

Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά με ειδικές ανάγκες: προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας.

Λαδοπούλου Ελένη, Νηπιαγωγός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Α.Π.Θ

Η σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου για την περαιτέρω εξέλιξή του αποτελεί σήμερα κοινή παραδοχή στο χώρο της επιστήμης. Μέχρι την προσχολική ηλικία, το παιδί βρίσκεται σε μια σχέση εξάρτησης και αλληλεπίδρασης αρχικά με τη μητέρα και στη συνέχεια με το άμεσο και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Η μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στο σχολείο σηματοδοτεί την ένταξή του σε νέα κοινωνικά πλαίσια. Συμβαίνει λοιπόν συχνά το σχολικό περιβάλλον να είναι αυτό που φέρνει στο φως ένα πρόβλημα, αλλά και που καθορίζει τις διαστάσεις του, γιατί από ατομικό ή οικογενειακό το αναγάγει σε κοινωνικό.

Η ανάδυση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στους κόλπους μιας κοινωνίας δομημένης με σαφή κριτήρια για το τι είναι "υγιές" και τι όχι και οργανωμένης, ώστε να απευθύνεται, να εξυπηρετεί και να αναπαράγει "φυσιολογικά" άτομα, δημιουργεί προβληματισμό. Ο προβληματισμός αυτός αφορά κυρίως τον καθορισμό του προβλήματος και τους χειρισμούς αντιμετώπισής του από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, που είναι οι άμεσοι παρατηρητές και αποδέκτες της συμπεριφοράς του παιδιού.

Μέχρι πρόσφατα ο ρόλος του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος καθώς και η σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης των δύο ήταν παραγκωνισμένοι. Το ιατροκεντρικό μοντέλο που επικρατούσε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 εστιαζόταν στην ανεπάρκεια με αποτέλεσμα η θεραπεία να είναι αποσπασματική και μεμονωμένη και να μην εξασφαλίζεται η στήριξη του παιδιού στη σχολική και κοινωνική ζωή. Η επικρατούσα άποψη σήμερα θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντος το ίδιο το παιδί, όπως αυτό αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του. Το νομοσχέδιο για την Πρώιμη Παρέμβαση που ψηφίστηκε στις Η.Π.Α το 1986 (Education of Handicapped Act Amendments of 1986) αποτελεί σταθμό στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, γιατί θέτει σαν στόχο κάθε προγράμματος όχι μεμονωμένα το παιδί αλλά ολόκληρη την οικογένεια. Ανάλογες κινήσεις παρατηρούνται και στην Ευρώπη. Η ομάδα EURLY AID, με την οικονομική υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, κινείται προς μια κατεύθυνση αφενός θεσμοθέτησης των δικαιωμάτων των γονέων και αφετέρου συνεχούς και πολύπλευρης στήριξής τους (De Moor, J.M.H et al.,1980). Όλες οι προσπάθειες είναι προσαρμοσμένες στα γεωγραφικά, πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά δεδομένα της εκάστοτε χώρας.

Η ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού αφενός προϋποθέτει τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη σωματική ψυχική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και αφετέρου αναβαθμίζει τον ρόλο των γονέων, οι οποίοι υποστηρίζονται και συναποφασίζουν για την αντιμετώπιση του παιδιού.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει νέες διαστάσεις. Καλείται να δουλέψει όχι μόνο επάνω σε εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και στη δυναμική της οικογένειας και αποκτά μια νέα ιδιότητα, αυτήν του συμβούλου.

Τι σημαίνει, όμως, η αλληλεπίδραση παιδιού, γονέων και εκπαιδευτικών; Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες μεταφράζεται σε διαφορετική στάση και προβληματική, διαφορετική συναισθηματική κατάσταση και διαφορετική προσέγγιση, γιατί κάθε ένας κουβαλά και αντιπροσωπεύει ένα ξεχωριστό κομμάτι κοινωνικής πραγματικότητας. Στα πλαίσια αυτά, μια ανοιχτή ή συγκαλυμμένη σύγκρουση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι αναμενόμενη.

Αν θέλουμε να επωφεληθούμε από την συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων προς όφελος του παιδιού, θα πρέπει να προσεγγίσουμε τόσο τις ανάγκες των γονέων, όσο και τις

δυσκολίες του εκπαιδευτικού. Προηγουμένως, όμως, θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε τον όρο Συμβουλευτική καθώς και το ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου.

