

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΟΥΣ
ΣΤΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ,
Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑ
ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΑΥΤΗ»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ
ΠΙΤΤΑΛΗ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΚΑΜΠΑΝΑΡΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΠΑΤΡΑ 2008

“Η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών από τη γέννηση και μιας εκπαιδευτικής διάστασης της πρόωρης παρέμβασης πρέπει να οδηγήσει σε ένα συντονισμένο προγραμματισμό δασκάλων και λογοθεραπευτών”.

(McCartney, 1999)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες θα θέλαμε να εκφράσουμε στα άτομα που βοήθησαν στην εκπόνηση της έρευνας αυτής, τα οποία είναι:

- η Δρ. Μαρία Καμπανάρου, Επίκουρη Καθηγήτρια του τμήματος Λογοθεραπείας στο ΑΤΕΙ Πάτρας για την πολύτιμη και αμέριστη βοήθεια και καθοδήγηση της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας,
- ο Δρ. Κυριάκος Ματθαίου, Στατιστικολόγος για τη σημαντική βοήθεια του στην καταγραφή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας,
- ο διευθυντής της Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την έγκριση του για τη διεξαγωγή της έρευνας,
- οι διευθυντές των σχολείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης για την παραχώρηση άδειας εισόδου στα σχολεία και για τη βοήθεια στη συλλογή του δείγματος,
- οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές που συμφώνησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα καθώς και για το χρόνο που αφιέρωσαν για αυτή.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Περίληψη	v
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	1
1.1 Θεωρητικά Στοιχεία	4
1.1.1 Διαταραχές λόγου και ομιλίας	4
1.1.2 Δάσκαλος	6
1.1.3 Σχέση δασκάλου – μαθητή	8
1.1.4 Λογοθεραπευτής	10
1.1.5 Συνεργασία δάσκαλου – λογοθεραπευτή	12
1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	14
2.1 Συνεργασία λογοθεραπευτών και δασκάλων	14
2.1.1 Οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή	14
2.1.2 Αρνητικά που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή	15
2.1.3 Προτάσεις για βελτίωση της συνεργασίας	17
2.1.4 Λογοθεραπευτής	18
2.2 Έρευνες σχετικές με τη συνεργασία δασκάλων και λογοθεραπευτών	19
2.3 Έρευνες σχετικές με τις γνώσεις των δασκάλων	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	26
3.1 Περίληψη	26
3.2 Πληθυσμός – Δείγμα	27
3.2.1 Ομάδα Ελέγχου	27
3.2.2 Δείγμα	27
3.3 Υλικό	28
3.4 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας	43
3.5 Στατιστική Ανάλυση	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	45
4.1 Ανάλυση Ερωτήσεων	45
4.1.1 Ομάδα Ελέγχου	45
4.1.2 Ομάδα Δείγματος	55
4.2 Ερωτήσεις Συσχέτισης	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	90
5.1 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων συγκριτικά με αποτελέσματα άλλων ερευνών	90
5.1.1 Σχέση αποτελεσμάτων με ερευνητικά ερωτήματα	93
5.2 Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες	93
5.3 Γενικότερα Συμπεράσματα	93
Βιβλιογραφία	95
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο δασκάλων	105
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο λογοθεραπευτών	112
Παράρτημα 3: Επιστολή προς Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης και επιστολή παραχώρησης άδειας	117
Παράρτημα 4: Ενημερωτικό έντυπο προς Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και προς δασκάλους / λογοθεραπευτές	121
Παράρτημα 5: Ερωτηματολόγιο δασκάλων	
Παράρτημα 6: Ερωτηματολόγιο λογοθεραπευτών	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σημερινή εποχή οι δάσκαλοι είναι σημαντικό να έχουν μία παιδαγωγική εκπαίδευση και να κατανοούν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά καθώς και να αναγνωρίζουν τις τυχόν δυσκολίες που παρουσιάζει ένα παιδί στο λόγο ή την ομιλία του γιατί ο δάσκαλος είναι ένα βασικό στοιχείο στον αγώνα για την εκπαιδευτική επιτυχία του μεγαλύτερου αριθμού μαθητών (www.pathfinder.gr, 2008). Αυτό φυσικά εξαρτάται και από τις γνώσεις που κατέχει κάθε δάσκαλος και από το πόσο ενημερώνεται για τις διάφορες διαταραχές λόγου και ομιλίας που υπάρχουν. Όλα αυτά όμως προϋποθέτουν τη συνεργασία δασκάλων και λογοθεραπευτών για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παιδιών με διαταραχές.

Η παρούσα έρευνα έθεσε ως στόχο να αξιολογήσει τις απόψεις των δασκάλων για τις γνώσεις τους στις διαταραχές λόγου και ομιλίας στα παιδιά, τη συνεργασία τους με λογοθεραπευτές και τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή. Ο λόγος που επιλέγηκε το πιο πάνω θέμα είναι για να ερευνηθεί κατά πόσο οι δάσκαλοι είναι ενήμεροι για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας και αν μπορούν μέσα από τις γνώσεις και την εμπειρία τους να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με διαταραχές. Επίσης επιλέγηκε για να αξιολογηθεί εάν συνεργάζονται οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά με διαταραχές λόγου ή ομιλίας γιατί η ομαλή εκπαίδευση των παιδιών εξαρτάται κατά πολύ από τον έγκαιρο εντοπισμό των δασκάλων και την έγκαιρη παρέμβαση των λογοθεραπευτών.

Για την διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους δασκάλους με ερωτήσεις που σχετίζονται με τις γνώσεις τους για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας και τη συνεργασία τους με λογοθεραπευτές. Επιπλέον δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους λογοθεραπευτές με ερωτήσεις που αναφέρονται στη συνεργασία τους με τους δασκάλους. Αρχικά το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε μία πιλοτική ομάδα των 50 δασκάλων και 25 λογοθεραπευτών για να εντοπιστούν πιθανές δυσνόητες ερωτήσεις ώστε να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές. Ακολούθως δόθηκε σε μία ομάδα των 405 δασκάλων και 50 λογοθεραπευτών, η οποία αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 73,3% των δασκάλων αναφέρουν ότι οι γνώσεις τους για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας είναι πολύ περιορισμένες, το 24,7% δηλώνουν ότι έχουν αρκετές γνώσεις και μόνο το 2% έχουν πάρα πολλές γνώσεις. Παρ' όλα αυτά το 72.1% των δασκάλων υποστηρίζουν ότι είναι ικανοί στο να αντιληφθούν ένα μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας ανεξάρτητα από τις γνώσεις τους. Όσον αφορά τη συνεργασία τους με λογοθεραπευτές το 91.9% δηλώνουν ότι είναι εφικτή ενώ το 8.1% αναφέρουν ότι δεν είναι εφικτή. Σε αντίστοιχη ερώτηση, το 88 % των λογοθεραπευτών αναφέρουν ότι η συνεργασία τους είναι εφικτή ενώ το 12 % υποστηρίζουν ότι δεν είναι εφικτή.

Το ότι οι γνώσεις της πλειοψηφίας των δασκάλων για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας είναι πολύ περιορισμένες υποδηλώνει ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση και ενημέρωση για το θέμα αυτό κάτι που θα πρέπει να κινητοποιήσει άμεσα τις αρμόδιες υπηρεσίες.

Τέλος, θεωρείται μεγάλη ανάγκη η διεξαγωγή και άλλων ερευνών που να αφορούν τις γνώσεις των δασκάλων για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας στα παιδιά και τη συνεργασία δασκάλων και λογοθεραπευτών ειδικά σε Κύπρο και Ελλάδα που σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

- Λέξεις – κλειδιά: Δάσκαλοι, λογοθεραπευτές, διαταραχές λόγου και ομιλίας, συνεργασία.

Με το πέρασμα των χρόνων, ολοένα και περισσότερα περιστατικά παιδιών με διαταραχές λόγου και ομιλίας παρουσιάζονται στα σχολεία. Δυστυχώς αρκετά περιστατικά γίνονται αντιληπτά στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου αλλά ακόμα και στο Γυμνάσιο.

Παράλληλα εφ' όσον διαγνωσθούν εγκαίρως τα παιδιά αυτά, η συνεργασία δασκάλων και λογοθεραπευτών πολλές φορές δεν φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Webb, 2003) .

Όπως ανέφεραν οι Gulliford και Graham (1992), οι δάσκαλοι πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση και να έχουν καλά ανεπτυγμένες δεξιότητες παρατήρησης που να βασίζονται σε επαρκή γνώση και εμπειρία για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Άλλωστε για να αναλυθούν και να ερμηνευτούν οι γνώσεις των δασκάλων για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας χρειάζεται, ανάμεσα στα άλλα, να γνωρίζουμε τις απόψεις τους και τη σχέση που έχουν με τους λογοθεραπευτές. Είναι επιτακτική ανάγκη οι δάσκαλοι να παραπέμπουν για αξιολόγηση τους μαθητές στο λογοθεραπευτή και να διατηρούν επαφή μαζί του ώστε οι στόχοι και οι νέες αντιμετωπίσεις των γλωσσικών δυσκολιών να ενισχυθούν και μέσα στην τάξη. (Λουκά, Κουφού, & Ηρακλέους, 1997; Kneedler, 1984; Kirk et al., 1993).

Κύριος στόχος λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των δασκάλων για τις γνώσεις τους στις διαταραχές λόγου και ομιλίας στα παιδιά καθώς επίσης το βαθμό συνεργασίας τους με τους λογοθεραπευτές των σχολείων και τα οφέλη από τη συνεργασία αυτή. Αυτό επιτεύχθηκε με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από δάσκαλους και λογοθεραπευτές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των δασκάλων και των λογοθεραπευτών θα καθοριστεί εάν οι δάσκαλοι:

- είναι ενήμεροι για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας
- είναι έμπειροι με παιδιά που παρουσιάζουν τέτοιες διαταραχές
- μπορούν να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και
- αν συνεργάζονται με τους λογοθεραπευτές των σχολείων.

Δευτερεύοντες Στόχοι της έρευνας είναι να αποδειχθεί:

- εάν τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν στο γενικότερο πληθυσμό των δασκάλων και των λογοθεραπευτών
- η σχέση ανάμεσα στη διάρκεια εξάσκησης επαγγέλματος και στη βεβαιότητα των δασκάλων αν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή που παρουσιάζει διαταραχές λόγου ή ομιλίας
- εάν η εμπειρία των δασκάλων με μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές λόγου και ομιλίας σχετίζεται με τη βεβαιότητα των δασκάλων να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών
- εάν η εμπειρία των δασκάλων τους κάνει να νιώθουν ικανούς ώστε να αντιληφθούν ότι ένας μαθητής παρουσιάζει διαταραχή λόγου ή ομιλίας

Η επιλογή του θέματος της έρευνας αυτής στηρίχθηκε:

- Στο σημαντικό ρόλο που κατέχουν οι διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας και γενικά στη φυσιολογική ανάπτυξη ενός υγιούς παιδιού.
- Στο ενδιαφέρον που παρουσιάζει η επιμόρφωση των δασκάλων και γενικά οι γνώσεις που έχουν ώστε να αναγνωρίζουν τους μαθητές με διαταραχές στο λόγο ή/και στην ομιλία τους.
- Στο σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία ανάμεσα στα διάφορα επαγγελματικά πλαίσια και κυρίως σε πλαίσια όπως τα σχολεία.

Υπάρχει μια πλειάδα λόγων που καθιστούν σημαντική τη έρευνα αυτή:

- Είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι γνώσεις των δασκάλων και η συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές γιατί έχει διαπιστωθεί σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία έρευνα στο παρελθόν με το θέμα αυτό στην Κύπρο. Επομένως η παρούσα έρευνα θα παρέχει σημαντικές πληροφορίες τόσο στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού όσο και σε όλους τους άμεσα ενδιαφερόμενους, δασκάλους, λογοθεραπευτές και φυσικά γονείς.
- Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα συγκριθούν με τα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό.

- Να αναδειχθούν τυχόν μειονεξίες στη μόρφωση, αλλά κυρίως στην επιμόρφωση των δασκάλων σχετικά με τις διαταραχές λόγου και ομιλίας και να προταθούν τρόποι απαλοιφής των μειονεξιών αυτών.

- Να αναδειχθεί η σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας στα σχολεία και να αναφερθούν τρόποι ανάπτυξης καλής συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό (δάσκαλοι και λογοθεραπευτές) του κάθε σχολείου.

- Να υποστηριχθεί η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης και θεραπείας των διαταραχών λόγου ή ομιλίας διότι πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν προβλήματα άξια παρέμβασής μόνο τις σοβαρές και εμφανείς διαταραχές που παρουσιάζουν τα παιδιά.

- Έχει εκτιμηθεί ότι η έρευνα αυτή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στο τομέα της γενικής εκπαίδευσης αλλά κυρίως στο τομέα της λογοθεραπείας αφού ενημερώνει τους λογοθεραπευτές κατά πόσο οι δάσκαλοι έχουν γνώσεις για τις διαταραχές έτσι ώστε να συνδράμουν στην καλύτερη αντιμετώπιση αυτών.

Είναι γεγονός ότι η λογοθεραπεία τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να γίνεται ευρέως γνωστή στην Κύπρο γι' αυτό ένα μέρος του πληθυσμού δεν γνωρίζει ότι υπάρχει λύση για τα προβλήματα λόγου ή ομιλίας που παρουσιάζει το παιδί τους και θεωρούν ότι με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο όλα θα λυθούν. Πιστεύουν επίσης ότι αν το παιδί δεν παρουσιάσει κάποια πρόοδο, σ' αυτό είναι υπεύθυνος ο δάσκαλος του παιδιού. Η έρευνα αυτή θίγει το θέμα της άγνοιας μιας μερίδας δασκάλων για την επιστήμη της λογοθεραπείας και υποστηρίζει πως μόνο όταν οι δάσκαλοι ανακαλύψουν τί πραγματικά έχει να προσφέρει η λογοθεραπεία στα σχολεία, θα θελήσουν να επιμορφωθούν και κατά συνέπεια να συνεργαστούν αποτελεσματικά με λογοθεραπευτές. Ένας ακόμα ρόλος της έρευνας αυτής είναι να τονίσει το πόσο σημαντική είναι η συνεργασία δυο ειδικών στα σχολεία και τα οφέλη που έχουν από αυτή οι εμπλεκόμενοι αλλά κυρίως το παιδί με διαταραχή.

1.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Προτού γίνει αναλυτική αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας κρίθηκε αναγκαίο να παρουσιαστούν κάποια στοιχεία που αφορούν τις "διαταραχές λόγου και ομιλίας" το "δάσκαλο", το "λογοθεραπευτή", και τη "συνεργασία" τους.

1.1.1 Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας:

Ο Saussure (1916) , διέκρινε τη γλώσσα σε λόγο, δηλαδή στο κοινό σύστημα ήχων και εννοιών που κάθε ανθρώπινη κοινότητα χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει και σε ομιλία, δηλαδή στη χρήση αυτού του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο μίας γλωσσικής κοινότητας. Η ομιλία είναι κάτι το ρευστό το πιο συγκυριακό και πιο ελλιπές, ενώ ο λόγος είναι το λανθάνον σύστημα της κάθε γλώσσας και έχει συνοχή, αυτοτέλεια και σταθερότητα. Η καθημερινή χρήση της ομιλίας λειτουργεί επειδή υποβαστάζεται και καθοδηγείται από τη δομή του λόγου (Warburton - Φιλιππάκη, 1992).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (1994), οι αναπτυξιακές διαταραχές λόγου εμφανίζονται περίπου στο 10% του γενικού πληθυσμού και αφορούν στην απόκλιση της ανάπτυξης των επιπέδων του λόγου συνολικά ή σε κάποιο από αυτά, όταν δεν υπάρχουν νοητικά ή αισθητηριακά προβλήματα. Οι κυριότερες αναπτυξιακές διαταραχές λόγου είναι οι διαταραχές που παρουσιάζονται στη μορφή, το περιεχόμενο, τη χρήση, αλλά και τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση – παραγωγή του λόγου (Καμπανάρου, 2007).

Οι διαταραχές ομιλίας είναι συνέπεια της ανεπάρκειας του μηχανισμού άρθρωσης. " Οι κυριότερες διαταραχές ομιλίας παρουσιάζονται στην αδυναμία σωστής άρθρωσης μιας λέξης, στην αδυναμία μίμησης συγκεκριμένων ήχων και στην ολοκλήρωση προτάσεων " (www.inout.gr, 2008).

Οι διαταραχές που παρουσιάζονται πιο συχνά κατά τη σχολική ηλικία και που πρέπει να γνωρίζουν οι δάσκαλοι, κυρίως είναι:

- **Διαταραχή άρθρωσης:** Είναι η δυσκολία στην κίνηση των αρθρωτικών δομών για την παραγωγή των ήχων της ομιλίας. Το παιδί διαλέγει το σωστό φώνημα, αλλά το προφέρει λάθος λόγω ανεπάρκειας του μηχανισμού άρθρωσης.
- **Φωνολογική διαταραχή:** Είναι η αδυναμία στη χρήση εξελικτικά αναμενόμενων ήχων της ομιλίας σύμφωνα με την ηλικία και τη διάλεκτο (Οκαλίδου, 1998). Το παιδί διαλέγει τα κατάλληλα φωνήματα αλλά τα χρησιμοποιεί λάθος λόγω ανεπαρκούς ή λανθασμένης νοητικής οργάνωσης του φωνολογικού συστήματος.
- **Μαθησιακές Δυσκολίες:** Σύμφωνα με την τελευταία ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10 1992), οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των μαθησιακών ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώιμα στάδια της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης.
- **Απραξία:** "Είναι μια κινητική διαταραχή στον προγραμματισμό ή στο σχεδιασμό της διαδοχικής κίνησης για την εκούσια παραγωγή ομιλίας. Αν και το ίδιο το μυϊκό σύστημα δεν είναι εξασθενημένο, τα άτομα με απραξία της ομιλίας θα έχουν δυσκολία να ολοκληρώσουν ακολουθίες κινήσεων για μια σωστή παραγωγή. Η απραξία της ομιλίας εμφανίζεται συχνά ταυτοχρόνως με την αφασία ή τη γλωσσική καθυστέρηση και λιγότερο με τη δυσαρθρία" (Καμπανάρου, 2006, σελ.24).

- **Τραυλισμός:** Διαταραχή στην ευχέρεια ροής της ομιλίας όπου η ροή αυτή, διακόπτεται από επαναλήψεις (λέξεων, συλλαβών ή φωνημάτων), επιμηκύνσεις φωνημάτων και μπλοκαρίσματα. (Ham, 1999).
- **Ειδική Γλωσσική Διαταραχή:** Διαταραχή που αφορά παιδιά με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τον αργό ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης και κυρίως την καθυστέρηση ή βλάβη της χρήσης των λειτουργικών μορφημάτων (π.χ. άρθρα, προθέσεις) και της γραμματικής μορφολογίας (π.χ. καταλήξεις) ενώ τα άλλα αναπτυξιακά στάδια (π.χ. ψυχοκινητικά) συνήθως παρουσιάζονται φυσιολογικά (Βαρσάμη, 2003).

Η καθυστερημένη ή και λανθασμένη ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας μπορεί να δημιουργήσει μία σωρεία εκπαιδευτικών ή και άλλων προβλημάτων με την ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να προληφθούν με την έγκαιρη διάγνωση και ορθή παρέμβαση λογοθεραπευτή και δασκάλου.

1.1.2 Δάσκαλος:

Οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η στάθμη, η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι πολλοί: ο δάσκαλος, η οργάνωση, η διοίκηση και λειτουργία του σχολείου κτλ. Ο καθένας από αυτούς τους παράγοντες είναι καθοριστικός για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης (Σακκά). Ο πιο καθοριστικός από όλους τους παράγοντες, είναι ο παράγοντας δάσκαλος.

Ο όρος δάσκαλος με τη στενή σημασία, υποδηλώνει το άτομο που διδάσκει σε μαθητές του δημοτικού σχολείου και αποτελεί το ενήλικο πρότυπο συμπεριφοράς προς το οποίο τείνει η ανάπτυξη του παιδιού (Ντολιοπούλου, 2005; Μοκό, 1997).

Σύμφωνα με τον Wragg, E. C. (1984) ο καλός δάσκαλος είναι συγκροτημένος, επιμελής και καλά οργανωμένος, σταθερός στις απόψεις του και δίκαιος, γνωρίζει το αντικείμενο του και ενδιαφέρεται για την πρόοδο και ευημερία των μαθητών του.

“Ο δάσκαλος επεξεργάζεται πολλαπλούς τρόπους προσλήψεων εννοιών οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν ένα τρόπο σκέψης και κατανόησης” (www.yreth.gr, 2005). Επιπλέον διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών, δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον πλούσιο σε υλικά, διδακτικά μέσα και ερεθίσματα και συνεργάζεται με τους μαθητές του για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Αξιολογεί την πρόοδο του κάθε μαθητή, διαπιστώνει αδυναμίες και προτείνει βελτιώσεις (Χαραλαμποπούλου, 1987; Cervalli, Germinario, & Ogden, 1992).

Χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν ένα δάσκαλο:

- Να είναι καλά ενημερωμένος για το αντικείμενο που διδάσκει
- Να κάνει αυτοκριτική και να αξιολογεί τον εαυτό του (Mursell, 1954)
- Να έχει πολύ καλή επιστημονική κατάρτιση και να είναι ευρύτερα ενημερωμένος για να μπορεί να προσφέρει τη γνώση και να μπορεί να χειρίζεται μεθόδους με στόχο την κινητοποίηση των δυνάμεων και ικανοτήτων των μαθητών του (Γιαννακάκη, 2000; Ματσαγγούρας, 2001; Fontana, 1996).
- Να αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργασία και την κοινωνικότητα.
- Να βοηθά την κοινή προσπάθεια του σχολείου, που αποβλέπει στην πρόοδο των μαθητών, που είναι κι ο τελικός σκοπός τους (Παπάζογλου, 1984).
- “Να συνεργάζεται με άλλα υπεύθυνα για τη διαπαιδαγώγηση και μόρφωση του μαθητή πρόσωπα” (Κρουσταλλάκη, 1987, σελ. 146).
- Να συνεργάζεται με άλλους ειδικούς και να βοηθάει για την αποτελεσματική παρέμβαση στους μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές λόγου και ομιλίας.
- Να επεκτείνει τις δραστηριότητες του σε διάφορους τομείς όπως η πρόληψη, η διάγνωση, η παρέμβαση και η παραπομπή των παιδιών με διαταραχές, στο λογοθεραπευτή.
- Να γνωρίζει τη διαδικασία της μάθησης και να ξέρει ότι κάθε παιδί μαθαίνει με ένα προσωπικό τρόπο (Σαρβανάκης, 1987).
- Κυρίως όμως, να σέβεται και να αγαπά τα παιδιά καθώς και να δείχνει υπομονή και κατανόηση (Κουτσουβάνου, 1993).

Σύμφωνα με την Ντολιοπούλου, Ε. (2005), ένας δάσκαλος για να προγραμματίζει τις δραστηριότητες του, πρέπει να έχει υπόψη του ότι:

1. Τα στάδια της ανάπτυξης είναι τα ίδια για όλα τα παιδιά, ο ρυθμός της προόδου όμως του καθενός διαφέρει (Berk, 1994)
2. Η κληρονομικότητα και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη κάθε παιδιού.
3. Η ανάπτυξη δεν ακολουθεί μια ευθεία γραμμή, πάντα γίνονται βήματα εμπρός και βήματα πίσω.
4. Το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να παρέχει ασφάλεια, άνεση και ικανοποίηση, να μοιάζει με την ατμόσφαιρα του σπιτιού και να αντανakλά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά.
5. Κάθε παιδί αποτελεί μέλος πολλών κοινοτήτων, γι' αυτό είναι σημαντικό να του δημιουργηθεί η αίσθηση ότι ανήκει σε μια κοινότητα, η οποία του εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη και το κάνει να αισθάνεται αποδεκτό.

Επομένως οι δάσκαλοι πρέπει πάντοτε να λαμβάνουν υπόψη τους τα πιο πάνω καθώς και να δείχνουν ενδιαφέρον και προσοχή τη στιγμή που μιλά ο μαθητής, να τον ενθαρρύνουν και να επαινούν κάθε προσπάθεια για έκφραση έτσι ώστε να συμβάλουν στην αύξηση της συμμετοχής και της λεκτικής συμπεριφοράς των παιδιών.

1.1.3 Σχέση δάσκαλου και μαθητή

Οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης δεν εφοδιάζουν με τα κατάλληλα μέσα τους μαθητές με δυσκολίες ώστε να τους βοηθήσουν να επιτύχουν σε διάφορα περιβάλλοντα (Cook, Cameron, & Tankersley 2007; Baker, & Zigmond, 1995; McIntosh, et al., 1993). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι Baker, & Zigmond, (1990) διαπίστωσαν επίσης μέσα από μελέτες ότι το να συμπεριληφθούν επιτυχώς τα παιδιά με προβλήματα μάθησης είναι πιο εμφανές σε τάξεις όπου οι δάσκαλοι προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Οι δάσκαλοι κρατούν πιο θετική στάση στους μαθητές με φυσικές ή κοινωνικές ανάγκες και πιο αρνητική στάση στους μαθητές με προβλήματα μάθησης. Επομένως οι δάσκαλοι είναι πιο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με προβλήματα μάθησης στις τάξεις τους, όταν η

διοίκηση του σχολείου και γενικότερα το σχολείο ενθαρρύνει την ομαδικότητα και τη συνεργασία (Soodak, Podell, & Lehman, 1998).

Παρόλο το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι δάσκαλοι για όλους τους μαθητές έχει διαπιστωθεί μέσα από μελέτες ότι η πλειοψηφία νοιάζεται περισσότερο για τους "καλούς" μαθητές παρά για τους μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι πιέζουν τους "καλούς" μαθητές να κάνουν το καλύτερο που μπορούν ενώ αδιαφορούν για τους "αδύνατους" μαθητές (Cook, 2001; Brophy, & Good, 1974; Evertson, et al., 1973).

Ο Piaget αναφέρει ότι: "Όσο μικρότερος είναι ο μαθητής, τόσο πιο δύσκολη είναι η εκπαίδευση και τόσο πιο σοβαρές οι συνέπειες για το μέλλον" αλλά και οι Bruner και Gagné υποστηρίζουν ότι "οι δυνατότητες του παιδιού είναι απεριόριστες και ότι κάθε γνώση μπορεί να διδαχθεί σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να δοθεί με τον κατάλληλο τρόπο" (Αραβανή, 1990, σελ.6; Piaget, 1979, σελ. 135; Πετρουλάκης, 1981, σελ. 115-120).

Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να βοηθά και να συνεργάζεται με το μαθητή, να εκδηλώνει ενδιαφέρον γι' αυτόν και να δείχνει κατανόηση στις δυσκολίες και τα προβλήματα του γιατί "Οι καλές σχέσεις δάσκαλου και μαθητή επιδρούν θετικά στο κίνητρο του παιδιού για μάθηση και το διευκολύνουν στην ανάπτυξη του δεσμού του με το σχολείο" (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006, σελ. 77; Calderhead, & Shorrock, 1997).

Είναι γενικώς αποδεκτό ότι η καλή σχέση δάσκαλου και μαθητή είναι το υπόβαθρο για την ανάπτυξη μιας σωστής και ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή.

Κατά τον Παπαδιαμάντη " τα λίγα κολυβογράμματα που αρκούσαν για τον παλαιότερο δάσκαλο δεν αρκούν για το σημερινό. Γιατί σήμερα το παιδί ξέρει πολύ περισσότερα από ότι ήξερε παλαιότερα και έχει την απαίτηση να ξέρει και ο δάσκαλος του " (Σακκά, σελ. 45).

1.1.4 Λογοθεραπευτής:

“Ο λογοθεραπευτής είναι ο ειδικός που ασχολείται με άτομα που παρουσιάζουν διαταραχές στο λόγο και γενικά στην επικοινωνία με τους άλλους.” (Σύλλογος Εγγεγραμμένων Λογοπαθολόγων Κύπρου, 2008; Groher, & Miller, 1990). Εξετάζει ακόμη τυχόν σοβαρές ασθένειες του παιδιού, κληρονομικές ασθένειες, γλωσσικές διαταραχές που υπάρχουν σε άλλα μέλη της οικογένειας, το βαθμό κατανόησης της ομιλίας από το παιδί καθώς και την άρθρωση του.

Συγκεκριμένα ο λογοθεραπευτής είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση και διάγνωση της διαταραχής λόγου και ομιλίας, την κατάρτιση προγράμματος και θεραπείας, τη συνεργασία με άλλους ειδικούς και την οικογένεια του παιδιού καθώς και για την παροχή συμβουλών στο ίδιο το παιδί και στους γύρω του για καλύτερη επικοινωνία. (Gulliford, & Upton, 1992; Hunt et al., 1994; Kirk et al., 1993).

Σύμφωνα με το Σύλλογο Εγγεγραμμένων Λογοπαθολόγων Κύπρου (2008) ένας λογοθεραπευτής θα πρέπει να επικεντρώνεται στην:

1. Αξιολόγηση και διάγνωση του προβλήματος:

Ο λογοθεραπευτής κατά την αξιολόγηση συγκεντρώνει και εκτιμά πληροφορίες για την άρση των όποιων κλινικών αποφάσεων (Στεφοπούλου, 2005). Παρατηρεί εάν το παιδί κατανοεί το λόγο σύμφωνα με το επίπεδο της ηλικίας του, αν το παιδί χρησιμοποιεί το λόγο δηλαδή κάνει μια συντακτική και μορφολογική ανάλυση για να βρεθεί σε τι επίπεδο λειτουργεί γλωσσικά. Εξίσου σημαντική είναι η ανάλυση για το πώς χρησιμοποιεί το λόγο για να επικοινωνήσει, δηλαδή κατά πόσο παίρνει την πρωτοβουλία για επικοινωνία, αν κάνει ερωτήσεις, αν απαντά σε ερωτήσεις, τη σχέση των λέξεων και των φωνημάτων που χρησιμοποιεί με τα συμφραζόμενα (Λουκά, Κουφού, & Ηρακλέους, 1997; Webster, & McConnell, 1992).

Είναι αναγκαία η σωστή διάγνωση των παιδιών με δυσκολίες στο λόγο, στην ομιλία και στην επικοινωνία γιατί είναι αναγνωρισμένο ότι τα παιδιά που αρχίζουν επίσημα το σχολείο στα έξι τους χρόνια με τέτοιες δυσκολίες, θα μειονεκτούν τόσο κοινωνικά όσο και εκπαιδευτικά (Lees & Urwin, 1997).

2. Κατάρτιση προγράμματος θεραπείας:

Αφού γίνει η αξιολόγηση ο λογοθεραπευτής θέτει τους θεραπευτικούς στόχους και σχεδιάζει το πρόγραμμα θεραπείας που θα ακολουθήσει για τον κάθε ασθενή (Elbert, & Gierut, 1986). Η κατάλληλη θεραπεία θα βοηθήσει ώστε να αποφευχθεί η χειροτέρευση και η διαιώνιση του προβλήματος και το ίδιο το παιδί να μάθει πώς να γίνει ένας ικανός ομιλητής της γλώσσας.

3. Συνεργασία με άλλους ειδικούς καθώς και την οικογένεια:

Η αποτελεσματική συνεργασία εξαρτάται από τα εμπλεκόμενα άτομα και την ικανότητα που έχουν να συνεργάζονται μεταξύ τους τα πρόσωπα αυτά.

Ο λογοθεραπευτής είναι απαραίτητο να συνεργάζεται με άλλους ειδικούς (όπως ο γιατρός, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός κ.α.) με την οικογένεια και κυρίως με το δάσκαλο του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας ο καθένας πρέπει να εργάζεται συνειδητά στο δικό του τομέα ανταλλάζοντας γνώσεις, απόψεις και εισηγήσεις τεχνικών θεραπείας με τους άλλους μέσα στην ομάδα (Webster, & McConnell, 1992; Alper et al., 1995; Beveridge, 1993). Έργο αυτής της ομάδας, είναι η πλήρης διάγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί και ο καθορισμός του τύπου των εκπαιδευτικών του αναγκών, του βαθμού και της έκτασης τους και κάθε άλλης χρήσιμης πληροφορίας για την εκπαίδευση του παιδιού.

4. Συμβουλευτική προς τους γονείς ή την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του ατόμου:

Είναι σημαντικό ο λογοθεραπευτής να ενημερώνει, να συμβουλεύει και να συζητά με τους γονείς για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους καθώς και να τους καθοδηγεί ώστε να μπορούν οι γονείς να εφαρμόσουν τις κατάλληλες θεραπευτικές τεχνικές και στο περιβάλλον του σπιτιού. "Την επίτευξη κατάλληλης συμβουλευτικής υποβοηθά αποτελεσματικά και η οργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων γονέων και δασκάλων σε τακτά χρονικά διαστήματα" (Κρουσταλλάκη, 1985, σελ. 151).

5. Διαφώτιση όσον αφορά τον ορισμό προβλημάτων επικοινωνίας για την έγκαιρη εντόπιση τους:

Τα παιδιά με ήπιες διαταραχές λόγου και ομιλίας πολλές φορές καθυστερούν να εντοπιστούν κάτι που θα έπρεπε να γίνεται πριν από τη

σχολική τους ηλικία ώστε να προγραμματίζεται κατάλληλα η εκπαίδευση τους (Organization for economic co – operation and development, 1994).

Επομένως ο λογοθεραπευτής είναι σημαντικό να διαφωτίζει με κάθε δυνατό τρόπο (π.χ. σεμινάρια, διαλέξεις, έντυπο υλικό, κατ' ιδίαν συναντήσεις κ.α) όλα τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού.

1.1.5 Συνεργασία δάσκαλου και λογοθεραπευτή:

Το εννοιολογικό λεξικό του Διαμαντόπουλου (1984:353), ορίζει τη συνεργασία σαν την εργασία μαζί με άλλο ή άλλους σε κάποιο κοινό έργο και τη θεωρεί απαραίτητη στον πνευματικό χώρο. "Η εκπαίδευση, οι τέχνες, τα γράμματα, οι επιστήμες έχουν θετικότερα αποτελέσματα αν το πνεύμα της συνεργασίας εκτείνεται σε μια ευρύτερη βάση, πανανθρώπινη". Ενώ σύμφωνα με το Norwich (1994) η συνεργασία είναι το κλειδί στην ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών εφοδίων για μαθητές με διαταραχές λόγου ή ομιλίας.

Η καλή συνεργασία προϋποθέτει "καλές" και "υποστηρικτικές" σχέσεις δηλαδή οι λογοθεραπευτές και οι δάσκαλοι είναι σημαντικό να κάνουν τη δουλειά τους χωρίς να παρεμβαίνουν ο ένας στο χώρο του άλλου κι επίσης να συζητούν σχετικά με τα προβλήματα που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές.

Σύμφωνα με τους Patton, Polloway, & Serna, (2001) μια συνεργασία για να θεωρείται αποτελεσματική πρέπει να ακολουθεί τα εξής στάδια:

- Απόφαση για συνεργασία και επιλογή συνεργάτη.
- Προγραμματισμός ρόλων και υπευθυνοτήτων.
- Συζήτηση για τη λύση των προβλημάτων.
- Σχεδιασμός θεραπευτικού προγράμματος
- Εφαρμογή τροποποιήσεων στα πιο πάνω στάδια εάν κριθεί αναγκαίο.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο όρος "συνεργασία" έχει πολλές σημασίες. Για παράδειγμα, ο Reid και οι συνεργάτες του (1996), βρήκαν ότι η "συνεργασία" χρησιμοποιήθηκε ως όρος ομπρέλα για μια σειρά από κοινές εργασίες. Παρομοίως ο Watts και οι συνεργάτες του (1994, 1997), θεωρούν ότι παράλληλοι ορισμοί για τη συνεργασία είναι οι εξής:

- Δυο ή περισσότερες υπηρεσίες να δουλεύουν μαζί για ένα κοινό σκοπό
- Δυο ή περισσότερες υπηρεσίες να αλλάζουν τον τρόπο εργασίας τους ώστε να πορεύονται και οι δυο σε μια κοινή γραμμή, καθώς δεν θα ξεπερνούν τα επαγγελματικά τους όρια.
- Να γίνονται προσπάθειες για ενθάρρυνση των υπηρεσιών ώστε να μοιράζονται και να ανταλλάζουν απόψεις και να δουλεύουν πέρα από τα επαγγελματικά τους όρια (Hartas, 2004).

1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Συνήθως οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους συμμετέχοντες εξυπηρετούν ένα συγκεκριμένο σκοπό ο οποίος είναι η επαλήθευση ή μη, μίας συγκεκριμένης υπόθεσης της εκάστοτε έρευνας.

Οι ερευνητικές ερωτήσεις που δημιουργούνται μέσα από την έρευνα αυτή είναι:

- **Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με διαταραχές λόγου ή/και ομιλίας;**
- **Οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές συνεργάζονται μεταξύ τους για να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά με δυσκολίες στο λόγο ή/και την ομιλία τους;**

Τα αποτελέσματα από τις πιο πάνω ερευνητικές ερωτήσεις θα δείξουν αν τα υποκείμενα υποστηρίζουν ή όχι τις ερωτήσεις αυτές. Τα αποτελέσματα δηλαδή θα δείξουν αν οι δάσκαλοι έχουν ή όχι τις κατάλληλες γνώσεις για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας και αν οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές συνεργάζονται ή όχι μεταξύ τους.

Όταν ένα παιδί παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες στο λόγο ή/και την ομιλία του πολλοί είναι αυτοί που έχουν τη λανθασμένη αντίληψη ότι αυτό οφείλεται στην ανωριμότητα του παιδιού και μόνο όταν μεγαλώσει δε θα παρουσιάζει καμία δυσκολία. Αυτή η αντίληψη όμως μπορεί να εμποδίσει την έγκαιρη παρέμβαση από τους ειδικούς και έτσι το παιδί να στερηθεί τη χαρά της φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

“Η συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτών και δασκάλων έχει από καιρό αναγνωριστεί σαν ένα απαραίτητο μέσο για την προσφορά υπηρεσιών σε παιδιά σχολικής ηλικίας ” (Webb, 2003; Cipani, 1989; Jordan, 1994; Pugach, & Johnson, 1995; Wright, 1992, p.76).

Οι υπηρεσίες δασκάλων και λογοθεραπευτών διαφέρουν ως προς τις λειτουργίες τους. Οι λογοθεραπευτές επιλέγουν παιδιά που έχουν προτεραιότητα ώστε να λάβουν τις υπηρεσίες τους, ενώ οι υπηρεσίες των δασκάλων είναι διαθέσιμες σε όλα τα παιδιά δικαιωματικά. Στις δομές τους οι δύο υπηρεσίες έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς την ποσότητα, το συγχρονισμό και τη θέση της παροχής υπηρεσιών στα περιβαλλοντικά τους συστήματα.

2.1.1 Οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή:

Η συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό στηρίζεται στην πεποίθηση ότι κανένας δάσκαλος δεν μπορεί να είναι καλός σε όλα τα θέματα και ότι συνεργαζόμενοι όλοι οι ειδικοί ως ομάδα θα μπορούν να προσφέρουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, ώστε οι μαθητές να αποκομίζουν τη μέγιστη ωφέλεια (Πηγιάκη, 1999).

Η συνεργασία του δασκάλου με άλλους ειδικούς και κυρίως με το λογοθεραπευτή του σχολείου θα τον υποβοηθήσει ώστε να αποκτήσει μια ευρύτερη πείρα στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, στοιχείο που είναι απαραίτητο για την καλύτερη διάγνωση των τυχόν εμφανιζόμενων νέων περιστατικών στο σχολείο. Η συνεργασία αυτή θα του δώσει ακόμη την ευκαιρία να εξοικειωθεί με τις διάφορες διαταραχές λόγου και ομιλίας και να αποκτήσει κάποιες δεξιότητες στον τομέα της θεραπευτικής τους παρέμβασης (Κρουσταλλάκη, 1985).

2.1.2 Αρνητικά που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή:

Ανεπιτυχείς προσπάθειες για συνεργασία θα έχουν ως αποτέλεσμα αρνητικές εμπειρίες και θα μειώσουν την πιθανότητα περαιτέρω προσπαθειών. Στην πραγματικότητα, πόσοι είναι οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές που πραγματικά προσπαθούν να συνεργαστούν;

Οι λογοθεραπευτές και οι δάσκαλοι συνεργάζονται στενά σε δημόσια δημοτικά σχολεία για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες. Η γνώμη των διαφόρων επαγγελματιών και γενικότερα των στελεχών της κυβέρνησης συγκλείνουν στην ευαίσθητη υπόθεση ότι οι ανάγκες τέτοιων παιδιών μπορούν να αντιμετωπιστούν καλύτερα με κλειστή ενδοεπαγγελματική συνεργασία και με κοινό προγραμματισμό των εμπλεκόμενων. Παρόλο που είναι αποδεδειγμένο ότι οι λογοθεραπευτές και οι δάσκαλοι συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ποικίλα πλαίσια υπάρχουν αρκετές δυσκολίες ανάμεσα στη συνεργασία τους. Πράγματι, τα συστήματα στα οποία βασίζονται οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές διαφέρουν, γεγονός που μπορεί να εκπλήσσει το πώς μπορεί συχνά να προκύπτει τόσο καλή συνεργασία (McCartney, 1999).

Έρευνες σε Βέλγιο και Σουηδία, αναφέρουν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την αποτυχία των μαθητών τους και θεωρούν ότι καθήκον τους είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων. Σύμφωνα και με τον Piaget : "Πριν από όλα, υπάρχει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των δασκάλων. Όσο αυτό το πρόβλημα δε θα έχει λυθεί, θα είναι απόλυτα μάταιη η επεξεργασία σχολικών προγραμμάτων" (Τζάνη, 1988, σελ. 56).

Μελέτες στο Ηνωμένο Βασίλειο έχουν δείξει ότι η παροχή υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, σε παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας είναι προβληματική. Εν μέρει αυτό οφείλεται στην παροχή ειδικών υπηρεσιών που ονομάζεται λογοθεραπεία. Αυτές οι υπηρεσίες διατίθενται υπό τον όρο ότι την αρχική ευθύνη για τα παιδιά με διαταραχές την έχει ο λογοθεραπευτής και την τελική ο δάσκαλος (Law, Lindsay, Peacey, Gascoigne, Soloff, Radford, & Band, (2001). Αυτό δείχνει ότι ο κάθε ένας από αυτούς δεν είναι πρόθυμος να ανταλλάξει ιδέες και απόψεις για την αποτελεσματική βοήθεια των μαθητών παρά μόνο είναι διαθέσιμος να αναλάβει το δικό του μερίδιο ευθύνης.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην εργασιακή σχέση λογοθεραπευτών και δασκάλων μεταξύ των οποίων είναι και οι διαφορετικές ανάγκες των παιδιών. Η ποικιλία της κάθε κατάρτισης των επαγγελματιών είναι επίσης ένας επιδραστικός παράγοντας δεδομένου ότι συχνά στην εκπαίδευση των λογοθεραπευτών υπάρχει μεγαλύτερη έμφαση στις ιατρικές πτυχές, δηλαδή στα ελλείμματα των παιδιών, από ότι στην εκπαίδευση των δασκάλων η οποία στοχεύει στις ικανότητες και τις επιτυχίες των παιδιών (Wright, & Kersner, 1999; Webb, 2003). Ενώ οι λογοθεραπευτές εκπαιδεύονται ώστε να υιοθετήσουν μία αναλυτική προσέγγιση στη γλώσσα και στα επικοινωνιακά προβλήματα, οι δάσκαλοι συνήθως βλέπουν τη γλώσσα από την άποψη της βασικής εκπαίδευσης.

Ο Norwich, B. (1990: 118), δηλώνει ότι " η συνεργασία δεν είναι πάντα απλή και υπάρχουν συνεχώς δυσκολίες που αποδίδονται εν μέρει στο γεγονός ότι οι δύο ομάδες επαγγελματιών έχουν περιορισμένες γνώσεις για τις δεξιότητες του καθενός " (Miller, 1999).

Η Webb, G. (2003: 76) υποστηρίζει ότι "πολύ δύσκολες είναι οι περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι περιμένουν από τους λογοπαθολόγους να θεραπεύσουν το παιδί και παραιτούνται από οποιοσδήποτε ευθύνες ή ακόμα χειρότερα όταν ο δάσκαλος δεν γνωρίζει για τις δυσκολίες του παιδιού όπως έχουμε δει να συμβαίνει". Οι δάσκαλοι δείχνουν μια ξεκάθαρη έλλειψη αυτοπεποίθησης για να αξιολογήσουν την ομιλία και τη προσοχή και να οργανώσουν το πρόγραμμα έτσι ώστε να διευκολύνουν την ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού (Miller, C., 1999).

Εντάσεις στη συνεργασία δασκάλων και λογοθεραπευτών μπορούν να δημιουργηθούν και από τις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν για τη γλωσσική ανάπτυξη (Hartas, 2004).

Αν οι δάσκαλοι αποτύχουν να προετοιμαστούν αποτελεσματικά τότε αυτό προκαλεί αναπόφευκτα και τη σχολική αποτυχία των παιδιών (Bynoe, 1998).

2.1.3 Προτάσεις για βελτίωση της συνεργασίας:

Με το πέρασμα των χρόνων οι λογοθεραπευτές και οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν αρκετά για το επάγγελμα ο ένας του άλλου ώστε να βελτιώσουν τη συνεργασία τους (Webb, 2003). Τη σημαντικότητα της συνεργασίας αυτής, τονίζει και μια αναφορά που γράφτηκε από το τμήμα Υγείας και το τμήμα Εκπαίδευσης και Εργασίας του Λονδίνου, που ζητούσε την πλέον καλύτερη συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτών και δασκάλων (Letts, & Hall, 2003; DfEE, 2000).

Οι Law et al., (2001) ανέφεραν ότι υπάρχει μία αναγνωρισμένη ανάγκη για συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων και μία ευρέως αναγνωρισμένη δυσκολία στην επίτευξη αυτού. Είναι σημαντικό οι εμπλεκόμενοι να κατανοούν το ρόλο και τις ανησυχίες του καθενός δηλαδή οι λογοθεραπευτές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι δάσκαλοι να κατανοούν το γλωσσικό πλαίσιο και το σχολείο να υποστηρίζει τη συνεργασία τους μέσα από την παροχή χρόνου και των προγραμματισμένων συναντήσεων.

Μόνο όταν κάποιος συμπεριληφθεί στο σχεδιασμό θεραπευτικού προγράμματος μπορεί να νιώσει υπεύθυνος για την παρέμβαση που θα γίνει στο παιδί. Έτσι ο Wright, (1992) υποστήριξε ότι εφόσον ένας δάσκαλος δεν λαμβάνει μέρος στον προγραμματισμό της θεραπείας είναι επόμενο πολλές φορές να αδυνατεί να παραμείνει μέχρι το τέλος της θεραπείας.

Οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές είναι σημαντικό να συναντιούνται, να συζητούν τις ανησυχίες τους και να καθορίζουν κοινές διαδικασίες παρέμβασης. Όπως αναφέρει και ο Κρισναμούρτι (1953), θα πρέπει να υπάρχει απεριόριστη συνεργασία αυτών, έτσι ώστε να συζητούν τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν. Ακολουθώντας αυτό, μπορούν να επικοινωνήσουν πιο ουσιαστικά για να επιτύχουν ρεαλιστικούς στόχους και να είναι η θεραπεία πιο αποτελεσματική.

Πολλοί είναι οι λογοθεραπευτές που βρίσκουν μια απλή επικοινωνία με ένα δάσκαλο, πολύ δύσκολη. " Μια εισήγηση, που βρήκα ευεργετική, είναι οι λογοθεραπευτές να θέτουν ως στόχο την ενημέρωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού ως σύνολο και όχι ως άτομο. Αυτό μπορεί να γίνει σε μια συνάντηση του προσωπικού όπου οι δάσκαλοι θα μπορούν πιο εύκολα να εστιάσουν την προσοχή τους στο θέμα της ενημέρωσης επειδή δε θα είναι

στο μέσο της δουλειάς τους ή την ώρα που θα προγραμματίζουν το αυριανό μάθημα τους” (Webb, 2003 p.78).

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να επιμορφώνονται και να ενημερώνονται για τις διάφορες διαταραχές λόγου και ομιλίας έτσι ώστε να είναι σε θέση να τις αναγνωρίζουν και να αποταθούν έγκαιρα στο λογοθεραπευτή χωρίς να χαθεί πολύτιμος χρόνος (Τάφα, 1997).

Όταν η επαγγελματική ανάπτυξη προγραμματίζετε και εστιάζεται στις ανάγκες των δασκάλων τότε είναι σίγουρα πιο αποτελεσματική (Karagiorgi, & Symeou, 2006; Duncombe & Armour, 2004).

Επομένως η συνεργασία ανάμεσα σε λογοθεραπευτή και δάσκαλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αφού μόλις εντοπιστεί το πρόβλημα λόγου ή ομιλίας του παιδιού από το δάσκαλο θα πρέπει να ενημερώσει το λογοθεραπευτή του σχολείου. Ακολούθως θα πρέπει να συνεργάζονται, να θέτουν κοινούς στόχους και να προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα ομιλίας ή/και λόγου του παιδιού με τον κάθε δυνατό τρόπο, συνδυάζοντας τις γνώσεις και τις ικανότητες τους.

2.1.4 Λογοθεραπευτής:

Ο λογοθεραπευτής συνήθως δρα ως ανεξάρτητος επαγγελματίας, υπεύθυνος για την επιλογή των παιδιών, παρέχει υπηρεσίες στα παιδιά που έχουν προτεραιότητα και διαπραγματεύεται τα κατάλληλα πρότυπα παροχής υπηρεσιών.

Η McCartney, E. (1999), αναφέρει μέσα από μελέτες ότι λόγω της υψηλής ζήτησης των λογοθεραπευτικών υπηρεσιών και λόγω του μικρού σε αριθμό προσωπικού, οι λογοθεραπευτές έχουν αναπτύξει διάφορους τρόπους που θέτουν σε προτεραιότητα τα παιδιά, με σκοπό να σεβαστούν το δικαίωμα των παιδιών για ίση πρόσβαση στις υπηρεσίες, βασισμένοι στην ανάγκη να τα επιλέξουν και να τα αξιολογήσουν με δέουσα προσοχή. Σύμφωνα με την έκταση αυτή οι λογοθεραπευτικές υπηρεσίες χορηγούνται περιορισμένα, όπου οι αποφάσεις για τις υπηρεσίες αυτές βασίζονται στο αν είναι αποτελεσματικές και στο αν θα επιτύχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Οι λογοθεραπευτές αντιμετωπίζονται σαν “επισκέπτες” μέσα στο σχολείο επειδή δεν ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά στο ειδικό. Αυτό μπορεί να επηρεάσει τις καλές επαγγελματικές σχέσεις και ίσως ταρακουνήσει

τα θεμέλια "μιας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού" το οποίο βρέθηκε να είναι σημαντικό για μια αποτελεσματική συνεργασία (HMI, 1996).

Κατά συνέπεια ο λογοθεραπευτής πρέπει να πληροφορείται για το σύνολο των συνθηκών της ζωής του παιδιού, με σκοπό να μπορέσει από τη μία να καθορίσει τον τύπο της θεραπείας και από την άλλη να καθοδηγήσει τους γονείς για την συμπεριφορά και τον χειρισμό που θα έχουν απέναντι στο παιδί (Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού, 1990).

2.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ

Η McCartney, E. (1999) σε μια έρευνα με τίτλο «Εμπόδια στη συνεργασία: Μια ανάλυση των εμποδίων ανάμεσα στη συνεργασία των δύο συστημάτων, δασκάλων και λογοθεραπευτών» διαπίστωσε ότι υπάρχουν λειτουργικά, κοινωνικά, διαδικαστικά, περιβαλλοντικά εμπόδια και εμπόδια στη δομή των δύο συστημάτων. Έχει βρει ότι οι δάσκαλοι στα σχολεία έχουν λίγες έως καθόλου γνώσεις για τις υπηρεσίες που παρέχουν οι λογοθεραπευτές. Οι κοινωνικές δυσκολίες συνεχώς αυξάνονται εφόσον ο λογοθεραπευτής δε βρίσκεται μόνιμα σε ένα σχολείο και θεωρείται σαν "επισκέπτης" στο χώρο αυτό. Εμπόδιο στη συνεργασία τους είναι επίσης και το γεγονός ότι λόγω του περιορισμένου χρόνου των λογοθεραπευτών στα σχολεία, δεν κατανοούν ότι είναι δύσκολο και για τους δασκάλους να αφήνουν τις τάξεις τους για να γίνονται οι συναντήσεις τους. Τα πιο πάνω σημεία μπορεί να φαίνονται ασήμαντα αλλά οι συνέπειες αυτών είναι σημαντικές: Οι παρεξηγήσεις επηρεάζουν τις καλές επαγγελματικές τους σχέσεις και ίσως εμποδίζουν την "αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό" που ορίστηκε από τον HMI σαν χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής συνεργασίας (HMI, 1996, σελ. 33).

Παρόλο που οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές συνεργάζονται κάτω από διάφορες συνθήκες κάποιες δυσκολίες παραμένουν, οι οποίες θα συνεχίσουν να έχουν επιρροή και στο εγγύς μέλλον. Επομένως είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουν τις όποιες διαφορές τους γιατί αυτό θα επιτρέψει σε λογοθεραπευτές και δασκάλους να κατανοήσουν τα επαγγελματικά δικαιώματα ο ένας του άλλου, να καλλιεργήσουν το σεβασμό ανάμεσα τους και τέλος να βελτιώσουν ότι είναι δυνατόν να βελτιωθεί.

