλέον;

Σ7 Όχι δε θέλω να προτείνω τίποτα. Εμένα με στενοχωρούσε όλο αυτό. Δεν το μπορούσα δηλαδή. Ξεχνούσα τα δικά μου και σκεφτόμουν αυτά. Σε τέτοιο σημείο .

Ε Συμμετείχατε στις ομάδες γονέων;

Σ7 Ναι !

Ε Ήταν κάτι που σας φόρτιζε;

Σ7 Με φόρτιζε πολύ. Με προβλημάτιζε. Βέβαια σιγά σιγά προσπαθούσα να αποστασιοποιηθώ γιατί και γω έχω τα δικά μου, αλλά γενικά γυρνούσα και το σκεφτόμουν κανένα εικοσιτετράωρο.

Ε 4.Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης σας έχει βοηθήσει, ώστε να είστε πιο αποτελεσματικοί με την εκπαίδευση και συμπεριφορά του παιδιού σας;

Σ7 Ναι!

Ε Σε ποιους τομείς παρέχεται μεγαλύτερη βοήθεια και σε ποιους θα μπορούσε να γίνουν βελτιώσεις;

Σ7 Παντού πήρα τη βοήθεια που χρειάζομαι και από ψυχολόγο, ψυχίατρο, παιδαγωγούς, θεραπευτές...

Ε 5.Τι θα προτεινάτε εσείς να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίησή σας σχετικά με τις ανάγκες της οικογένειάς σας και του παιδιού σας;

Σ7 Όσον αφορά στη στοχοθεσία, μια πεντάλεπτη επικοινωνία. Εγώ πολλές φορές σκέφτηκα... άσε που δεν ήρθα βέβαια. Κάποιοι γονείς δεν έρχονταν και περίμεναν τον επόμενο μήνα.

Ε Άρα πρέπει να είμαστε ανοιχτοί απέναντι στους γονείς και οτιδήποτε τους παρεμποδίζει να δίνεται η δυνατότητα για ενημέρωση και επικοινωνία πριν φτάσει η μηνιαία συνάντηση;

Σ7 Ακριβώς! Μπορεί βέβαια κάποιος να πει, εγώ σου έχω το ωράριο 8.00-8.30πμ γιατί δε με παίρνεις να μου το πεις. Είναι πολύ περιοριστικό για κάποιον που δουλεύει. Θυμάμαι γονείς που έλεγαν ποπο!!!έχω να έρθω δύο μήνες.

Ε Πιστεύετε όταν υπάρχει κάποιο εμπόδιο και κάποιος δεν μπορούσε να έρθει ένα μήνα ,ίσως να ξεχαστεί να αναφερθεί τον επόμενο;

Σ7 Όχι να ξεχνιόταν, απλά κάνει καλό στην ψυχολογία του ίδιου του γονιού. Το έχω δει. Που χάσαμε τη συνάντηση του μήνα, ή δεν πρόλαβα να δω τους θεραπευτές, γιατί άργησα και είχε θεραπεία. Όχι απογοήτευση .Θέλει να ακούσει περιμένει μια φορά.

ΓΟΝΕΑΣ (Σ5)

Α' ΑΞΟΝΑΣ

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ

Ε 1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς της Πρώτης Παρέμβασης;

Σ5 Πολύ καλή.

Ε Σε ποιους άξονες επικεντρώνεται;

Σ5 Εμείς πάντοτε ενδιαφερόμαστε να ρωτήσουμε για το πώς εξελίσσεται το παιδί στα πλαίσια του σχολείου. Οπότε όλο αυτό γυρνά γύρω από εκεί. Αν είναι ασφαλής, αν η μέρα της περνά καλά, αν πρέπει να αλλάξουμε εμείς κάτι στη συμπεριφορά μας, οπότε σε αυτό το επίπεδο επικοινωνίας είναι πολύ καλά.

Ε Άρα δίνετε βαρύτητα και στη συμπεριφορά του παιδιού και στο συναίσθημα και παράλληλα και στο εκπαιδευτικό;

Σ1 Εγώ να σας πω την αλήθεια, δεδομένων των προβλημάτων της Ε. δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα στη συμπεριφορά και στην εξέλιξη της κοινωνικότητάς της στα πλαίσια του σχολείου. Αν είχα μια ζυγαριά θα έγερνε περισσότερο από κει και λιγότερο στο παιδαγωγικό, χωρίς να το μειώνω.

Ε 2. Θεωρείτε επαρκή τη συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού σας;

Σ5 Για αυτό που κάνω εγώ στο σπίτι;

Ε Όχι, σε αυτά που βάζουν οι παιδαγωγοί, σαν εργασίες στο σχολείο.

Σ5 Όχι εγώ δε συμμετέχω καθόλου. Εγώ δεν έχω υπεισέρθει στο κομμάτι του παιδαγωγού για να βάλουμε μέσα με τι θα ασχοληθεί η Ε. αυτή την περίοδο.

Ε Έχει το δικαίωμα ο γονέας να το κάνει αυτό;

Σ5 Αν του δίνεται η ευκαιρία, ναι. Αν υπάρχει τέτοια επικοινωνία με τον παιδαγωγό και του επιτρέπει ο γονιός να μάθει και προσωπικά στοιχεία της ζωής του παιδιού και ενδιαφέροντά του, ως πούμε συμπεριφορά που μπορεί να έχει στο σπίτι, πιθανόν

να υπάρχει αλληλεπίδραση. Και ο παιδαγωγός θα καταλάβει πιο πολλά πράγματα για το παιδί και θα εντάξει στη διαπαιδαγώγησή του πράγματα που θα ενδιαφέρουν το παιδί και ο γονιός θα του προτείνει.

Ε Άρα μέχρι τώρα δεν έχει γίνει κάποια νύξη από τους παιδαγωγούς, ότι θα μπορούσατε να προτείνετε κάτι που θα θέλατε να μάθει;

Σ5 Εγώ δεν θεωρούσα καν, ότι μπορώ να υπεισέρθω σε αυτό το κομμάτι και να πω με τι να ενδιαφερθεί η Ελ. το τρίμηνο αυτό.

Ε Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να υπάρξει δυνατότητα για περαιτέρω συνεργασία σε αυτόν τον τομέα;

Σ5 Με προσωπική επαφή μεταξύ γονέα και παιδαγωγού, με εξατομικευμένη ενημέρωση του γονέα για να μάθει και ο παιδαγωγός τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα του παιδιού και ο γονέας να προτείνει ίσως άλλα πράγματα, που θα μπορούσαν να μπουν στο πρόγραμμά του.

