

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ Η ΤΥΦΛΟΚΩΦΩΣΗ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

PROFESSIONALS AND CHILDREN WITH VISION AND MULTIPLE DISABILITIES OR DEAFBLINDNESS: CONTEMPORARY CHALLENGES AND RECOMMENDATIONS

Μαρία Παπαζαφείρη
Μετα-διδακτορική ερευνήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Επιστημονικό Προσωπικό ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
marapaza@uth.gr

Βασίλειος Αργυρόπουλος
Αναπλ. Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vassargi@uth.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του προφίλ επαγγελματιών που εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση σε σχέση με τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων επικοινωνίας. Συμμετείχαν 46 Έλληνες επαγγελματίες που εργάζονταν με τον συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αναπτύχθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την άμεση ανάγκη επιμόρφωσης των επαγγελματιών αναφορικά με τα ζητήματα εκπαίδευσης του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών για την ανάπτυξη των απαιτούμενων επαγγελματικών δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση των κινήτρων τους να εργαστούν με το συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες τους. Τα αποτελέσματα βρίσκουν εφαρμογή στη σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης των επαγγελματιών με στόχο την βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών.

Λέξεις κλειδιά

Οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, Τυφλοκώφωση, Επαγγελματίες, Επαγγελματικές δεξιότητες, Επιμόρφωση.

Abstract

The present study aims to describe the profile of professionals who are engaged in educational and therapeutic interventions regarding children with vision and multiple disabilities or deafblindness. In addition, the study focuses on aspects of educational environment and usage of educational materials and communication methods regarding this population. Forty-six professionals who were working in various educational settings in Greece, within which children with vision and multiple disabilities were enrolled, participated in this study. Data were obtained through semi-structured interviews. The findings highlighted the lack of professionals' training and experience into the field of multiple disabilities with vision impairment or deafblindness. Finally, the results may constitute an added value to the enrichment of existing training programs or to the construction of new evidence-based training programs regarding students with multiple disabilities with vision impairment or deafblindness.

Key words

Vision and multiple impairments, Deafblindness, Professionals, Professional skills, Training.

0. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η πρόοδος του κλάδου της ιατρικής επιστήμης, έχει σημαντικές εφαρμογές στους τομείς της διάγνωσης, της βελτίωσης των συνθηκών θεραπείας και της αντιμετώπισης της προωρότητας και άλλων προβλημάτων υγείας. Η ανάπτυξη αυτή, έχει οδηγήσει τις τελευταίες δεκαετίες, στη σημαντική αύξηση εντοπισμού παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες (ΟΑΠΑ) ή τυφλοκώφωση (Τ/Κ) (Κυριακού, Pronay & Hathazi, 2015, NCES, 2020). Μετρήσεις σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι, οι μαθητές με ΟΑΠΑ αποτελούν το 30%-70% του συνολικού πληθυσμού των παιδιών με οπτική αναπηρία (Κυριακού, Pronay & Hathazi, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ειδικότερα οι επαγγελματίες στο χώρο της οπτικής αναπηρίας σε συνδυασμό με άλλες αναπηρίες ή της τυφλοκώφωσης, καλούνται να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν τις μεγάλες ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών¹ (διατομικές), αλλά και την ποικιλία δυνατοτήτων και δυσκολιών που έχει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά (ενδοατομικές) (Κυριακού et al. 2015, Salleh & Ali, 2010). Οι διαφορές αυτές δεν επηρεάζουν μόνο τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και κατ' επέκταση τη μαθησιακή πορεία του μαθητή, αλλά και την αυτόνομη διαβίωση του προβληματίζοντας έντονα τους επαγγελματίες.

0.1. Μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι όροι όσον αφορά στο πληθυσμό ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Ο όρος «οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες» (vision and multiple impairments-VIMI) αναφέρεται στο πληθυσμό παιδιών που συμμετέχουν

στην παρούσα μελέτη (Kyriacou et al. 2015, Taylor & Preece, 2010). Ωστόσο, δεν αναφέρεται κάποιος συγκεκριμένος ορισμός στη διεθνή βιβλιογραφία. Κάθε όρος, που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία, αναφέρεται σε άτομα με συνδυασμό αναπηριών, που χρήζουν υποστήριξης σε περισσότερους από ένα τομείς της ζωής τους, όπως επικοινωνία, κινητικότητα, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, κοινωνικοποίηση και απασχόληση (Sefak, Yilmaz, Demiryurek & Dogus, 2016). Ο McLinden (1999) υποστηρίζει ότι το κύριο στοιχείο της πολλαπλής αναπηρίας είναι «ο συνδυασμός ή η αλληλεπίδραση των αναπηριών και επίδραση των παραγόντων αυτών στην εξέλιξη» (p.92). Ο όρος «πολλαπλή» χρησιμοποιείται για να τονίσει τη συνεργατική επίδραση και το πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα, το οποίο υπερβαίνει το πλαίσιο της επί μέρους αναπηρίας (Argyropoulos & Papazafiri, 2017). Ο συνδυασμός των αναπηριών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορεί να είναι οπτική αναπηρία σε συνδυασμό με βαρηκοΐα ή κώφωση, κινητική αναπηρία, δυσκολίες μάθησης, νευρολογικά προβλήματα, αυτισμό και άλλα προβλήματα υγείας (Salleh & Ali, 2010).

Η τυφλοκώφωση ή αλλιώς διπλή αισθητηριακή αναπηρία, όπως αναφέρεται, θεωρείται μια «ιδιαιτέρη» και πολύπλοκη αναπηρία. Επισημαίνεται ξεχωριστά από την οπτική αναπηρία και τις πολλαπλές αναπηρίες, γεγονός που αντανακλά το ευρύ φάσμα του συνδυαστικού χαρακτήρα της εμφάνισης των αναπηριών, γνωστό και ως συνοσηρότητα (comorbidity) (Probst & Borders, 2017). Στις σκανδιναβικές χώρες χρησιμοποιείται ο ορισμός που προτείνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O., 2012):

«Η τυφλοκώφωση είναι μια ξεχωριστή αναπηρία. Συνδυάζει αναπηρία όρασης και κώφωση/ βαρηκοΐα. Περιορίζει τις δραστηριότητες ενός ατόμου και την πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία σε τέτοιο βαθμό που απαιτείται από την κοινωνία να διευκολύνει με συγκεκριμένες υπηρεσίες, περιβαλλοντικές μεταβολές ή / και τεχνολογία» (σελ. 13).

Εξαιτίας της έλλειψης συγκεκριμένων επίσημων ορισμών για τους μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ, οι συγκεκριμένες ομάδες μαθητών προσεγγίζονται με βάση τα χαρακτηριστικά τους. Οι Taylor και Preece (2010) σημειώνουν ως κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ, την ετερογένεια και το ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δυσκολιών που εμφανίζουν με βάση τις ικανότητες τους, τα ενδιαφέροντα τους, την ικανότητα χρήσης της λειτουργικής όρασης και των άλλων αισθήσεων (ακοής, όσφρησης, γεύσης), το οικογενειακό περιβάλλον και την προσωπικότητα τους.