Οι ερευνητές Wright, και Kersner, (1999), μελέτησαν τη εργασιακή σχέση δασκάλων και λογοθεραπευτών με παιδιά που παρουσίαζαν αναπηρίες, σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης της Αγγλίας. Έδωσαν ένα ερωτηματολόγιο σε 62 δασκάλους και 47 λογοθεραπευτές με ερωτήσεις όπως:

- “ Συνεργάζεστε με δάσκαλο/λογοθεραπευτή; ”
- “ Πόσο χρόνο περνάτε στο σχολείο την εβδομάδα; ” (για λογοθεραπευτές)
- “ Είναι ο χρόνος σας αρκετός για κοινό προγραμματισμό; ”
- “ Ποια είναι τα αρνητικά που παρουσιάζονται στη σχέση σας; ”
- “ Ποιοι είναι οι παράγοντες που κάνουν τη συνεργασία σας πιο δύσκολη; ”
- “ Ποιοι είναι οι παράγοντες που μπορούν να βελτιώσουν τη συνεργασία σας; ”

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχέση των δασκάλων και των λογοθεραπευτών στα σχολεία επηρεάζεται από το περιθώριο του χρόνου που έχουν στη διάθεση τους οι λογοθεραπευτές. Αυτός ο χρονικός περιορισμός μειώνει τις πιθανότητες να επιλύσουν τις διαφορές τους, όπου είναι παράγοντας που επιδρά αρνητικά στη μακροπρόθεσμη ποιότητα της σχέσης και της συνεργασίας τους.

Η Miller, C. (1999), στην έρευνα της με τίτλο «Δάσκαλοι και λογοθεραπευτές: ένα κοινό πλαίσιο εργασίας», μελέτησε τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία τους. Σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική συνεργασία θεώρησε ότι είναι τα διαφορετικά λειτουργικά μοντέλα που αφορούν τις διαταραχές λόγου και ομιλίας και που σχετίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους που σκέφτονται οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές για το θέμα αυτό. Επιπρόσθετα, η Miller, C., (1999: 141) δηλώνει ότι η συνεργασία αυτή δεν είναι πάντα απλή και συνεχώς υπάρχουν δυσκολίες που αποδίδονται εν μέρει στο γεγονός ότι “οι δύο ομάδες επαγγελματιών έχουν περιορισμένες γνώσεις ο ένας για τις δεξιότητες του άλλου” (Norwich, 1990). Από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια ώστε να αξιολογήσουν τη γλώσσα και την ομιλία και να συμβάλουν αποτελεσματικά στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Η αρχική εκπαίδευση λογοθεραπευτών και δασκάλων είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει μια ευρεία ενημέρωση για τη γλώσσα καθώς και για τις

διάφορες γλωσσικές διαταραχές και να μην εμμένει στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Οι λογοθεραπευτές είναι αναγκαίο να λάβουν περισσότερο υπόψη τους την αλληλεπίδραση που έχουν με τους δασκάλους και οι δάσκαλοι μπορεί να επωφεληθούν μέσα από πιο λεπτομερείς πληροφορίες για τα συστατικά της γλώσσας.

Μία έρευνα των Law et al., (2001), που διεξάχθηκε σε Αγγλία και Ουαλία είχε σαν στόχο να μελετήσει την επικοινωνία ανάμεσα στους δασκάλους και τους λογοθεραπευτές για την παροχή υπηρεσιών σε παιδιά με διαταραχές λόγου κι ομιλίας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 77 στους οποίους δόθηκαν ερωτηματολόγια και η έρευνα ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια που στόχο είχαν την καλύτερη ανάλυση και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι είναι σημαντικό να συνεργάζονται οι δύο ειδικότητες παρόλο που είναι δύσκολο να επιτευχθεί αυτό. Συστήνουν επίσης ότι πρέπει να οργανώνονται κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για λογοθεραπευτές και δασκάλους προετοιμάζοντας τους να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα με τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές λόγου, ομιλίας και επικοινωνίας.

Συνεπώς είναι ξεκάθαρο ότι η συνεργασία θα θεσμοποιηθεί μόνο όταν τα δύο συστήματα (λογοθεραπευτές και δάσκαλοι), οργανωθούν κατάλληλα.

Η Hartas, D., σε έρευνα που πραγματοποίησε το 2004 με τίτλο "Συνεργασία δασκάλου και λογοθεραπευτή: είναι ίσοι και πετυχαίνουν ένα κοινό στόχο;" σε 25 δασκάλους και 17 λογοθεραπευτές, τους ζήτησε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις αντιλήψεις που έχουν για τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Μετά από την ανάλυση των απαντήσεων η Hartas συμπέρανε τα εξής:

- Η διαθεσιμότητα χρόνου, η ατομική συμβολή, η συνεχής επικοινωνία, η ομαδική εργασία και το πιο σημαντικό, η ύπαρξη οργάνωσης θεωρούνται και από τους δασκάλους και από τους λογοθεραπευτές σαν παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία τους, ενώ η έλλειψη αυτών παρεμποδίζει τη συνεργασία.

- Η ύπαρξη ενός οργανωμένου σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη διασαφήνιση των ρόλων και των προσδοκιών των δασκάλων και λογοθεραπευτών.
- Είναι σημαντικό να υπάρχει καλή "χημεία" ανάμεσα στο προσωπικό καθώς και σεβασμός στην ατομική συμβολή του καθενός για αποτελεσματική συνεργασία.
- Το σχολείο πρέπει να βρίσκει τρόπους που να υποστηρίζουν τη συνεργασία.
- Οι περισσότεροι δάσκαλοι και λογοθεραπευτές ισχυρίζονται ότι η συνεργασία τους επηρεάζει σε ατομικό, επαγγελματικό και οργανωτικό επίπεδο.
- Οι περισσότεροι δάσκαλοι και λογοθεραπευτές πιστεύουν ότι έχουν κάνει επαγγελματικές αλλαγές, για παράδειγμα τροποποίηση του τρόπου εργασίας και των καθημερινών δραστηριοτήτων, ώστε να προσαρμοστούν με το κλίμα του σχολείου για τη συνεργασία.

Θα πρέπει λοιπόν, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι λογοθεραπευτές, να αντιληφθούν ότι έχουν ίσα δικαιώματα αλλά και ίσες ευθύνες στις ενδοεπαγγελματικές τους σχέσεις και να θέσουν ως πρώτιστο στόχο το ίδιο το παιδί.

Η Webb, G., (2003) σε άρθρο της που αφορά την "Επαγγελματική Συνεργασία" αναφέρει το πόσο σημαντικό είναι οι λογοθεραπευτές να μοιράζονται τις γνώσεις τους και να εισηγούνται τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι να ανταπεξέλθουν στις διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά. Επίσης παρουσιάζει κάποια αποτελέσματα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997 στο Newcastle η οποία μελετούσε τις αντιλήψεις δασκάλων 52 δημοτικών σχολείων για την ανάπτυξη και τις διαταραχές της γλώσσας στα παιδιά. Δόθηκε ερωτηματολόγιο σε 215 δάσκαλους με ερωτήσεις για τη συνεργασία και τις συναντήσεις δασκάλων και λογοθεραπευτών. Συγκεκριμένα σε ερώτηση που αφορά το πού θα προσφύγουν οι δάσκαλοι για να αντλήσουν πληροφορίες για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, η πλειοψηφία δήλωσε ότι θα κατέφευγαν σε άλλες

πηγές (π.χ. άλλοι δάσκαλοι, βιβλία, διαδίκτυο) εκτός από τους λογοθεραπευτές.

Τέλος οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση από το γεγονός ότι μπορούσαν οι ίδιοι να αντιληφθούν τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές στην τάξη τους. Συγκεκριμένα παρατήρησαν πρόοδο στα παιδιά αυτά όταν ο λογοθεραπευτής συνεργάστηκε μαζί τους. Οι δάσκαλοί τόνισαν το πόσο σημαντικό είναι να γίνεται έγκαιρη λογοθεραπευτική παρέμβαση και έκαναν έκκληση για διορισμό περισσότερων λογοθεραπευτών.

2.3 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Η Williams, C., σε πειραματική έρευνα που πραγματοποίησε το 2006 στη δυτική Αυστραλία με θέμα « Οι γνώσεις των δασκάλων για τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών τα πρώτα χρόνια του σχολείου » μελέτησε τις γνώσεις που έχουν οι δάσκαλοι για τις γλωσσικές ικανότητες και τη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών. Για να επιτευχθεί αυτό δόθηκαν ερωτηματολόγια σε δασκάλους 5 σχολείων και ακολούθως αξιολογήθηκαν οι μαθητές.

Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις που αφορούσαν:

- τις παρούσες γνώσεις τους
- τις ικανότητες τους να αναγνωρίζουν τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας
- την τάξη τους και
- το σχολείο τους.

Μέσα από αυτή την έρευνα παρατηρήθηκε η αναγκαιότητα για έγκαιρη διάγνωση στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (Catts et al. 2001; Heath, & Hogben, 2004; Justice et al. 2002).

Επίσης η Williams, C. διαπίστωσε μέσα από την έρευνα ότι οι λογοθεραπευτές έχουν τις γνώσεις και τις δυνατότητες να αναγνωρίζουν τα παιδιά που οι γλωσσικές τους ικανότητες δεν είναι οι κατάλληλες έτσι ώστε μελλοντικά να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις.

Παράλληλα βρήκε ότι η πλειοψηφία (80%) των δασκάλων που έλαβε μέρος ανέφερε ότι οι γνώσεις τους για τα συστατικά της γλώσσας ήταν μέτριες έως αρκετές. Επιπλέον η αυτοπεποίθηση που είχαν οι δάσκαλοι (85%) για τις ικανότητες τους να αναγνωρίζουν παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας ήταν μέτρια. Ενώ σε παρόμοια έρευνα της Sadler (2005), διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι (88%) είχαν περιορισμένη έως καθόλου αυτοπεποίθηση στο να αναγνωρίζουν τα παιδιά με διαταραχές.

Εν τέλει, οι δάσκαλοι θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας έτσι ώστε να λαμβάνονται αποφάσεις για το μέλλον αυτών των παιδιών. Αυτό φυσικά δεν μπορεί να αντικαταστήσει την αξιολόγηση και την άποψη των ειδικών που σ' αυτή την περίπτωση είναι οι λογοθεραπευτές, αφού η παρέμβαση τους είναι καθοριστική. Προτείνεται λοιπόν να διατίθεται χρόνος από κοινού και ενημέρωση από τους λογοθεραπευτές με σκοπό να γίνονται πιο αποδοτικές οι γνώσεις των δασκάλων.

Οι Letts, & Hall, (2003), σε έρευνα τους για τις γνώσεις που έχουν οι διάφοροι επαγγελματίες (συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων) για την ανάπτυξη και τις διαταραχές ομιλίας και λόγου, έδωσαν ερωτηματολόγια που σχεδιάστηκαν για δύο κύριους λόγους:

- Να συλλέξει πληροφορίες από τους επαγγελματίες σχετικά με την ηλικία, την εμπειρία και την εκπαίδευση τους.
- Να συνδέσει τις γνώσεις που έχουν οι επαγγελματίες για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας στα παιδιά:
 - με την αυτοπεποίθηση που έχουν ώστε να εκτιμούν και να αναγνωρίζουν τις διαταραχές αυτές,
 - με τις στρατηγικές θεραπείας που χρησιμοποιούν και
 - με την εμπειρία που έχουν για το θέμα αυτό.

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η πλειοψηφία των δασκάλων και άλλων επαγγελματιών χρήζουν περαιτέρω εκπαίδευσης και επιμόρφωσης για να αναγνωρίζουν προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά. Η εκπαίδευση των δασκάλων είναι αναγκαία παρά τις όσες γενικές γνώσεις κατέχουν κάτι που το επιζητούν και οι ίδιοι.

Η Sadler, J., πραγματοποίησε μια έρευνα το 2005 στο Ηνωμένο Βασίλειο για τις γνώσεις, τα πιστεύω και τις στάσεις των δασκάλων για παιδιά που

έχουν ήδη διαγνωσθεί με μέτριου ή σοβαρού βαθμού διαταραχές λόγου ή/και ομιλίας.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 54 δάσκαλοι και 35 νηπιαγωγοί όπου κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν:

- Την εμπειρία και τα προσόντα των δασκάλων.
- Πηγές γνώσεων των δασκάλων για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας.
- Τις απόψεις που έχουν για τις γνώσεις τους.
- Το κατά πόσο λαμβάνουν υποστήριξη οι δάσκαλοι και από ποιους.
- Τα πιστεύω τους για τη μελλοντική πορεία των παιδιών.

Ο ερωτηθέντες ανέφεραν ότι το επίπεδο γνώσεων τους κυμαίνεται από "περιορισμένο" έως "πολύ περιορισμένο". Επίσης δήλωσαν ότι η ενημέρωση τους για τις διαταραχές των παιδιών προέρχεται κυρίως από τους λογοθεραπευτές ενώ λίγοι ήταν αυτοί που υποστήριξαν ότι οι γνώσεις τους προήλθαν από την αρχική τους εκπαίδευση. Τη θέση αυτή υποστηρίζει και η Miller, C., (1991) όπου μέσα από μελέτη της διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη γνώσεων των δασκάλων δεν περιορίζεται μόνο στις γλωσσικές διαταραχές αλλά και στη φυσιολογική ανάπτυξη της γλώσσας κάτι που οφείλεται στο ότι αυτά δεν προσφέρονται στην αρχική τους εκπαίδευση.

Κύριο συμπέρασμα της έρευνας αυτής είναι ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τις επαρκείς γνώσεις των δασκάλων είναι η καλύτερη και ουσιαστικότερη αρχική τους εκπαίδευση και μετέπειτα επιμόρφωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Προκειμένου να διερευνηθούν οι γνώσεις των δασκάλων για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας και η συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές, επιλέγησαν 97 δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική εμπειρική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου γιατί οι ερωτήσεις αφορούν τη κοινή γνώση που έχει μία κοινωνική ομάδα (λογοθεραπευτές και δάσκαλοι) για κάποιο ζήτημα, πράγμα που σε μία πρώτη ερευνητική προσέγγιση απαιτεί την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των μελών της ομάδας αυτής στις απαντήσεις για τα ερωτήματα που τέθηκαν. Συγκεκριμένα, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε δασκάλους που είχαν συνεργαστεί στο παρελθόν ή συνεργάζονταν τη συγκεκριμένη περίοδο με λογοθεραπευτή. Επιπλέον δόθηκαν σε δασκάλους που ενώ δεν είχαν συνεργαστεί με λογοθεραπευτή, παιδί από το τμήμα τους παρακολουθούσε λογοθεραπευτικές συνεδρίες. Παρόμοιο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε και από το λογοθεραπευτή του κάθε σχολείου.

Συνολικά έλαβαν μέρος στην έρευνα 405 δάσκαλοι και 50 λογοθεραπευτές. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν τις γνώσεις των δασκάλων για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας, ενώ στο δεύτερο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία τους με λογοθεραπευτή. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους λογοθεραπευτές περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τη συνεργασία τους με δασκάλους.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

3.2 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ – ΔΕΙΓΜΑ

3.2.1 Ομάδα ελέγχου:

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου δόθηκε σε 2 ομάδες των 50 δασκάλων και 25 λογοθεραπευτών οι οποίοι αποτέλεσαν τις ομάδες ελέγχου της έρευνας. Αφού οι ομάδες ελέγχου συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ακολούθως τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και να αναφέρουν οποιαδήποτε ερώτηση ήταν δυσνόητη προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα του.

3.2.2 Δείγμα:

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσαν τα μέλη του διδακτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (δάσκαλοι και λογοθεραπευτές αντίστοιχα) από 97 σχολεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου. Οι δύο ομάδες των δασκάλων και των λογοθεραπευτών απαρτίζονταν από 74 άντρες (18.3%) και 331 γυναίκες (81.7%) και η δεύτερη ομάδα από 4 (8%) άντρες και 46 (92%) γυναίκες αντίστοιχα.

Οι φοιτήτριες επισκέφθηκαν 97 δημοτικά σχολεία, από τα οποία τα 95 συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και τα 2 αρνήθηκαν. Ο αριθμός των δασκάλων που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα είναι 192 και ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι 405 ενώ ο αριθμός των λογοθεραπευτών που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν είναι 2 και ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων είναι 50.

Από την έρευνα έχουν αποκλειστεί οι δάσκαλοι:

- της ειδικής εκπαίδευσης
- της μουσικής
- της τέχνης
- της γυμναστικής
- που δεν είχαν συνεργαστεί ποτέ με λογοθεραπευτή του σχολείου
- που δεν είχαν ποτέ στο τμήμα τους παιδί με διαταραχές λόγου ή ομιλίας

Οι δάσκαλοι έπρεπε να πληρούν τουλάχιστον ένα από τα πιο κάτω κριτήρια ούτως ώστε να συμπεριληφθούν στην έρευνα:

- Να έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν το λιγότερο με ένα λογοθεραπευτή.
- Να συνεργάζονταν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο με λογοθεραπευτή.
- Να έχουν στο τμήμα τους παιδί που παρακολούθησε λογοθεραπευτικές συνεδρίες.

Κατά τη σχολική περίοδο 2007 – 2008 οι διορισμένοι δάσκαλοι και λογοθεραπευτές στα Δημοτικά σχολεία της Κύπρου είναι 3844 και 95 αντίστοιχα.

3.3 ΥΛΙΚΟ:

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο καταρτισμός ενός ερωτηματολογίου από τις φοιτήτριες που ανέλαβαν την έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο είναι μια σειρά από ερωτήσεις σχετικές με ένα θέμα στις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να απαντήσουν γραπτά με σκοπό τη συλλογή των αναγκαίων ερευνητικών πληροφοριών (Παπαναστασίου, 1996, σελ.61) και η κατάρτιση του ακολουθεί τα εξής στάδια:

- i. Σχεδιάζεται, καταρτίζεται, δοκιμάζεται και οριστικοποιείται.
- ii. Χρησιμοποιείται στην ερευνητική διαδικασία.
- iii. Γίνεται η κωδικοποίηση, ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων σύμφωνα με τον ευρύτερο σχεδιασμό της έρευνας.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται σε κάθε ερωτηματολόγιο είναι κυρίως δύο ειδών: α. Οι ανοικτές ερωτήσεις όπου το άτομο εκθέτει τις απόψεις του σε συνεχή λόγο και

β. οι κλειστές ερωτήσεις όπου το άτομο εκλέγει μία από δύο ή περισσότερες επιλογές που του δίνονται.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο τύπος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ως επί το πλείστον κλειστών ερωτήσεων. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν το πλεονέκτημα ότι εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες και περιορίζουν το άτομο στα πλαίσια των εναλλακτικών απαντήσεων. Μεταξύ άλλων επιτρέπουν στο άτομο να αντιμετωπίσει και άλλες απαντήσεις που ίσως δε θα τις έγραφε, αν η ερώτηση είναι ανοικτού τύπου. Παρ' όλα αυτά, ανοικτού τύπου είναι η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου για το λόγο ότι οι φοιτήτριες ήθελαν να δώσουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τον τρόπο σκέψης τους, τη γνώμη και τις προτιμήσεις τους καθώς και τους λόγους στους οποίους στηρίζουν τις απόψεις τους.

Η τελική μορφή των ερωτηματολογίων των δασκάλων (Παράρτημα 1) και των λογοθεραπευτών (Παράρτημα 2) δεν παρουσίασε καμία αλλαγή από την αρχική μορφή των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στις ομάδες ελέγχου, αφού δεν παρατηρήθηκε καμία δυσνόητη ερώτηση.

Το ερωτηματολόγιο των δασκάλων περιλαμβάνει 2 βασικά μέρη: Το Α' μέρος αποτελείται από 11 ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία όπως φύλο, σπουδές κ.τ.λ. Επιπλέον περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις των δασκάλων για παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας (Πίνακας 1). Το Β' μέρος αποτελείται από 11 ερωτήσεις που αφορούν τη συνεργασία των δασκάλων με τους λογοθεραπευτές και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή (Πίνακας 2).

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου των λογοθεραπευτών περιλαμβάνει ένα μέρος το οποίο αποτελείται από 11 ερωτήσεις που αφορούν τη συνεργασία τους με τους δασκάλους και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή (Πίνακας 3).

Πίνακας 1 :

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Παρακαλώ να συμπληρώσετε τα παρακάτω:

Άρρεν . Θήλυ .
Σπουδές: Πτυχίο . Μεταπτυχιακό . Άλλο .

2. Διάρκεια εξάσκησης επαγγέλματος μέχρι τώρα:

1-3 χρόνια . 3-5 χρόνια . 5-10 χρόνια .
10-15 χρόνια . 15-20 χρόνια . 20+ χρόνια .

3. Σε ποιες τάξεις του δημοτικού έχετε διδάξει;

Α΄ τάξη . Β΄ τάξη . Γ΄ τάξη .
Δ΄ τάξη . Ε΄ τάξη . ΣΤ΄ τάξη .

4. Πόση είναι η εμπειρία σας σε μαθητές με διαταραχές λόγου και ομιλίας;

Καθόλου εμπειρία .
Μικρή εμπειρία .
Αρκετή εμπειρία .
Μεγάλη εμπειρία .

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις παρούσες γνώσεις σας για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας στους μαθητές;

Πολύ περιορισμένες .

Αρκετές .

Πάρα πολλές .

6. Έχετε διδαχθεί για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;

Ναι . Όχι . Δε θυμάμαι .

7. Με ποιο ,αν υπάρχει, από τους παρακάτω τρόπους αποκτήσατε γνώσεις για τις διαταραχές λόγους και ομιλίας;

- Εκπαιδευτικά σεμινάρια (παρακαλώ αναφέρετε και το θέμα των σεμιναρίων) .
.....

- ΜΜΕ .

- Βιβλία / Περιοδικά .

- Μέσα από την καθημερινή εμπειρία .

- Μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους .

- Άλλο .

8. Πόσο βέβαιος/η είστε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή που παρουσιάζει διαταραχή λόγου ή ομιλίας;

Καθόλου βέβαιος/η .

Αρκετά βέβαιος/η .

Πολύ βέβαιος/η .

9. Μέσα από τις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήσατε μέχρι τώρα πιστεύετε ότι είστε ικανοί να αντιληφθείτε ότι ένας μαθητής παρουσιάζει διαταραχή λόγου ή ομιλίας;

Ναι . Όχι . Δεν ξέρω .

10. Θεωρείτε ικανό τον εαυτό σας να χειριστείτε ένα μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας;

Ναι . Όχι . Ανάλογα με την περίπτωση .

11. Ποια θεωρείτε ότι θα είναι η πορεία των μαθητών που αντιμετωπίζουν διαταραχές λόγου και ομιλίας;

- Θα τα πάνε το ίδιο καλά με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη .
- Πάντοτε θα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από τους υπόλοιπους μαθητές όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση .
- Θα έχουν μια φυσιολογική πορεία αλλά με πιο αργό ρυθμό .

Πίνακας 2 :

Β' ΜΕΡΟΣ

- 1. Γνωρίζετε ποιες είναι οι υπηρεσίες που παρέχει ένας λογοθεραπευτής στο σχολείο;**

Ναι . Όχι .

- 2. Κατά την άποψη σας η συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή του σχολείου είναι εφικτή;**

Ναι . Όχι .

- 3. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή του σχολείου;**

Απούσα .

Μέτρια .

Καλή .

Άριστη .

- 4. Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι κάνει τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή επιτυχημένη;
(επιλέξτε το σημαντικότερο)**

- Καλή θέληση .
- Αλληλοβοήθεια .
- Ανάγκη για αποτελεσματική αποκατάσταση του μαθητή .
- Παρότρυνση από το σχολείο .

5. Κατά τη γνώμη σας η δική σας προσωπικότητα και του λογοθεραπευτή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία σας;

Ναι .

Όχι .

6. Σύμφωνα με τα παρακάτω ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή;

- Αμοιβαία στήριξη .
- Άντληση νέων πληροφοριών .
- Ανταλλαγή συμβουλών .
- Απόκτηση νέων ιδεών στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών .
- Άλλο .

7. Σύμφωνα με τα παρακάτω ποια θεωρείτε ότι είναι τα μειονεκτήματα από τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή;

- Σπατάλη χρόνου .
- Έλλειψη αυτονομίας / ανεξαρτησίας .
- Επίκριση από το λογοθεραπευτή για το έργο σας .
- Άγχος ή πίεση για συμβιβασμό με το λογοθεραπευτή .
- Διαφορετικές προτεραιότητες .
- Άλλο .

8. Όταν έχετε ένα μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας πως πιστεύετε ότι μπορείτε να το αντιμετωπίσετε;

Μόνος / η .

Με λίγη βοήθεια (αν ναι με ποιού τη βοήθεια;) .

.....

Παραπομπή αποκλειστικά στο λογοθεραπευτή .

9. Καθιερώνονται συναντήσεις με το λογοθεραπευτή ώστε να συζητηθεί η πρόοδος του μαθητή;

Ναι .

Όχι .

10. Με ποιο/ποιους από τους παρακάτω τρόπους το σχολείο υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό (δάσκαλους και λογοθεραπευτές);

- Παροτρύνοντας την ανάπτυξη καλών σχέσεων .
- Συγκαλώντας το προσωπικό σε συναντήσεις .
- Ενθαρρύνοντας τη διεπιστημονικότητα ανάμεσα στο προσωπικό .
- Ελέγχοντας τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων και λογοθεραπευτών .

11. Τι εισηγείστε ώστε μελλοντικά να υπάρχει μια οργανωμένη συνεργασία με το λογοθεραπευτή του σχολείου;

.....

.....

.....

.....

Πίνακας 3 :

- 1. Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις έτσι ώστε να αντιληφθούν ότι ένας μαθητής παρουσιάζει διαταραχή λόγου ή ομιλίας και να το παραπέμπουν σε εσάς;**

Ναι .

Όχι .

- 2. Κατά την άποψη σας η συνεργασία σας με τους δάσκαλους του σχολείου είναι εφικτή;**

Ναι .

Όχι .

- 3. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους δάσκαλους του σχολείου;**

Απούσα .

Μέτρια .

Καλή .

Άριστη .

4. Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι κάνει τη συνεργασία σας με τους δάσκαλους επιτυχημένη;
(επιλέξτε το σημαντικότερο)

- Καλή θέληση .
- Αλληλοβοήθεια .
- Ανάγκη για αποτελεσματική αποκατάσταση του μαθητή .
- Παρότρυνση από το σχολείο .

5. Κατά τη γνώμη σας η δική σας προσωπικότητα και του δάσκαλου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία σας;

Ναι .

Όχι .