Ε Θεωρείτε ότι μπορεί να γίνει αυτό μέσα από τη μηνιαία ενημέρωση ή χρειάζεται έξτρα ημέρα για να μπουν αυτές οι στοχοθεσίες που αφορούν και τις δικές σας επιθυμίες;

Σ5 Θεωρώ ότι σίγουρα όταν κάποιος έρχεται κάθε μήνα στην ενημέρωση αυτή είναι σε μια καλύτερη κατάσταση ενημέρωσης από ότι είμαι εγώ αυτή τη στιγμή. Αλλά για να ασχοληθείς τόσο εξειδικευμένα το κάθε παιδί χρειάζεται επιπλέον επαφή εξατομικευμένα με τον κάθε γονέα. Γι' αυτό δεν ξέρω πόσο είναι δυνατό να ασχοληθεί κάθε σχολείο με το συγκεκριμένο. Κάθε γονιός θα ήθελε για το παιδί του να ακολουθήσει. Εγώ γενικώς είμαι από τους ανθρώπους που έχουν εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ε 3. Η ενημέρωση που λαμβάνετε για την επίτευξη στόχων του παιδιού σας ικανοποιεί τις ανάγκες σας;

Σ5 Θεωρώ ότι είμαι ικανοποιημένη από την εξέλιξη του παιδιού στα πλαίσια του παιδαγωγικού προγράμματος. Θα προτιμούσα, θα ήθελα ,θα ήλπιζα να υπάρχει και μια μεγαλύτερη εξέλιξη και στο θεραπευτικό. Αλλά με το παιδαγωγικό υπάρχει μια μεγάλη εξέλιξη με τη συμπεριφορά του παιδιού το τελευταίο διάστημα.

Ε Θα επιθυμούσατε πιο τακτική ενημέρωση;

Σ5 Εγώ προσωπικά ,όταν χρειάζομαι ενημέρωση την παίρνω μόνη μου.

Ε Τι άλλο θα θέλατε να προστεθεί, ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο η στοχοθεσία και η ενημέρωση στις προσδοκίες σας;

Σ5 Ξαναλέω και πάλι ,ότι εγώ είμαι επαρκής από το πρόγραμμα που ακολουθεί το σχολείο, στα πλαίσια βέβαια των δυνατοτήτων που θεωρώ εγώ ότι έχει το δικό μου παιδί. Με τα ειδικά θέματα που το δικό μου παιδί έχει. Δηλαδή, αν η Ε. μιλούσε, αν έβλεπα και γω από αυτά που κάνουμε στο σπίτι, ότι μπορούσε να ανταποκριθεί με άλλο τρόπο στο διάβασμα ενός παραμυθιού σε σχέση με τον τρόπο που ανταποκρίνεται τώρα πιθανόν να ερχόμουν στο σχολείο και να έλεγα, ξέρετε αυτό που κάνετε δεν είναι αρκετό για το δικό μου παιδί. Αλλά θεωρώ αυτό που γίνεται τώρα την έχει βοηθήσει πολύ. Την έχει πάει ένα βήμα μπροστά.

Ε 4.Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παιδαγωγοί της Πρώιμης Παρέμβασης σέβονται τις ιδιαιτερότητες της οικογένειάς σας και του παιδιού;

Σ5 Ναι, απόλυτα.

Ε Πώς βγάλατε αυτό το συμπέρασμα;

Σ5 Έχω αισθανθεί, ότι όλοι οι παιδαγωγοί, όλο το σύστημα της ΕΛΕΠΑΠ έχει αποδεχθεί τη βεβαρημένη δική μας καθημερινότητα και μένα και του συζύγου μου και με διευκολύνει, όταν θέλω να ρωτήσω κάτι εγώ για το παιδί μου, μπορώ να έρθω να το ρωτήσω χωρίς οι ίδιοι να γίνονται πιεστικοί σε κάτι στο οποίο δεν μπορώ εγώ να ανταποκριθώ εκ των πραγμάτων. Εγώ νιώθω καλά ,όταν ένας δάσκαλος με πάρει και μου πει ξέρεις ; το παιδί αυτή την περίοδο έχει παρουσιάσει αυτό που είναι περίεργο σε σχέση με το προηγούμενο διάστημα. Προσωπικά την χρειάζομαι αυτή την επαφή, γιατί το πρόγραμμά μου δε μου δίνει τη δυνατότητα να έχω την επαφή με το σχολείο, που θα είχε ένας άλλος γονέας με περισσότερο από μένα. Σε αυτό το πράγμα οι παιδαγωγοί και μας έχουν καταλάβει και αντιλαμβάνονται το πρόγραμμά μας και είναι δίπλα μας σε κάθε ενημέρωση, που θεωρούν εκείνοι ότι πρέπει να γίνει για το παιδί.

Ε Αισθάνεστε καλά όταν παρατηρήσουν κάτι και σας « ενοχλήσουν» έστω και τηλεφωνικώς να σας ενημερώσουν;

Σ5 Είναι το μόνο τηλέφωνο που σηκώνεις ακόμη και αν είσαι στο πιο δύσκολο κομμάτι της δουλειάς σου. Είναι για το παιδί ,άρα είναι σημαντικό.

Ε 5.Τι θα θέλατε να προτείνετε προκειμένου να τροποποιηθεί ή να προστεθεί στο πρόγραμμα ,ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα στη συνεργασία με τους παιδαγωγούς;

Σ5 Αυτό θα εξαρτιόταν περισσότερο, αν εγώ είχα μεγαλύτερη συμμετοχή σε αυτό το κομμάτι. Δεν βρίσκω σε αυτή τη φάση, ότι χρειάζεται κάτι επιπλέον από τους δασκάλους. Εγώ θα έλεγα το εξής. Αν είναι δύσκολο μέσα στην καθημερινότητα να πάρεις τηλέφωνο το γονέα για να τον ενημερώσεις, εγώ βλέπω πάντα αυτά που έρχονται στο σπίτι από την Ελ. ,τα χαρτιά της ,τα παιχνίδια που έχουν γίνει ,με ποια θεματική ενότητα ασχολούμαστε αυτό το διάστημα. Αν ένας παιδαγωγός καταλαβαίνει ότι ο γονέας τουλάχιστον ασχολείται με αυτό που στέλνω στο σπίτι θα μπορούσε να αποκτήσει μεγαλύτερη επαφή μέσω εγγράφου υλικού για το τι συγκεκριμένα θα μπορούσε να γίνει στην Ε.