Επίσης, ο συγκεκριμένος πληθυσμός μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οργάνωση του περιβάλλοντος και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται με αυτό (Gense & Gense 2005, Jordan, 2005). Ο συνδυασμός της οπτικής αναπηρίας με άλλες αναπηρίες επηρεάζει ποικιλοτρόπως διάφορους τομείς της ανάπτυξης, όπως: α. τη ψυχοκινητική λειτουργία, β. την ομιλία (γλωσσική καθυστέρηση ή /και προβλήματα

ομιλίας, περιορισμένες ή ανύπαρκτες δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας), γ. τη δομή της σκέψης, δ. την προσοχή και την επίλυση προβλημάτων, ε. τη συμβολική σκέψη, και στ. τη γενίκευση της μάθησης και τη μεταφορά της σε νέες καταστάσεις. Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχουν επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη, στη χωρο-χρονική διάρθρωση, στην αίσθηση της πραγματικότητας, στη σωματική κινητικότητα, στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και ανεξάρτητης διαβίωσης (Salleh & Ali, 2010, Salt & Sargent 2014). Στις πολλαπλές αναπηρίες κάθε δυσλειτουργία που αντιμετωπίζει ο μαθητής, επιτείνει τις επιπτώσεις των άλλων αναπηριών λειτουργώντας πολλαπλασιαστικά, ενώ αν δεν του παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση, ο συνδυασμός των αναπηριών αναμένεται να οδηγήσει σε μια χαμηλή ποιότητα ζωής (Unesco, 2009).

Για όλους τους προαναφερόμενους λόγους, οι εκπαιδευτικές και θεραπευτικές ανάγκες των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από τα ήδη υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Sefak et al. 2016). Οι αναπηρίες του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών δεν γίνεται να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά η κάθε μία, αλλά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο συνδυασμός αυτών και η επίδραση αυτού του συνδυασμού στην ανάπτυξη του μαθητή, ώστε να δημιουργηθούν τα κατάλληλα πλαίσια και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες που προκύπτουν από τον συνδυασμό των αναπηριών (Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Αυτό σημαίνει, ότι χρειάζονται ειδικά εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό και θεραπευτικό προσωπικό, εξατομικευμένα προγράμματα και κατάλληλα τροποποιημένο εκπαιδευτικό υλικό (Papazafiri & Argyropoulos, 2018, Rhoades, Fast & Traves, 2017, Stearns, 2017).

0.2. Επαγγελματίες

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται, ότι ο ρόλος του επαγγελματία που εμπλέκεται στα εκπαιδευτικά/θεραπευτικά προγράμματα των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ είναι πολύ σημαντικός. Ο επαγγελματίας γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο η φύση του συνδυασμού των αναπηριών επηρεάζει την ανάπτυξη και τη μάθηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, ο επαγγελματίας γνωρίζει τις στρατηγικές, τα υλικά, τις διαδικασίες και τα εργαλεία που μπορούν να υποστηρίξουν τον μαθητή, να του δώσουν κίνητρο να αλληλεπιδράσει με τον κόσμο, να εκτελεί καθημερινές δραστηριότητες και να συμμετέχει στο γενικό πρόγραμμα σπουδών και σε άλλες δραστηριότητες (Haakma et al. 2017, Hatlen, 2003, Willings, 2020). Επιπλέον, αναφέρεται ότι οι επαγγελματίες είναι από τις πιο σημαντικές πηγές άντλησης πληροφοριών για το κάθε μαθητή (McLinden & McCall, 2002). Αυτό συμβαίνει γιατί σε συντομότερο χρονικό διάστημα σε σχέση με οποιονδήποτε άλλο αλληλεπιδρούν με το παιδί, γίνονται αποδέκτες πολλαπλών περιπτώσεων που χρήζουν μια έντονα συστηματική διεπιστημονική αξιολόγηση και παρέμβαση (Argyropoulos & Papazafiri, 2017, McLinden & McCall, 2002, Papazafiri & Argyropoulos, 2018).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, οι επαγγελματίες του χώρου πρέπει να έχουν καλή γνώση των χαρακτηριστικών των επί μέρους αναπηριών και των επιπτώσεων που έχουν στην ανάπτυξη του μαθητή. Επίσης πρέπει να έχουν δεξιότητες αξιολόγησης, να γνωρίζουν εργαλεία, τεχνικές και μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά την διαδικασία της αξιολόγησης (Fazzi, 2014, Sprungin, Ferrell & Monson, 2016). Σημαντικό επίσης είναι να γνωρίζουν τους τρόπους ερμηνείας των αποτελεσμάτων, να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν εξατομικευμένα θεραπευτικά/ εκπαιδευτικά προγράμματα (Musgrove & Yudin, 2013, Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Να γνωρίζουν ποικιλία στρατηγικών, μεθόδων διδασκαλίας, μεθόδων επικοινωνίας, να είναι εξοικειωμένοι με την καταλληλότητα των υλικών που θα χρησιμοποιήσουν στις θεραπευτικές/ εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Fazzi, 2014, McLinden & McCall, 2002, Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Οι επαγγελματίες θα πρέπει να είναι σε θέση να αποτιμήσουν έγκυρα και αξιόπιστα την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων τους και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους επαγγελματίες αλλά κυρίως με την οικογένεια του κάθε μαθητή (CEC, 2016, Fazzi, 2014, Musgrove & Yudin, 2013, NBPTS, 2010, Sprungin, Ferrell & Monson, 2016). Συνεπώς, οι επαγγελματίες αναλαμβάνουν ποικιλία ρόλων με αυξημένες απαιτήσεις και ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση/ κατάρτιση στα σχετικά πεδία (Allman & Lewis, 2014a, Correa-Torres & Howell, 2004, Ferrell, Bruce & Luckner, 2014, Papazafiri & Argyropoulos, 2018, Silberman & Sacks, 2007, Sprungin et al. 2016, Thompson & Shamberger, 2012).

1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα που τίθενται στην υπάρχουσα εθνική και διεθνή βιβλιογραφία διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι στρατηγικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες κατά την εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά/ θεραπευτικά προγράμματα των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και πώς έχουν δομήσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον;
2. Υπάρχει συσχέτιση της ειδικότητας, των σπουδών/ κατάρτισης στο πεδίο των ΟΑΠΑ ή της Τ/Κ και του χρόνου προϋπηρεσίας των επαγγελματιών με τον τρόπο δόμησης του μαθησιακού περιβάλλοντος;
3. Υπάρχει συσχέτιση του χρόνου προϋπηρεσίας και των σπουδών/κατάρτισης στο πεδίο των ΟΑΠΑ ή της Τ/Κ των επαγγελματιών α. με τις μεθόδους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν και β. με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν;

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1. Δείγμα

Οι επαγγελματίες στο σύνολο τους ήταν 46 άτομα τα οποία εργάζονταν σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων (ειδικά σχολεία, γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κέντρα ημερήσιας φροντίδας) στα οποία φοιτούν μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Το 76,1% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Όσον αφορά στο επάγγελμά τους, το 39,1% ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 17,4% ήταν βοηθητικό προσωπικό ή εκπαιδευτές, όπως ονομάζονται σε άλλα πλαίσια πέραν των πλαισίων της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ το υπόλοιπο 43,5% ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας κατά κύριο λόγο (φιλόλογοι, μαθηματικοί κτλ.) ή εκπαιδευτικοί ειδικών θεματικών όπως εκπαιδευτικοί κινητικότητας και προσανατολισμού.