6. Σύμφωνα με τα παρακάτω ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από τη συνεργασία σας με τους δάσκαλους;

- Αμοιβαία στήριξη .
- Άντληση νέων πληροφοριών .
- Ανταλλαγή συμβουλών .
- Απόκτηση νέων ιδεών στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών .
- Άλλο .

7. Σύμφωνα με τα παρακάτω ποια θεωρείτε ότι είναι τα μειονεκτήματα από τη συνεργασία σας με τους δάσκαλους;

- Σπατάλη χρόνου .
- Έλλειψη αυτονομίας / ανεξαρτησίας .
- Επίκριση από το δάσκαλο για το έργο σας .
- Άγχος ή πίεση για συμβιβασμό με το δάσκαλο .
- Διαφορετικές προτεραιότητες .
- Άλλο .

8. Όταν έχετε ένα μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας πως πιστεύετε ότι μπορείτε να το αντιμετωπίσετε;

Μόνος/η .

Σε συνεργασία με το δάσκαλο του μαθητή .

9. Καθιερώνονται συναντήσεις με τους δάσκαλους ώστε να συζητηθεί η πρόοδος των μαθητών;

Ναι .

Όχι .

10. Με ποιο/ποιους από τους παρακάτω τρόπους το σχολείο υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό (δασκάλους και λογοθεραπευτές);

- Παροτρύνοντας την ανάπτυξη καλών σχέσεων .
- Συγκαλώντας το προσωπικό σε συναντήσεις .
- Ενθαρρύνοντας τη διεπιστημονικότητα ανάμεσα στο προσωπικό .
- Ελέγχοντας τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων και λογοθεραπευτών .

11. Τι εισηγείστε ώστε μελλοντικά να υπάρχει μια οργανωμένη συνεργασία με τους δασκάλους του σχολείου;

.....

.....

.....

.....

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε 3 παρόμοιες δημοσιευμένες έρευνες των Hartas, D. (2004), Sadler, J. (2005) και Williams, C. (2006).

Οι ερωτήσεις που μετάφρασαν οι φοιτήτριες από το άρθρο της Sadler, J. με τίτλο « Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech / language impairment » είναι:

- **Παρακαλώ να συμπληρώσετε τα παρακάτω:**

Άρρεν . Θήλυ .

Σπουδές: Πτυχίο . Μεταπτυχιακό . Άλλο .

- **Διάρκεια εξάσκησης επαγγέλματος μέχρι τώρα:**
- **Πόση είναι η εμπειρία σας σε μαθητές με διαταραχές λόγου και ομιλίας;**
- **Πώς θα χαρακτηρίζατε τις παρούσες γνώσεις σας για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας στους μαθητές;**
- **Έχετε διδαχθεί για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;**
- **Με ποιο ,αν υπάρχει, από τους παρακάτω τρόπους αποκτήσατε γνώσεις για τις διαταραχές λόγους και ομιλίας;**
- **Πόσο βέβαιος/η είστε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή που παρουσιάζει διαταραχή λόγου ή ομιλίας;**

Οι ερωτήσεις που μετέτρεψαν οι φοιτήτριες από το άρθρο της Sadler, J. με τίτλο « Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech / language impairment » είναι:

- **Ποια θεωρείτε ότι θα είναι η πορεία των μαθητών που αντιμετωπίζουν διαταραχές λόγου και ομιλίας;**

Οι ερωτήσεις που μετάφρασαν οι φοιτήτριες από το άρθρο της Hartas, D. με τίτλο « Teacher and speech – language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? » είναι:

- **Με ποιο/ποιους από τους παρακάτω τρόπους το σχολείο υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό (δάσκαλους και λογοθεραπευτές);**

Οι ερωτήσεις που μετέτρεψαν οι φοιτήτριες από το άρθρο της Hartas, D. με τίτλο « Teacher and speech – language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? » είναι:

- **Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείται ότι κάνει τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή επιτυχημένη;**
- **Κατά τη γνώμη σας η δική σας προσωπικότητα και του λογοθεραπευτή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία σας;**
- **Σύμφωνα με τα παρακάτω ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή;**
- **Σύμφωνα με τα παρακάτω ποια θεωρείτε ότι είναι τα μειονεκτήματα από τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή;**
- **Τι εισηγείστε ώστε μελλοντικά να υπάρχει μια οργανωμένη συνεργασία με τους δάσκαλους του σχολείου;**

Οι ερωτήσεις που μετέτρεψαν οι φοιτήτριες από το άρθρο της Williams, C. με τίτλο « Teacher judgements of the language skills of children in the early years of schooling. » είναι:

- **Μέσα από τις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήσατε μέχρι τώρα πιστεύετε ότι είστε ικανοί να αντιληφθείτε ότι ένας μαθητής παρουσιάζει διαταραχή λόγου ή ομιλίας;**
- **Θεωρείτε ικανό τον εαυτό σας να χειριστείτε ένα μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας;**

Ο λόγος για τον οποίο έχουν γίνει μετατροπές σε μερικές ερωτήσεις των δημοσιευμένων ερευνών ούτως ώστε να χρησιμοποιηθούν στην παρούσα έρευνα είναι για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη ακρίβεια στις απαντήσεις και για να προσαρμοστούν οι ερωτήσεις κατάλληλα με το θέμα της παρούσας έρευνας.

Οι ερωτήσεις που προσθέσανε οι φοιτήτριες είναι:

- **Σε ποιες τάξεις του δημοτικού έχετε διδάξει;**
- **Γνωρίζετε ποιες είναι οι υπηρεσίες που παρέχει ένας λογοθεραπευτής στο σχολείο;**
- **Κατά την άποψη σας η συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή του σχολείου είναι εφικτή;**
- **Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή του σχολείου;**
- **Όταν έχετε ένα μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας πως πιστεύετε ότι μπορείτε να το αντιμετωπίσετε;**
- **Καθιερώνονται συναντήσεις με το λογοθεραπευτή ώστε να συζητηθεί η πρόοδος του μαθητή;**

Οι πιο πάνω ερωτήσεις προστέθηκαν με σκοπό να διερευνηθεί περαιτέρω η συνεργασία δασκάλων και λογοθεραπευτών.

Οι ερωτήσεις που μετέφρασαν, μετέτρεψαν και προσθέσανε οι φοιτήτριες στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων, προσαρμόστηκαν κατάλληλα ώστε να χρησιμοποιηθούν και στο ερωτηματολόγιο των λογοθεραπευτών.

3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι φοιτήτριες επικοινωνήσαν με το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού κύριο Στυλιανού τον οποίο ενημέρωσαν προφορικώς στις 22 Μαΐου και γραπτώς στις 24 Ιουλίου 2007 (Παράρτημα 3) για το θέμα της έρευνας, ζητώντας την έγκριση του για τη διεξαγωγή της έρευνας και την παραχώρηση άδειας εισόδου στα Δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές που έλαβαν μέρος στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και μετέπειτα οι διευθυντές έρχονταν σε επικοινωνία με τις φοιτήτριες για να τα παραλάβουν.

Μετά την παραχώρηση άδειας στις 20/08/07, οι φοιτήτριες εξασφάλισαν άδεια και από το διευθυντή του κάθε σχολείου. Ακολούθως δόθηκαν τα ερωτηματολόγια σε 97 σχολεία μαζί με μια συνοδευτική επιστολή για το διευθυντή, καθώς και μια για τους δάσκαλους και τους λογοθεραπευτές. (Παράρτημα 4). Η επιστολή ανέλυε το σκοπό της έρευνας και το τί ακριβώς ζητούσαν οι φοιτήτριες από τους συμμετέχοντες. Πριν από την έναρξη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι φοιτήτριες αφού φρόντισαν να πάρουν τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ακολούθως τόνιζαν ότι τα ερωτηματολόγια θα παραμείνουν ανώνυμα.

Η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη το διάστημα από 01 Σεπτεμβρίου έως 17 Δεκεμβρίου 2007.

3.5 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ:

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Επίσης χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική με πίνακες συχνοτήτων για τα ποσοστά. Για την αξιολόγηση της συσχέτισης μεταξύ διαφόρων παραμέτρων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συνάφειας και έλεγχος χ^2 .

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν να πραγματοποιηθεί η ανάλυση, να δημιουργηθούν οι πίνακες και τα δεδομένα σε ποσοτική μορφή. Ακολούθως επεξεργάστηκαν και ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα και διεξήχθησαν τα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η καταγραφή καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε όπως έχει προαναφερθεί με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Πιο κάτω θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας τόσο της ομάδας του δείγματος όσο και της ομάδας ελέγχου όπου θα προκύψουν σημαντικά στοιχεία για τις γνώσεις των δασκάλων και για τη συνεργασία δασκάλων και λογοθεραπευτών.

Από τα δεδομένα αυτά διαφαίνεται ότι ο γυναικείος πληθυσμός που συμμετέχει, κατέχει μεγαλύτερο ποσοστό από τον ανδρικό πληθυσμό γιατί με βάση τα κυπριακά δεδομένα οι διορισμένοι δάσκαλοι είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες.

4.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

4.1.1 Ομάδα Ελέγχου:

Δάσκαλοι

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.Α: Φύλο

	Αρ.Ατόμων	%
Άρρεν	4	8.0
Θήλυ	46	92.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.Β: Σπουδές

	Αρ. Ατόμων	%
Πτυχίο	26	52.0
Μεταπτυχιακό	23	46.0
Άλλο	1	2.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Διάρκεια εξάσκησης επαγγέλματος μέχρι τώρα:

	Αρ. Ατόμων	%
1-3 χρόνια	12	24.0
3-5 χρόνια	5	10.0
5-10 χρόνια	13	26.0
10-15 χρόνια	8	16.0
15-20 χρόνια	7	14.0
20+ χρόνια	5	10.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Τάξεις του δημοτικού που έχετε διδάξει

	Αρ. Ατόμων	%
1. Α' Τάξη	3	6.0
2. Β' Τάξη	-	-
3. Γ' Τάξη	1	2.0
4. Δ' Τάξη	-	-
5. Ε' Τάξη	1	2.0
6. Στ' Τάξη	1	2.0
1,2	1	2.0
1,2,3	2	4.0
1,2,3,4	3	6.0
1,2,3,4,5	3	6.0
1,2,3,4,5,6	15	30.0
1,2,4,5,6	2	4.0
1,2,4,6	1	2.0
1,2,5	2	4.0
1,4	3	6.0
1,4,5,6	1	2.0
1,5,6	1	2.0
2,3,4	2	4.0
2,3,4,5,6	1	2.0
2,4,6	1	2.0
3,4	1	2.0
3,4,5	1	2.0
3,5	1	2.0
4,5,6	2	4.0
4,6	1	2.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Εμπειρία σε μαθητές με διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Καθόλου	3	6.0
Μικρή	32	64.0
Αρκετή	10	20.0
Μεγάλη	5	10.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Παρούσες γνώσεις για τις διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Πολύ περιορισμένες	32	64.0
Αρκετές	15	30.0
Πάρα πολλές	3	6.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Διδαχθείσες γνώσεις

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	28	56.0
Όχι	19	38.0
Δε θυμάμαι	3	6.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Τρόποι απόκτησης των γνώσεων για τις διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
1. Εκπαιδευτικά σεμινάρια	2	4.0
2. ΜΜΕ	1	2.0
3. Βιβλία / Περιοδικά	3	6.0
4. Μέσα από την καθημερινή εμπειρία	2	4.0
5. Μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους	4	8.0
6. Άλλο	2	4.0
1,2,3	1	2.0
1,2,3,4,5	1	2.0
1,3	3	6.0
1,3,4	1	2.0
1,3,4,5	2	4.0
1,3,4,6	1	2.0
1.5	1	2.0
2,3,4	1	2.0
2,3,4,5	6	12.0
2,3,5	2	4.0
3,4	1	2.0
3,4,5	8	16.0
3.5	3	6.0
4.5	4	8.0
4.6	1	2.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Βεβαιότητα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών ενός μαθητή

	Αρ. Ατόμων	%
Καθόλου	34	68.0
Αρκετά	14	28.0
Πολύ	2	4.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Ικανότητα αντίληψης ενός μαθητή με διαταραχή

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	39	78.0
Όχι	4	8.0
Δεν ξέρω	7	14.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Ικανότητα χειρισμού ενός μαθητή με διαταραχή

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	4	8.0
Όχι	10	20.0
Ανάλογα με την...	36	72.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Πορεία των μαθητών που αντιμετωπίζουν διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Θα τα πάνε το...	10	20.0
Πάντοτε θα...	10	20.0
Θα έχουν μια...	30	60.0
Σύνολο	50	100.0

Β' ΜΕΡΟΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Γνώση για τις υπηρεσίες του λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	42	84.0
Όχι	8	16.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Συνεργασία με το λογοθεραπευτή του σχολείου

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	43	86.0
Όχι	7	14.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Χαρακτηρίστε τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
Απουσία	7	14.0
Μέτρια	18	36.0
Καλή	15	30.0
Άριστη	10	20.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Στοιχεία που κάνουν τη συνεργασία επιτυχημένη

	Αρ. Ατόμων	%
1. Καλή θέληση	11	22.0
2. Αλληλοβοήθεια	12	24.0
3. Ανάγκη για αποτελεσματική...	19	38.0
4. Παρότρυνση από το σχολείο	-	-
1,2,3	1	2.0
1,2,3,4	4	8.0
1,2,4	1	2.0
2,3	2	4.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Σημαντικότητα προσωπικότητας δασκάλου με του λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	49	98.0
Όχι	1	2.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Οφέλη από τη συνεργασία με το λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
1. Αμοιβαία στήριξη	1	2.0
2. Άντληση νέων πληροφοριών	1	2.0
3. Ανταλλαγή συμβουλών	10	20.0
4. Απόκτηση νέων ιδεών...	6	12.0
5. Άλλο	1	2.0
1,2	1	2.0
1,2,3	4	8.0
1,2,3,4	16	32.0
1,2,4	1	2.0
1,3	1	2.0
1,3,4	2	4.0
1,4	5	10.0
3,4	1	2.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Μειονεκτήματα από τη συνεργασία με το λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
1. Σπατάλη χρόνου	-	-
2. Έλλειψη αυτονομίας/ανεξαρτησίας	-	-
3. Επίκριση από το λογοθεραπευτή...	-	-
4. Άγχος ή πίεση	2	4.0
5. Διαφορετικές προτεραιότητες	20	40.0
6. Άλλο	12	24.0
7. Κανένα	7	14.0
1,5	2	4.0
3,4,5	1	2.0
4,5	6	12.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 8.α: Αντιμετώπιση των μαθητών με διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Μόνος/η	-	-
Με λίγη βοήθεια	31	62.0
Παραπομπή...	19	38.0
Σύνολο	50	100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8.β: Αντιμετώπιση του μαθητή με διαταραχές
(με λίγη βοήθεια)**

	Αρ. Ατόμων	%
1. Λογοθεραπευτής	16	32.0
2. Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος	-	-
3. Γονείς	-	-
4. Διοίκηση	-	-
5. Ειδικός Παιδαγωγός	-	-
1,2	2	4.0
1.3	5	10.0
1,3,5	1	2.0
1.4	2	4.0
Κενό	5	10
Παραπομπή αποκλειστικά...	19	38.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Καθιέρωση συναντήσεων με το λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	22	44.0
Όχι	28	56.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Τρόποι υποστήριξης της συνεργασίας από το σχολείο

	Αρ. Ατόμων	%
1. Παροτρύνοντας την ανάπτυξη...	16	32.0
2. Συγκαλώντας το προσωπικό...	6	12.0
3. Ενθαρρύνοντας τη διεπιστημονικότητα...	8	16.0
4. Ελέγχοντας τη συνεργασία ανάμεσα...	2	4.0
5. Κανένα	2	4.0
1,2	2	4.0
1,2,3	2	4.0
1,2,3,4	4	8.0
1,3	4	8.0
1,4	4	8.0
Σύνολο	50	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Μελλοντικές εισηγήσεις για οργανωμένη συνεργασία

	Αρ. Ατόμων	%
1. Κενό	6	12.0
2. Μόνιμος λογοθεραπευτής...	25	50.0
3.Επιμόρφωση δασκάλων...	3	6.0
4.Καλύτερη επικοινωνία...	8	16.0
2,3	2	4.0
2,4	5	10.0
3,4	1	2.0
Σύνολο	50	100.0

Λογοθεραπευτές:**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Γνώσεις για την αντίληψη των διαταραχών από τους δασκάλους**

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	12	48.0
Όχι	13	52.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Συνεργασία με το δάσκαλο του σχολείου

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	16	64.0
Όχι	9	36.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Χαρακτηρίστε τη συνεργασία σας με το δάσκαλο

	Αρ. Ατόμων	%
Απούσα	1	4.0
Μέτρια	13	52.0
Καλή	11	44.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Στοιχεία που κάνουν τη συνεργασία επιτυχημένη

	Αρ. Ατόμων	%
1. Καλή θέληση	7	28.0
2. Αλληλοβοήθεια	4	16.0
3. Ανάγκη για αποτελεσματική...	11	44.0
4. Παρότρυνση από το σχολείο	2	8.0
1,4	1	4.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Σημαντικότητα προσωπικότητας λογοθεραπευτή με δάσκαλου

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	20	80.0
Όχι	5	20.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Οφέλη από τη συνεργασία με το δάσκαλο

	Αρ. Ατόμων	%
1. Αμοιβαία στήριξη	2	8.0
2. Άντληση νέων πληροφοριών	-	-
3. Ανταλλαγή συμβουλών	1	4.0
4. Απόκτηση νέων ιδεών...	3	12.0
5. Άλλο	4	16.0
6. Κανένα	4	16.0
1,2,3,4	3	12.0
1,2,3,4,5	1	4.0
1,3	1	4.0
1,4	1	4.0
2,3,4	1	4.0
2,3	1	4.0
3,4	3	12.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Μειονεκτήματα από τη συνεργασία με το δάσκαλο

	Αρ. Ατόμων	%
1. Σπατάλη χρόνου	1	4.0
2. Έλλειψη αυτονομίας/ανεξαρτησίας	-	-
3. Επίκριση από το δάσκαλο...	2	8.0
4. Άγχος ή πίεση για συμβιβασμό...	2	8.0
5. Διαφορετικές προτεραιότητες	6	24.0
6. Άλλο	2	8.0
7. Κανένα	3	12.0
1,5	1	4.0
2,4	2	8.0
2,5	1	4.0
3,4,5	1	4.0
3.5	1	4.0
5.6	3	12.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Αντιμετώπιση του μαθητή με διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Μόνος/η	8	32.0
Σε συνεργασία...	17	68.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Καθιέρωση συναντήσεων με το δάσκαλο

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	10	40.0
Όχι	15	60.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Τρόποι υποστήριξης της συνεργασίας από το σχολείο

	Αρ. Ατόμων	%
1. Παροτρύνοντας την ανάπτυξη...	1	4.0
2. Συγκαλώντας το προσωπικό...	5	20.0
3. Ενθαρρύνοντας τη διεπιστημονικότητα...	1	4.0
4. Ελέγχοντας τη συνεργασία ανάμεσα...	5	20.0
5. Κανένα	6	24.0
1,2,3,4	1	4.0
1,3	1	4.0
1,3,4	1	4.0
1,4	1	4.0
2,4	2	8.0
3,4	1	4.0
Σύνολο	25	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Μελλοντικές εισηγήσεις για οργανωμένη συνεργασία

	Αρ. Ατόμων	%
1. Κενό	3	12.0
2. Μόνιμος λογοθεραπευτής...	10	40.0
3.Επιμόρφωση δασκάλων...	5	20.0
4.Καλύτερη επικοινωνία...	4	16.0
2,3	3	12.0
Σύνολο	25	100.0

4.1.2 Ομάδα ΔείγματοςΔάσκαλοι:**ΠΙΝΑΚΑΣ 1.Α: Φύλο**

	Αρ.Ατόμων	%
Άρρεν	74	18.3
Θήλυ	331	81.7
Σύνολο	405	100.0

Από τους συμμετέχοντες της έρευνας, οι οποίοι ήταν 405, φαίνεται από τον πίνακα ότι οι 74 ήταν άνδρες (18.3%) και οι 331 ήταν γυναίκες (81.7%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.Β: Σπουδές

	Αρ. Ατόμων	%
Πτυχίο	281	69.4
Μεταπτυχιακό	117	28.9
Άλλο	7	1.7
Σύνολο	405	100.0

Στον Πίνακα 1Β, παρουσιάζεται το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, με 281 άτομα (69.4%) να έχουν μόνο πτυχίο, 117 άτομα να έχουν μεταπτυχιακό (28.9%) και μόνο 7 άτομα να έχουν και οποιοδήποτε άλλο τίτλο (1.7%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Διάρκεια εξάσκησης επαγγέλματος μέχρι τώρα:

	Αρ. Ατόμων	%
1-3 χρόνια	44	10.9
3-5 χρόνια	52	12.8
5-10 χρόνια	108	26.7
10-15 χρόνια	84	20.7
15-20 χρόνια	63	15.6
20+ χρόνια	54	13.3
Σύνολο	405	100.0

Στον πιο πάνω πίνακα απεικονίζεται το χρονικό διάστημα που εξασκούν το επάγγελμα τους οι δάσκαλοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Διαφαίνεται ότι 108 άτομα, εξασκούν το επάγγελμα τους 5 – 10 χρόνια και αυτό αντιστοιχεί σε ποσοστό 26.7%. Ενώ η μικρότερη μερίδα συμμετεχόντων, 44 άτομα (10.9%), αντιστοιχεί στους νεοδιόριστους δάσκαλους, δηλαδή στα άτομα που εξασκούν το επάγγελμα τους μόνο 1 – 3 χρόνια

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Τάξεις του δημοτικού που έχετε διδάξει

	Αρ. Ατόμων	%
1. Α' Τάξη	7	1.7
2. Β' Τάξη	3	0.7
3. Γ' Τάξη	4	1.0
4. Δ' Τάξη	2	0.5
5. Ε' Τάξη	-	-
6. Στ' Τάξη	-	-
1,2	9	2.2
1,2,3	30	7.4
1,2,3,4	37	9.1
1,2,3,4,5	24	5.9
1,2,3,4,5,6	122	30.1
1,2,3,4,6	5	1.2
1,2,3,5	7	1.7
1,2,3,5,6	4	1.0
1,2,3,6	1	0.2
1,2,4	8	2.0
1,2,4,5	8	2.0
1,2,4,5,6	13	3.2
1,2,4,6	4	1.0
1,2,5	4	1.0
1,2,5,6	1	0.2
1,2,6	1	0.2
1,3	1	0.2
1,3,4	8	2.0
1,3,4,5	2	0.5
1,3,4,5,6	5	1.2
1,3,4,6	3	0.7
1,3,5,6	2	0.5
1,4	1	0.2
1,4,5	1	0.2
1,4,5,6	2	0.5
1,5	1	0.2
2,3	9	2.2
2,3,4	10	2.5
2,3,4,5	11	2.7
2,3,4,5,6	6	1.5
2,3,4,6	1	0.2
2,3,5	1	0.2
2,3,5,6	3	0.7
2,3,6	1	0.2
2,4	3	0.7
2,4,5	3	0.7
2,4,5,6	2	0.5
3,4	5	1.2
3,4,5	4	1.0
3,4,5,6	8	2.0
3,5	2	0.5
3,5,6	1	0.2
3,6	1	0.2
4,5	6	1.5
4,5,6	6	1.5
5,6	2	0.5
Σύνολο	405	100.0

Σε ποιές τάξεις του δημοτικού έχετε διδάξει;

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι επιλογές των συμμετεχόντων για τις τάξεις στις οποίες έχουν διδάξει μέχρι τώρα. Όπως φαίνεται, η πλειοψηφία δηλαδή το 30.1% έχει διδάξει σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Εμπειρία σε μαθητές με διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Καθόλου	38	9.4
Μικρή	275	67.9
Αρκετή	83	20.5
Μεγάλη	9	2.2
Σύνολο	405	100.0

Πόση είναι η εμπειρία σας σε μαθητές με διαταραχές λόγου και ομιλίας;

Από τα αποτελέσματα για την ερώτηση αυτή φαίνεται ότι η πλειοψηφία των δασκάλων, 275 άτομα (67.9%), δήλωσε ότι έχουν μικρή εμπειρία στους μαθητές αυτούς. Ενώ μεγάλη εμπειρία δήλωσε ότι έχει η μικρότερη μερίδα δασκάλων, δηλ. μόνο 9 άτομα, αριθμός που μεταφράζεται σε ποσοστό 2.2%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Παρούσες γνώσεις για τις διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
1. Πολύ περιορισμένες	297	73.3
2. Αρκετές	100	24.7
3. Πάρα πολλές	8	2.0
Σύνολο	405	100.0

Πώς θα χαρακτηρίζατε τις παρούσες γνώσεις σας για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας στους μαθητές;

Στον πίνακα 5 απεικονίζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων στη συγκεκριμένη ερώτηση όπου 297 άτομα (73.3%), χαρακτήρισαν τις γνώσεις τους για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας ως "πολύ περιορισμένες" και μόλις 8 άτομα (2%) ισχυρίστηκαν ότι οι γνώσεις τους για το θέμα αυτό είναι "πάρα πολλές".