Η Συμβουλευτική και ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος

Η Συμβουλευτική είναι κλάδος των κοινωνικών επιστημών και ασκείται από επαγγελματίες, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, παιδοψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την προσέγγιση και το είδος του προβλήματος.

Σκοπός της Συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο στο οποίο απευθύνεται, να εξισορροπήσει συναισθηματικά τον εαυτό του σε καταστάσεις δύσκολες και αγχογόνες ή σε περιπτώσεις που καλείται να πάρει σημαντικές αποφάσεις και να ξεπεράσει προβλήματα.

‘Η Συμβουλευτική δεν είναι παροχή συμβουλών, συστάσεων και προτροπών, ούτε αποσκοπεί στο να αλλάξει τη στάση και τις πεποιθήσεις’(Κοσμίδου, 1996, σ.8). Μια υπεύθυνη Συμβουλευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι προφυλαγμένη από κάποια μεθοδολογικά λάθη. Αυτά αφορούν, κυρίως, τη βιασύνη για διεξαγωγή διαγνωστικών προτάσεων, την τάση για έλεγχο, την παρηγορητική ή ηθικολογική αντιμετώπιση, την κριτική ή αρνητική στάση απέναντι στα συναισθήματα και τις στάσεις του συμβουλευόμενου (Κοσμίδου, 1996).

Ο εκπαιδευτικός θα κληθεί να εμπλακεί σε διεργασίες Συμβουλευτικής ως το αμεσότερο πρόσωπο προς την οικογένεια από το κοινωνικό περιβάλλον. Τις περισσότερες φορές είναι αυτός που θα εντοπίσει το πρόβλημα, αυτός που θα το ανακοινώσει και αυτός που θα το βιώσει σε διάρκεια και ένταση περισσότερο μετά τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος καλείται να υποστηρίξει τους γονείς στο μακρύ δρόμο ως την αποδοχή του προβλήματος αλλά και του ίδιου του παιδιού τους. Οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες βρίσκονται με τη συνειδητοποίηση του προβλήματος εγκλωβισμένοι σε μια έντονη σύγκρουση εξωτερικών κοινωνικών επιταγών, προσωπικών προσδοκιών και συναισθημάτων που απορρέουν από τη γονεϊκή τους φύση. Ο εκπαιδευτικός θα τους βοηθήσει να αποκαταστήσουν στο βέλτιστο δυνατό την προσωπική και οικογενειακή τους ισορροπία.

Μια Συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να ακολουθήσει διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης, όπως για παράδειγμα το ψυχοδυναμικό. Είναι φανερό, ότι θα ήταν παρακινδυνευμένο για τον εκπαιδευτικό να κάνει μια εφαρμογή της ψυχαναλυτικής θεωρίας, πρώτα απ’ όλα γιατί μιλάμε για Συμβουλευτική και όχι για Ψυχανάλυση και έπειτα γιατί μιλάμε για επαγγελματία που κατά βάση είναι εκπαιδευτικός και όχι ψυχολόγος. Θα πρέπει, ωστόσο, η επιστημονική του κατάρτιση να είναι τέτοια, ώστε να μπορεί να αναγνωρίσει στους συμβουλευόμενους γονείς τους αμυντικούς μηχανισμούς που επιστρατεύουν για να προφυλαχτούν απ’ όλα τα αρνητικά συναισθήματα που αντιπαλεύουν.

Οικογένεια: ανάγκες και προσδοκίες

Πριν από οποιαδήποτε διαδικασία συνεργασίας και ανταλλαγής με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενδοσκοπήσει στις ανάγκες και προσδοκίες των γονέων.

Για κάθε γονέα η απόκτηση ενός παιδιού αποτελεί προέκταση της ζωής και μια δεύτερη ευκαιρία εκπλήρωσης των προσωπικών και κοινωνικών τους προσδοκιών. Καθώς οι γονείς επενδύουν επάνω στον ερχομό ενός παιδιού, το πλήγμα, όταν αυτό γεννιέται με ανεπάρκεια, είναι μεγάλο. Αισθήματα ματαίωσης, ανικανότητας και ενοχοποίησης ακολουθούν την αποτυχία για αυτοεπιβεβαίωση και ολοκλήρωση μέσα από το παιδί (Κοντοπούλου, 2001).