Αναφορικά με το χρόνο εργασίας σε διάφορα πλαίσια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ($M=4,41$), το 23,9% είχε από μηδενική προϋπηρεσία έως 2 χρόνια, το 19,6% από 2 -4 χρόνια, το 8,7% 4- 6 έτη, το 6,5% 6- 8 έτη, το 13% από 8 10 έτη, το 4,3% 8-12 έτη, το 6,5% 14-16 έτη, το 6,5% 16-18 έτη, και το 10,9% είχε περισσότερο από 20 χρόνια προϋπηρεσίας.

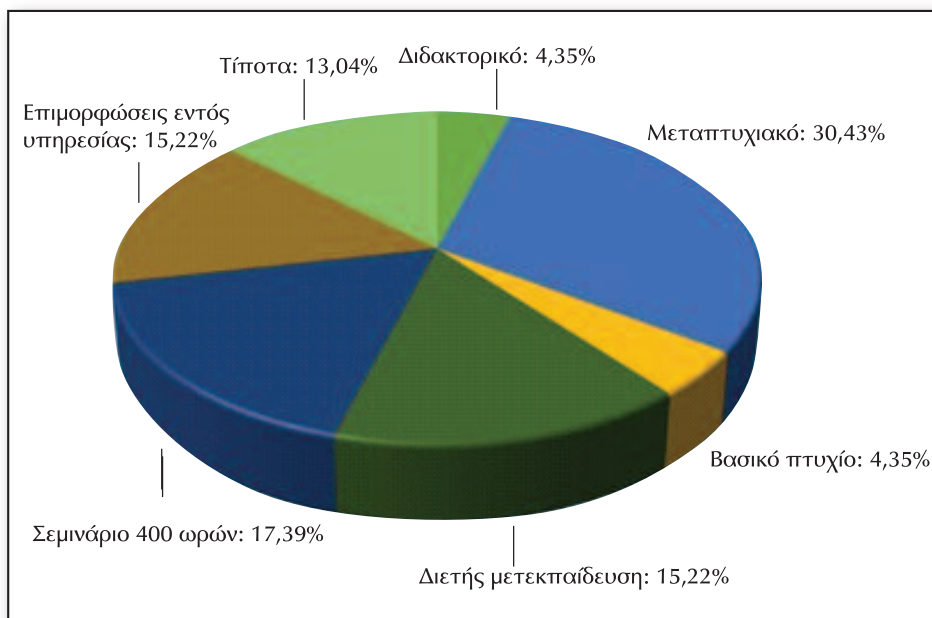
Αναφορικά με την προϋπηρεσία των επαγγελματιών σε εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία φοιτούν μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ ($M=2,15$), αξίζει να αναφερθεί και να τονιστεί ότι η πλειοψηφία των επαγγελματιών (45,6%) είχε εργασιακή εμπειρία από μερικούς μήνες έως 2 χρόνια (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Χρόνια εμπειρίας με μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ

Χρόνια	N	%
0-2	21	45,6
2-4	10	21,7
4-6	8	17,4
6-8	4	8,7
8-10	1	2,2
10-12	1	2,2
12-14	1	2,2
Σύνολο	46	100,0

Όσον αφορά στα προσόντα των επαγγελματιών σχετικά με την ειδική αγωγή, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1, το 30,43% έχει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και το 4,35% έχει διδακτορικό στην ειδική αγωγή. Οι υπόλοιποι έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή, είτε σεμινάρια 400 ωρών, είτε σεμινάρια εντός της υπηρεσίας ή του φορέα στον οποίο δουλεύουν ή έχουν διετή μετεκπαίδευση. Η επικρατούσα κατάσταση μπορεί να αιτιολογηθεί μέσα από την ελληνική νομοθεσία. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία οι μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ μπορούν να ενταχθούν σε δύο είδη εκπαιδευτικών πλαισίων: α. δημόσια ειδικά σχολεία, και β. σε σχολεία ή κέντρα ημερήσιας φροντίδας στα πλαίσια μη-κερδοσκοπικών οργανισμών. Οι επαγγελματίες που εργάζονται στα δημόσια σχολεία μπορεί να είναι επαγγελματίες που οι ίδιοι έχουν κάποια αναπηρία και/ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, επαγγελματίες με διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή, επαγγελματίες που έχουν ολοκληρώσει ένα σεμινάριο χρονικής διάρκειας 2 χρόνων, εκπαιδευτικοί απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι γονείς παιδιών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επαγγελματίες που έχουν 3 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή. Αξισημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο το 8,7% των επαγγελματιών είχαν κάποια κατάρτιση αναφορικά με τα ζητήματα εκπαίδευσης και αποκατάστασης των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ.

Σχήμα 1: Προσόντα επαγγελματιών στην ΕΑΕ



2.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, το οποίο περιγράφεται παρακάτω.

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους επαγγελματίες που εργάζονταν στα εκπαιδευτικά πλαίσια που φοιτούσαν οι μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Οι ερευνητές συνέταξαν ένα πρωτόκολλο συνέντευξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Το πρωτόκολλο συνέντευξης που σχεδιάστηκε βασίστηκε στα ακόλουθα σχετικά εργαλεία: α. The Oregon Project for Preschool Children who are Blind or Visually Impaired (Anderson, Boigon, Davis & deWaard 2007), και β. Simmons – Davidson Developmental Profile (SDDP) (Simmons & Davidson, 1992).

Οι άξονες του πρωτοκόλλου συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα μελέτη αφορούσαν σε α. πληροφορίες για το προφίλ των επαγγελματιών και β. πληροφορίες σχετικές με τις προσεγγίσεις, μεθόδους και στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι επαγγελματίες (δηλ., μέθοδοι επικοινωνίας, δόμηση κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, και εκπαιδευτικό υλικό).