Ε Θεωρείτε επομένως σημαντικό να αντιλαμβάνεται με κάποιο τρόπο ο παιδαγωγός ότι ο γονέας ασχολείται στο σπίτι και να υπάρχει ανατροφοδότηση;

Σ5 Για μένα είναι απαραίτητο αυτό. Νομίζω, ότι αυτό μπορείς να το καταλάβεις βλέποντας ένα παιδί. Θεωρώ ότι αυτό έχει να κάνει με την εμπειρία του κάθε δασκάλου ,με τη δυναμικότητα του κάθε παιδιού και με τα αντανακλαστικά του κάθε παιδιού στα ερεθίσματα και με τη δυνατότητα που βλέπεις σε ένα παιδί, αν είναι νωθρό, αν ενδιαφέρεται για αυτά που συμβαίνουν γύρω του. Μπορεί ένας έμπειρος παιδαγωγός να καταλάβει αν σε αυτό το παιδί δίνονται ερεθίσματα, αν περνάει καλά στο σπίτι ή όχι.

Ε Όπως και οι γονείς αντιλαμβάνονται , αν τα παιδιά περνάνε καλά στο σχολείο ή όχι.

Σ5 Ακριβώς. Θεωρώ ότι ένας καλός παιδαγωγός... η μαμά μου πάντα έλεγε, ότι εγώ παίρνω μόνο πρώτη δημοτικού, γιατί μόνο σε αυτή την τάξη νιώθω τα παιδιά μου. Έπρεπε δηλαδή πρώτα να τα νιώσει παιδιά και μετά να περάσει στο επόμενο στάδιο.

Ε Σε ποιο βαθμό εσείς συμμετέχετε εθελοντικά σε δράσεις του σχολείου;

Σ5 Εγώ προσωπικά, ενώ μου αρέσουν πάρα πολύ αυτές οι δράσεις νιώθω, ότι η καθημερινότητά μου είναι τόσο πειστική που για να χωρέσουν αυτά νιώθω ότι πρέπει να αλλάξουν άλλα πράγματα στην καθημερινότητά μου. Ο σύζυγος είναι πιο άνετος σε αυτό το κομμάτι. Εγώ, αν έχω λίγο χρόνο τον χρειάζομαι για να ξεκουραστώ εγώ ,όχι για να προσθέσω κάτι στο πρόγραμμά μου.

Ε Παρά τη δυσκολία σας να συμμετέχετε εθελοντικά σε δράσεις θεωρείτε ότι αύξηση συχνότητας της εθελοντικής σας συμμετοχής σε κοινωνικές εκδηλώσεις του σχολείου (π.χ γιορτές, εκδρομές κλπ) θα βελτίωνε την ποιότητα της σχέσης και της συνεργασίας σας με τους παιδαγωγούς;

Σ5 Προφανώς είναι. Έχει να κάνει και με το πώς κάθε οικογένεια έχει διαμορφώσει την κοινωνική της ζωή. Αν δεν έχει καθόλου κοινωνική ζωή μπορεί να περιμένει από αυτή τη δράση του σχολείου και η ίδια να κάνει. Αν έχεις ούτως ή άλλως μια κοινωνική ζωή ,στα πλαίσια που μπορείς ακόμη να την έχεις με τα προβλήματα που έχεις πιθανόν αυτό να το βλέπεις σαν μια ακόμη υποχρέωση και όχι σαν κάτι ευχάριστο το οποίο θα σου δώσει και σένα μια δυνατότητα διαφυγής από τα προβλήματα σου.

Ε Παίζει όμως το ρόλο του ο εθελοντισμός στην ποιότητα συνεργασίας με τους παιδαγωγούς;

Ναι, είναι ένας τρόπος για να συσφιχτούν οι σχέσεις γονέων και παιδαγωγών .

Ε Γονέων μεταξύ τους;

Σ5 Και αυτό είναι σημαντικό.

Β'ΑΞΟΝΑΣ

ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ

Ε 1.Αφιερώνετε αρκετό χρόνο στο σπίτι για το παιδί σας;

Σ5 Όσο έχω.

Ε Θα θέλατε να είναι πιο δημιουργικός;

Σ5 Θα ήθελα να είναι πιο πολύς και δεύτερον θα ήθελα να είναι πιο δημιουργικός, γιατί πολλές φορές είμαι κουρασμένη και δεν βγαίνει τόσο όσο θα ήθελα.

Ε Άρα, αν αναφερθούμε στους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και την ποιότητα του χρόνου που αφιερώνετε στο παιδί σας ένας είναι η κούραση;

Σ5 Ο πρώτιστος.

Ε Άλλοι παράγοντες;

Σ5 Το άγχος θα έλεγα εγώ. Όταν έχεις άγχος για κάτι άλλο που σε απασχολεί ακόμη και αν δίνεις χρόνο στο παιδί, όμως ο χρόνος αυτός δεν είναι καλός. Εγώ δεν έχω άλλους λόγους, δηλ. δεν είναι, αν έχω χρόνο δεν θα ασχοληθώ με το παιδί. Αν έχω χρόνο, θα ασχοληθώ με το παιδί.

Ε 2.Αν μπορούσατε να δώσετε μεγαλύτερη έμφαση σε ποιες δραστηριότητες θα δίνατε μεγαλύτερο βάρος και γιατί;

Σ5 Εννοείτε σε τι κομμάτια των ενδιαφερόντων της;

Ε Ναι!

Σ5 Τρία πράγματα θα ήθελα να κάνω. Το πρώτο κομμάτι αφορά τη μουσική, γιατί η ίδια έχει πολύ μεγάλη αγάπη για τη μουσική. Οπότε θα μπορούσε να είναι αποκλειστικά ένας χρόνος αφιερωμένος στη μουσική με έναν άλλο τρόπο. Όχι απλά ακούμε τραγούδια ή χορεύουμε, όπως κάνουμε. Ένα άλλο είδος μουσικής μια ακουστική ανάλυση της μουσικής, γιατί έχω μεγάλη απορία για να δω, αν είναι απλά μια χαρά που εκφράζει ή είναι κάτι πιο βαθύς την Ε. που θα μπορούσε να μας βοηθήσει όλους να εξαχθούν και κάποια συμπεράσματα από αυτό. Το ένα αφορά λοιπόν τη μουσική, το άλλο αφορά το διάβασμα, γενικότερα διάβασμα παραμυθιών, βιβλίων και το τρίτο αφορά το έξω. Σε μια χαλαρή βόλτα που θα μπορούσε να είναι, όχι για να βγω για διασκέδαση, να βγω έξω στη φύση, να περπατήσω σε ένα ποτάμι, σε ένα βουνό. Για τον καθαρό αέρα.