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Διδαχθείσες γνώσεις

	Αρ. Ατόμων	%
1. Ναι	167	41.2
2. Όχι	172	42.5
3. Δε θυμάμαι	66	16.3
Σύνολο	405	100.0

Έχετε διδαχθεί για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;

Στον πιο πάνω πίνακα φαίνονται οι απαντήσεις των δασκάλων για το εάν έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου ή ομιλίας. Τα 172 άτομα (42.5%) απάντησαν ότι δεν έχουν διδαχθεί ενώ 167 άτομα (41.2%) δήλωσαν το αντίθετο. Τα υπόλοιπα 66 άτομα (16.3%) δεν θυμούνται εάν έχουν διδαχθεί για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Τρόποι απόκτησης των γνώσεων για τις διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
1. Εκπαιδευτικά σεμινάρια	10	2.5
2. ΜΜΕ	3	0.7
3. Βιβλία / Περιοδικά	15	3.7
4. Μέσα από την καθημερινή εμπειρία	24	5.9
5. Μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους	15	3.7
6. Άλλο	17	4.2
7. Κανένα	30	7.4
1,2,3	1	0.2
1,2,3,4	2	0.5
1,2,3,4,5	9	2.2
1,2,3,4,5,6	1	0.2
1,2,3,5	2	0.5
1,2,4,5	6	1.5
1,3	7	1.7
1,3,4	3	0.7
1,3,4,5	9	2.2
1,3,5	2	0.5
1,4	1	0.2
1,4,5	6	1.5
1,5	1	0.2
2,3	2	0.5
2,3,4	12	3.0
2,3,4,5	40	9.9
2,3,4,5,6	2	0.5
2,3,5	9	2.2
2,3,5,6	1	0.2
2,4	5	1.2
2,4,5	8	2.0
2,5	2	0.5
3,4	19	4.7
3,4,5	55	13.6
3,4,5,6	3	0.7
3,4,6	3	0.7
3,5	16	4.0
3,5,6	1	0.2
3,6	2	0.5
4,5	53	13.1
4,5,6	2	0.5
4,6	3	0.7
5,6	3	0.7
Σύνολο	405	100.0

Με ποιο, αν υπάρχει, από τους παρακάτω τρόπους αποκτήσατε γνώσεις για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας;

Πιο πάνω παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι έχουν αποκτήσει τις γνώσεις τους για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Βεβαιότητα για να αντιμετωπίσετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή

	Αρ. Ατόμων	%
Καθόλου	290	71.6
Αρκετά	109	26.9
Πολύ	6	1.5
Σύνολο	405	100.0

Πόσο βέβαιος/η είστε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή που παρουσιάζει διαταραχή λόγου ή ομιλίας;

Στον πίνακα 8 απεικονίζονται οι απαντήσεις των δασκάλων για την αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι δάσκαλοι ώστε να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας. Όπως είναι φανερό, 290 δάσκαλοι (71.6%) ισχυρίστηκαν ότι δε νιώθουν καθόλου έτοιμοι και μόλις 6 δάσκαλοι (1.5%) είναι πολύ βέβαιοι ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν τέτοιους μαθητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Ικανότητα να αντιληφθείτε ένα μαθητή με διαταραχή

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	292	72.1
Όχι	17	4.2
Δεν ξέρω	96	23.7
Σύνολο	405	100.0

Μέσα από τις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήσατε μέχρι τώρα πιστεύετε ότι είστε ικανοί να αντιληφθείτε ότι ένας μαθητής παρουσιάζει διαταραχή λόγου ή ομιλίας;

Σε αυτή την ερώτηση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 292 άτομα (72.1%) απάντησε ότι μπορεί να αντιληφθεί ένα μαθητή που παρουσιάζει διαταραχές λόγου ή ομιλίας ενώ 17 άτομα (4.2%) απάντησαν ότι δεν θεωρούν ικανούς τους εαυτούς τους να αναγνωρίσουν ένα μαθητή με δυσκολίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Ικανότητα να χειριστείτε ένα μαθητή με διαταραχή

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	26	6.4
Όχι	115	28.4
Ανάλογα με την...	264	65.2
Σύνολο	405	100.0

Θεωρείτε ικανό τον εαυτό σας να χειριστείτε ένα μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας;

Η πλειοψηφία των δασκάλων δηλαδή 264 άτομα (65.2%) ισχυρίστηκαν ότι μπορούν να χειριστούν ένα μαθητή ανάλογα με τη διαταραχή που παρουσιάζει. Ακολούθως, 115 δάσκαλοι (28.4%) δήλωσαν ότι δεν μπορούν να χειριστούν τα παιδιά με διαταραχές ενώ μόνο 26 δάσκαλοι (6.4%) θεωρούν ικανούς τους εαυτούς τους να χειριστούν τέτοιους μαθητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Πορεία των μαθητών που αντιμετωπίζουν διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Θα τα πάνε το...	51	12.6
Πάντοτε θα...	99	24.4
Θα έχουν μια...	255	63.0
Σύνολο	405	100.0

Ποια θεωρείτε ότι θα είναι η πορεία των μαθητών που αντιμετωπίζουν διαταραχές λόγου και ομιλίας;

Όπως διαφαίνεται και στον πίνακα 11, 255 από τους συμμετέχοντες (63%) πιστεύουν ότι οι μαθητές με διαταραχές λόγου/ομιλίας "θα έχουν μια φυσιολογική πορεία αλλά με πιο αργό ρυθμό". Οι 99 από τους συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι μαθητές αυτοί θα βρίσκονται πάντα σε μειονεκτική θέση από τους υπόλοιπους μαθητές όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση και οι υπόλοιποι 51 συμμετέχοντες (12.6%) πιστεύουν ότι οι μαθητές με διαταραχές θα τα πάνε το ίδιο καλά με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη.

Β' Μέρος

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Γνώση για τις υπηρεσίες του λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	331	81.7
Όχι	74	18.3
Σύνολο	405	100.0

Γνωρίζετε ποιες είναι οι υπηρεσίες που παρέχει ένας λογοθεραπευτής στο σχολείο;

Ο πίνακας 1 απεικονίζει τις απαντήσεις των δασκάλων στην πιο πάνω ερώτηση. Όπως φαίνεται, 331 από τους ερωτηθέντες (81.7%) δήλωσαν ότι γνωρίζουν τις υπηρεσίες που παρέχει ένας λογοθεραπευτής, ενώ οι υπόλοιποι 74 (18.3%) δήλωσαν άγνοια για τις υπηρεσίες που παρέχει στο σχολείο ένας λογοθεραπευτής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατά πόσο συνεργάζεστε με το λογοθεραπευτή του σχολείου

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	372	91.9
Όχι	33	8.1
Σύνολο	405	100.0

Κατά την άποψη σας η συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή του σχολείου είναι εφικτή;

Η πλειοψηφία των δασκάλων, 372 άτομα (91.9%), θεωρούν ότι η συνεργασία τους με το λογοθεραπευτή του σχολείου είναι εφικτή και μόνο 33 άτομα (8.1%) θεωρούν ότι δεν είναι εφικτό να συνεργαστούν με το λογοθεραπευτή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Χαρακτηρίστε τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
Απούσα	61	15.1
Μέτρια	105	25.9
Καλή	169	41.7
Άριστη	70	17.3
Σύνολο	405	100.0

Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή του σχολείου;

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, 169 άτομα (41.7%) χαρακτηρίζουν τη συνεργασία τους με το λογοθεραπευτή του σχολείου "καλή" ενώ "άριστη" μόνο 70 άτομα (17.3%). 61 άτομα (15.1%) απάντησαν ότι δεν έχουν συνεργαστεί με το λογοθεραπευτή του σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Τα στοιχεία που κάνουν τη συνεργασία σας επιτυχημένη

	Αρ. Ατόμων	%
1. Καλή θέληση	87	21.5
2. Αλληλοβοήθεια	108	26.7
3. Ανάγκη για αποτελεσματική...	142	35.1
4. Παρότρυνση από το σχολείο	9	2.2
1,2	13	3.2
1,2,3	18	4.4
1,2,3,4	10	2.5
1,2,4	4	1.0
1,3	6	1.5
1,4	2	0.5
2,3	5	1.2
3,4	1	0.2
Σύνολο	405	100.0

Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι κάνει τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή επιτυχημένη;

Μία αρκετή μεγάλη μερίδα δασκάλων, 142 δάσκαλοι (35.1%), θεωρεί ότι η συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές οφείλεται στην από κοινού ανάγκη για αποτελεσματική αποκατάσταση των μαθητών με διαταραχές λόγου ή/και ομιλίας. 108 δάσκαλοι (26.7%) πιστεύουν ότι η αλληλοβοήθεια είναι αυτό που κάνει τη συνεργασία τους επιτυχημένη και 87 δάσκαλοι (21.5%) ισχυρίζονται ότι για αυτό οφείλεται η καλή θέληση και από τους δύο.

Μόνο 9 άτομα (2.2%) χρειάζονται παρότρυνση από το σχολείο για επιτυχημένη συνεργασία ενώ 10 άτομα θεωρούν σημαντικούς και τους τέσσερις πιο πάνω παράγοντες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Σημαντικότητα της προσωπικότητας σας με το λογοθεραπευτή;

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	382	94.3
Όχι	23	5.7
Σύνολο	405	100.0

Κατά τη γνώμη σας η δική σας προσωπικότητα και του λογοθεραπευτή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία σας;

Θετικά απάντησαν 382 από τους ερωτηθέντες (94.3%) ενώ οι υπόλοιποι 23 (5.7%) απάντησαν ότι η προσωπικότητα δεν παίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Οφέλη από τη συνεργασία με το λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
1. Αμοιβαία στήριξη	30	7.4
2. Άντληση νέων πληροφοριών	12	3.0
3. Ανταλλαγή συμβουλών	32	7.9
4. Απόκτηση νέων ιδεών...	59	14.6
5. Άλλο	3	0.7
6. Κανένα	1	0.2
1,2	3	0.7
1,2,3	7	1.7
1,2,3,4	110	27.2
1,2,3,4,5	2	0.5
1,2,4	10	2.5
1,2,5	1	0.2
1,3	13	3.2
1,3,4	26	6.4
1,4	14	3.5
2,3	7	1.7
2,3,4	31	7.7
2,3,4,5	1	0.2
2,4	19	4.7
3,4	23	5.7
4,5	1	0.2
Σύνολο	405	100.0

Σύμφωνα με τα παρακάτω ποια θεωρείται ότι είναι τα οφέλη από τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή;

Όπως φαίνεται και από τις επιλογές του πίνακα 6, 110 από τους συμμετέχοντες (27.2%) θεωρούν ότι τα οφέλη από τη συνεργασία με το λογοθεραπευτή είναι η αμοιβαία στήριξη, η άντληση νέων πληροφοριών, η ανταλλαγή συμβουλών και η απόκτηση νέων ιδεών στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών. Λίγοι ήταν αυτοί που έδωσαν μία μόνο απάντηση από τις προαναφερθείσες ή και συνδυασμό κάποιων από αυτές, ενώ 1 μόνο άτομο (0.2%) θεωρεί ότι δεν υπάρχει κανένα όφελος από τη συνεργασία με τους λογοθεραπευτές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Μειονεκτήματα από τη συνεργασία με το λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
1. Σπατάλη χρόνου	11	2.7
2. Έλλειψη αυτονομίας/ανεξαρτησίας	10	2.5
3. Επίκριση από το λογοθεραπευτή...	2	0.5
4. Άγχος ή πίεση	15	3.7
5. Διαφορετικές προτεραιότητες	142	35.1
6. Άλλο	78	19.3
7. Κανένα	94	23.2
1,2,3,4,5	1	0.2
1,4	3	0.7
1,5	6	1.5
2,3,4	3	0.7
2,4	2	0.5
2,5	5	1.2
3,4	3	0.7
3,4,5	1	0.2
3,5	5	1.2
4,5	21	5.2
5,6	3	0.7
Σύνολο	405	100.0

Σύμφωνα με τα παρακάτω ποια θεωρείτε ότι είναι τα μειονεκτήματα από τη συνεργασία σας με το λογοθεραπευτή;

142 δάσκαλοι (35.1%), δήλωσαν πως το μειονέκτημα που πιστεύουν ότι προκύπτει από τη συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές είναι οι διαφορετικές προτεραιότητες που έχουν οι δύο επαγγελματίες. 78 δάσκαλοι (19.3%), υποστήριξαν ότι το μειονέκτημα είναι κάποιο άλλο από αυτά που

αναφέρονται στον πίνακα και ένα άτομο (0.2%) ανέφερε ότι τα μειονεκτήματα είναι η επίκριση που νιώθουν ότι θα έχουν από το λογοθεραπευτή για το έργο τους, το άγχος ή η πίεση που νιώθουν ώστε να συμβιβαστούν με το λογοθεραπευτή και οι διαφορετικές προτεραιότητες που πιθανών να έχουν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8.α: Αντιμετώπιση των μαθητών με διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Μόνος/η	4	1.0
Με λίγη βοήθεια	196	48.4
Παραπομπή...	205	50.6
Σύνολο	405	100.0

Όταν έχετε ένα μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας πώς πιστεύετε ότι μπορείτε να το αντιμετωπίσετε;

Οι 205 δάσκαλοι (50.6%), απάντησαν ότι θα έκαναν παραπομπή το μαθητή αποκλειστικά στο λογοθεραπευτή του σχολείου, 196 (48.4%) δήλωσαν ότι θα το αντιμετώπιζαν οι ίδιοι με λίγη βοήθεια και οι υπόλοιποι 4 (1%) ισχυρίστηκαν ότι μπορούσαν να αντιμετωπίσουν το μαθητή με διαταραχή μόνοι τους.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8.β: Αντιμετώπιση των μαθητών με διαταραχές
(με λίγη βοήθεια)**

	Αρ. Ατόμων	%
1. Λογοθεραπευτής	113	27.9
2. Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος	2	0.5
3. Γονείς	3	0.7
4. Διοίκηση	5	1.2
5. Ειδικός Παιδαγωγός	3	0.7
1,2	6	1.5
1,2,3	3	0.7
1,2,5	1	0.2
1.3	20	4.9
1,3,4	2	0.5
1.4	4	1.0
1.5	7	1.7
2,3	1	0.2
3,4,5	1	0.2
6. Κενό	25	6.2
7. Μόνος/η – Παραπομπή...	209	51.6
Σύνολο	405	100.0

Ο πίνακας 8B απεικονίζει τις επιλογές των δασκάλων που πιστεύουν ότι θα χρειαστούν βοήθεια για να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με διαταραχές λόγου ή ομιλίας. Η πλειοψηφία των δασκάλων, 113 δάσκαλοι (27.9%), δήλωσαν ότι θα χρειαστούν βοήθεια από το λογοθεραπευτή του σχολείου. Οι 25 δάσκαλοι (6.2%) δεν απάντησαν τίποτα, ενώ 20 δάσκαλοι (4.9%) υποστήριξαν ότι χρειάζονται τη βοήθεια του λογοθεραπευτή αλλά και των γονέων των παιδιών. Ελάχιστα ήταν τα άτομα που υποστήριξαν τις άλλες επιλογές του πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Καθιέρωση συναντήσεων με το λογοθεραπευτή

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	230	56.8
Όχι	175	43.2
Σύνολο	405	100.0

Καθιερώνονται συναντήσεις με το λογοθεραπευτή ώστε να συζητηθεί η πρόοδος του μαθητή;

Οι 230 από τους ερωτηθέντες (56.8%) δήλωσαν ότι καθιερώνουν συναντήσεις με το λογοθεραπευτή και οι 175 (43.2%) απάντησαν αρνητικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Τρόποι υποστήριξης της συνεργασίας από το σχολείο

	Αρ. Ατόμων	%
1. Παροτρύνοντας την ανάπτυξη...	115	28.4
2. Συγκαλώντας το προσωπικό...	23	5.7
3. Ενθαρρύνοντας τη διεπιστημονικότητα...	44	10.9
4. Ελέγχοντας τη συνεργασία ανάμεσα...	27	6.7
5. Κανένα	24	5.9
1,2	33	8.1
1,2,3	25	6.2
1,2,3,4	28	6.9
1,2,4	9	2.2
1,3	36	8.9
1,3,4	10	2.5
1,4	17	4.2
2,3	5	1.2
2,3,4	2	0.5
2,4	4	1.0
3,4	3	0.7
Σύνολο	405	100.0

Με ποιο / ποιους από τους παρακάτω τρόπους το σχολείο υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό (δασκάλους και λογοθεραπευτές);

Ο πιο πάνω πίνακας αναφέρει τις επιλογές από τις οποίες οι δάσκαλοι έπρεπε να διαλέξουν για να δηλώσουν την άποψη τους για το πώς το σχολείο υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό. Η πλειοψηφία των δασκάλων, 115 από τους συμμετέχοντες (28.4%), δήλωσε ότι το σχολείο υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό με το να παροτρύνει την ανάπτυξη καλών σχέσεων, συγκαλώντας το προσωπικό σε συναντήσεις και ενθαρρύνοντας τη διεπιστημονικότητα ανάμεσα σε δασκάλους και λογοθεραπευτές. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν κάποιες από τις επιλογές μεμονωμένα και κάποιοι άλλοι, όπως φαίνεται και από τον πίνακα, συνδυασμό των επιλογών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Μελλοντικές εισηγήσεις για οργανωμένη συνεργασία

	Αρ. Ατόμων	%
1. Κενό	245	60.5
2. Μόνιμος λογοθεραπευτής...	92	22.7
3.Επιμόρφωση δασκάλων...	7	1.7
4.Καλύτερη επικοινωνία...	29	7.2
2,3	7	1.7
2,3,4	1	0.2
2,4	21	5.2
3,4	3	0.7
Σύνολο	405	100.0

Τι εισηγείστε ώστε μελλοντικά να υπάρχει μια οργανωμένη συνεργασία με το λογοθεραπευτή του σχολείου;

245 δάσκαλοι (60.5%), δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή, ενώ από αυτούς που απάντησαν οι 92 (22.7), ζητούσαν να υπάρχει μόνιμος λογοθεραπευτής στο σχολείο για να γίνονται και πιο ουσιαστικές οι συναντήσεις τους. 29 δάσκαλοι ισχυρίστηκαν ότι θα πρέπει να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία με τους λογοθεραπευτές δηλ. αμοιβαία στήριξη, ανταλλαγή απόψεων για τα θέματα που τους απασχολούν κ.α. 7 άτομα ζήτησαν επιμόρφωση των δασκάλων για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας ενώ άλλοι όπως απεικονίζεται και στον πίνακα 11, επέλεξαν συνδυασμό των πιο πάνω επιλογών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Γνώσεις για να αντιλαμβάνονται τις διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	29	58.0
Όχι	21	42.0
Σύνολο	50	100.0

Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις έτσι ώστε να αντιληφθούν ότι ένας μαθητής παρουσιάζει διαταραχή λόγου ή ομιλίας και να το παραπέμψουν σε εσάς;

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 1, 29 λογοθεραπευτές (58%) θεωρούν ότι οι δάσκαλοι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, ενώ οι υπόλοιποι 21 (42%), πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι εφοδιασμένοι με τις κατάλληλες γνώσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατά πόσο συνεργάζεστε με το δάσκαλο του σχολείου

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	44	88.0
Όχι	6	12.0
Σύνολο	50	100.0

Κατά την άποψη σας η συνεργασία σας με τους δασκάλους του σχολείου είναι εφικτή;

Η πλειοψηφία των λογοθεραπευτών, που αντιστοιχεί σε 44 άτομα (88%), δήλωσε ότι η συνεργασία με τους δασκάλους του σχολείου είναι εφικτή ενώ μόλις 6 άτομα (12%) ισχυρίζονται ότι δεν είναι εφικτή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Χαρακτηρίστε τη συνεργασία σας με το δάσκαλο

	Αρ. Ατόμων	%
Απουσία	3	6.0
Μέτρια	14	28.0
Καλή	26	52.0
Άριστη	7	14.0
Σύνολο	50	100.0

Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους δασκάλους του σχολείου;

Σύμφωνα και με τα αποτελέσματα που διαφαίνονται στον πίνακα 3, οι 26 λογοθεραπευτές (52%) θεωρούν "καλή" τη συνεργασία τους με τους δασκάλους ενώ 3 άτομα (6%) ισχυρίζονται ότι δε συνεργάζονται καθόλου με τους δασκάλους. Μόλις 7 λογοθεραπευτές (14%) χαρακτηρίζουν ως "άριστο" τον τρόπο που συνεργάζονται με τους δασκάλους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Τα στοιχεία που κάνουν τη συνεργασία σας επιτυχημένη

	Αρ. Ατόμων	%
1. Καλή θέληση	24	48.0
2. Αλληλοβοήθεια	4	8.0
3. Ανάγκη για αποτελεσματική...	15	30.0
4. Παρότρυνση από το σχολείο	3	6.0
1,2	1	2.0
1,2,3	2	4.0
1,3	1	2.0
Σύνολο	50	100.0

Ποιό από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείται ότι κάνει τη συνεργασία σας με τους δασκάλους επιτυχημένη;

Η "καλή θέληση" είναι το στοιχείο που θεωρούν 24 από τους συμμετέχοντες αυτής της ομάδας (48%), ότι κάνει επιτυχημένη τη συνεργασία τους με τους δασκάλους των παιδιών. Το αμέσως επόμενο σημαντικό στοιχείο για επιτυχή συνεργασία, είναι η ανάγκη για αποτελεσματική αποκατάσταση του μαθητή, αφού απαντήθηκε από 15 λογοθεραπευτές (30%) ενώ μόνο 3 άτομα (6%) ισχυρίζονται ότι χρειάζονται "παρότρυνση από το σχολείο" για να συνεργαστούν επιτυχώς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Σημαντικότητα της προσωπικότητας σας με το δάσκαλο

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	44	88.0
Όχι	6	12.0
Σύνολο	50	100.0

Κατά τη γνώμη σας η δική σας προσωπικότητα και του δασκάλου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία σας;

Όπως διαφαίνεται και στο πίνακα 5, 44 από τους ερωτηθέντες (88%) υποστήριξαν ότι η προσωπικότητα και των δύο επαγγελματιών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία μεταξύ τους. Μόνο 6 από τους ερωτηθέντες (12%) απάντησαν αρνητικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Οφέλη από τη συνεργασία με το δάσκαλο

	Αρ. Ατόμων	%
1. Αμοιβαία στήριξη	7	14.0
2. Άντληση νέων πληροφοριών	3	6.0
3. Ανταλλαγή συμβουλών	6	12.0
4. Απόκτηση νέων ιδεών...	5	10.0
5. Άλλο	4	8.0
6. Κανένα	1	2.0
1,2	1	2.0
1,2,3	2	4.0
1,2,3,4	10	20.0
1,2,3,4,5	1	2.0
1,2,4	1	2.0
1,3	1	2.0
1,3,4	1	2.0
1,4	1	2.0
2,3,4	4	8.0
2,4	2	4.0
Σύνολο	50	100.0

Σύμφωνα με τα παρακάτω ποιά θεωρείται ότι είναι τα οφέλη από τη συνεργασία σας με τους δασκάλους;

Στον πιο πάνω πίνακα απεικονίζονται οι επιλογές που δόθηκαν στους λογοθεραπευτές ώστε να δηλώσουν ποια θεωρούν οι ίδιοι ότι είναι τα οφέλη από τη συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές. 10 άτομα (20%) υποστήριξαν ότι τα οφέλη είναι η αμοιβαία στήριξη, η άντληση νέων πληροφοριών, η ανταλλαγή συμβουλών και η απόκτηση νέων ιδεών στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών. Τις υπόλοιπες επιλογές τις υποστήριξαν μεμονωμένα όπως φαίνεται και στον πίνακα με πιο αυξημένη την επιλογή της "αμοιβαίας στήριξης" αφού την συμμερίστηκαν 7 άτομα (14%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Μειονεκτήματα από τη συνεργασία με το δάσκαλο

	Αρ. Ατόμων	%
1. Σπατάλη χρόνου	-	-
2. Έλλειψη αυτονομίας/ανεξαρτησίας	-	-
3. Επίκριση από το δάσκαλο...	2	4.0
4. Άγχος ή πίεση	1	2.0
5. Διαφορετικές προτεραιότητες	27	54.0
6. Άλλο	10	20.0
7. Κανένα	4	8.0
1,3,5	1	2.0
1,5	1	2.0
2,5	1	2.0
3,5	3	6.0
Σύνολο	50	100.0

Σύμφωνα με τα παρακάτω ποια θεωρείτε ότι είναι τα μειονεκτήματα από τη συνεργασία σας με τους δασκάλους;

Οι 27 από τους συμμετέχοντες (54%) θεωρούν ότι το κυριότερο μειονέκτημα που προκύπτει από τη συνεργασία με τους δασκάλους είναι οι διαφορετικές προτεραιότητες που έχουν θέσει για τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Οι 10 (20%) θεωρούν ότι υπάρχουν άλλα μειονεκτήματα τα οποία δεν αναφέρθηκαν ενώ οι άλλες επιλογές και συνδυασμοί αυτών υποστηρίχθηκαν από ποσοστά ατόμων που κυμάνθηκαν από 2% - 8% (1- 13 άτομα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Αντιμετώπιση των μαθητών με διαταραχές

	Αρ. Ατόμων	%
Μόνος/η	6	12.0
Σε συνεργασία...	44	88.0
Σύνολο	50	100.0

Όταν έχετε ένα μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας πώς πιστεύετε ότι μπορείτε να το αντιμετωπίσετε;

Οι περισσότεροι από τους λογοθεραπευτές(88%), δήλωσαν ότι θα θέλουν να συνεργαστούν με το δάσκαλο του μαθητή και μόλις 6 λογοθεραπευτές (12%), δήλωσαν ότι θα θελήσουν να το αντιμετωπίσουν μόνοι τους

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Καθιέρωση συναντήσεων με το δάσκαλο

	Αρ. Ατόμων	%
Ναι	31	62.0
Όχι	19	38.0
Σύνολο	50	100.0

Καθιερώνονται συναντήσεις με τους δασκάλους ώστε να συζητηθεί η πρόοδος των μαθητών;

31 από τους ερωτηθέντες (62%) υποστήριξαν ότι καθιερώνουν συναντήσεις με το δάσκαλο του μαθητή και όπως φαίνεται και στον πιο πάνω πίνακα, οι υπόλοιποι 19 (38%) απάντησαν αρνητικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Τρόποι υποστήριξης της συνεργασίας από το σχολείο

	Αρ. Ατόμων	%
1. Παροτρύνοντας την ανάπτυξη...	13	26.0
2. Συγκαλώντας το προσωπικό...	7	14.0
3. Ενθαρρύνοντας τη διεπιστημονικότητα...	7	14.0
4. Ελέγχοντας τη συνεργασία ανάμεσα...	6	12.0
5. Κανένα	2	4.0
1,2	3	6.0
1,2,3,4	1	2.0
1,3	6	12.0
1,4	4	8.0
2,4	1	2.0
Σύνολο	50	100.0

Με ποιο/ ποιούς από τους παρακάτω τρόπους το σχολείο υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό (δασκάλους και λογοθεραπευτές);

Όπως παρουσιάζεται στον πιο πάνω πίνακα, 13 λογοθεραπευτές (26%) υποστηρίζουν την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να παροτρύνει την ανάπτυξη καλών σχέσεων και μόνο 1 άτομο (2%) δήλωσε ότι θα πρέπει να συγκαλείται το προσωπικό σε συναντήσεις και να ελέγχεται η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού. 1 άτομο επίσης δήλωσε τα πιο πάνω καθώς και την ενθάρρυνση της διεπιστημονικότητας ανάμεσα στους άμεσα εμπλεκόμενους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Μελλοντικές εισηγήσεις για οργανωμένη συνεργασία

	Αρ. Ατόμων	%
1. Κενό	19	38.0
2. Μόνιμος λογοθεραπευτής...	13	26.0
3.Επιμόρφωση δασκάλων...	7	14.0
4.Καλύτερη επικοινωνία...	5	10.0
2,3	3	6.0
2,3,4	1	2.0
2,4	1	2.0
3,4	1	2.0
Σύνολο	50	100.0

Τι εισηγείστε ώστε μελλοντικά να υπάρχει μια οργανωμένη συνεργασία με τους δασκάλους του σχολείου;

Σε αυτή την ερώτηση, όπως είναι ξεκάθαρο και από τον πίνακα, 19 λογοθεραπευτές (38%) δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή ενώ 13 από αυτούς που απάντησαν (26%) υποστήριξαν την άποψη ότι θα πρέπει να υπάρχει μόνιμος λογοθεραπευτής στο σχολείο. 7 από τους συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι θα πρέπει οι δάσκαλοι να επιμορφώνονται με σεμινάρια και διαλέξεις για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας και 5 από τους συμμετέχοντες (10%), θεωρούν σημαντικό να υπάρχει πιο καλή επικοινωνία δηλαδή να υπάρχει καλή θέληση και από τις δύο πλευρές, αμοιβαία υποστήριξη, ανταλλαγή απόψεων κ.α. Μικρότερα ποσοστά συμμετεχόντων θεωρούν σημαντικούς και τους συνδυασμούς των προαναφερθέντων επιλογών, όπως φαίνεται και από τον πίνακα.