Η έντονη συναισθηματική φόρτιση που συνοδεύει τους γονείς, κυρίως κατά την περίοδο που έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωποι με το πρόβλημα, οδηγεί στην αναζήτηση

αμυντικών μηχανισμών, όπως η άρνηση του προβλήματος που εξωτερικεύεται με την αμφισβήτηση της διάγνωσης ή των γνώσεων του εκπαιδευτικού.

Συχνά, η παλινδρόμηση ανάμεσα σε συναισθήματα που βρίσκονται σε αντιδιαστολή μεταξύ τους οδηγεί σε πράξεις ακύρωσης. Έτσι, για το θυμό που νιώθουν προς το παιδί τους προχωρούν σε διορθωτικές πράξεις, όπως η υπερπροστασία, με αποτέλεσμα η σχέση γονέων και παιδιού να διαταράσσεται, καθώς αυτοί τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να κατανοήσουν και να χειριστούν τα αμφιθυμικά τους συναισθήματα απέναντι στο παιδί.

Στην καθημερινή ζωή η οικογένεια αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, που συνδέονται με τις υψηλές απαιτήσεις σε χρόνο και σε κόστος που συνεπάγεται η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Η επαγγελματική και κοινωνική ζωή των γονέων προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού και οι προτεραιότητές τους αλλάζουν.

Τα κοινωνικά στερεότυπα, ανάλογα με τα πρότυπα μιας κοινωνίας, μπορεί να δυσκολεύουν λιγότερο ή περισσότερο την κοινωνική προσαρμογή και ένταξη του παιδιού και της οικογένειας.

Η αδιαφορία, τέλος, και ο ανεπαρκής κρατικός μηχανισμός δημιουργούν κούραση, αδιέξοδα και τελικά απομόνωση.

Οι γονείς χρειάζονται καταρχήν χρόνο. Η διάθεση χρόνου δεν συνδέεται αποκλειστικά με τη φάση της ανακοίνωσης, αλλά και με τη διαρκή προσπάθεια των γονιών να ισορροπήσουν ανάμεσα σε εσωτερικά αντιφατικά συναισθήματα και εξωτερικές απαιτήσεις. Η προσπάθεια αυτή προσαρμογής έχει δύο κατευθύνσεις: προσαρμογή προς την ανεπάρκεια και προσαρμογή προς τις ιδιαίτερες ανάγκες της ανατροφής του και αποτελεί μια ισόβια διαδικασία για τους γονείς (Κοντοπούλου, 2001). Η πολυπλοκότητα των συναισθημάτων των γονέων σημαίνει ανάγκη για ενθάρρυνση και αποδοχή. Τα αισθήματα ενοχής στους γονείς διογκώνονται όταν επιρρίπτονται ευθύνες για παραμέληση από το άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον. Η ψυχολογική στήριξη των γονέων είναι πρωταρχική ανάγκη όχι μόνο για τη δική τους ψυχική ισορροπία, αλλά και προκειμένου να μπορέσουν να οικοδομήσουν ένα σταθερό υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον για το παιδί τους.

Οι εξειδικευμένες γνώσεις, που μπορεί να απαιτεί η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, οδηγούν τους γονείς σε αναζήτηση πρακτικών και μεθόδων που θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι για να βοηθήσουν το παιδί. Είναι σημαντικό να μην αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία ή οποιαδήποτε άλλη θεραπευτική παρέμβαση, γιατί αυτό αφενός δημιουργεί αίσθηση ανεπάρκειας στους γονείς και αφετέρου λειτουργεί αντίθετα στις αρχές και τους στόχους της ολιστικής προσέγγισης. Η αναγκαιότητα αυτή έγινε αντιληπτή από την Πολιτεία, η οποία με το Προεδρικό Διάταγμα 2001/ 98, έδωσε την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να καλεί στην τάξη και κατά την ώρα του μαθήματος τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες που παρακολουθούν το παιδί, επομένως, θα πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς επάνω στα βασικά σημεία της δουλειάς τους και να τους καθοδηγούν επάνω στις στάσεις και πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζονται στο σπίτι. Έτσι, το πρόγραμμα έχει μια συνέχεια και οι γονείς δεν αισθάνονται αποκλεισμένοι από την εκπαίδευση και τη ζωή του παιδιού τους.