Ε 3.Έχετε βοήθεια εντός και εκτός σπιτιού από μέλη της οικογένειάς σας, ώστε να μοιραζόσαστε τις ευθύνες της ανατροφής του παιδιού σας;

Σ5 Ναι είναι η γιαγιά και ο παππούς. Στη δική μας οικογένεια οι ευθύνες μοιράζονται και αναλαμβάνουν, όταν εμείς δουλεύουμε. Όταν είμαστε στο σπίτι δεν υπάρχει βοήθεια.

Ε Επηρεάζει αυτός ο παράγοντας θετικά ή αρνητικά το βαθμό εμπλοκής σας στην εκπαίδευση του παιδιού;

Σ5 Λοιπόν, επηρεάζει για μένα κατά 90% θετικά και 10% αρνητικά. Το 90% υπερσκελίζει το 10% ,γιατί χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσε κανένας να ανταποκριθεί. Το παιδί θα ήταν σε κάποιον άνθρωπο, που ήταν πιθανό να μην ασχοληθεί μαζί του. Σίγουρα η αγάπη ενός οικείου συγγενούς και δη της γιαγιάς του παππού και μόνο σαν αγάπη μεταφερόμενη βοηθάει το παιδί να πάει ένα βήμα μπρος και νοητικά για μένα. Από κει και πέρα τώρα ξαναλέω ,επειδή η γιαγιά και ο παππούς, το οικείο περιβάλλον δεν θα αντιμετωπίσει με την ίδια πυγμή το παιδί, όπως θα το αντιμετωπίσει ή θα έπρεπε να το αντιμετωπίζει η μαμά και ο μπαμπάς, είναι πιθανόν να δημιουργήσει θέματα στα όρια.

Ε Άρα το 10% αναφέρεται εκεί;

Σ5 Μπορεί να είναι και παραπάνω.

Ε 4.Σύμφωνα με τη γνώμη σας ο χρόνος που αφιερώνετε για τις σχολικές εργασίες είναι αρκετός ;Θα θέλατε να κάνετε κάτι επιπλέον για το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα που δεν προλαβαίνετε και τι ακριβώς;

Σ5 Πολλά πράγματα παραπάνω. Θεωρώ, ότι είναι ο ελάχιστος δυνατός. Σε αυτό το χρόνο προσπαθώ να κάνω διάφορα πράγματα. Να δούμε τι έχουν κάνει στο σχολείο, να μιλήσουμε για τη μέρα μας, να πούμε για το αύριο, να χαλαρώσουμε μαζί, οπότε νομίζω από το τίποτα καλό είναι και αυτό το λίγο.

Ε 5.Με ποιον τρόπο σας καθοδηγούν οι παιδαγωγοί, ώστε να εμπλέκεστε δημιουργικά και να υπάρχει αποτελεσματικότητα στην εξέλιξη του παιδιού; Δώστε παραδείγματα

Σ5 Εγώ νομίζω, ότι μας βοήθησαν πολύ να καταλάβουμε πώς, ως ζευγάρι, τι στάση πρέπει να έχουμε απέναντι στο παιδί. Και κυρίως βοήθησαν για να το δω συνολικά και με το Δ.(σύζυγος) να ξεπεραστούν κάποιες γραμμές, που υπήρχαν πριν και πιθανόν να εμπόδιζαν μια πιο εύκολη προσαρμοστικότητα της Ε. στις καταστάσεις.

Γ'ΑΞΟΝΑΣ

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

Ε 1.Το πρόγραμμα της Π.Π ανταποκρίνεται στις ανάγκες και προσδοκίες που είχατε πριν να ενταχθεί το παιδί σας στην Πρώιμη Παρέμβαση;

Σ5 Για μένα είναι καλύτερες από αυτό που περίμενα. Τουλάχιστον σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία που είχα δει.

Ε Ποιες επιθυμίες σας πραγματοποιήθηκαν και ποιες όχι σχετικά με το παιδαγωγικό πρόγραμμα του παιδιού σας;

Σ5 Εγώ πιστεύω πολύ στη βοήθεια του προγράμματος στην εξέλιξη της Ε. Είναι πιο κοινωνική, πιο ευπροσάρμοστη στις καταστάσεις. Είναι πιο άνετη με τους ανθρώπους και με τα πράγματα και σίγουρα για να μη το πω εγώ, αυτό που όλοι οι φίλοι μας είδαν στην Ε. είναι, ότι νιώθουν ότι είναι πιο διαδραστική με τους ίδιους και το περιβάλλον. Δηλαδή καταλαβαίνουν ,ότι το παιδί καταλαβαίνει κάτι. Πριν το καταλάβαινα εγώ ,αλλά δεν το καταλάβαινε κανένας άλλος. Αυτό.

Ε 2.Είναι επαρκής σύμφωνα με την άποψή σας η κατάρτιση των παιδαγωγών σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας με τους γονείς;

Σ5 Όσον αφορά την ειδική αγωγή, εγώ πιστεύω πως ναι. Ξαναλέω και πάλι πως κάθε γονέας έχει απέναντί του συγκεκριμένους παιδαγωγούς. Εγώ λοιπόν από τους παιδαγωγούς που είχε η Ε. είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη. Για την ακρίβεια, όταν ήρθε στο σχολείο είπα , ότι θα ήθελα να είχε αυτή δασκάλα και αυτή είχε ,άρα εγώ είμαι ευχαριστημένη από αυτό το κομμάτι. Πιθανόν ,αν είχε κάποιον άλλον να μην ήμουν τόσο.

Ε Όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς στον ίδιο βαθμό;

Σ5 Εγώ δεν είχα κάποιο παράπονο.

Ε Εισπράττετε από τη στάση τους ότι είναι διαθέσιμοι να σας βοηθήσουν;

Σ5 Ναι, σίγουρα.

Ε Πώς καταλήξατε σε αυτό το συμπέρασμα;

Σ5 Εντάξει, εγώ θα είμαι και λίγο... σε αυτό το κομμάτι το ξαναλέω δεν χρειάζεται να λες τα πάντα με πράξεις και με συγκεκριμένα παραδείγματα. Όπως ένας δάσκαλος μπορεί να καταλάβει ,αν το παιδί περνά καλά ή όχι ,όπως μπορεί να καταλάβει αν το παιδί αυτό έχει εσωτερικά προβλήματα ή όχι, αν είναι ένα παιδί ελεύθερο, αν έχει τη δυνατότητα να ξεπεράσει κάποια πράγματα, έτσι και ένας γονέας με μια «χ» κοινωνική αντίληψη μπορεί να καταλάβει, αν ο δάσκαλος είναι καλός ,αν είναι εκεί, αν τον χρειαστεί. Δηλαδή δεν χρειάζεται να είσαι εκεί, όταν σε χρειάζομαι. Αρκεί να μου το έχεις δείξει μια φορά, να μου έχεις χαμογελάσει σε κάτι που έχω μοιραστεί μαζί σου. Να μην έχεις φρικάρει ,όταν εγώ σου λέω κάτι που φρικάρει ούτως ή άλλως εμένα. Να υπάρχει μια ανθρώπινη αντιμετώπιση και μια πιο φιλική. Όχι τόσο του ειδικού με το γονέα.