4.2 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ

Πιο κάτω παρατίθενται οι πίνακες συνάφειας και τα ραβδογράμματα των ερωτήσεων που συσχετίστηκαν, με τη βοήθεια του ελέγχου χ^2 , ώστε να παρατηρηθεί εάν ένα χαρακτηριστικό επηρεάζει τις απαντήσεις για κάποιο άλλο. Οι πίνακες συνάφειας είναι δυσδιάστατοι πίνακες που ταξινομούν τα δεδομένα ως προς δύο ή περισσότερα χαρακτηριστικά.

Για να μην δημιουργείται πρόβλημα στον έλεγχο πρέπει να υπάρχει «ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων» σε κάθε επιλογή της κάθε ερώτησης ώστε σε κάθε κελί του πίνακα ο «αναμενόμενος» αριθμός απαντήσεων να είναι μεγαλύτερος του πέντε. Έτσι σε κάποιες ερωτήσεις αφαιρέθηκαν οι απαντήσεις που επιλέχθηκαν από πολύ λίγα άτομα για να γίνει ο έλεγχος.

(«αναμενόμενος» αριθμός απαντήσεων = σύνολο γραμμής x σύνολο στήλης / γενικό σύνολο)

Πχ.

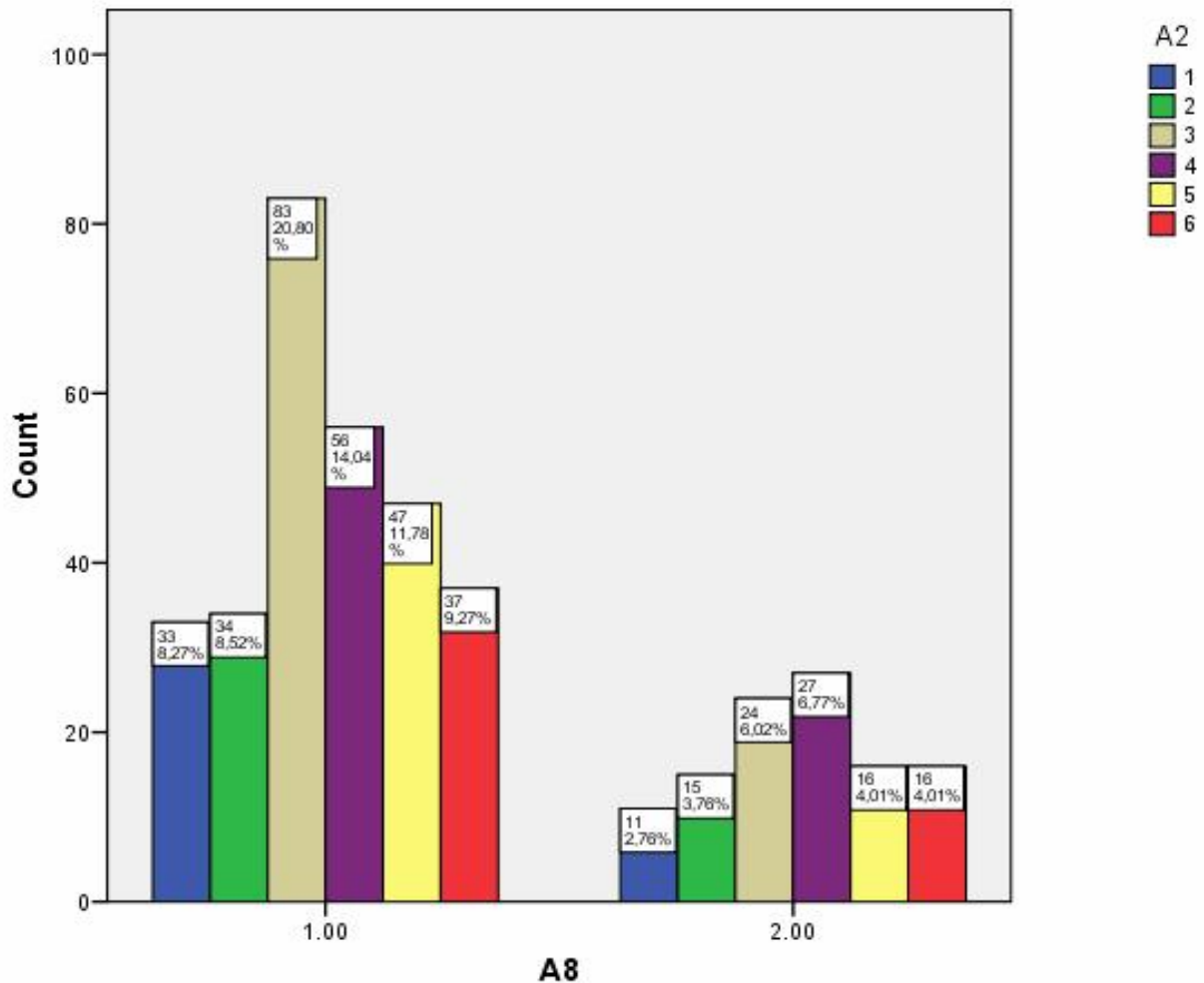
στην ερώτηση 8, η απάντηση 3=Πολύ βέβαιος/η

στην ερώτηση 4, η απάντηση 4=Μεγάλη εμπειρία

στην ερώτηση 5, η απάντηση 3=Πάρα πολλές

Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 8 - Ερώτηση 2

			Ερώτηση 2						Σύνολο
			1	2	3	4	5	6	
Ερώτηση 8	1.Καθόλου βέβαιος/η	Αρ.ατόμων	33	34	83	56	47	37	290
		%	11.4%	11.7%	28.6%	19.3%	16.2%	12.8%	100.0%
Ερώτηση 8	2. Αρκετά βέβαιος/η	Αρ.ατόμων	11	15	24	27	16	16	109
		%	10.1%	13.8%	22.0%	24.8%	14.7%	14.7%	100.0%
Σύνολο		Αρ.ατόμων	44	49	107	83	63	53	399
		%	11.0%	12.3%	26.8%	20.8%	15.8%	13.3%	100.0%



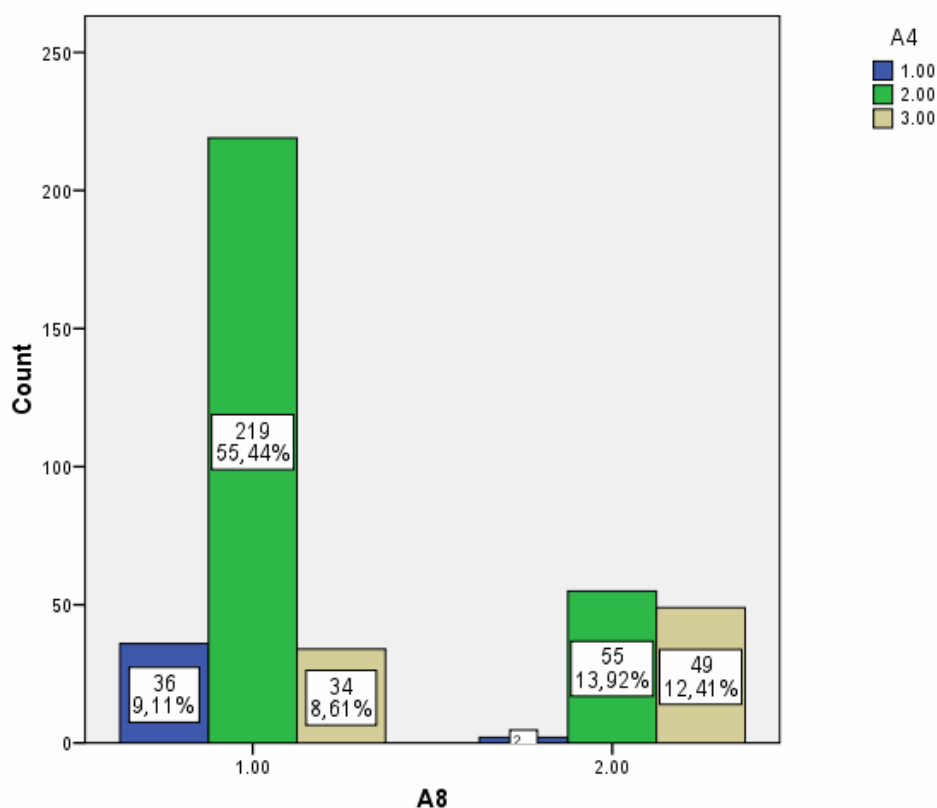
Ο έλεγχος χ^2 για το αν η **Διάρκεια εξάσκησης επαγγέλματος** στην ερώτηση 2 επηρεάζει την βεβαιότητα στην ερώτηση 8 έδωσε **p-value=0.677**. Αυτό σημαίνει ότι η **Διάρκεια εξάσκησης επαγγέλματος** στην ερώτηση 2 δεν επηρεάζει την βεβαιότητα στην ερώτηση 8, διότι εάν ισχυριζόμασταν ότι την επηρεάζει η πιθανότητα να κάναμε σφάλμα θα ήταν γύρω στο 67.7%, δηλ. πάρα πολύ μεγάλη. Για να ισχυριστούμε ότι ένας παράγοντας επηρεάζει έναν άλλο σε τέτοιου είδους ελέγχους χρειαζόμαστε **p-value < 0,05**. (Συνήθως το αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας ενός ελέγχου είναι 0,05).

Οι πρώτες έξι στήλες του ραβδογράμματος απεικονίζουν τις επιλογές της ερώτησης 2 σε συνδυασμό με την πρώτη επιλογή της ερώτησης 8 ("καθόλου βέβαιος"), ενώ οι έξι επόμενες στήλες απεικονίζουν τις επιλογές της ερώτησης 2 με τη δεύτερη επιλογή της ερώτησης 8 ("αρκετά βέβαιος").

Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 8 - Ερώτηση 4

			Ερώτηση 4			Σύνολο
			1	2	3	
Ερώτηση 8	1. Καθόλου βέβαιος/η	Αρ. Ατόμων	36	219	34	289
		%	12.5%	75.8%	11.8%	100.0%
	2. Αρκετά βέβαιος/η	Αρ. Ατόμων	2	55	49	106
		%	1.9%	51.9%	46.2%	100.0%
Σύνολο		Αρ. Ατόμων	38	274	83	395
		%	9.6%	69.4%	21.0%	100.0%

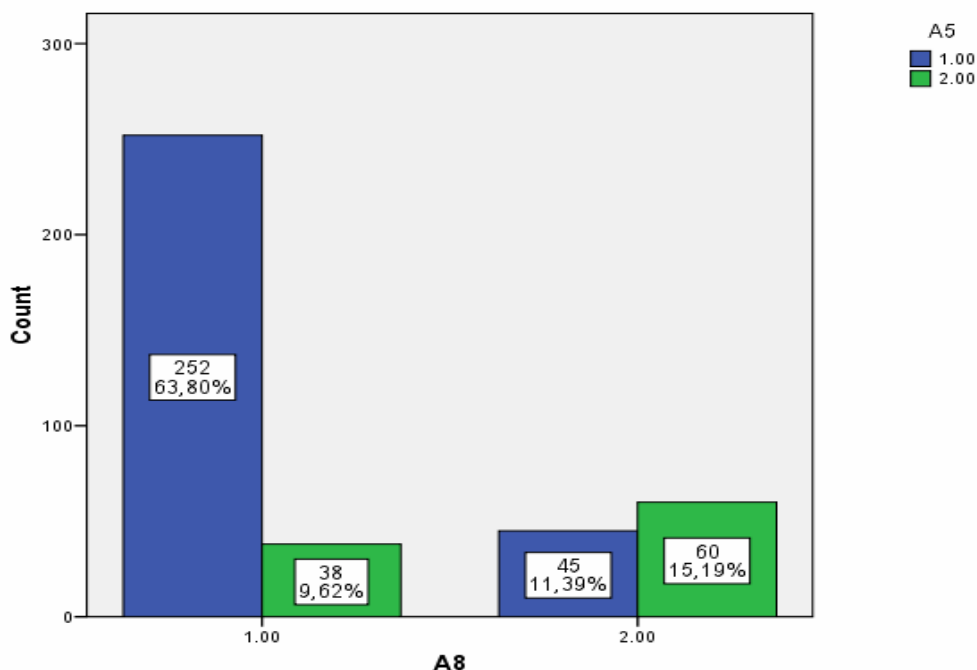
Ο έλεγχος χ^2 για το αν η εμπειρία στην ερώτηση 4 επηρεάζει την βεβαιότητα στην ερώτηση 8 έδωσε $p\text{-value}=0.000$. Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία των δασκάλων σε μαθητές με διαταραχές λόγου και ομιλίας επηρεάζει τη βεβαιότητα που νιώθουν για να αντιμετωπίσουν τους μαθητές αυτούς. Στο πιο κάτω ραβδόγραμμα, απεικονίζεται η εμπειρία των δασκάλων με μαθητές με διαταραχές σε συνάρτηση με τις επιλογές για τη βεβαιότητα των δασκάλων.



Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 8 - Ερώτηση 5

		Ερώτηση 5		Σύνολο
		1	2	
Ερώτηση 8	1. Καθόλου βέβαιος/η	Αρ. Ατόμων 252 86.9%	38 13.1%	290 100.0%
	2. Αρκετά βέβαιος/η	Αρ. Ατόμων 45 42.9%	60 57.1%	105 100.0%
Σύνολο		Αρ. Ατόμων 297 75.2%	98 24.8%	395 100.0%

Ο έλεγχος χ^2 για το αν οι γνώσεις στην ερώτηση 5 επηρεάζουν την βεβαιότητα στην ερώτηση 8 έδωσε $p\text{-value}=0.000$. Αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις που έχουν οι δάσκαλοι για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας επηρεάζουν την βεβαιότητα στην ερώτηση 8, που έχουν για να μπορούν να αντιμετωπίσουν ένα τέτοιο μαθητή.

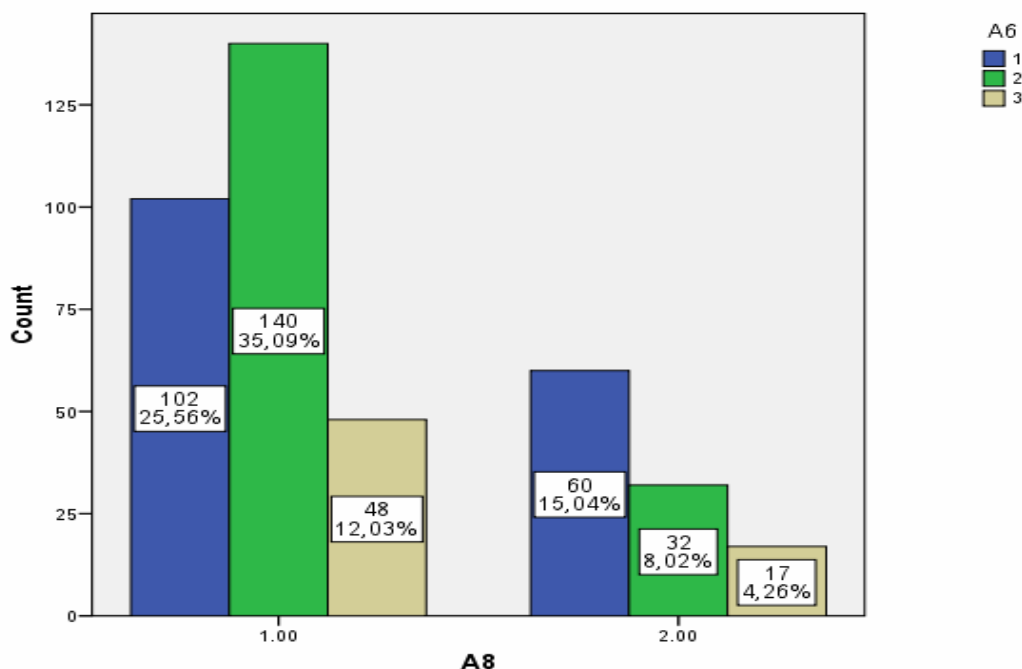


Το πιο πάνω γράφημα παρουσιάζει τις επιλογές της ερώτησης 8 σε συνάρτηση με τις επιλογές της ερώτησης 5.

Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 8 - Ερώτηση 6

		Ερώτηση 6			
		1	2	3	Σύνολο
Ερώτηση 8	1.Καθόλου βέβαιος/η	Αρ. Ατόμων 102	140	48	290
		% 35.2%	48.3%	16.6%	100.0%
	2. Αρκετά βέβαιος/η	Αρ. Ατόμων 60	32	17	109
		% 55.0%	29.4%	15.6%	100.0%
Σύνολο		Αρ. Ατόμων 162	172	65	399
		% 40.6%	43.1%	16.3%	100.0%

Ο έλεγχος χ^2 για το αν οι διδαχθείσες γνώσεις στην ερώτηση 6 επηρεάζουν την βεβαιότητα στην ερώτηση 8 έδωσε $p\text{-value}=0.001$. Αυτό δείχνει ότι οι γνώσεις για τις διαταραχές λόγου ή ομιλίας τις οποίες έχουν διδαχθεί οι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους επηρεάζουν τη βεβαιότητα που θα έχουν αργότερα ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν ένα μαθητή με διαταραχή. Στο πιο κάτω ραβδόγραμμα οι τρεις πρώτες στήλες

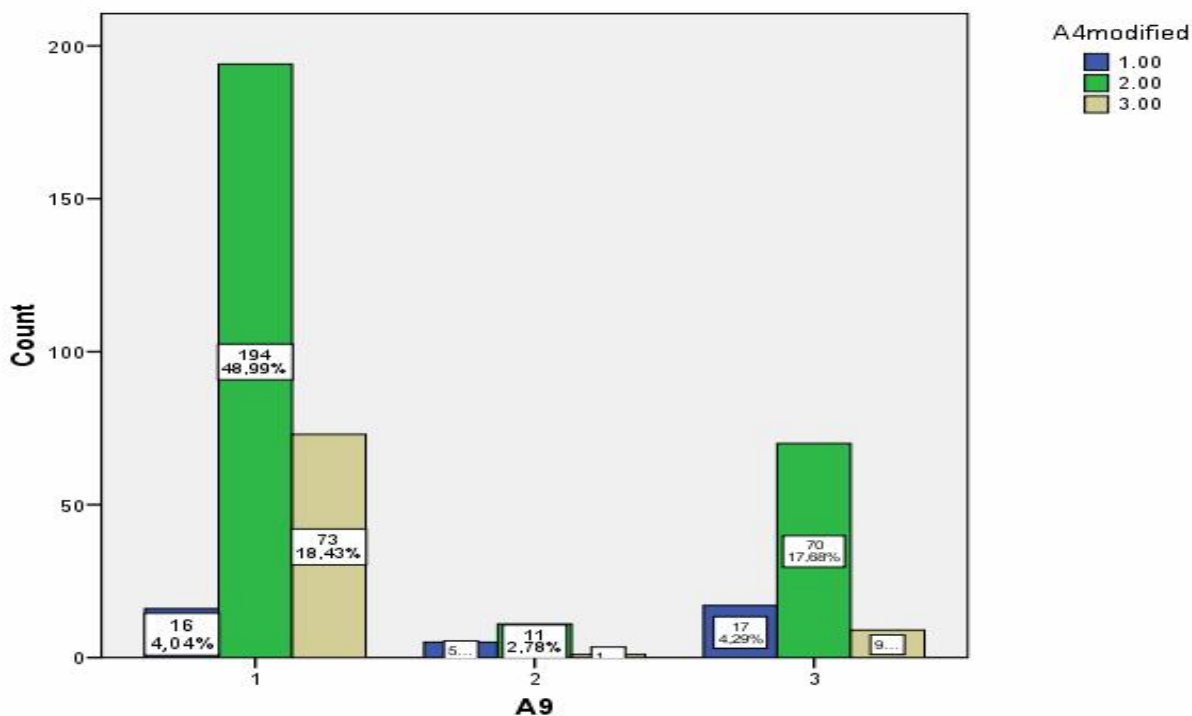


αντιστοιχούν στις επιλογές της ερώτησης 6 σε συνάρτηση με την πρώτη επιλογή της ερ.8 ενώ οι άλλες τρεις στήλες με τη δεύτερη επιλογή της ερ.8.

Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 9 - Ερώτηση 4

			Ερώτηση 4			Σύνολο	
			1.00	2.00	3.00		
Ερώτηση 9	1. ΝΑΙ	Αρ. Ατόμων %	16 5.7%	194 68.6%	73 25.8%	283 100.0%	
	2. ΟΧΙ	Αρ. Ατόμων %	5 29.4%	11 64.7%	1 5.9%	17 100.0%	
	3. ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Αρ. Ατόμων %	17 17.7%	70 72.9%	9 9.4%	96 100.0%	
Σύνολο			Αρ. Ατόμων %	38 9.6%	275 69.4%	83 21.0%	396 100.0%

Ο έλεγχος X^2 για το αν η εμπειρία στην ερώτηση 4 επηρεάζει την ικανότητα αντίληψης ότι ένας μαθητής παρουσιάζει διαταραχή στην ερώτηση 9 έδωσε $p\text{-value}=0.000$. Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία των δασκάλων επηρεάζει την ικανότητα αντίληψης τους για ένα μαθητή που παρουσιάζει διαταραχή.

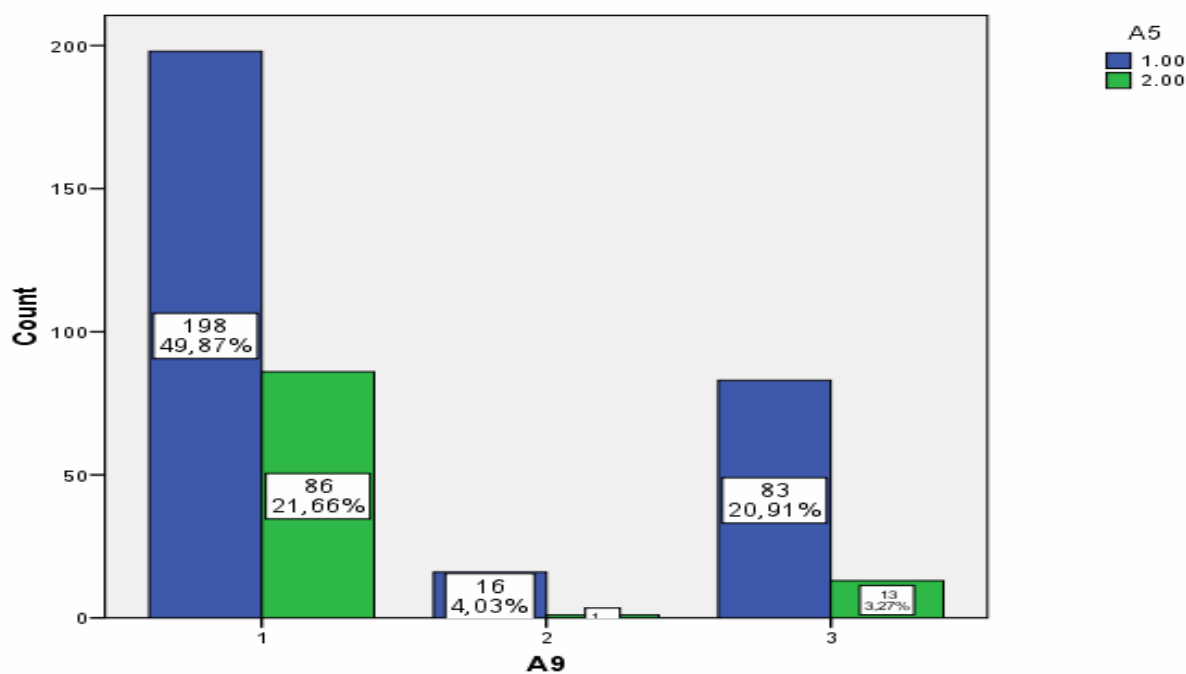


Οι στήλες στο ραβδόγραμμα πιο πάνω απεικονίζουν τις απαντήσεις της ερ.4 συναρτήσει των απαντήσεων "ναι", "όχι" και "δεν ξέρω" της ερώτησης 9.

Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 9 - Ερώτηση 5

			Ερώτηση 5			
			1.00	2.00	Σύνολο	
Ερώτηση 9	1. ΝΑΙ	Αρ. Ατόμων %	198 69.7%	86 30.3%	284 100.0%	
	2. ΟΧΙ	Αρ. Ατόμων %	16 94.1%	1 5.9%	17 100.0%	
	3. ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Αρ. Ατόμων %	83 86.5%	13 13.5%	96 100.0%	
Σύνολο			Αρ. Ατόμων %	297 74.8%	100 25.2%	397 100.0%

Ο έλεγχος χ^2 για το αν οι γνώσεις στην ερώτηση 5 επηρεάζουν την ικανότητα αντίληψης για το εάν ένας μαθητής παρουσιάζει διαταραχή στην ερώτηση 9 έδωσε $p\text{-value}=0.001$. Φαίνεται ότι οι γνώσεις επηρεάζουν την ικανότητα αντίληψης των δασκάλων.

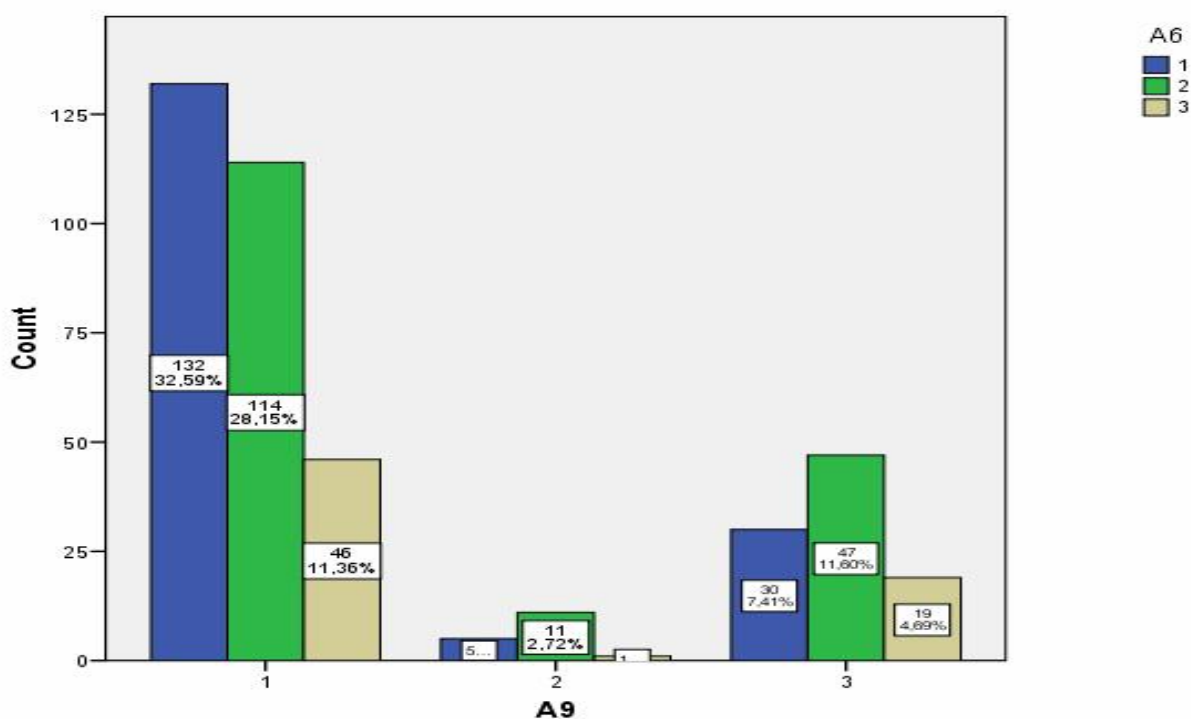


Πιο πάνω απεικονίζονται οι επιλογές "πολύ περιορισμένες" και "αρκετές" γνώσεις της ερώτησης 5, σε σύγκριση με τις επιλογές "ναι", "όχι", "δεν ξέρω" της ερώτησης 9.

Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 9 - Ερώτηση 6

		Ερώτηση 6			Σύνολο
		1	2	3	
Ερώτηση 9	1. ΝΑΙ	Αρ. Ατόμων 132 45.2%	114 39.0%	46 15.8%	292 100.0%
	2. ΟΧΙ	Αρ. Ατόμων 5 29.4%	11 64.7%	1 5.9%	17 100.0%
	3. ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Αρ. Ατόμων 30 31.3%	47 49.0%	19 19.8%	96 100.0%
Σύνολο		Αρ. Ατόμων 167 41.2%	172 42.5%	66 16.3%	405 100.0%

Ο έλεγχος χ^2 για το αν οι γνώσεις που έχουν διδαχθεί οι δάσκαλοι επηρεάζουν την ικανότητα αντίληψης τους για ένα μαθητή που παρουσιάζει

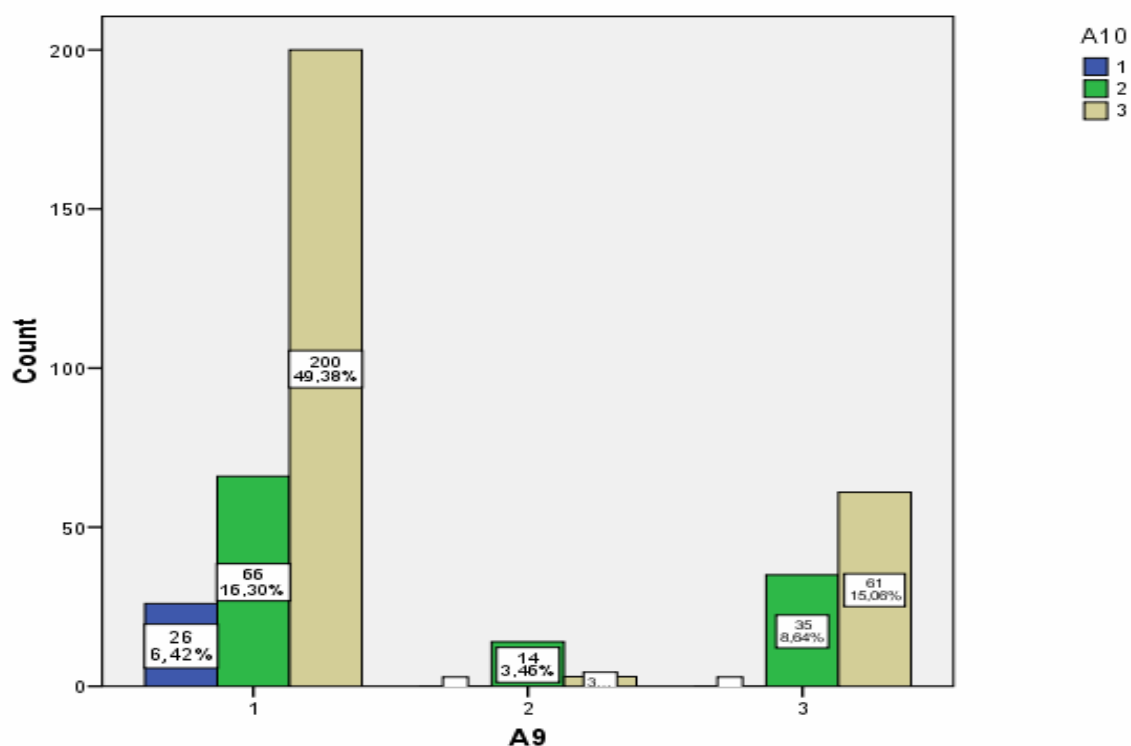


διαταραχή λόγου ή ομιλίας, έδωσε $p\text{-value}=0.047$. Αυτό δηλώνει ότι οι διδαχθείσες γνώσεις επηρεάζουν την ικανότητα αντίληψης των δασκάλων. Παρακάτω φαίνεται η σύγκριση των επιλογών της ερ.6 με την ερ.9.

Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 9 - Ερώτηση 10

		Ερώτηση 10			Σύνολο	
		1	2	3		
Ερώτηση 9	1. ΝΑΙ	Αρ. Ατόμων	26	66	200	292
		%	8.9%	22.6%	68.5%	100.0%
	2. ΟΧΙ	Αρ. Ατόμων	0	14	3	17
		%	.0%	82.4%	17.6%	100.0%
	3. ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Αρ. Ατόμων	0	35	61	96
		%	.0%	36.5%	63.5%	100.0%
Σύνολο		Αρ. Ατόμων	26	115	264	405
		%	6.4%	28.4%	65.2%	100.0%

Ο έλεγχος χ^2 για την παρούσα συσχέτιση έδωσε $p\text{-value}=0.000$. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα χειρισμού ενός μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας επηρεάζει την ικανότητα αντίληψης από το δάσκαλο του. Στο γράφημα απεικονίζεται η συνάρτηση των επιλογών της ερ.10 με τις επιλογές της ερ.9.



Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 10 - Ερώτηση 2

		Ερώτηση 2						Σύνολο
		1	2	3	4	5	6	
Ερώτηση10	1. ΝΑΙ							
	Αρ. Ατόμων	2	5	7	6	4	2	26
	%	7.7%	19.2%	26.9%	23.1%	15.4%	7.7%	100.0%
	2. ΟΧΙ							
	Αρ. Ατόμων	13	13	30	22	19	18	115
	%	11.3%	11.3%	26.1%	19.1%	16.5%	15.7%	100.0%
3.ΑΝΑΛΟΓΑ								
Αρ. Ατόμων	29	34	71	56	40	34	264	
%	11.0%	12.9%	26.9%	21.2%	15.2%	12.9%	100.0%	
Σύνολο								
Αρ. Ατόμων	44	52	108	84	63	54	405	
%	10.9%	12.8%	26.7%	20.7%	15.6%	13.3%	100.0%	

Ο έλεγχος X^2 για το αν η διάρκεια εξάσκησης επαγγέλματος των δασκάλων στην ερώτηση 2, επηρεάζει την ικανότητα τους για χειρισμό των μαθητών με διαταραχή λόγου ή ομιλίας στην ερώτηση 10, έδωσε $p\text{-value}=0.986$. Αυτό σημαίνει ότι η διάρκεια εξάσκησης επαγγέλματος των δασκάλων **δεν** επηρεάζει την ικανότητα τους για χειρισμό ενός μαθητή. Στον πίνακα, οι αριθμοί από 1 έως 6 στη γραμμή κάτω από την ερώτηση 2 αντιστοιχούν στις επιλογές που δόθηκαν στους συμμετέχοντες:

1: 1 – 3 χρόνια

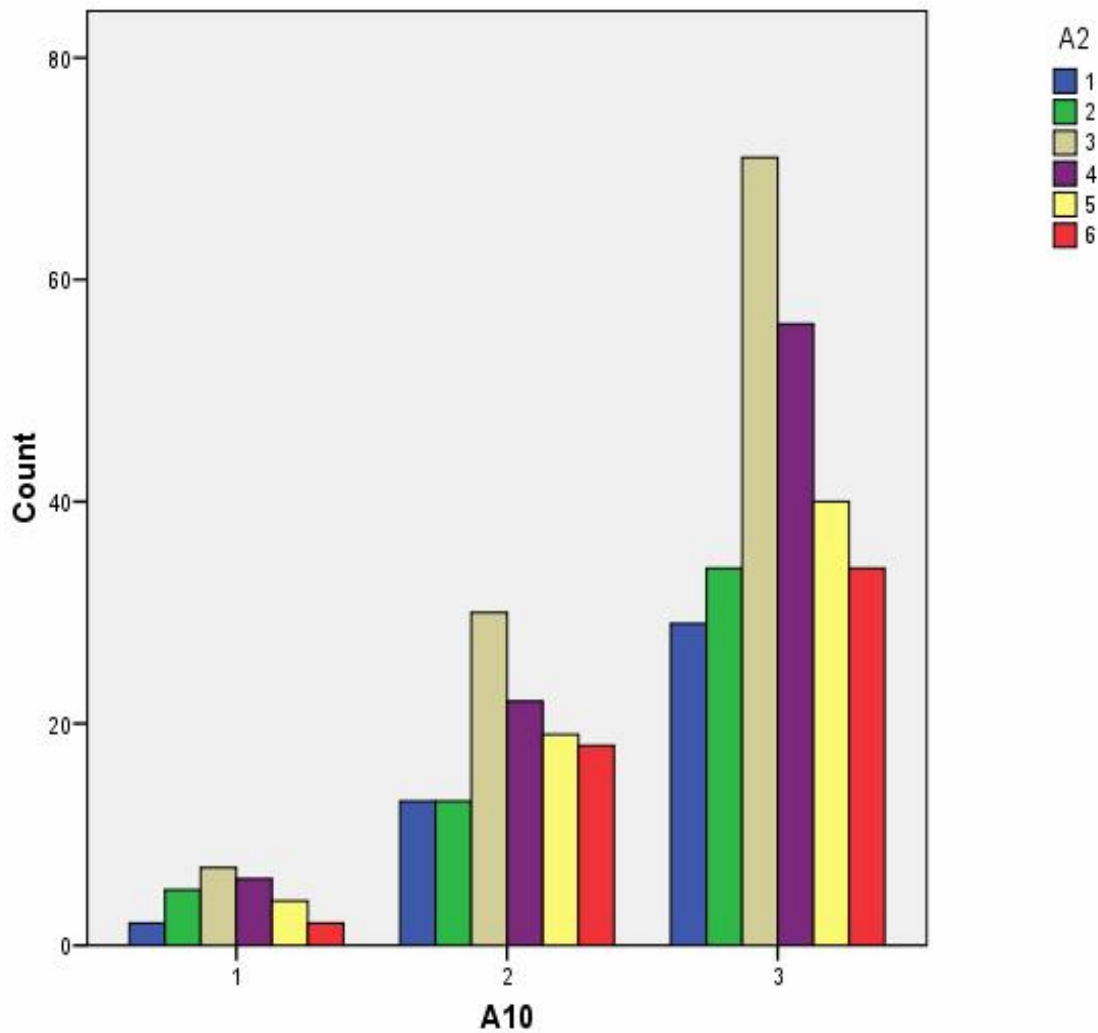
3: 5 – 10 χρόνια

5: 15 – 20 χρόνια

2: 3 – 5 χρόνια

4: 10 – 15 χρόνια

6: 20+ χρόνια



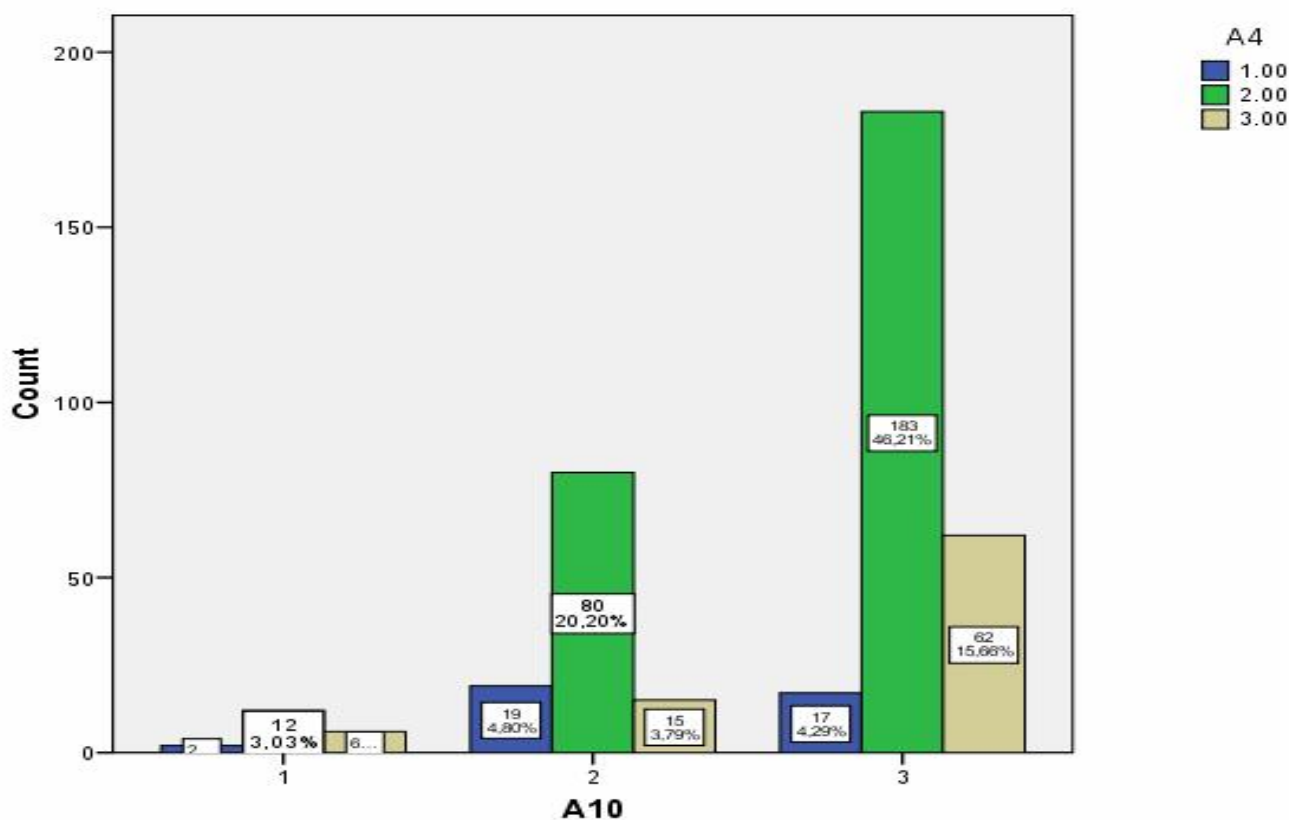
Το πιο πάνω ραβδόγραμμα απεικονίζει τη συσχέτιση της διάρκειας εξάσκησης του επαγγέλματος των δασκάλων με το πόσο ικανό θεωρούν τον εαυτό τους ώστε να χειριστούν τους μαθητές με διαταραχές λόγου ή ομιλίας.

Οι πρώτες έξι στήλες αντιστοιχούν στις επιλογές της ερώτησης 2 που βρίσκονται σε συνάρτηση με την επιλογή "ναι" της ερώτησης 10, οι επόμενες έξι στήλες με την επιλογή "όχι" και οι τελευταίες έξι με την επιλογή "ανάλογα με την περίπτωση".

Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 10 - Ερώτηση 4

			Ερώτηση 4			Σύνολο	
			1	2	3		
Ερώτηση 10	1. ΝΑΙ	Αρ. Ατόμων %	2 10.0%	12 60.0%	6 30.0%	20 100.0%	
	2. ΟΧΙ	Αρ. Ατόμων %	19 16.7%	80 70.2%	15 13.2%	114 100.0%	
	3. ΑΝΑΛΟΓΑ	Αρ. Ατόμων %	17 6.5%	183 69.8%	62 23.7%	262 100.0%	
Σύνολο			Αρ. Ατόμων %	38 9.6%	275 69.4%	83 21.0%	396 100.0%

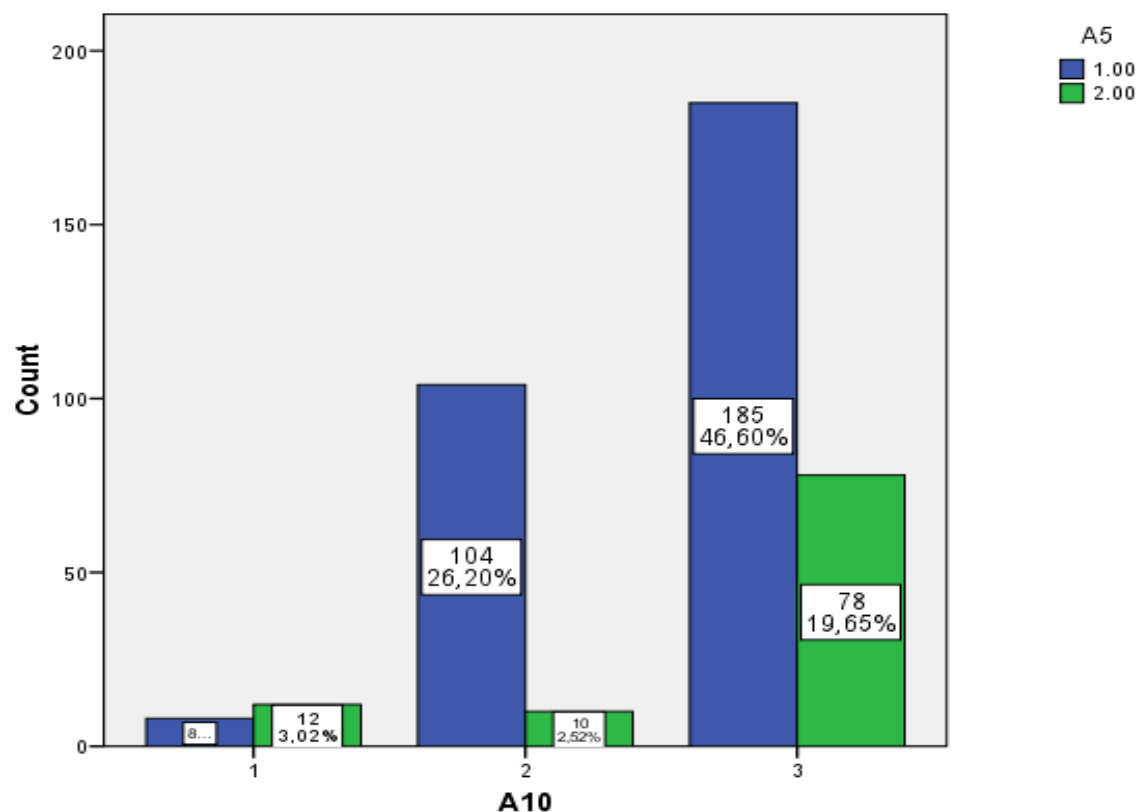
Ο έλεγχος χ^2 για το αν η ερώτηση 4 επηρεάζει την ικανότητα χειρισμού στην ερώτηση 10 έδωσε $p\text{-value}=0.008$. Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία των δασκάλων επηρεάζει την ικανότητα χειρισμού ενός μαθητή. Πιο κάτω παρουσιάζεται και το αντίστοιχο γράφημα:



Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 10 - Ερώτηση 5

			Ερώτηση 5			
			1.00	2.00	Σύνολο	
Ερώτηση 10	1. ΝΑΙ	Αρ. Ατόμων %	8 40.0%	12 60.0%	20 100.0%	
	2. ΟΧΙ	Αρ. Ατόμων %	104 91.2%	10 8.8%	114 100.0%	
	3. ΑΝΑΛΟΓΑ	Αρ. Ατόμων %	185 86.5%	78 13.5%	263 100.0%	
Σύνολο			Αρ. Ατόμων %	297 74.8%	100 25.2%	397 100.0%

Ο έλεγχος χ^2 για το αν οι γνώσεις στην ερώτηση 5 επηρεάζουν την ικανότητα χειρισμού ενός μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας στην ερώτηση 10 έδωσε $p\text{-value}=0.000$. Αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις των δασκάλων επηρεάζουν την ικανότητα χειρισμού ενός μαθητή. Παρακάτω παρατίθεται και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα:

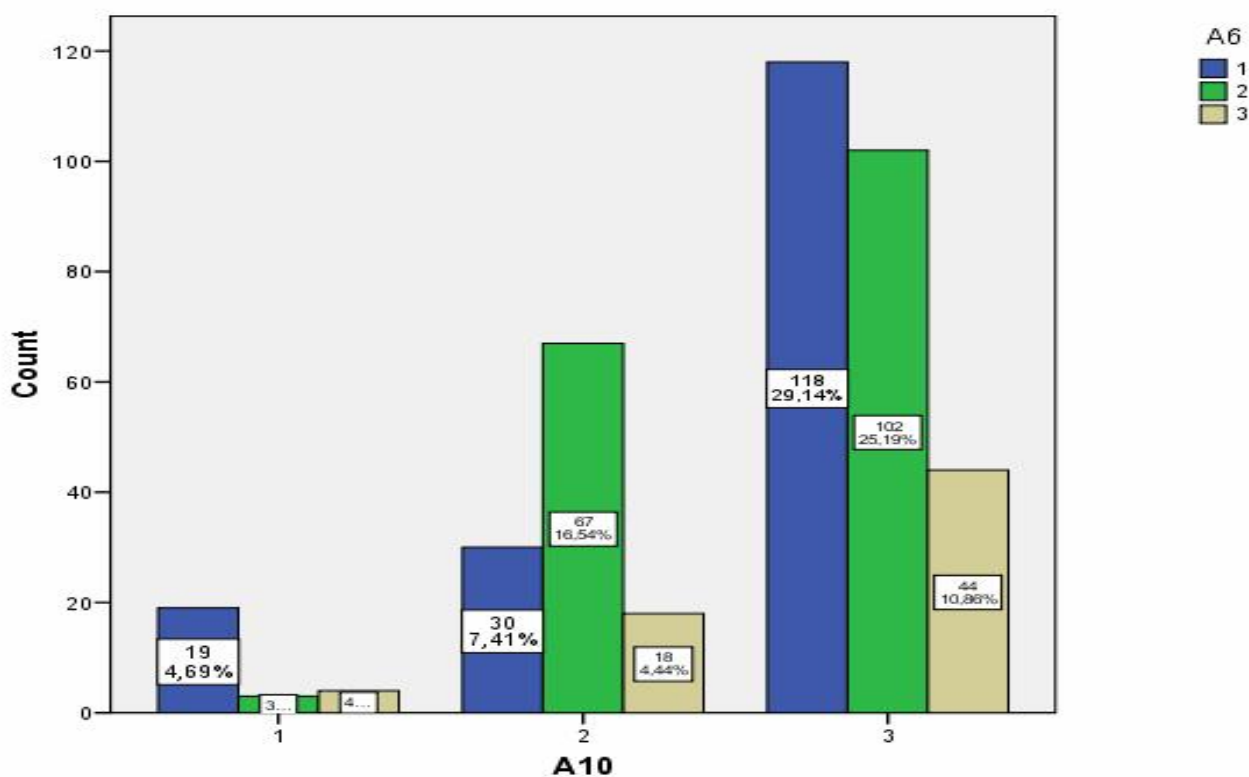


Πίνακας Συνάφειας: Ερώτηση 10 - Ερώτηση 6

		Ερώτηση 6			Σύνολο
		1	2	3	
Ερώτηση 10	1. ΝΑΙ	Αρ. Ατόμων 19 73.1%	3 11.5%	4 15.4%	26 100.0%
	2. ΟΧΙ	Αρ. Ατόμων 30 26.1%	67 58.3%	18 15.7%	115 100.0%
	3. ΑΝΑΛΟΓΑ	Αρ. Ατόμων 118 44.7%	102 38.6%	44 16.7%	264 100.0%
Σύνολο		Αρ. Ατόμων 167 41.2%	172 42.5%	66 16.3%	405 100.0%

Ο έλεγχος X^2 για το αν η ερώτηση 6 επηρεάζει την ερώτηση 10 έδωσε p-value=0.000. Αυτό σημαίνει ότι οι διδαχθείσες γνώσεις επηρεάζουν την ικανότητα χειρισμού ενός μαθητή με διαταραχή λόγου ή ομιλίας.

Το διάγραμμα πιο πάνω παρουσιάζει τις επιλογές της ερώτησης 6 σε συνάρτηση των επιλογών της ερώτησης 10.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρών κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συγκριτικά με τα συμπεράσματα παρόμοιων ερευνών, κάποιιοι περιορισμοί που προέκυψαν στην έρευνα αυτή καθώς και η αξιοπιστία και εγκυρότητα της. Τέλος παρουσιάζονται κάποια γενικότερα συμπεράσματα και μελλοντικές προτάσεις που αφορούν το θέμα της έρευνας.

5.1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ ΜΕ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΛΛΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Οι λογοθεραπευτές και οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν το πόσο σημαντικό είναι να συνεργάζονται θέτοντας ως στόχο το παιδί γεγονός που επιβεβαιώνει τα ευρήματα διαφόρων ερευνών (Kersner., & Wright, 1996a ; Reid et al., 1996). Αυτό επαληθεύεται και στην παρούσα έρευνα όπου το 35,1% των δασκάλων θεωρεί ότι το κυριότερο στοιχείο για μια επιτυχημένη συνεργασία με το λογοθεραπευτή είναι η ανάγκη για αποτελεσματική αποκατάσταση του μαθητή. Ενώ η πλειοψηφία των λογοθεραπευτών (48%) δηλώνει ότι για μια επιτυχημένη συνεργασία πρέπει να υπάρχει καλή θέληση κι από τις δύο πλευρές. Αντίστοιχη έρευνα για τη συνεργασία αναφέρει ότι το κυριότερο στοιχείο για την επίτευξη της σύμφωνα με τους δασκάλους (68.4%) είναι ο συμβιβασμός στις αξίες και τα πιστεύω των δύο επαγγελματιών, σεβόμενοι τους μαθητές για την αποτελεσματικότερη αποκατάσταση τους. Παρόμοια οι λογοθεραπευτές(70%) ανέφεραν ότι το πιο σημαντικό είναι να υπάρχει "καλή χημεία" ανάμεσα τους (Hartas, 2004).

Οι δάσκαλοι (27.2%) και οι λογοθεραπευτές (20%) που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη πιστεύουν ότι τα κυριότερα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία τους είναι η αμοιβαία στήριξη, η άντληση νέων πληροφοριών, η ανταλλαγή συμβουλών και η απόκτηση νέων ιδεών στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν οι δάσκαλοι (90%) και λογοθεραπευτές (94%) σε έρευνα της Hartas (2004).

Παρά την ανάγκη που υπάρχει για συνεργασία, οι ίδιοι οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές αναγνωρίζουν ότι προκύπτουν κάποια μειονεκτήματα από τη συνεργασία αυτή. Το μεγαλύτερο ποσοστό δασκάλων (35.1%) και λογοθεραπευτών (54%) της παρούσας έρευνας, δήλωσαν ότι το κυριότερο μειονέκτημα της συνεργασίας είναι οι διαφορετικές προτεραιότητες που θέτουν κάτι που υποστηρίζεται και από το 28.6% των δασκάλων και λογοθεραπευτών της έρευνας των Wright & Kersner (1999).

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνεργασία δασκάλων και λογοθεραπευτών. Εκτός από το γεγονός ότι οι δύο επαγγελματίες έχουν διαφορετικές προτεραιότητες ένας άλλος παράγοντας είναι το ότι οι λογοθεραπευτές τείνουν να χρησιμοποιούν μια επιστημονική διάλεκτο για τις διάφορες διαταραχές και θεωρούν ότι γίνονται κατανοητοί στους άλλους επαγγελματίες που δυστυχώς αυτό πολλές φορές δεν ισχύει για τους δασκάλους. Αυτό επιβεβαιώνει και ο Daines, B., (1992) ο οποίος υποστηρίζει ότι όταν οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές χρησιμοποιούν διαφορετικούς ορισμούς τότε προκύπτουν εντάσεις στις σχέσεις τους. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση λογοθεραπευτών και δασκάλων είναι κατά τον Miller, C., (1996:36), "η αντίληψη που υπάρχει από ορισμένους δασκάλους ότι οι λογοθεραπευτές είναι αυτοί που έχουν τις γνώσεις και ότι είναι καθήκον των ίδιων των δασκάλων να επιδιώκουν την πρόσβαση στις γνώσεις αυτές. Κατά συνέπεια οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές είναι απαραίτητο να ανταλλάζουν σκέψεις και να καθορίζουν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

Από τους συμμετέχοντες που απάντησαν σε ερώτηση που αφορά μια οργανωμένη συνεργασία στο μέλλον, και που αυτοί αντιστοιχούν στο 39,5% των δασκάλων, το 22.7% εισηγείται ότι είναι σημαντικό να υπάρχει μόνιμος λογοθεραπευτής στο σχολείο ώστε να υπάρχει περισσότερος χρόνος για συναντήσεις. Αντίστοιχα από το 62% των λογοθεραπευτών που απάντησαν στην ερώτηση αυτή, το 26% αναφέρει κι αυτό ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει μόνιμος λογοθεραπευτής. Επίσης αυτό υποστηρίζουν και οι Wright, J. A., & Kersner, M. (1999), όπου σε δική τους έρευνα βρήκαν ότι το 85.3% των δασκάλων και λογοθεραπευτών πίστευαν πως για να γίνει καλύτερη η συνεργασία μεταξύ τους χρειάζονται περισσότερο χρόνο για συναντήσεις,

συζητήσεις και οργάνωση της θεραπείας. Αυτός ο χρόνος μπορεί να βοηθήσει ακόμη στο να επιλύσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν στη σχέση τους και να κάνει τη συνεργασία τους πιο ποιοτική.

Η συνεργασία δεν είναι πάντοτε απλή και υπάρχουν δυσκολίες που αποδίδονται εν μέρει στο ότι οι λογοθεραπευτές βρίσκονται ελάχιστες ώρες στο σχολείο αλλά και στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι έχουν περιορισμένες γνώσεις για τις διαταραχές λόγου ή ομιλίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το χαρακτηρισμό που δίνουν οι δάσκαλοι για τις γνώσεις τους στις διαταραχές λόγου και ομιλίας αφού το 73.3% αυτών, ισχυρίζεται ότι είναι πολύ περιορισμένες. Η Williams (2006), σε έρευνα της για τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών διαπίστωσε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (65%), ισχυρίστηκε ότι οι γνώσεις τους για τη γλώσσα είναι μέτριες ενώ μόνο το 15% υποστηρίζει ότι οι γνώσεις τους είναι ικανοποιητικές.

Είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που παρουσιάζουν διαταραχές λόγου ή ομιλίας. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει σημαντικά η εκπαίδευση που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές αυτές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι συμμετέχοντες για το αν έχουν διδαχθεί για τις διαταραχές και την αυτοπεποίθηση που νιώθουν να αντιμετωπίσουν τα ίδια τα παιδιά, η πλειοψηφία (35.09%) δήλωσε ότι δεν έχουν διδαχθεί για τις διαταραχές και δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των παιδιών. Επίσης το 25.56% των δασκάλων δεν είναι καθόλου βέβαιοι να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους παρόλο που έχουν διδαχθεί για τις διαταραχές. Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν με αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας για τις γνώσεις των δασκάλων όπου το 63% αναφέρει ότι δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (Sadler, 2005).

5.1.1 Σχέση αποτελεσμάτων με ερευνητικά ερωτήματα:

Παρατηρήθηκε μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων δεν έχει τις κατάλληλες γνώσεις για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας ώστε να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με αυτές τις διαταραχές. Διαπιστώθηκε επίσης ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δασκάλων και λογοθεραπευτών όπως ισχυρίστηκαν οι δυο ομάδες των συμμετεχόντων, ότι συνεργάζονται αλλά για να είναι επαρκής η συνεργασία αυτή έθεσαν κάποια ζητήματα (μόνιμος λογοθεραπευτής, προκαθορισμένος χρόνος συναντήσεων κ.α.) στους αρμόδιους φορείς.

5.2. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η έρευνα που διεξήχθη ήταν η πρώτη στο είδος της σε Κύπρο και Ελλάδα με στόχο να ενημερώσει τους άμεσα ενδιαφερόμενους και γενικότερα το κυπριακό πληθυσμό για τις γνώσεις που έχουν οι δάσκαλοι στις διαταραχές λόγου και ομιλίας καθώς και για το αν συνεργάζονται οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές. Μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μια μελλοντική ερευνητική επέκταση όσον αφορά τις γνώσεις των δασκάλων και τη συνεργασία τους με λογοθεραπευτές, αφού τα αποτελέσματα περαιτέρω ερευνών θα μπορούν να συγκριθούν με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής.

5.3. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα έχει μελετήσει τα πιστεύω των δασκάλων για τις γνώσεις τους σχετικά με τις διαταραχές λόγου και ομιλίας στα παιδιά καθώς και τη συνεργασία που υπάρχει ανάμεσα σε λογοθεραπευτές και δασκάλους. Σ' αυτό βοήθησε η χρήση του ερωτηματολογίου όπου οι ερωτήσεις του πάρθηκαν από τρεις δημοσιευμένες έρευνες και η χορήγηση του και σε μια πιλοτική ομάδα. Επιπρόσθετα το γεγονός ότι τα αποτελέσματα των δυο ομάδων συμπίπτουν μεταξύ τους αλλά και με τα αποτελέσματα των τριών δημοσιευμένων ερευνών και το ότι έγιναν πολλαπλές επαναξιολογήσεις κι από τις δυο φοιτήτριες, για την επαλήθευση των αποτελεσμάτων αυτών, ενισχύει την αξιοπιστία καθώς και την εγκυρότητα της έρευνας.

Είναι εμφανές ότι οι γνώσεις των δασκάλων για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας είναι ως επί το πλείστον πολύ περιορισμένες καθώς και η εμπειρία τους σε παιδιά με αυτές τις διαταραχές είναι πολύ μικρή. Παρόλα αυτά το μεγαλύτερο ποσοστό ισχυρίζεται ότι τις μέχρι τώρα γνώσεις τους, τις έχουν αποκτήσει μέσα από την καθημερινή εμπειρία και πολύ μικρότερο μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά σεμινάρια. Ωστόσο παραμένει η ανάγκη για βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος και οι αρμόδιοι φορείς και συγκεκριμένα το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού να συμβάλει στην καλύτερη εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων. Είναι απαραίτητο να διοργανώνονται σεμινάρια, τηλεοπτικές εκπομπές και να δίνεται περισσότερο έντυπο υλικό σχετικά με τις διαταραχές λόγου και ομιλίας έτσι ώστε να παρέχονται καλύτερες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους δασκάλους. Αυτό θα τους βοηθήσει να ενημερωθούν καλύτερα για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας, να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και να γνωρίσουν καλύτερα τις υπηρεσίες που παρέχει ένας λογοθεραπευτής στο σχολείο.

Οι λογοθεραπευτές έχουν τις γνώσεις που χρειάζεται για να αναγνωρίσουν τα παιδιά που ο λόγος και η ομιλία τους τα εμποδίζουν να αποδώσουν αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον. Έχουν επίσης τις ικανότητες για να συνεργαστούν παραγωγικά με τους δασκάλους ώστε να παρέχουν στα παιδιά αυτά την υποστήριξη που χρειάζονται για να διευκολυνθεί η μάθηση τους. Κάποια παιδιά μπορεί να είχαν αξιολογηθεί από ένα λογοθεραπευτή και να είχαν λάβει κάποια υποστήριξη πριν την ένταξη τους στο σχολείο. Άλλα, για ποικίλους λόγους, μπορεί να πάνε στο σχολείο με μη διαγνωσμένες γλωσσικές δυσκολίες. Οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνονται τα παιδιά με δυσκολίες και να κάνουν την παραπομπή στον ειδικό την κατάλληλη χρονική στιγμή. Αυτό θα επιτευχθεί κι όταν υπάρξουν μόνιμοι λογοθεραπευτές στα σχολεία κάτι που ζητούν οι ίδιοι οι δάσκαλοι και λογοθεραπευτές για να έχουν μια οργανωμένη συνεργασία.

Αυτό που είναι σίγουρα σημαντικό τώρα είναι να ενώσουν τις προσπάθειες τους οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές ώστε να οικοδομήσουν σε ότι έχει επιτευχθεί μέχρι τώρα με απώτερο σκοπό την άριστη εκπαίδευση του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΡΘΡΑ

Δασκαλάκη, Δ. (1987). Τα προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπιση τους. *Τα εκπαιδευτικά*, 9, 62 – 75.

Σακκά, Ν. Δ. Ο σωστός δάσκαλος και οι κίνδυνοι φθοράς του. *Τα εκπαιδευτικά*, 1, 43-49.

Σαρβανάκης, Α. (1987). Ο δάσκαλος σήμερα. *Το Σχολείο και το σπίτι*, 1.

Baker, J., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from five cases. *The Journal of Special Education*, 29, 163-180.

Bynoe, P. F. (1998). Rethinking and Retooling Teacher Preparation to Prevent Perpetual Failure by Our Children. *The Journal of Special Education*, 32 (1), 37-40.

Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading disabilities in kindergarten children: A research – based model and its clinical implementation. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 38 – 49.

Cipani, E. (1989). Providing language consultation in the natural context: A model for delivery of services. *Mental Retardation*, 27 (5), 317-324.

Cook, B. G. (2001). A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, 34 (4), 203-213.

Cook, B. G., Comeron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students with Disabilities. *The Journal of Special Education, 40* (4), 230-238.

Duncombe, R., & Armour, K. (2004). Collaborative professional learning: from theory to practise. *Journal of In-Service Education, 30* (1), 141-166.

Hartas, D. (2004). Teacher and speech – language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Journal of Child Language Teaching and Therapy, 20* (1), 33-54.

Heath, S., & Hogben, J. (2004). Cost – effective prediction of reading difficulties. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*, 751-765.

Justice, L. M., Invernizzi, M. A., & Meier, J. D. (2002). Designing and implementation an early literacy screening protocol: Suggestions for the speech – language pathologist. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 33*, 84 – 101.

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2006). Teacher professional development in Cyprus: reflections on current trends and challenges in policy and practices. *Journal of In-service Education, 32* (1), 47-61.

Kersner, M., & Wright, J. A. (1996a). Collaboration between teachers and speech and language therapists and teachers working with children with severe learning disabilities (SLD): Implications for professional development. *British Journal of Learning Disabilities, 24* (1), 33-37.

Law, J., Lindsay, G., Peacey, N., Gascoigne, M., Soloff, N., Radford, J., & Band, S. (2001). Facilitating communication between education and health services: the provision for children with speech and language needs. *British journal of Special Education, 28* (3), 133-137.

Letts, C., & Hall, E. (2003). Exploring early year's professionals' knowledge about speech and language and development and impairment. *Child language Teaching and Therapy*, 19 (2), 211 – 229.

McCartney, E. (1999). Barriers to collaboration: an analysis of systemic barriers to collaboration between teachers and speech and language therapists. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34 (4), 431-440.

McCartney, E. (1999). Scoping and hoping: the provision of speech and language therapy services for children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 26 (4), 196-200.

McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional children*, 60, 249-261.

McCormack, J. (2007). Communication impairment in Australian children. *Acquiring knowledge in speech, language and hearing*, 9 (3), 95 – 98.

McLeod, S., & McKinnon, D. H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14500 primary and secondary school students. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42 (S1), 37 – 59.

Miller, C. (1999). Teachers and speech and language therapists: a shared framework. *British Journal of Special Education*, 26 (3), 141-146.

Miller, C. (1996). The needs of teachers of children with speech language pathologists. *Child Language Teaching and Therapy*, 12 (1), 29-38.

Miller, C. (1991). The needs of teachers of children with speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 7, 179-191.

Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech / language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2), 147-163.

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 480-497.

Watts, A. G., Hawthorn, R., Hoffbrand, J., Jackson, H., & Spurling, A. (1997). Developing local lifelong guidance strategies. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 217-227.

Webb, G. (2003). A sharing profession. *Acquiring knowledge in speech, language and hearing*, 5 (2), 76 – 78.

Williams, C. (2006). Teacher judgements of the language skills of children in the early years of schooling. *Journal of Child Language Teaching and Therapy*, 22 (2), 135-154.

Wright, J. A., & Kersner, M. (1999). Teachers and speech and language therapists working with children with physical disabilities: Implications for inclusive education. *British journal of Special Education*, 26 (4), 201 – 205.

Wright, J. A. (1992). Collaboration between speech and language therapists & teachers. In P. Fletcher & D. Hall (Eds.). *Specific speech and language disorders in children*, 204-214.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αραβανή, Γ. Ε. (1990). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου – μαθητών ως ψυχοκοινωνιολογικό φαινόμενο της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βαρσάμη, Β. (2003). *Σημειώσεις μαθήματος "Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές"*. Πάτρα: ΑΤΕΙ Πάτρας.

Γιαννακάκη, Π. (2000). *Σχολείο για όλους και για τον καθένα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Διαμαντόπουλος, Δ. Π. (1984). *Λεξικό Βασικών Εννοιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού (1990). *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γιώργος Δαρδάνος.

Κουτσουβάνου, Ε. (1993). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση* (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Κρισναμούρτι (1953). *Η εκπαίδευση και η σημασία της ζωής*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κρουσταλλάκη, Γ. (1985). *Η παιδαγωγική σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.

Λουκά, Χ., Κουφού, Κ., & Ηρακλέους, Κ. (1997). *Διαταραχές στην επικοινωνία, προβλήματα λόγου και ομιλίας. Εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η σχολική τάξη* (3^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας.

Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης. Επιμέλεια: Παπαγιάννη, Ν.

Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Βοηθήστε το παιδί να διαμορφώσει το μέλλον του ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Οκαλίδου, Α. (1998). *Σημειώσεις μαθήματος: Διαταραχές λόγου/γλώσσας στην προσχολική ηλικία*. Πάτρα: ΑΤΕΙ Πάτρας.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, Ταξινόμηση ICD-10, Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς (1993). *Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Εκδόσεις: ΒΗΤΑ. Επιμέλεια: Στεφανής, Κ., Σολδάτος, Κ., & Μαυρέας.

Παπάζογλου, Μ. (1984). *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας: Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Επικαιρότητα.

Πετρουλάκης, Ν. Β. (1981). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Φελέκη.

Πηγιάκη, Π. (1999). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σύνδεσμος Εγγεγραμμένων Λογοπαθολόγων Κύπρου (2008). *Ομιλία, γλυκύ συμπόσιον της διάνοιας*. Λευκωσία.

Σύνδεσμος Εγγεγραμμένων Λογοπαθολόγων Κύπρου (2008). *Θέματα Γλωσσικής Καθυστέρησης στον Προφορικό Λόγο*. Λευκωσία.

Στεφοπούλου, Κ. (2005). Σημειώσεις μαθήματος: Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας. Πάτρα: ΑΤΕΙ Πάτρας.

Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τζανή, Μ. (1988). *Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φράγκου, Χρ. Π. (1986). *Η Σύγχρονη Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Φραγκούλη, Σ. (2000). *Ζητήματα εκπαίδευσης του μικρού παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χαραλαμποπούλου, Β. Ι. (1987). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χατζηδήμου, Χρ. Δ. (2006). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: Βασικές έννοιες και βασικά ερωτήματα της παιδαγωγικής* (5^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Bell, K. R., Beukelman, D. R., Strand, E. A., & Yorkston, K. M. (2006). *Θεραπευτική παρέμβαση Νευρογενών Κινητικών Διαταραχών Ομιλίας σε Παιδιά και Ενήλικες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην. Επιμέλεια: Καμπανάρου Μαρία.

Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. Επιμέλεια: Θεοφιλίδης, Χρ., & Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, A. (1976). *Educational Psychology*. London: Academic Press.

Alper, S., Schloss, P. J., Etscheidt, S. K., & Macfarlane, A. C. (1995). *Inclusion: Are we abandoning or helping students?* California: Corwin press.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC, USA.

Berk, L. E. (1994). *Child Development* (3rd ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

Beveridge, S. (1993). *Special Educational Needs in Schools*. London: Routledge.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Calderhead, J., & Shorrock, B. S. (1997). *Understanding Teacher Education*. London and Washington: Falmer Press.

Cervalli, J., Germinario, V., & Ogden, E. H. (1992). *All children successful*. Lancaster: Technomic Publishing Co. INC.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1998). *A guide to teaching practice* (4th ed.). London: Routledge.

Daines, B. (1992). *Crossing the divide the relationship between teaching in class and speech and language therapy programme objectives*. London: City University.

Elbert, M., & Gierut, J. (1986). *Handbook of Clinical Phonology: Approaches and Treatment*. Texas: Pro-ed, Inc.

Essa, E. L. (1999). *Introduction to early Childhood Education* (3rd ed.). United States of America: Delmar Publishers.

Evertson, C., Brophy, J., & Good, T. L. (1973). *Communication of teacher expectations: Second grade* (Report 92). Austin: The University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

Glasser, W. (1998). *The Quality School Teacher: A Companion Volume to the Quality School*. USA: Harper Perennial.

Groher, M. E., & Miller, R. M. (1990). *Medical Speech Pathology*. USA: Aspen Publisher.

Gulliford, R., & Upton, G. (1992). *Special Educational Needs*. London: Routledge.

Ham, R. E. (1999). *Clinical Management of Stuttering in Older Children and Adults*. Maryland: ASPEN PUBLICATION.

HMI, (1996). *The education of Pupils with Language and Communication Disorders*. Edinburgh: Scottish Office Education and Industry Department and HMSO.

Hunt, N., & Marshall, C. (1994). *Exceptional Children and Youth*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Kersner, M., & Wright, J. A. (1996a). *Collaboration between teachers and speech & language therapists and teachers*. Conference Proceedings: Caring to Communicate. London: Royal College of Speech & Language Therapists.

Norwich, B. (1990). *Reappraising Special Needs Education*. London: Cassell.

Organization for economic co – operation and development (1994). *Educational facilities for special needs*. France: Peb Papers.

Patton, J. R., Polloway, E. A., & Serna, L. (2001). *Strategies for Teaching Learners for Special Needs* (7th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Colorado: Love Publishing.

Reid, J., Millar, S., Tait, L., Donaldson, M., Dean, E., Thomson, G., & Grieve, R. (1996). *The role of speech and language therapists in the education of pupils with special educational needs*. Edinburgh: Centre for Research in Child Development.

Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P., & Roderiguez, L. (1994). *Educational and vocational guidance in the European community*. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.

Webster, A., & McConnell, C. (1997). *Special Needs in Ordinary Schools: Children with speech and language difficulties*. London: Cassell.

Wragg, E. C. (1984). *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm Ltd.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Στρατηγικές Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης στην Εκπαίδευση και Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου του Εκπαιδευτικού. (2005, December 12). Retrieved March 26, 2008, from <http://www.ypepth.gr>

Αναπαραστάσεις των δασκάλων για τη σχολική γνώση και τη μεταβίβαση της στους μαθητές. (2003, November 27). Retrieved March 26, 2008, from www.pee.gr

Σχολική Αποτυχία: Συμπεράσματα. (2007, March 16). Retrieved March 26, 2008, from <http://www.pathfinder.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

(Συμπληρωμένο)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ

(Συμπληρωμένο)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: 3

*Επιστολή προς Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης
και επιστολή παραχώρησης άδειας*

Κωνσταντινίδου Μαρία

Διεύθυνση: Στυλιανού Λένα Α'3
Δασάκι Άχνας
Τ.Κ 5523, Αμμόχωστος
Τηλ.: (00357)24 622773
99 795191
0030 6934303242

Πιπτάλη Γεωργία

Διεύθυνση: Κεφαλληνίας 40, Νεάπολη
Τ.Κ 3107, Λεμεσός
Τηλ.: (00357)25 581026
99 527039
0030 6945347857

Προς : Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
Τ.Κ 1434, Λευκωσία

**Θέμα: Άδεια για διεξαγωγή έρευνας με δασκάλους και λογοθεραπευτές
των δημοτικών σχολείων της Κύπρου**

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι είμαστε φοιτήτριες στο Η' εξάμηνο του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας στο ΑΤΕΙ Πατρών. Στα πλαίσια των υποχρεωτικών μας μαθημάτων είναι και η εκπόνηση πτυχιακής εργασίας με θέμα " Οι απόψεις των δασκάλων για τις γνώσεις τους στις διαταραχές λόγου και ομιλίας στα παιδιά, η συνεργασία τους με λογοθεραπευτές και τα οφέλη από τη συνεργασία αυτή" και είναι απαραίτητη η συλλογή πληροφοριών από τους δασκάλους και τους λογοθεραπευτές των δημοτικών σχολείων.

Για την αποπεράτωση της εργασίας αυτής, καλούνται οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που θα τους δοθεί. Σημειώνεται ότι τα πορίσματα μας θα είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε θα τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας θα συγκριθούν στατιστικά με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι έχουμε πάρει έγκριση από τη σχολή μας για την διεκπεραίωση της πιο πάνω έρευνας στα δημοτικά σχολεία.

Για την επιτυχή εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας, θα σας παρακαλούσαμε όπως δώσετε την άδεια σας για την διεξαγωγή της έρευνας μας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου κατά τη διάρκεια της νέας σχολικής χρονιάς 2007-2008.

Σας παρακαλούμε όπως επιληφθείτε του θέματος και μας απαντήσετε θετικά το συντομότερο δυνατό. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

Μετά τιμής,

Κωνσταντινίδου Μαρία

Πιπτάλη Γεωργία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: 4

*Ενημερωτικό έντυπο προς Διευθυντές Δημ. Σχολείων
και προς δασκάλους / λογοθεραπευτές*

Ημερομηνία:

Προς : Διευθυντή/ρια Δημοτικού Σχολείου

.....

Θέμα: Άδεια για διεξαγωγή έρευνας με δασκάλους και λογοθεραπευτές των δημοτικών σχολείων της Κύπρου

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι είμαστε φοιτήτριες στο Η΄ εξάμηνο του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας στο ΑΤΕΙ Πατρών. Στα πλαίσια των υποχρεωτικών μας μαθημάτων είναι και η εκπόνηση πτυχιακής εργασίας με θέμα " Οι απόψεις των δασκάλων για τις γνώσεις τους στις διαταραχές λόγου και ομιλίας στα παιδιά, η συνεργασία τους με λογοθεραπευτές και τα οφέλη από τη συνεργασία αυτή" και είναι απαραίτητη η συλλογή πληροφοριών από τους δασκάλους και τους λογοθεραπευτές των δημοτικών σχολείων.

Για την αποπεράτωση της εργασίας αυτής, καλούνται οι δάσκαλοι και οι λογοθεραπευτές να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που θα τους δοθεί. Σημειώνεται ότι τα πορίσματα μας θα είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε θα τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας θα συγκριθούν στατιστικά με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι έχουμε πάρει έγκριση από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης για την διεκπεραίωση της πιο πάνω έρευνας στα δημοτικά σχολεία. Με την ολοκλήρωση της έρευνας μας, εάν επιθυμείτε μπορείτε να έχετε πρόσβαση στην πτυχιακή μας εργασία για διαβεβαίωση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων επικοινωνώντας μαζί μας.

Για την επιτυχή εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας, θα σας παρακαλούσαμε όπως δώσετε την άδεια σας για την διεξαγωγή της έρευνας μας στο σχολείο σας.

Σας παρακαλούμε όπως επιληφθείτε του θέματος και μας απαντήσετε θετικά το συντομότερο δυνατό. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

Μετά τιμής,

Κωνσταντινίδου Μαρία

Πιπάλη Γεωργία

Επικοινωνία: Κωνσταντινίδου Μαρία

Τηλ.: 99795191

Πιπάλη Γεωργία

Τηλ.: 99527039

Ημερομηνία:

Υπόψη Διευθυντή/ριας Δημοτικού Σχολείου

.....

Θέμα: Πτυχιακή Εργασία

Αγαπητέ κύριε / κυρία,

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι είμαστε φοιτήτριες στο Η΄ εξάμηνο του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας στο ΑΤΕΙ Πατρών. Στα πλαίσια των υποχρεωτικών μας μαθημάτων είναι και η εκπόνηση πτυχιακής εργασίας με θέμα " Οι απόψεις των δασκάλων για τις γνώσεις τους στις διαταραχές λόγου και ομιλίας στα παιδιά, η συνεργασία τους με λογοθεραπευτές και τα οφέλη από τη συνεργασία αυτή" και είναι απαραίτητη η συλλογή πληροφοριών από τους δασκάλους και τους λογοθεραπευτές των δημοτικών σχολείων.

Για την αποπεράτωση της εργασίας αυτής, θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο που σας δίνεται. Σημειώνεται ότι τα πορίσματα μας θα είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε θα τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας θα συγκριθούν στατιστικά με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι έχουμε πάρει έγκριση από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης για την διεκπεραίωση της πιο πάνω έρευνας στα δημοτικά σχολεία. Με την ολοκλήρωση της έρευνας μας, εάν επιθυμείτε μπορείτε να έχετε πρόσβαση στην πτυχιακή μας εργασία για διαβεβαίωση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, επικοινωνώντας μαζί μας.

Θα σας ήμασταν ευγνώμονες αν διαθέτατε λίγο από το χρόνο σας ώστε να συμβάλετε στην διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

Μετά τιμής,

Κωνσταντινίδου Μαρία

Πιπτάλη Γεωργία