2.3. Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα αποτελεί περιγραφική έρευνα, αφού επιδιώκεται να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός ορισμένου πληθυσμού (επαγγελματίες) ως προς τη δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, του εκπαιδευτικού υλικού και τις μεθόδους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν με τους μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Στόχος είναι να συζητηθούν οι αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, για την υποβολή προτάσεων αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων, σχεδιασμού και εφαρμογής μέτρων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών. Η παρούσα μελέτη αναφέρετε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις όπως αυτές διενεργήθηκαν διαζώσης με επαγγελματίες που εργάζονται σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων στα οποία φοιτούν μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Τα εκπαιδευτικά πλαίσια εντοπίστηκαν από τον επίσημο κατάλογο μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υ.Π.Ε.Θ καθώς και με επικοινωνία με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά νομό, με τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ ανά νομό καθώς και με τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ανά περιφέρεια. Επίσης, αναζητήθηκαν μη κερδοσκοπικοί φορείς σχετικοί με το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών, στα πλαίσια των οποίων λειτουργούν κέντρα ημερήσιας φροντίδας και μονάδες έγκαιρης παρέμβασης. Χρειάστηκαν περίπου 5 ½ μήνες. Επίσης, οι συγγραφείς έλαβαν σχετική άδεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας

και Θρησκευμάτων. Έγιναν συναντήσεις με τους με προέδρους διοικητικών συμβουλίων, διευθυντές και προϊστάμενους των εκπαιδευτικών πλαισίων και στάλθηκαν επιστολές στους επαγγελματίες στις οποίες υπήρχε περιγραφή του στόχου της έρευνας, του ερευνητικού της σχεδιασμού και του τρόπου διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Στην πορεία οι συγγραφείς υλοποίησαν τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις δια ζώσης με τους επαγγελματίες που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην μελέτη. Η διάρκεια υλοποίησης των συνεντεύξεων ήταν 3 μήνες.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν από τα πρωτόκολλα συνεντεύξεων (βλ. 2.2) και η στατιστική επεξεργασία τους έγινε με το εργαλείο ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων SPSS (Superior Performance Software System). Η επεξεργασία των δεδομένων κινήθηκε στα πλαίσια περιγραφικής στατιστικής (πρώτος ερευνητικός στόχος) καθώς και στη χρήση στατιστικού κριτηρίου για τον έλεγχο συσχετίσεων (δεύτερος και τρίτος ερευνητικός στόχος).

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, αντλώντας τα κατάλληλα κάθε φορά δεδομένα.

3.1. Πρώτος Ερευνητικός Στόχος: Στρατηγικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες κατά την εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά/θεραπευτικά προγράμματα των παιδιών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και εκπαιδευτικό περιβάλλον

Όσον αφορά στη δομή του εκπαιδευτικού πλαισίου το 63% των επαγγελματιών έχουν δημιουργήσει ατομικούς σταθμούς εργασίας και το 54,3% έχουν στην αίθουσα τους ένα ομαδικό τραπέζι εργασίας. Μόνο το 15,2% έχει δημιουργήσει γωνιές δραστηριοτήτων (βλ. Πίνακα 2). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο το 13% των επαγγελματιών χρησιμοποιούν ήδη υπάρχουσες πολυαισθητηριακές αίθουσες στα εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία εργάζονται. Όσον αφορά τις μεθόδους επικοινωνίας με τους μαθητές τους, το 19,6% των επαγγελματιών χρησιμοποιεί συνδυασμό διαφόρων μεθόδων ενώ η πλειοψηφία (52,2%) χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Τρόπος δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

	Τρόπος	%
Δομή της αίθουσας	Γωνιές δραστηριοτήτων	15,2
	Ατομικοί σταθμοί εργασίας	63,0
	Ομαδικό τραπέζι εργασίας	54,3
	Πολυαισθητηριακή αίθουσα	13,0

3.2. Δεύτερος Ερευνητικός Στόχος: Συσχέτιση της ειδικότητας, των σπουδών/κατάρτισης στο πεδίο των ΟΑΠΑ ή της Τ/Κ και των χρόνων προϋπηρεσίας των επαγγελματιών με τον τρόπο δόμησης του μαθησιακού περιβάλλοντος

Κατά τον έλεγχο της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και του τρόπου δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών των μεταβλητών [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,055$]. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό συνδυασμό τρόπων δόμησης περιβάλλοντος (όπως ατομικούς σταθμούς εργασίας, ομαδικό τραπέζι εργασίας και γωνιές δραστηριοτήτων) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους επαγγελματίες με ποσοστό 19,57%. Ωστόσο, στο σύνολο τους οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν περισσότερο τους ατομικούς σταθμούς εργασίας ως τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Κατά τον έλεγχο της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των σπουδών/κατάρτισης των επαγγελματιών σε θέματα σχετικά με τον πληθυσμό των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διαπιστώθηκε ότι υπάρχει απόλυτη στατιστική διαφορά μεταξύ αυτών των μεταβλητών [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,000$]. Πρέπει να τονιστεί ότι μόνο το 8,7% των επαγγελματιών είχαν σπουδές ή κάποια κατάρτιση αναφορικά με το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών. Αυτό το 8,7% φάνηκε ότι χρησιμοποιούσε συνδυασμό τρόπων δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (πολυαισθητηριακή αίθουσα, γωνιές δραστηριοτήτων, ατομικοί σταθμοί εργασίας, ομαδικό τραπέζι εργασίας κα.), το 65,22% χρησιμοποιούσε μόνο ατομικούς σταθμούς εργασίας και το 26,09% χρησιμοποιούσε περισσότερους τρόπους δόμησης (π.χ. ατομικοί σταθμοί και ομαδικό τραπέζι εργασίας).

Όσον αφορά στην συσχέτιση της προϋπηρεσίας και τον τρόπο δόμησης του περιβάλλοντος δεν βρέθηκε στατιστική διαφορά [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,115$].

3.3. Τρίτος Ερευνητικός Στόχος: Συσχέτιση των χρόνων προϋπηρεσίας και των σπουδών/κατάρτισης των επαγγελματιών σε θέματα ΟΑΠΑ ή Τ/Κ α. με τις μεθόδους επικοινωνίας και β. το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν

α. Κατά τον έλεγχο συσχέτισης της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των σπουδών/κατάρτισης των επαγγελματιών σε θέματα σχετικά με τον πληθυσμό των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και τη χρήση ποικιλίας μεθόδων επικοινωνίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών των μεταβλητών [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,002$]. Το 8,7% των επαγγελματιών που έχουν σπουδές ή κατάρτιση σε σχετικά με τον συγκεκριμένο πληθυσμό θέματα χρησιμοποιούν ποικιλία μεθόδων καθώς και συνδυασμούς. Από τους υπόλοιπους επαγγελματίες Το 80,95% χρησιμοποιούσαν τη λεκτική επικοινωνία και το 11,9% χρησιμοποιούσε κάποια συσκευή εναλλακτικής επικοινωνίας, το 4,76% την ελληνική νοηματική γλώσσα μόνο και το 2,38% κάποιο συνδυασμό μεθόδων.

Όσον αφορά στη συσχέτιση των μεθόδων επικοινωνίας με τα χρόνια προϋπηρεσίας των επαγγελματιών δεν βρέθηκε στατιστική διαφορά [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,363$].