Ε 3.Υπάρχει αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων με τους άλλους γονείς;

Σ5 Επίσης εγώ είμαι πολύ δύσκολη σε αυτό. Θεωρώ ,ότι το μόνο που έχω να μοιραστώ με τους υπόλοιπους γονείς στην κατάσταση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι η δυσκολία της καθημερινότητας. Δηλαδή η ανταλλαγή πληροφοριών ως προς αυτό το κομμάτι. Το λέω αυτό γιατί. Κάθε παιδί ,όπως κάθε φυσιολογικό παιδί, πολύ περισσότερο κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες είναι ένα πολύ ιδιαίτερο παιδί που το καθένα θέλει μια ειδική μεταχείριση το κάθε ένα. Δηλαδή άλλο καταλαβαίνει περισσότερο ,άλλο λιγότερο, άλλο μπορεί να εξυπηρετηθεί μόνο του, άλλο δε μπορεί. Είναι μια πολύ εξατομικευμένη περίπτωση για να νιώσω εγώ ότι μοιράζομαι κάτι εγώ με τους γονείς τους υπόλοιπους.

Ε Αν όμως δούμε το παιδί ως προσωπικότητα και αν εξαιρέσουμε το βαθμό της κινητικής δυσκολίας και το δούμε γενικότερα, ότι είναι κάτω από μια ομπρέλα που λέει, ότι όλα είναι παιδιά και όλοι είστε γονείς που έχετε κοινές ανάγκες ;

Σ5 Άρα μπορώ να έχω επαφή με τους γονείς οποιουδήποτε παιδιού και όχι παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οπότε εγώ προτιμώ να έχω επαφή με γονείς παιδιών φυσιολογικών. Δηλαδή δεν θέλω να βάλω τον εαυτό μου σε μια ειδική μοίρα. Έτσι έχει ωθηθεί η ζωή μου. Αλλά θα προτιμούσα να μην πέσω στη μιζέρια μιας κατάστασης που αντιμετωπίζει κάτι πολύ ειδικό. Προσπαθώ να εντάξω τη ζωή μου σε ένα πιο φυσιολογικό πλαίσιο ,σαφώς λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές ανάγκες της Ε. Αλλά αυτό που βλέπω εγώ περισσότερο είναι, ότι δεν νομίζω ότι ταιριάζουν εύκολα τα χνώτα τουλάχιστον τα δικά μου. Μπορεί να είμαι πολύ περιεργη, δεν ξέρω.

Δηλαδή νιώθω ότι υπάρχουν γονείς ,οι οποίοι βλέπουν το παιδί σα να είναι το απόλυτο. Μόνο αυτό και τίποτα άλλο. Δεν δουλεύουν και ασχολούνται μόνο με το παιδί. Δεν μπορώ να το κάνω αυτό.

Ε Αν ήσαστε σε ένα γενικό νηπιαγωγείο, που όλα τα παιδιά θεωρητικά είναι τυπικής ανάπτυξης, εκεί θα είχατε μεγαλύτερη επαφή με τους γονείς;

Σ5 Δε λέω ότι θέλω να έχω επαφή με γονείς φυσιολογικών παιδιών. Λέω το εξής, γιατί να επιλέξω συγκεκριμένα ένα γονέα παιδιού με ειδικές ανάγκες και ένα οποιοδήποτε γονέα. Δηλαδή τι θέλω να πω. Εμείς έχουμε ένα κύκλο κοινωνικό με τον οποίο συνεχίζουμε να έχουμε ακόμα και τώρα επαφές. Εγώ δεν έκλεισα ποτέ τις πόρτες στους γονείς των συμμαθητών της Ε. Η αλήθεια όμως είναι από τις επαφές που είχαμε στις κοινωνικές δράσεις του σχολείου, στις όποιες λίγες έχουμε πάει, εγώ μπόρεσα να μιλήσω και να επικοινωνήσω με γονείς δύο ακόμη παιδιών. Με μια μαμά δηλαδή που δε δουλεύει και το μόνο της μέλημα είναι το παιδί, εγώ δεν έχω κάτι κοινό, συγγνώμη πέρα από την αγάπη για το παιδί. Με ένα γονέα ο οποίος ασχολείται μόνο με τη δουλειά του και καθόλου με το παιδί ,γιατί το παιδί έχει ειδικές ανάγκες και τι θα μάθει, επίσης δεν έχω κάτι κοινό.

Ε Παρόλα ταύτα σας ικανοποιούν οι ευκαιρίες που σας δίνονται να συναντηθείτε ή θα θέλατε να προτείνετε κάτι επιπλέον;

Σ5 Όχι θεωρώ, ότι το σχολείο δίνει πολλές ευκαιρίες το θέμα είναι, αν τις αρπάζει ο γονέας.

Ε 4.Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης σας έχει βοηθήσει ώστε να είστε πιο αποτελεσματικοί με την εκπαίδευση και συμπεριφορά του παιδιού σας;

Σ5 Για μένα είναι επαρκές. Εγώ ξέρετε, θα σας πω τι δεν έχω καταλάβει όλα αυτά τα χρόνια και ίσως σε αυτό βοηθήσουν οι παιδαγωγοί. Είναι, αλλά δεν ξέρω αν υπάρχει απάντηση. Μέχρι πού το δικό μου παιδί μπορεί να φτάσει στην αντίληψη στην κατανόηση και στην εκμάθηση πραγμάτων. Και για να μη το πω γενικά γιατί κανένας δε μπορεί να μου απαντήσει σε αυτό το στάδιο της εκπαίδευσης, δηλαδή σύμφωνα με τους γενικούς στόχους αυτής της χρονιάς που αφορούν όλα τα παιδιά, με βάση τους στόχους αυτού του προγράμματος για την προσχολική ηλικία των 6,το δικό μου παιδί, τι ποσοστό έχει. Αυτό δεν έχω καταλάβει. Εγώ είμαι ευχαριστημένη από αυτό

που γίνεται στο σχολείο, αλλά αυτό που δε μπορώ να καταλάβω είναι αν η Ε. αν βρισκόταν σε ένα άλλο πλαίσιο εκπαιδευτικό, αν θα είχε μια πολύ καλύτερη εξέλιξη και πώς εγώ θα το καταλάβαινα. Δεδομένης της νοητικής της κατάστασης, αν ήταν σε ένα σχολείο σούπερ μπορεί να έβλεπα κάτι καλύτερο στο παιδί; Να μάθει κάτι περισσότερο; Εγώ φαντάζομαι ,ότι όσο πιο καλό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, το εκπαιδευτικό υλικό και το ανθρώπινο δυναμικό τόσο πιο καλό είναι το αποτέλεσμα σε ένα παιδί.