Τέλος, πέρα από την ψυχολογική στήριξη και καθοδήγηση επάνω σε θέματα εκπαίδευσης και συμπεριφοράς, οι γονείς έχουν ανάγκη από ενημέρωση σχετικά με δικαιώματα και προοπτικές. Οι αδυναμίες του κρατικού μηχανισμού και το δαιδαλώδες γραφειοκρατικό σύστημα μπορεί να κουράσει και να αποθαρρύνει τους γονείς από τη διεκδίκηση παροχών που θα διευκόλυναν οικονομικά την οικογένεια ή την αναζήτηση λύσεων που αφορούν την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Η κατανόηση των αναγκών της οικογένειας αποτελεί το πρώτο βήμα προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας. Το μεγαλύτερο βάρος σ' αυτή τη σχέση το σηκώνει οπωσδήποτε ο εκπαιδευτικός ο οποίος πέρα από κατανόηση και ετεροσυναίσθηση θα πρέπει να κάνει σωστούς χειρισμούς, αλλά και να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες.

Θα πρέπει λοιπόν να ξεκινήσει με την επίγνωση ότι:

- Δεν είναι επαγγελματίας θεραπευτής, δεν βρίσκεται εκεί για να προσφέρει θεραπευτική αγωγή και υποδείξεις και δεν πρέπει να ξεφύγει από τη δική του παιδαγωγική οπτική γωνία. Σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να οικειοποιηθεί το πρόβλημα, γιατί τότε χάνει την ικανότητά του για σφαιρική και διαυγή θεώρηση
- Θα πρέπει ο ίδιος να έχει αυτογνωσία και να βρίσκεται σε ψυχική ηρεμία
- Θα πρέπει να μάθει ν' ακούει τα λεκτικά αλλά και τα μη λεκτικά μηνύματα, να παρατηρεί ολόπλευρα και με υπομονή
- Η ανταλλαγή με τους γονείς θα πρέπει να είναι ουσιαστική και ειλικρινής και όχι μηχανιστική και επαγγελματική. Οι ρόλοι των γονέων και του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συμπληρωματικοί προς αυτή την κατεύθυνση. Να έχει συγκεκριμένες προτάσεις και να παροτρύνει στη συνέχιση μιας φυσιολογικής ζωής στο μέγιστο δυνατό
- Να ενθαρρύνει την ανταλλαγή των πληροφοριών σε ό,τι αφορά το παιδί επιδεικνύοντας εχεμύθεια και εμπνέοντας εμπιστοσύνη και ασφάλεια στους γονείς
- Να είναι καταρτισμένος σε θέματα ειδικής αγωγής
- Να είναι καλός γνώστης βασικών στοιχείων Ψυχολογίας, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να παρακολουθεί τις ψυχικές μεταπτώσεις των γονέων
- Να γνωρίζει για όλες τις παροχές και την κρατική μέριμνα που δικαιούνται να απόλαμβάνουν οι γονείς.

Τέλος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έρθει σε πολύ καλή επαφή με το περιβάλλον του παιδιού και να έχει επίγνωση για :

α) Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνει τις αξίες, τις στάσεις, τα ηθικά σχήματα, τους δεσμούς, τις σχέσεις και τους ρόλους μέσα στην οικογένεια.

Ο εκπαιδευτικός – σύμβουλος θα πρέπει να ανταποκρίνεται σ' αυτό που η ψυχανάλυση ονομάζει εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου (Κοσμίδου – Γαλανουδάκη, 1996) και για να το πετύχει αυτό πρέπει να το γνωρίσει καλά και να το προσεγγίσει, χωρίς να έρθει σε αντιπαράθεση ή σύγκρουση με το δικό του εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς. Διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να σημαίνει διαφορετική θεώρηση, ανοχές και χειρισμούς απέναντι σ' ένα πρόβλημα.

β) Την οικογενειακή διάρθρωση, δηλαδή αν υπάρχουν άλλα αδέρφια και ποια είναι η σειρά γέννησης του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Θα πρέπει, οπωσδήποτε, να έχει μια σαφή εικόνα του ιατρικού ιστορικού του παιδιού και των θεραπευτικών προγραμμάτων που ενδεχομένως παρακολουθεί. Αυτό τον βοηθά να προσεγγίσει το ημερήσιο οικογενειακό πρόγραμμα, αλλά και τις επιπλέον δυσκολίες που μπορεί να έχει το παιδί στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ένα παιδί, για παράδειγμα, που είναι ανάγκη να διαθέσει κάποιες ώρες την ημέρα σε κάποια νοσοκομειακή μονάδα, είναι φυσικό να έχει επιπλέον μειωμένη απόδοση στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ η υπόλοιπη οικογένεια φορτίζεται με επιπλέον κούραση και απώλεια διαθέσιμου χρόνου. Κάποια φάρμακα, επίσης, που ενδεχομένως παίρνει το παιδί επιδρούν στην ικανότητά του για συγκέντρωση, μνήμη και γενικά στις γνωστικές του λειτουργίες (Σαλτςμπεργκερ ,1996)

γ) Την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Η ύπαρξη ενός ειδικού παιδιού στην οικογένεια δημιουργεί οικονομική επιβάρυνση. Αν η οικογένεια αδυνατεί να ανταπεξέλθει οικονομικά, αισθάνεται ότι δεν προσφέρει ό,τι καλύτερο στο παιδί κι αυτό δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης, ανεπάρκειας και εγκατάλειψης, όταν οι παροχές και τα προγράμματα δεν είναι επαρκή.

Το τεχνικό μέρος της Συμβουλευτικής, δηλαδή ο τόπος, ο χρόνος, η διάρκεια και η συχνότητα των συναντήσεων καθορίζεται και από τα δύο μέρη. Ο σχολικός χώρος είναι κατά κύριο λόγο αυτός που αναδεικνύει την αποτυχία, υπονοεί την απόρριψη και επιβεβαιώνει τη μειονεξία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Από τη στιγμή που ο χώρος αυτός φορτίζει με αρνητικά συναισθήματα τους γονείς, θα πρέπει να αποφεύγεται να επιλέγεται ως τόπος συναντήσεων (Σαλτσμπεργκερ ,1996). Η συχνότητα είναι τέτοια, ώστε να εξασφαλίζει θετικά αποτελέσματα στους γονείς και όχι να τους αγχώνει και να τους υπερφορτίζει με την αίσθηση επιπλέον υποχρεώσεων.

Οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του ρόλου του εκπαιδευτικού τον έχει οδηγήσει σε απροσπέλαστες συχνά δυσκολίες οι οποίες συνοψίζονται κυρίως σε θέματα κατάρτισης και στήριξης. Πιο αναλυτικά οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού σχετίζονται:

α) Με το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο

Ο εκπαιδευτικός είναι προϊόν μιας συγκεκριμένης κοινωνίας με συγκεκριμένες αξίες, στάσεις και ηθικό κώδικα. Το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού πιθανό να διαφοροποιείται από αυτό των γονέων, με αποτέλεσμα να υπάρχει πρόβλημα ανεύρεσης μιας κοινής γλώσσας και ενός κώδικα επικοινωνίας. Διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς μεταφράζεται σε διαφορετικά μέτρα για το τι είναι αποδεκτό ή τι είναι φυσιολογικό, σε διαφορετικούς χειρισμούς, απαιτήσεις και προσδοκίες.

β) Εκπαίδευση – επιστημονική κατάρτιση:

Η υποβαθμισμένη, έως πρόσφατα, κατάρτιση των εκπαιδευτικών δημιουργεί αίσθημα ανεπάρκειας. Ο εκπαιδευτικός συχνά ‘σκοντάφτει’ σε θέματα εντοπισμού ή χειρισμού ενός προβλήματος. Συχνά επιστρατεύει τη διαίσθηση και την εμπειρία του περισσότερο από τις γνώσεις του. Από την άλλη πλευρά η Ειδική Αγωγή αποτελεί ένα χώρο που έχει ακόμη πολύ δρόμο να διανύσει. Όλα αυτά οδηγούν, συχνά, σε μια στάση αποποίησης του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν θεωρεί ‘δική του δουλειά’ το να ασχοληθεί μ’ αυτό. Η αλλαγή στάσης, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνει υπόθεση τόσο προσωπική του όσο και των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

γ) Η ‘μοναξιά’ του εκπαιδευτικού:

Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις προσδοκίες και τις πιέσεις της κοινωνίας για ένα έργο για το οποίο δεν είναι επαρκώς εφοδιασμένος. Επιπλέον, αφήνεται να αντιμετωπίσει κατά κανόνα μόνος του τις συγκρούσεις και τις δυσκολίες που συνεπάγεται η εκπαίδευση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Το αναλυτικό πρόγραμμα ασκεί επιπλέον πιέσεις, ενώ δεν είναι σπάνιο ένα συχνό αίσθημα κοινωνικής μειονεξίας απέναντι σε άλλους επαγγελματίες που θεωρούνται μεν πιο ειδικοί, δεν παρέχουν, όμως, την αναμενόμενη συμπαράσταση.

Σημαντικός παράγοντας που ρυθμίζει τη στάση και τους χειρισμούς του εκπαιδευτικού είναι το πλέγμα των σχέσεων που δημιουργείται μέσα σε μια σχολική μονάδα. Μια σχολική μονάδα, για παράδειγμα, μέσα στην οποία αναπτύσσονται συνεργατικές και αλληλοϋποστηρικτικές σχέσεις, που χαρακτηρίζεται από διάθεση για βελτίωση και εξέλιξη, από εξωστρέφεια και επαγγελματισμό, παρέχει ένα ευνοϊκό πλαίσιο συνεργασίας με τους γονείς. Ασφαλώς η ίδια η σχολική μονάδα και η λειτουργία της επηρεάζονται από το άμεσο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται: αγροτική, βιομηχανική ή αστική περιοχή, με οικονομικά ή πολιτισμικά προβλήματα, με μείωση ή έκρηξη πληθυσμού, με αυστηρές ηθικές αντιλήψεις κ.λ.π.

Προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας:

Στα καθημερινά σχολικά πλαίσια η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών δεν είναι ούτε εύκολη ούτε δεδομένη. Οι εκπαιδευτικοί συχνά μέσα από τις άτυπες ή συστηματικές συναντήσεις τους με τους γονείς, επιδιώκουν να μεταθέσουν το πρόβλημα σ' εκείνους αντιμετωπίζοντάς τους περισσότερο σαν μέρος του προβλήματος ή σαν μέσο για την επίλυσή του ή ακόμη σαν βοηθούς και όχι σαν συνεργάτες. Από την άλλη πλευρά οι γονείς συχνά αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός εισβάλλει στην οικογενειακή ζωή αποσπώντας οικογενειακά "μυστικά" από το παιδί, για τα οποία αισθάνονται άβολα και τα οποία εως τώρα φρόντιζαν να κρύψουν από το περιβάλλον τους (Lorthie ,1975). Συχνά επικαλούνται μια βολική ψευδογνώση που έχουν αποκτήσει μέσα από μη αξιόπιστες πηγές και που λειτουργεί σαν φραγμός στο να κατανοήσουν το τι ακριβώς συμβαίνει στο παιδί τους. Οι γονείς μπορεί ακόμη να μεταβιβάσουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό τις δικές τους αρνητικές εμπειρίες για το σχολείο ή την αρνητική άποψη που μπορεί να έχουν για το δάσκαλο επηρεάζοντας αρνητικά τη σχέση παιδιού- εκπαιδευτικού (Σαλτσμπεργκερ 1996). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι μια επιθετική στάση των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό και μια υπερβολική άσκηση ελέγχου και πίεσης. Αρκετά συχνά κάθε πρόταση ή κίνηση του εκπαιδευτικού που δεν έχει να κάνει με το άμεσα παιδαγωγικό του έργο δεν γίνεται αποδεκτή από τους γονείς, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να νιώθει μειωμένος και φρεναρισμένος (Lorthie ,1975). Το πρώτο λοιπόν βήμα προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας είναι η ανάδειξη της σχέσης γονέων – εκπαιδευτικών σε ισότιμη . Μια ισότιμη σχέση δίνει την δυνατότητα στους γονείς να αισθάνονται ότι έχουν τον εκπαιδευτικό συνοδοιπόρο και όχι κριτή. Η συνεργασία θα πρέπει να ορίζεται ως μια διαδικασία αμοιβαίας αποδοχής των δύο ρόλων: οι γονείς συμβάλλουν με τις εμπειρίες τους μέσα από την ανατροφή του παιδιού και ο εκπαιδευτικός με τις γνώσεις και εμπειρίες του μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και σχολική ζωή.

Το δεύτερο σημαντικό βήμα αποτελεί η στήριξη του εκπαιδευτικού κυρίως σε επίπεδο ενημέρωσης και καθοδήγησης. Η κατανόηση και η αποδοχή των γονέων από πλευράς εκπαιδευτικού δεν είναι αρκετή για μια ουσιαστική συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή καθοδήγηση πρώτα-πρώτα σε θέματα προσδιορισμού και αντιμετώπισης ενός προβλήματος. Χρειάζεται πληροφορίες σχετικά με τη φύση μιας συμπεριφοράς ή μιας ανεπάρκειας, για τα ενδεχόμενα και τους ιδιαίτερους χειρισμούς που απαιτεί η αντιμετώπισή της. Χρειάζεται ακόμη καθοδήγηση και ενημέρωση επάνω σε θέματα διαδικαστικά, όπως για παράδειγμα η παραπομπή ενός παιδιού σε ειδικούς επαγγελματίες (αν και τότε πρέπει να γίνει μια παραπομπή) . Χρειάζεται τέλος καθοδήγηση και στήριξη, προκειμένου ο ίδιος να καταφέρει να εξισορροπήσει ανάμεσα στις δικές του ανάγκες, στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις και στο ρόλο του ως συμβούλου.

Η βοήθεια αυτή πρέπει να είναι διαρκής και εμπεριστατωμένη και μπορεί να προέρχεται από εξειδικευμένο επαγγελματία με γνώσεις επάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας τέτοιος επαγγελματίας είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο οποίος θα πρέπει να είναι ενταγμένος μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας με απόφαση της 69^{ης} Γ.Σ του κλάδου(Ιούνιος 2000) έχει καταθέσει σχετικό αίτημά της για «τη στελέχωση της Ε.Α τόσο με το κατάλληλο καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και με το προβλεπόμενο ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, επιμελητές ειδικής αγωγής κ.λ.π)» Ωστόσο, η τάση για ενσωμάτωση και η παρουσία ηπιότερων προβλημάτων στις κανονικές δομές καθιστά αναγκαία την ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου στην εκπαίδευση γενικότερα.

Με το Ν.2817/2000 ιδρύονται και λειτουργούν τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης(Κ.Δ.Α.Υ) των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις έδρες των Νομών τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ είναι η προσφορά υπηρεσιών

διάγνωσης, αξιολόγησης, υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, γονέων και της κοινωνίας. Η σύσταση των Κ.Δ.Α.Υ αποτελεί οπωσδήποτε προσπάθεια μιας πιο επιστημονικής και διευρυμένης αντιμετώπισης του θέματος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Κάνει λόγο για κατάρτιση προγραμμάτων και παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προς δάσκαλους και γονείς(άρθρο 2, παρ.3). Υπάρχουν ωστόσο κενά και ρυθμίσεις που δεν εξυπηρετούν ούτε το εύρος του μαθητικού πληθυσμού – αφού οι υπηρεσίες είναι αρκετά επικεντρωμένες-ούτε τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Η στελέχωση του προσωπικού των Κ.Δ.Α.Υ (εκτός Αθήνας και Θεσσαλονίκης) κρίνεται ανεπαρκής και παρουσιάζει μια μη τεκμηριωμένη εμμονή σε συγκεκριμένες εξειδικεύσεις όπως ‘στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών’ (άρθρο 2, παρ.4). Με τις παρ. 2 και 3 του άρθρου 2 ορίζεται ότι το Κ.Δ.Α.Υ είναι ‘αρμόδιο’ να προσφέρει υποστηρικτικές υπηρεσίες προς γονείς και εκπαιδευτικούς. Πουθενά όμως δεν διασφαλίζεται το δικαίωμα των αποδεκτών αυτών των υπηρεσιών να τις διεκδικήσουν και να τις εξασφαλίσουν. Ο γονεϊκός ρόλος είναι γενικά παραγκωνισμένος. Τα γονεϊκά δικαιώματα και συμμετοχή δεν κατοχυρώνονται, αφού οι γονείς δεν συμπορεύονται στην όλη διαδικασία. Οι γονείς ‘προσκαλούνται να διατυπώσουν τις απόψεις τους’ (άρθρο1, παρ.8) και μάλιστα μετά τη διάγνωση. Ο Νόμος παραβλέπει το γεγονός ότι το παιδί δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ξεκομμένο από το οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται.

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναπτύσσεται μια σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς είτε μέσα από τακτικές οργανωμένες συγκεντρώσεις είτε μέσα από την καθημερινή άτυπη συναλλαγή τους. Η ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές ανάγκες θέτει γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς σε νέα πλαίσια. Οι νέες απαιτήσεις που προβάλλονται σχετίζονται με : α) την ιδιαίτερη και πολύπλοκη δυναμική που αναπτύσσει η οικογένεια, β) την ανάγκη του εκπαιδευτικού για στήριξη και καθοδήγηση και γ) την ανάγκη για σύνδεση και συνεργασία με φορείς και υπηρεσίες. Οι υπάρχουσες θεσμοθετημένες μονάδες (Κ.Δ.Α.Υ) κρίνονται ανεπαρκείς, αφενός διότι είναι ιδιαίτερα επικεντρωμένες και αφετέρου διότι δεν αναγάγουν τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέα – πολιτείας σε ισότιμη.

Μέσα από δυσκολίες και εμπόδια, ο εκπαιδευτικός καλείται να συντηρήσει-συχνά να αποκαταστήσει- ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας. Αυτό είναι εφικτό αν καταφέρει ο ίδιος να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα απέναντι στους γονείς, οι οποίοι χρειάζονται το δικό τους χρόνο για να μπορέσουν να αποφορτιστούν, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός προς την προσπάθεια της οικογένειας να εξισορροπήσει ανάμεσα στις δικές της ανάγκες και τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Θα πρέπει ακόμη να αναδείξει τη σπουδαιότητα της συμπληρωματικότητας των ρόλων του σχολείου και της οικογένειας. Καθώς ο ρόλος του είναι καταλυτικός κρίνεται πρωταρχικής σημασίας η δική του ενημέρωση, καθοδήγηση και στήριξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- De Moor, J.M.H., Τζουριάδου, Μ., Van Waesberghe, B.T.M., Κοντοπούλου, Μ. (1998), *Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurlyaid*. Στο Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.1.1.Ζ.2.) Θεσσαλονίκη
- Education of Handicapped Act Amendments Act of 1986, P.L99-457, 20 U.S.C. Secs 1400-1485; 1986
- Κοντοπούλου, Μ., (1998), *Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της Προσχολικής αγωγής*, Στο Μέθοδοι πρώιμης παρέμβασης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.1.1.Ζ.2.) Θεσσαλονίκη
- Κοσμίδου – Hardy, Χ. και Γαλανουδάκη – Ράπτη, Αθ., (1996), Συμβουλευτική: Θεωρία και πρακτική, Ασημάκης, Αθήνα
- Lorhrie, D., (1975), *Schoolteacher*, University of Chicago.
- Maccoby, E., (1995), *“Ο ρόλος των γονέων στην Κοινωνικοποίηση των παιδιών: μια ιστορική αναδρομή”*, Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Ν.2817/2000, περι ειδικής αγωγής και άλλων διατάξεων
Προεδρικό Διάταγμα 201/ 98 , Φ.Ε.Κ 161, τ. Α ’ , 13/8/1998
- Σάλτζμπεργκερ, Ι., Τζάνα, Χ., Όσμπορν, Ε., (1996), *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*, Καστανιώτης, Αθήνα
- Schlienger, I., Jantsch, H. και Haseman, K, (1998), *“Η μέθοδος “Κύκλος”:* *Μια καινοτόμος προσέγγιση διεπιστημονικής συνεργασίας και πρώιμης παρέμβασης με τη συμμετοχή γονέων”* Στο Μέθοδοι πρώιμης παρέμβασης, (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.1.1.Ζ.2.) Θεσσαλονίκη