β. Κατά τον έλεγχο συσχέτισης της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας και τη χρήση ποικιλίας εκπαιδευτικού υλικού διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών των μεταβλητών [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,047$]. Φαίνεται ότι οι νεότεροι επαγγελματίες στο χώρο χρησιμοποιούν ένα είδος εκπαιδευτικού υλικού όπως αντικείμενα αναφοράς ή έντυπο υλικό σε κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille και αποφεύγουν τη χρήση ποικιλίας εκπαιδευτικού υλικού. Θα πρέπει να το τονιστεί το γεγονός ότι το 63% των επαγγελματιών χρησιμοποιεί ενδείξεις στον κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille και το 73,9% εκτυπωμένο υλικό στον κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille. Σε μικρότερα ποσοστά παρατηρήθηκε η χρήση απτικού υλικού είτε με τη μορφή προγράμματος είτε με τη μορφή γενικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (βλ. Πίνακα 3).

Όσον αφορά στον έλεγχο συσχέτισης των σπουδών/κατάρτισης σε θέματα ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και χρήση εκπαιδευτικού υλικού φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,057$]. Το 8,7% των επαγγελματιών οι οποίοι είχαν σπουδές/κατάρτιση σε θέματα σχετικά με τον πληθυσμό των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ χρησιμοποιούν ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού.

Πίνακας 3: Τύπος εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται

	Εκπαιδευτικό υλικό	%
Εκπαιδευτικό υλικό	Πικτογράμματα	43,5
	Ενδείξεις σε κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille	63,0
	Εκτυπωμένο υλικό στον κώδικα ανάγνωσης και γραφής braille	73,9
	Εξατομικευμένο πρόγραμμα σε απτική μορφή	41,3
	Απτικό εκπαιδευτικό υλικό	52,2

4. Συζήτηση

Λόγω της συνεχούς αύξησης των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ αυξάνονται και οι προκλήσεις για τους επαγγελματίες του χώρου (Argyropoulos et al. 2020, Langher et al. 2017, Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Αυτό το γεγονός έχει επίδραση στο χρόνο απασχόλησης και στις απαιτήσεις που δημιουργούνται για τους επαγγελματίες.

Όπως φάνηκε στην παρούσα μελέτη, η πλειονότητα των επαγγελματιών εργαζεται με το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών το περισσότερο μέχρι δύο έτη. Αυτό πιθανά μπορεί να αιτιολογηθεί: α. από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, και β. και από την εμφάνιση επαγγελματικής κόπωσης, όπως αναφέρεται σε πρόσφατες μελέτες που επιβεβαιώνουν τα υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, Langher, Caputo & Ricci, 2017, Nuri, Sakalli, Demirok & Direktor, 2017, Soini, Pietarinen, Pyhalto, Haverinen, Jindal-Snape & Kontu, 2019). Πιο συγκεκριμένα, οι επαγγελματίες που εργάζονται στο χώρο της δημοσίας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) είναι κατά κύριο λόγο αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να μην δίνεται η δυνατότητα στα εκπαιδευτικά πλαίσια να έχουν σταθερό εκπαιδευτικό και θεραπευτικό προσωπικό. Επίσης, οι επαγγελματίες στο χώρο της Ε.Α.Ε. βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και εμφανίζουν τάσεις εγκατάλειψης του επαγγέλματος τους. Μελέτες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε. διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση στα πρώτα κιάλας χρόνια εργασίας τους σε σύγκριση με τους επαγγελματίες της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης (Αντωνίου, 2008, Billingsley, 2004, Kelly, Carey, McCathy & Ciaran 2007, Smith & Ingersoll, 2004). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως αιτίες επαγγελματικής εξουθένωσης των επαγγελματιών που εμπλέκονται στην Ε.Α.Ε.: α. οι συνθήκες εργασίας, β. η μεγάλη ευθύνη για την επίτευξη των στόχων εκπαίδευσης των μαθητών τους, γ. οι διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο, δ. τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ε. οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης,

ζ. η έλλειψη υποστήριξης των επαγγελματιών, και η. ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Antoniou et al. 2009, Sar çam & Sakiz, 2014, Soini et al. 2019).

Όσον αφορά τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως παρατηρήθηκε στην παρούσα μελέτη, οι επαγγελματίες εργάζονται με τους μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ κατά κύριο λόγο ατομικά. Για αυτό το λόγο στην πλειονότητά τους έχουν δομήσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάλογα, δηλαδή με ατομικούς σταθμούς εργασίας. Ένα μικρό ποσοστό μόνο των επαγγελματιών έχουν δημιουργήσει γωνιές δραστηριοτήτων, ομαδικής εργασίας ή αίθουσες με ποικιλία αισθητηριακών ερεθισμάτων. Αυτό το ποσοστό αναφέρεται σε επαγγελματίες που έχουν σπουδές ή έχουν παρακολουθήσει κάποια προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη γείρονται ποικιλία προβληματισμών καθώς η δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι ένα σημαντικό ζήτημα. Όπως αναφέρει ο Γερμανός (2006:126) «μέσα από τη χρήση του εκπαιδευτικού πλαισίου εκφράζεται η δυναμική που βιώνουν τα άτομα που το χρησιμοποιούν». Το περιβάλλον δηλαδή είναι ένας παράγοντας πληροφόρησης και επιρροής των μαθητών με τα μηνύματα που δίνει και τις αντιδράσεις που προκαλεί. Με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να παρέμβει θετικά ή αρνητικά στη διαδικασία μάθησης (Συγκολίτου, 2006). Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η επίδραση της οργάνωσης και της χρήσης ενός χώρου σε διαδικασίες, όπως η ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων και η ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης, η οποία είναι μια διαδικασία βιωματική και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Μπακιρτζής, 2002).

Όσον αφορά στη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, οι επαγγελματίες όπως φάνηκε στην παρούσα μελέτη στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν ενδειξεις και εκτυπωμένο υλικό στον κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille. Το γεγονός αυτό μοιάζει παράταιρο αν αναλογιστεί κανείς τα δεδομένα μελετών που υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ δεν αναπτύσσουν επαρκώς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες τους και ότι αποτελεί ένα από τα κυριότερα θέματα προβληματισμού για το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών (Alsop, 2002, Bruce, Janssen & Bashinski, 2016, Miles, 2005). Επίσης, φαίνεται οι επαγγελματίες να μη γνωρίζουν την ποικιλία μεθόδων και υλικών που μπορεί να χρησιμοποιήσουν κατά τις εκπαιδευτικές/θεραπευτικές παρεμβάσεις τους που αξιοποιούν την αφή, τη κύρια αίσθηση πρόσληψης πληροφοριών για τους μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ, όπως χρήση αντικειμένων αναφοράς, πικτογραμμμάτων, κουτιά ιστοριών (story boxes), εξατομικευμένα προγράμματα (anticipation shelves), προσωπικές ιστορίες (memory books), εικαστικές δραστηριότητες (art activities), χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (software and hardware) κ.α. (Bruce, Janssen & Bashinski, 2016, Crook, Miles & Riggio, 1999, Durando, 2008, Emerson & Bishop, 2012, Lewis & Tolla, 2003, McKenzie & Davidson, 2007, Ruppap, Gaffney & Dymond, 2015).

Όσον αφορά την χρήση των μεθόδων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες με τους μαθητές τους, η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία. Επίσης, δημιουργείται έντονος προβληματισμός καθώς η πλειοψηφία των μαθητών με τους οποίους εργάζονταν οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη δεν επικοινωνούν λεκτικά. Φάνηκε ότι οι επαγγελματίες δεν γνωρίζουν ποικιλία μεθόδων επικοινωνίας όπως νοηματική γλώσσα, απτική νοηματική γλώσσα, μέθοδο Tadoma, χρήση δαχτύλων (fingerspelling), χρήση παλάμης (Print-on-palm), αντικείμενα αναφοράς, πικτογράμματα χρήση κατάλληλων συσκευών και λογισμικών κ.α. (American Association of the Deaf-Blind, 2009, Morgan, 2002) ή δεν γνωρίζουν τον τρόπο εισαγωγής και αξιοποίησης αυτών των μεθόδων κατά τις θεραπευτικές/ εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους.

Ο συγκεκριμένος πληθυσμός μαθητών φοιτά σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων (ειδικά σχολεία για άτομα με αναπηρία, ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη, κέντρα ημερήσιας φροντίδας κ.ά.) (Παπαζαφείρη, 2018, Saleh & Ali, 2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εργάζονται με τον συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών επαγγελματίες που δεν έχουν επιμορφωθεί στο πεδίο της οπτικής αναπηρίας σε συνδυασμό με άλλες αναπηρίες ή της τυφλοκώφωσης.

Ο ρόλος επαγγελματιών είναι υψίστης σημασίας για την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων των μαθητών, όπως για παράδειγμα απτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας για την επίτευξη του μεγαλύτερου βαθμού αυτονομίας τους. Είναι κατανοητό ότι απαιτείται οι επαγγελματίες να έχουν περισσότερες δεξιότητες και πιο εξειδικευμένες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών. Οι επαγγελματίες στην Ε.Α.Ε. όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία σε σύγκριση με τους επαγγελματίες στην γενική αγωγή αναλαμβάνουν ποικιλία ρόλων όπως για παράδειγμα του αξιολογητή, του συμβούλου, του υπεύθυνου σχεδιασμού και εφαρμογής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών/θεραπευτικών προγραμμάτων, του υπεύθυνου συνεργασίας με διάφορους φορείς και άλλες υπηρεσίες (Δράκος, 2002, Langher et al. 2017). Σχετικές μελέτες επισημαίνουν ότι οι επαγγελματίες που εργάζονται με μαθητές με ΟΑΠΑ ή T/K νιώθουν απροετοίμαστοι για την αξιολόγηση, εκπαίδευση, σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης για το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών (McCall & McLinden, 2001, O’Gorman & Drudy, 2011, Παπαζαφείρη, 2018). Είναι κατανοητό ότι για να ανταπεξέλθει ο κάθε επαγγελματίας σε αυτούς τους ρόλους χρειάζεται ανάπτυξη ποικιλίας ικανοτήτων (Ιωαννίδη & Καλοκαιρινού- Αναγνωστοπούλου 2010).

Όπως φάνηκε από την παρούσα μελέτη οι επαγγελματίες που εργάζονται στα πλαίσια που φοιτούν μαθητές με ΟΑΠΑ ή T/K, έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή γενικά, αλλά όχι στο σχετικό πεδίο της οπτικής αναπηρίας σε συνδυασμό με άλλες αναπηρίες ή T/K ή στο πεδίο των πολλαπλών αναπηριών. Πρέπει να τονιστεί ότι

μόνο το 8,7% των επαγγελματιών είχαν λάβει σχετική επιμόρφωση εξειδικευμένη στους τομείς αυτού του πεδίου, όπως προέκυψε από σχετική ερώτηση κατά τη διαδικασία των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Ποικιλία μελετών όπως και η παρούσα μελέτη συχνά επισημαίνουν την έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης των επαγγελματιών σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικότερα σε ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών με ΟΑΠΑ ή T/K (Ajuwon, Kalene, Griffin-Shirley & Okungu, 2016, Argyropoulos & Papazafiri, 2017, McLinden, 2012, Papazafiri & Argyropoulos, 2018).

Στην παρούσα μελέτη φάνηκε έντονα η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια, στα οποία φοιτούν οι μαθητές με ΟΑΠΑ ή T/K. Οι επαγγελματίες δηλώνουν ότι, νιώθουν απροετοίμαστοι για την αξιολόγηση, εκπαίδευση και ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, πόσο περισσότερο των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες (McCall & McLinden, 2001, O’Gorman & Drudy, 2011, Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης των επαγγελματιών σε αυτά τα ζητήματα φέρει εμπόδια στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών/θεραπευτικών παρεμβάσεων και ενταξιακών προγραμμάτων, στη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στη χρήση κατάλληλων προσεγγίσεων, μεθόδων και στρατηγικών κατά τις παρεμβάσεις τους, καθώς και στην επιλογή και εφαρμογή εκείνης της υποστηρικτικής τεχνολογίας που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά (Copley & Ziviani, 2004, Papazafiri & Argyropoulos, 2018).

Για τους λόγους αυτούς είναι πολύ σημαντικό οι επαγγελματίες που εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά/θεραπευτικά προγράμματα του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών να γνωρίζουν την επίδραση του συνδυασμού των αναπηριών στην ανάπτυξη του παιδιού, τις ανάγκες που προκύπτουν από αυτή την επίδραση, τρόπους και προσεγγίσεις αξιολόγησης διαφόρων τομέων της ανάπτυξης των παιδιών, στρατηγικές και μεθόδους και το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών/θεραπευτικών εξατομικευμένων παρεμβάσεων, ποικιλία μεθόδων επικοινωνίας και ζητήματα σχετικά με την επιλογή και την εφαρμογή της κατάλληλης υποστηρικτικής τεχνολογίας.

5. Προτάσεις

Από τα παραπάνω προκύπτουν προβληματισμοί αναφορικά με τη δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, οι επαγγελματίες θα πρέπει να αντιλαμβάνονται το χώρο ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής/θεραπευτικής διαδικασίας και να γνωρίζουν α. τους τρόπους εναλλακτικής χρήσης μιας αίθουσας, β. την δημιουργία μικροπεριβαλλόντων, δηλαδή την υλική αλλά και κοινωνική δομή της τάξης με στόχο την ανάπτυξη ατομικών και ομαδικών δεξιοτήτων και αλληλεπιδράσεων, γ. τους τρόπους δόμησης του περιβάλλοντος με στόχο να παρέχει ευκαιρίες στον κάθε μαθητή να κινηθεί με ασφάλεια και άνεση ώστε να αλληλεπιδράσει ελεύθερα με το χώρο, τα υλικά, τους

συνομιλήκους του, να έχει πιο ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική/θεραπευτική διαδικασία με στόχο τη γνωστική, συναισθηματική, κινητική και κοινωνική ανάπτυξη του (American Occupational Therapy Association, 2008, Γερμανός, 2006: 174, Συγκολίτου, 2006).

Τα εκπαιδευτικά/θεραπευτικά προγράμματα των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ, εξαιτίας της μεγάλης ετερογένειας του συγκεκριμένου πληθυσμού αναφορικά με τις οπτικές και ακουστικές ικανότητες τους, τις κινητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις εμπειρίες τους και το οικογενειακό τους υπόβαθρο, πρέπει να είναι εξατομικευμένα και να περιλαμβάνουν ποικιλία μεθόδων, στρατηγικών και υλικών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Ferrell, Bruce & Luckner, 2014, Horn & Kang, 2014, Παπαζαφείρη, 2018). Αυτό απαιτεί οι επαγγελματίες να επιμορφώνονται και να επικαιροποιούν συχνά τις δεξιότητες τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ αλλά και στις συνεχείς εξελίξεις στον τομέα αυτό (Hatlen, 2003).

Είναι ζωτικής σημασίας να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν προγράμματα επιμόρφωσης, κατάρτισης και υποστήριξης των επαγγελματιών του χώρου. Για να είναι πιο αποτελεσματικά τα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης των επαγγελματιών και να ανταποκρίνονται στην καθημερινή πράξη μετά την παρακολούθηση τους (Spencer & Logan, 2003) θα πρέπει να ενισχυθούν ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των επαγγελματιών ως προς το περιεχόμενο και τη δομή αλλά πιθανά και τον τρόπο παρακολούθησης τους (Greenwood & Abbott, 2000). Επίσης, θα πρέπει, να λαμβάνουν υπόψη τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα του χώρου, να συμπεριλαμβάνουν την διαδικασία δημιουργίας εξατομικευμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων, με στόχο την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων για όλες τις αναπηρίες, αλλά και συνδυασμό αυτών, θέματα αξιολόγησης και εκτίμησης των δεξιοτήτων των μαθητών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, θέματα υποστηρικτικής τεχνολογίας και θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, τη κατάλληλη δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τη χρήση κατάλληλων υλικών και δραστηριοτήτων. Ομοίως, μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε θέματα οπτικής αναπηρίας και πολλαπλών αναπηριών ή τυφλοκώφωσης συμπεριλαμβάνοντας σχετικά μαθήματα στους οδηγούς σπουδών των προπτυχιακών τους τμημάτων αλλά και δημιουργώντας σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης και υποστήριξης των επαγγελματιών.

Σημείωση

1. Για τις ανάγκες της διεκδύλυνσης της ανάγνωσης, σεβόμενοι τα δύο φύλα, οι λέξεις μαθητές/τριες, θα αναφέρονται ως μαθητές ακολουθώντας ο, τον και του αντίστοιχα.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α. & Μ. Ντάλλα (2010) Επαγγελματική Εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλαφή & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.) *Εργασία και Κοινωνία*, Αθήνα: Διόνικος, 365-399.
- Αντωνίου, Α. (2008) *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*, Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Ajuwon, M., M. Kalene Meeks, N. Griffin-Shirley & A. Okungu (2016). Reflections of Teachers of Visually Impaired Students on Their Assistive Technology Competencies. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 110 (2): 128-134.
- Alsop, L. (2002) *Understanding deafblindness: Issues, perspectives and strategies*. Logan, UT: SKI-HI Institute.
- American Association of the Deaf-Blind (2009) How do deaf-blind people communicate? Available: <http://www.aadb.org>
- American Occupational Therapy Association (2008) Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process 2nd edition. *American Journal of Occupational Therapy*, 62 (6): 625-83.
- Allman, C. B. & S. Lewis, (2014a) *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*. New York, NY: AFB Press.
- Anderson, S., S. Boigon, K. Davis & C. deWaard (2007) *The Oregon Project for Preschool Children Who Are Blind or Visually Impaired*. Southern Oregon Education Service District.
- Argyropoulos, V. & M. Papazafiri (2017). Investigating tactile exploratory procedures of students with multiple disabilities and visual impairment: Current trends in education. In L. G. Chova, A. L. Mart nez, I. C. Torres (Eds), *Proceedings of ICERI2017 Conference, 16th- 18th November 2017, Seville, Spain, 2023-2029*.
- Argyropoulos, V., Kanari, C., Hathazi, A., Kyriakou, M., Papazafiri, M. & Nikolarazi, M. (2020). Children with vision impairment and multiple disabilities: issues of communication skills and professionals' challenges. In M. Carmo (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Education and New Developments, 27-29 June, 2020, Lisbon, Portugal: inScience Press, 271-275*.
- Billingsley, B. (2004) Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature, *Journal of Special Education*, 38 (1): 39-55.
- Boe, E., G. Barkanic & C. Leow (1999) *Retention and attrition of teachers at the school level: National trends and predictors*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate School of Education, Centre for Research and Evaluation in Social Policy.

- Bruce, S., M. Janssen & S. Bashinski (2016) Individualizing and Personalizing Communication and Literacy Instruction for Children who are Deafblind. *Journal of Deafblind studies on communication*, 2 (1): 73-87.
- Γερμανός, Δ. (2006) *Οι Τοίχοι της Γνώσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2005) Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Χώρου και Αναβάθμιση του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45: 74-80.
- Copley, J. & J. Ziviani (2004) Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities, *Occupational Therapy International*, 11 (4): 229-243.
- Correa-Torres, S.M. & J.J. Howell (2004) Facing the challenges of itinerant teaching: Perspectives and suggestions from the field. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97: 420-433.
- Council for Exceptional Children (2016) *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators*. Arlington, VA: Author.
- Crook, C., B. Miles & M. Riggio (1999) Developing early communication and language. In B. Miles & M. Riggio (Eds.) *Remarkable conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*, Wauertown, MA: Perkins School for the Blind, 146-179.
- Δράκος, Γ. (2002) *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Durando, J. (2008) A survey on literacy instruction for students with multiple disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102: 40-45.
- Emerson, J. & J. Bishop (2012) Videophone technology and students with deaf-blindness: A method for increasing access and communication. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106: 622-633.
- Fazzi, D.L. (2014) Orientation and mobility. In C.B. Allman and S. Lewis (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*, New York, NY: AFB Press, 248-282.
- Ferrell, K.A., S. Bruce & J.L. Luckner (2014) *Evidence-based practices for students with sensory impairments*. (Document No. IC-4). University of Florida.
- Gense, M. & D. Gense (2005) *Autism Spectrum Disorders and Visual Impairment. Meeting Students' Learning Needs*. New York: American Foundation for the Blind.
- Greenwood, C.R. & M. Abbott (2000) The research to practice gap in special education. *Teacher Education and Special Education*, 24: 276-289.
- Haakma, I., M. Janssen & A. Minnaert (2017, May-June). The influence of need-supportive teacher behavior on the motivation of students with congenital deafblindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 111 (3): 247-260.

- Hatlen, P. (2003, December 4-7). *Impact of literacy on the expanded core curriculum*. Paper presented at the Getting in Touch with Literacy conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Heward Lee, W. (επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος) (2011) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Horn, E. & J. Kang (2014) 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.
- Jordan, R. (2005) Educational implications of autism and visual impairment. In L. Pring (Ed) *Autism and Blindness. Research and Reflections* Philadelphia: Whurr Publishers, 142-157.
- Ιωαννίδη, Β. & Α. Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου (2010) *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Μια προσέγγιση για στελέχη εκπαίδευσης και επαγγελματίες υγείας*, Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Βήχα.
- Kelly, A., S. Carey, S. McCarthy & C. Ciaran (2007) Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2): 161-181.
- Kyriacou, M., B. Pronay & A. Hathazi (2015) *Report of the mapping exercise carried out by the commission of persons with visual impairment and additional disabilities. Working period 2011-2015*. European Blind Union.
- Langher, V., A. Caputo & M. Ricci (2017) The Potential Role of Perceived Support for Reduction of Special Education Teachers' Burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6 (2): 120-147.
- Lewis, S. & J. Tolla (2003) Creating and using tactile experience books for young children with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 23: 22-28.
- McCall, S. & M. McLinden (2001) Literacy and Children Who Are Blind and Who Have Additional Disabilities- the challenges for teachers and researchers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (4): 355-375.
- McKenzie, A.R. & R. Davidson (2007) The emergent literacy of preschool students who are deaf-blind: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101: 720-725.
- McLinden, M. & S. McCall (2002) *Learning Through Touch. Supporting children with visual impairment and additional difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- McLinden, M. (1999) Hands on: haptic exploratory strategies in children who are blind with multiple. *British Journal of Visual Impairment*, 17 (1): 23-29.

- McLinden, M. (2012) Mediating haptic exploratory strategies in children who have visual impairment and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability*, 56 (2): 129-139.
- Miles, B. (2005) Literacy for persons who are deaf-blind. Available: <https://nationaldb.org/library/page/1935>
- Μπακιρτζής, Κ. (2002) *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Morgan, S. (September 17th, 2002) *Sign language with people who are deafblind: suggestions for tactile and visual modifications*. West Australian Deaf-Blind.
- Musgrove, M. & M.K. Yudin (2013, June 19) Dear colleague letter on braille. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education & Rehabilitative Services. Available: <http://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/index.html>
- National Board of Professional Teaching Standards (2010) *Exceptional needs standards for teacher of students ages birth-21+*. Arlington, VA: Author (2nd edition).
- National Center for Education Statistics- NCES (2020). Students With Disabilities. Available: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp
- Nuri C., M. Sakalli Demirok & C. Direktor (2017) Determination of Self efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (3): 160- 166.
- O' Gorman, E. & S. Drudy (2011) *Professional Development for Teachers Working in Special Education/ Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders*. Benfield, Dublin: School of Education, University of Dublin.
- Παπαζαφείρη, Μ. (2018). *Διερεύνηση και χαρτογράφηση των στρατηγικών αφής που χρησιμοποιούνται από μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά προβλήματα όρασης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Papazafiri, M. & V. Argyropoulos (2018) Assistive technology and special education teachers: The case of students with multiple disabilities and vision impairment. *Proceedings of EDULEARN18 Conference*, 2nd- 4th July 2018, Palma, Mallorca, Spain, 5485- 5492.
- Parker, S., W. Buckley, A. Truesdell, M. Riggio, M. Collins & B. Boardman (1990) Barriers to the use of assistive technology with children: A survey. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 84 (10): 532-533.
- Probst, K.M. & Borders, C.M. (2017). Comorbid Deafblindness and Autism Spectrum Disorder – Characteristics, Differential Diagnosis, and Possible Interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4 (2): 95-117. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0100-2>

- Rhoads, C., Fast, D. & Travers, H. (2017). An Initiative to Refine the Characteristics and Roles of Teachers of Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111 (3): 298–301.
- Ruppar, A.L., J.S. Gaffney & S.K. Dymond (2015) Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81 (2): 209-226.
- Συγκολλίτου, Ε. (2006) *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Salleh, N.M & M. M. Ali (2010) Students with visual impairment and additional disabilities. *International Conference on Learner Diversity 2010, Procedia Social and Behavioral Sciences 7(C)*, Elsevier Ltd, 714-719.
- Salt, A. & J. Sargent (2014). Common visual problems in children with disability. *Archives of Disease in Childhood*, 99: 1163-1168.
- Sar çam, H. & H. Sak z (2014) Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40 (4): 423-437.
- Sefak, P., H. Yilmaz, P. Demiryurek & M. Dogus (2016) The effect of performance feedback provided to student-teachers working with multiple disabilities. *European Journal of Educational Research*, 5 (3): 109-123.
- Simmons, J. & I. Davidson (1992) *Simmons- Davidson Developmental Profile (SDDP)*. Ottawa: Heron Press.
- Silberman, R.K. & S.Z. Sacks (2007) *Expansion of the role of the teacher of students with visual impairments: Providing for students who also have severe/multiple disabilities*. Position paper of the Division on Visual Impairments, Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Smith, T.M. & R.M. Ingersoll (2004) What are the effects of induction and mentoring and beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3): 681-714.
- Soini T., J. Pietarinen, K. Pyhalto, K. Haverinen, D. Jindal-Snape & E. Kontu (2019) Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45 (3): 622–639.
- Spencer, S. & K. Logan (2003) Bridging the Gap: A school based staff development model that bridges the gap from research to practice. *Teacher Education and Special Education*, 26 (1): 51-62.
- Spungin, S.J., K.A. Ferrell & M. Monson (2016) *The role and function of the teacher of students with visual impairments*. Position paper of the Division on Visual Impairments, Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

- Stearns, E.M. (2017). Effective Collaboration Between Physical Therapists and Teachers of Students with Visual Impairments Who Are Working with Students with Multiple Disabilities and Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111 (2): 166-169.
- Taylor, K. & D. Preece (2010) Using aspects of the TEACCH structured teaching approach with students with multiple disabilities and visual impairment: Reflections on practice. *British Journal of Visual Impairment*, 28: 244- 258.
- Thompson, G.L. & C.T. Shamberger (2012) What really matters: Six characteristics about outstanding teachers in challenging schools. *ASCD Express*, 8 (2) [on line]. Available: journal. <http://www.ascd.org/ascd-express/vol8/802-thompson.aspx>
- UNESCO (2009) *Practical Tips for Teaching Children with Cerebral palsy*. Paris: UNESCO
- Willings, C. (2020) Teacher of students with visual impairments (TVI). Available: <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/teacher-of-students-with-visual-impairments.html>
- World Health Organization (2012) *Community- Based Rehabilitation. Promoting ear and hearing care through CBR*. Switzerland, World Health Organization.