Ε Σε ποιους τομείς παρέχεται μεγαλύτερη βοήθεια και σε ποιους θα μπορούσε να γίνουν βελτιώσεις;

Σ5 Εγώ προσωπικά θα ήθελα από τους παιδαγωγούς να μου πουν. Ξέρετε βλέπω την Ε. ότι υπολείπεται σε αυτό το κομμάτι. Οπότε μπορείτε να δώσετε μια βαρύτητα αυτή την περίοδο σε αυτό .Ούτως ή άλλως η επαφή με ένα παιδί είναι δοκιμαστική. Κάνουν όλοι το καλύτερο. Οπότε μπορεί να σου πει ο δάσκαλος αυτή την περίοδο τη βλέπω έτσι .Κάντε αυτό που νομίζουμε ότι θα την βοηθήσει και το ξαναβλέπουμε.

Ε Άρα θα σας ενδιέφερε οι παιδαγωγοί να δίνουν βαρύτητα και σε τι υπολείπεται το παιδί και όχι μόνο να σας λένε τι καταφέρνεις Δε θα σας στενοχωρούσε αυτό;

Σ5 Κάθε γονιό τον πληγώνει ,αλλά το νόημα είναι να κάνεις ένα βήμα μπρος.

Ε 5.Τι θα προτείνατε εσείς να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίησή σας σχετικά με τις ανάγκες της οικογένειάς σας και του παιδιού σας;

Σ5 Επειδή εμείς δεν θα παρακάμψουμε καμιά υποχρέωσή μας εγώ θα έλεγα το εξής. Σε πρώτη φάση θα χρειαζόταν να μπει ένα... Δηλαδή για να συνηθίσεις τους γονείς στην επαφή με τους δασκάλους, ίσως θα έπρεπε να μπει μια υποχρεωτική συνεδρία γονέα-παιδαγωγού ανά μήνα ή δεκαπέντε μέρες. Δηλαδή για να συνηθίσει ένας γονιός αυτή την αλληλεπίδραση και να μάθει σε αυτό το κομμάτι ίσως πρώτα πρέπει να του το επιβάλλεις. Να τον αναγκάσεις να μάθει πράγματα για το παιδί σου ,να τον αναγκάσεις να ακούσει εσένα και αυτά που έχεις να πεις για το παιδί.

Ε Υποχρεωτική συνεδρία, ενώ δουλεύει ο παιδαγωγός με το παιδί και να μεταφέρεται η γνώση;

Σ5 Δεν ξέρω, όπως κρίνει ο παιδαγωγός καλύτερα. Αν πρέπει ο γονέας να δει το παιδί σε ώρα μαθήματος, ναι. Αν πρέπει να είναι μια εξατομικευμένη συνομιλία παιδαγωγού γονέα, ναι. Αλλά πρέπει να βάλεις πρώτα το γονέα στη διαδικασία να το μάθει αυτό και δε θα το μάθει, αν έχει τη δυνατότητα να το επιλέξει.

Ε Αυτό βέβαια αντικρούει αυτό που είπατε πριν, ότι πολλοί γονείς δεν έχουν χρόνο. Από την άλλη πόσο μπορούν οι παιδαγωγοί να πιέσουν τους γονείς; Εκτός αν έμμεσα ή και ευθέως αναφερθεί, ότι είναι σημαντικό και υποχρεωτικό να έρχεται.

Σ5 Να σας πω. Όλη αυτή η κουβέντα γίνεται σε ένα πλαίσιο, που κάθε γονέας μπορεί να καταλάβει κάποια πράγματα. Εγώ δεν ξέρω, αν όλοι οι γονείς μπορούν να αντιληφθούν κάποια πράγματα και να κατανοήσουν και τη βαρύτητά τους. Επίσης δεν ξέρω αν κάθε γονιός είναι διατεθειμένος να κάνει άκρη τον προσωπικό του χρόνο δίνοντας περισσότερο χρόνο για το παιδί του και τις δικές του ανάγκες. Επομένως επειδή κάθε γονέας είναι μια τελείως διαφορετική περίπτωση πιθανόν στο δικό μου το μυαλό θα έπρεπε να του μάθεις, ότι αυτό θα βοηθήσει και σένα και το παιδί με ένα τρόπο πιθανώς πιο άκομψο. Αφού μου βάζεις ένα υποχρεωτικό ραντεβού θα'ρθω. Δεν έχω τη δυνατότητα να κάνω κάτι διαφορετικό. Έτσι όμως θα μου γίνει και μένα κατανοητό, ότι βοηθιέμαι και γω βοηθώ και το παιδί με αυτό τον τρόπο και καταλαβαίνω τι γίνεται. Δεν είμαι στον αέρα. Ξέρω τι γίνεται μέσα σε ένα σχολείο. Επομένως σιγά σιγά μου μαθαίνεις κάτι που είναι προς όφελός μου. Όπως κάποιος άλλος μου έχει μάθει στον οδοντίατρο, στον παιδίατρο και πάει λέγοντας. Αν ήταν στην δική μου επιλογή μπορεί και να μην πήγαινα ποτέ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

(Ατομικοί πίνακες κωδικοποίησης ποιοτικής ανάλυσης)

Πίνακας 15 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ5-
Θεματικός άξονας Α΄

Α΄ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Α. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ	
1.Αξιολόγηση της συνεργασίας με παιδαγωγούς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΠΚΣΓΠ= Πολύ καλή συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών
2. Άξονες συνεργασίας γονέων με εκπαιδευτικούς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΑΣΦΣΥΜΚΟΙΝ= Ηασφάλεια, ή συμπεριφορά και η κοινωνικότηταθέματα που απασχολούν γονείς
3. Συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΑΓΔΥΝΑΓΟ = Άγνοια δυνατότητας για άποψη γονέων στη λήψη αποφάσεων
4. Ενημέρωση γονέων σχετικά με την επίτευξη στόχων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΠΕΝΔΥΝΠΑΙ=Επαρκής ενημέρωση βάσει δυνατοτήτων του παιδιού
5. Σεβασμός ιδιαιτεροτήτων της οικογένειας και του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΑΠΒΕΚΑΧΠΙΔΙ= Αποδέχονται τη βεβαρημένη καθημερινότητα,χωρίς να πιέζουν, αντίθετα διευκολύνουν

6. Προτάσεις για βελτίωση ποιότητας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΑΝΑΠΑΙΔΘΕΣΠΣΧ= Να υπάρχει ανατροφοδότηση για τα παιδαγωγικά θέματα από το σχολείο στο σπίτι και αντίστροφα
7. Συμμετοχή γονέων σε εθελοντικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΚΟΙΖΕΠΗΥΠΟΧΕ= Αν έχεις κοινωνική ζωή μπορεί να το βλέπεις σαν επιπλέον υποχρέωση και όχι σαν ευχαρίστηση

Πίνακας 16 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ5-
Θεματικός άξονας Β΄

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Β. ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ	
8. Χρόνος ενασχόλησης των γονέων με το παιδί και παράγοντες που τον επηρεάζουν	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΚΟΥΧΡΑΓΧΑΠΑΡ= Η κούραση, ο χρόνος και το άγχος, αρνητικοί παράγοντες
9. Σε ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να δίνουν προτεραιότητα οι γονείς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΜΟΥΔΙΑΒΟΛ =Μουσική, διάβασμα και βόλτες
10.Παροχή βοήθειας από άλλα μέλη της οικογένειας και επιρροή της στο βαθμό εμπλοκής γονέων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΒΟΠΑΠΘΕΤΑΓΑ=Η βοήθεια των παππούδων είναι θετική γιατί μεταφέρουν αγάπη
11. Χρόνος ενασχόλησης με σχολικές	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΧΡΟΕΝΕΛΛΥ= Χρόνος ενασχόλησης

εργασίες και τι παραπάνω θα ήθελαν να κάνουν	ο ελάχιστος δυνατός
12. Καθοδήγηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για δημιουργική εμπλοκή και αποτελεσματικότητα στην εξέλιξη παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΚΑΘΟΣΤΖΠΑΠΡΟΣΑ= Καθοδήγηση για τη στάση ως ζευγάρι απέναντι στο παιδί και την προσαρμοστικότητα του

Πίνακας 17 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ5-Θεματικός άξονας Γ΄

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Γ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	
13. Βαθμός ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού προγράμματος της Πρώιμης Παρέμβασης στις προσδοκίες και ανάγκες των γονέων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΞΚΟΙΝΠΡΟΣ= Εξέλιξη στην κοινωνικοποίηση και προσαρμοστικότητα
14. Αξιολόγηση κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας με τους γονείς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΚΠΚΣΥΝΓΕΑ=Οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι σε θέματα συνεργασίας με γονείς και ειδικής αγωγής
15. Βαθμός αλληλεπίδρασης των γονέων και παράγοντες που την επηρεάζουν	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΛΑΛΠΡΟΣΕΠΙ= Περιορισμένη αλληλεπίδραση λόγω προσωπικών επιλογών
16. Συμβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΚΑΟΡΑΝΤΙΠΑΙ= Να κατανοηθούν τα όρια της αντίληψης του παιδιού

διαμόρφωση συμπεριφοράς του παιδιού	
17. Προτάσεις για βελτιώσεις στην εκπαίδευση και συμπεριφορά των παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΒΑΡΕΙΚΠΑΙΑΝΠΕΡ= Βαρύτητα στην εικόνα παιδιού ανά περίοδο
18. Προτάσεις για αύξηση ικανοποίησης των γονέων σχετικά με τις ανάγκες της οικογένειας και του παιδιού	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΥΠΟΧΣΥΓΕΚΠ= Υποχρεωτικές συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών

Πίνακας 18 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ7-Θεματικός άξονας Α΄

Α΄ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Α. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ	
1.Αξιολόγηση της συνεργασίας με παιδαγωγούς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΠΚΣΓΠ= Πολύ καλή συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών ▪ ΕΝΚΑΤΑΝΤ= Ενημερώσεις κατατοπιστικές και αντικειμενικές
2. Άξονες συνεργασίας γονέων με εκπαιδευτικούς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΣΥΝΓΝΣΥΜΠΑΙ= Συνεργασία σχετικά με το γνωστικό τομέα και τη συμπεριφορά του παιδιού
3. Συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΣΥΜΜΛΑΠΟΙΚ= Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ικανοποιητική ▪ ΑΚΚΑΠΑΙΔΑ= Ακολουθούνται κατευθύνσεις παιδαγωγού ▪ ΣΕΒΑΠΟΕΚΠΕΙΔ=Σεβασμός των απόψεων του εκπαιδευτικού ,ως ειδικού

4. Ενημέρωση γονέων σχετικά με την επίτευξη στόχων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ TAKENANΣΤO= Τακτικότητα ενημέρωσης ανάλογα με τη στοχοθεσία
5. Σεβασμός ιδιαιτεροτήτων της οικογένειας και του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΔΙΕΚΠ= Ό,τι χρειάστηκε,υπήρξε διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών
6. Προτάσεις για βελτίωση ποιότητας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς	ΕΥΧΣΥΝΕΚΠ = Ευχαριστημένη από τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς
7. Συμμετοχή γονέων σε εθελοντικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΣΥΜΜΚΑΛΣΧΕΣΥΝ= Συμμετοχή για καλύτερη σχέση και συνεργασία ▪ ΙΚΕΘΣΥΣΣΧΕΓΟΕΚΠ= Παίρνει κανείς ικανοποίηση από τον εθελοντισμό και συσφίγγονται οι σχέσεις γονέων –εκπαιδευτικών

Πίνακας 19 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ7 - Θεματικός άξονας Β΄

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
-------------------------------	---------

B. ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ	
8. Χρόνος ενασχόλησης των γονέων με το παιδί και παράγοντες που τον επηρεάζουν	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΑΔΕΚΟΥΕΛΒΟΕΜΠΟ=H ύπαρξη αδερφιών, η κούραση και έλλειψη βοήθειας εμπόδια ▪ ΕΝΑΜΗΜΑΘΕΚΝ=H ενασχόληση της μητέρας με το μαθησιακό προκαλεί εκνευρισμό
9. Σε ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να δίνουν προτεραιότητα οι γονείς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΓΝΠΕΧΡΥΠ= Στο γνωστικό τομέα, αλλά χρειάζεται περισσότερο χρόνο και υπομονή
10. Παροχή βοήθειας από άλλα μέλη της οικογένειας και επιρροή της στο βαθμό εμπλοκής γονέων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΜΗΠΑΒΟΚΟΥΜΥΠΟ=H μη παροχή βοήθειας κουράζει και μειώνει την υπομονή.
11. Χρόνος ενασχόλησης με σχολικές εργασίες και τι παραπάνω θα ήθελαν να κάνουν	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΚΧΡΓΝΤΑΔΕΜΠΟ= Δεν αφιερώνεται καθόλου χρόνος για εξάσκηση στο γνωστικό τομέα παρόλο που ήταν επιθυμητό, γιατί ο αδερφός εμπόδιζε
12. Καθοδήγηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για δημιουργική εμπλοκή και αποτελεσματικότητα στην εξέλιξη παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΟΒΙΜΑΘΗΕΚΔ= Οδηγίες για βιωματική μάθηση μέσα από εκδρομές που διοργανώνονται

Πίνακας 20 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης Σ7- Θεματικός άξονας

Γ´

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Γ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	
13. Βαθμός ανταπόκρισης του	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΠΞΕΠΡΟΓ=Το πρόγραμμα ξεπερνά

<p>εκπαιδευτικού προγράμματος της Πρώιμης Παρέμβασης στις προσδοκίες και ανάγκες των γονέων</p>	<p>τις προσδοκίες γονέων</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ΠΑΙΔΧΑΡΑΥΤ= Το παιδί είναι χαρούμενο και αυτοεξυπηρετείται περισσότερο
<p>14. Αξιολόγηση κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας με τους γονείς</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΕΚΠΚΣΥΝΓΕΑ=Οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι σε θέματα συνεργασίας με γονείς και ειδικής αγωγής ▪ ΕΚΠΔΙΑΧΡΓΟ= Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν χρόνο στους γονείς ▪ ΕΚΠΕΠΠΡΟ= Οι εκπαιδευτικοί επιλύουν προβληματισμούς των γονέων
<p>15. Βαθμός αλληλεπίδρασης των γονέων και παράγοντες που την επηρεάζουν</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΑΛΓΟΜΟΜΓΟ= Αλληλεπίδραση με άλλους γονείς μέσω ομάδων γονέων ▪ ΕΛΑΛΠΡΟΣΕΠΗ= Περιορισμένη αλληλεπίδραση λόγω προσωπικών επιλογών ▪ ΑΛΓΟΕΑΦΟΣΥΝ= Η αλληλεπίδραση με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες επιφέρει συναισθηματική φόρτιση
<p>16. Συμβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και διαμόρφωση συμπεριφοράς του παιδιού</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΔΙΑΧΠΡΟΣΥΜΠ=Στη διαχείριση προβλημάτων σχετικά με τη συμπεριφορά παιδιού ▪ ΟΛΙΕΞΠΑΙ= Να προσεγγιστεί η εξέλιξη παιδιού ολιστικά
<p>17. Προτάσεις για βελτιώσεις στην</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΒΑΡΣΥΜΠΟΡΙΠΑΙ= Βαρύτητα στη

<p>εκπαίδευση και συμπεριφορά των παιδιών</p>	<p>συμπεριφορά και οριοθέτηση των παιδιών</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ΒΑΡΚΟΙΝΣΥΝΥΠΑΙΔΑ= Βαρύτητα στην κοινωνικοποίηση και συνύπαρξη των παιδιών σαν ομάδα
<p>18. Προτάσεις για αύξηση ικανοποίησης των γονέων σχετικά με τις ανάγκες της οικογένειας και του παιδιού</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΠΑΝΩΡΕΝΗΓΟ= Πιο ανοιχτό ωράριο για τις ενημερώσεις γονέων ▪ ΤΑΚΤΣΥΖΨΥΧΓΟΝ= Τακτικότερες συζητήσεις των ψυχολόγων με τους γονείς

- Πίνακας 1** Δημογραφικά στοιχεία γονέων
- Πίνακας 2** Χαρακτηριστικά παιδιών
- Πίνακας 3** Χαρακτηριστικά των αδερφών των παιδιών
- Πίνακας 4** Δημογραφικά στοιχεία γονέων που επιλέχθηκαν για την ποιοτική ανάλυση
- Πίνακας 5** Δημογραφικά στοιχεία παιδιών που επιλέχθηκαν για την ποιοτική ανάλυση
- Πίνακας 6** Χαρακτηριστικά λοιπών μελών οικογένειας (συμμετέχοντες στην ποιοτική ανάλυση)
- Πίνακας 7** Κατάταξη γονέων σε ομάδα χαμηλής και υψηλής εμπλοκής
- Πίνακας 8** Κλίμακα κατάταξης βάσει δεικτών εμπλοκής
- Πίνακας 9** Δημογραφικά στοιχεία γονέων και παιδιών ανά βαθμό εμπλοκής στο σχολείο
- Πίνακας 10** Δημογραφικά στοιχεία γονέων και παιδιών ανά βαθμό εμπλοκής στο σπίτι
- Πίνακας 11** Δημογραφικά στοιχεία γονέων και παιδιών ανά βαθμό επικοινωνίας με το σχολείο
- Πίνακας 12** Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Α΄
- Πίνακας 13** Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Β΄
- Πίνακας 14** Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων - Θεματικός άξονας Γ΄
- Πίνακας 15** Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ5- Θεματικός άξονας Α΄
- Πίνακας 16** Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ5- Θεματικός άξονας Β΄
- Πίνακας 17** Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ5- Θεματικός άξονας Γ΄
- Πίνακας 18** Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ7- Θεματικός άξονας Α΄

Πίνακας 19 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης με γονέα Σ7 - Θεματικός άξονας Β΄

Πίνακας 20 Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση συνέντευξης Σ7- Θεματικός άξονας Γ΄

Γράφημα 4 Κατανομή ηλικίας παιδιών

Γράφημα 5 Κατανομή διάγνωσης παιδιών

Γράφημα 6 Βαθμός αναπηρίας παιδιών

Γράφημα 4 Εκπαιδευτική βαθμίδα παιδιών

Γράφημα 5 Βαθμός αναπηρίας παιδιών που συμπεριλήφθηκαν στην ποιοτική ανάλυση

Γράφημα 6 Κατανομή γονέων βάσει βαθμού εμπλοκής τους στο σχολείο, το σπίτι και του βαθμού επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο