



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ»**

**Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ  
ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΟΛΕΤΣΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΜΕΛΗ: ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ-ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΛΕΟΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ, ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**Ιωάννινα, Ιούνιος 2016**

Στην οικογένειά μου...

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) για τους ρόλους τους στα πλαίσια της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στην περίπτωση της εκπαίδευσης των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι μορφές και οι τομείς συνεργασίας που οι δύο ομάδες προτιμούν. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 81 ειδικοί εκπαιδευτικοί και 80 γονείς παιδιών με ΜΔ, οι οποίοι απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο αντιλήψεων. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι κυρίαρχος ρόλος των ειδικών εκπαιδευτικών είναι η μαθησιακή διαδικασία, ενώ των γονέων η ενημέρωση του ειδικού εκπαιδευτικού για το παιδί τους. Κοινός ρόλος και των δύο είναι η ενημέρωση για την πορεία των παιδιών με ΜΔ στο σχολείο και στο σπίτι αντίστοιχα. Η κυριότερη μορφή συνεργασίας που προτιμούν και οι δύο ομάδες είναι οι συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών στο σχολείο, ενώ κυρίαρχος ο τομέας, στον οποίον θεωρούν ότι πρέπει να συνεργάζονται αφορά την παροχή πληροφοριών από τους γονείς για το παιδί τους. Η μελέτη αναδεικνύει την αναγκαιότητα δημιουργίας σχέσεων σχολείου – οικογένειας στην περίπτωση των μαθητών με ΜΔ και στοχεύει στην πραγματοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης των ειδικών εκπαιδευτικών προς αυτόν τον τομέα.

## Abstract

The aim of this study is to investigate special educators' and parents' perceptions about their roles and responsibilities in their cooperation for the education of students with Learning Disabilities. Moreover, types and areas of their cooperation are studied. The participants are 81 special educators and 80 parents of children with Learning Disabilities, who are requested to answer to a questionnaire of perceptions. The

results show that the main role of special educators is academic domains, while parents are received as responsible for the information to educators about their child. Both special educators' and parents' role is to keep each other informed about children's achievement in school and home setting respectively. The main type of cooperation they prefer is meetings between special educators and parents in the school setting. Parallel, they mostly prefer parents give information to educators for their children. The results of study highlight the necessity of school-family cooperation in education of students with Learning Disabilities and are discussed in terms of developing special educators' training programs to this area.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΜΔ).....	10
1.1 Έννοια.....	10
1.2 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών.....	12
1.3 Χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	13
1.3.1 Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.....	13
1.3.2 Μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο.....	15
1.3.3 Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά.....	16
1.4 Άλλα χαρακτηριστικά.....	18
1.5 Διάγνωση και αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών.....	20
1.6 Διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	23
1.7 Εκπαίδευση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	28
2.1. Εννοιολογικό περιεχόμενο.....	28
2.2. Μοντέλα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.....	31
2.3. Το μοντέλο των επικαλυπτομένων σφαιρών της Epstein.....	35
2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή.....	37
2.4.1. Παράγοντες που αφορούν τους γονείς.....	38
2.4.2. Παράγοντες που αφορούν το παιδί.....	44
2.4.3. Παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.....	46
2.5. Αναγκαιότητα γονεϊκής εμπλοκής και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ- ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	57

3.1. Τι είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις;	57
3.2. Στάσεις εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας	58
3.3. Στάσεις γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας..	65
3.4. Γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα	70
3.4.1. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και τη σχέση σχολείου-οικογένειας	71
3.4.2. Στάσεις Ελλήνων γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τη σχέση σχολείου-οικογένειας	74
3.5. Γονεϊκή εμπλοκή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.	78
3.6. Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	91
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ</b>	97
4.1. Εισαγωγή	97
4.2. Σκοπός έρευνας	98
4.3 Ορισμός μεταβλητών.	100
4.4. Δείγμα.	104
4.5. Ερευνητικό εργαλείο	107
4.5. Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.	110
4.6. Στατιστική επεξεργασία	112
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	113
5.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για το ρόλο του εκπαιδευτικού (ΡΕ)	113
5.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για το ρόλο του γονέα (ΡΓ)	115
5.3. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τις μορφές συνεργασίας.	117
5.4. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τους τομείς συνεργασίας	119

5.5. Επαγγελματική Αυτο-αντίληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεργασία τους με γονείς παιδιών με ΜΔ.....	122
5.6. Επίδραση επιμέρους χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	124
5.7. Επίδραση επιμέρους χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις και απόψεις γονέων παιδιών με ΜΔ.....	128
5.8. Συζήτηση.....	131
5.9. Συμπεράσματα.....	148
5.10. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	151
Βιβλιογραφία.....	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	169
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	204
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	216

## **Εισαγωγή**

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει πολλά οφέλη τόσο για τους ίδιους τους μαθητές, όσο και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτόν τον λόγο, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων έχει απασχολήσει αρκετά τον ερευνητικό χώρο. Παρόλα αυτά, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποδεικνύει ότι το συγκεκριμένο ζήτημα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην ειδική αγωγή και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ). Ειδικότερα, στην περίπτωση των μαθητών με ΜΔ ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζει σημαντικό ρόλο, λόγω της ιδιαίτερης φύσης των προβλημάτων που ανακύπτουν. Οι λιγοστές έρευνες που υπάρχουν εξετάζουν μόνο τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΔ για συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αποδεικνύοντας τις θετικές τους στάσεις για εμπλοκή τους στην εκπαίδευση, ενώ άλλες αναδεικνύουν τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν σε τομείς που οι συγκεκριμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα. Ωστόσο, διαπιστώνουν ότι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ είναι ακόμη σε ανώριμα στάδια.

Με βάση τα παραπάνω, διενεργήθηκε έρευνα με σκοπό να μελετήσει τη συνεργασία ειδικών εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ΜΔ. Πιο συγκεκριμένα, βασικοί σκοποί της μελέτης είναι α) να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τους ρόλους τους σε διάφορα πεδία στη συνεργασία μεταξύ τους, β) να μελετήσει τις προτιμήσεις τους ως προς τις μορφές και τους τομείς στους οποίους μπορούν να συνεργαστούν, γ) να εξετάσει την επαγγελματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών στη συνεργασία τους με τους γονείς



και δ) να διερευνήσει την επίδραση συγκεκριμένων επιμέρους χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις και απόψεις των δύο ομάδων ως προς τους παραπάνω τομείς.

Δεδομένου της έλλειψης σχετικής βιβλιογραφίας για τη διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, θεωρείται ότι η προετοιμασία και των δύο πλευρών προς μία τέτοια κατεύθυνση απαιτεί τη διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων ως προς τους ρόλους τους στη συνεργασία μεταξύ τους για την καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ. Έτσι, η παρούσα έρευνα προσφέρει σημαντικά στοιχεία για το εν λόγω θέμα, τα οποία μπορούν να δώσουν έναυσμα για περαιτέρω εξέταση του συγκεκριμένου ζητήματος στην πράξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΜΔ)

### 1.1 Έννοια

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σχετικά με την οριοθέτηση τους, ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (Learning Disabilities) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Kirk (1962), ο οποίος τον αξιοποιεί για να περιγράψει εκείνα τα παιδιά που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στον λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Από αυτήν την ομάδα, αποκλείει τα παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες, όπως τύφλωση ή κώφωση, καθώς και τα παιδιά με γενικευμένη νοητική καθυστέρηση. Από την πρώτη οριοθέτηση του Kirk το 1962 μέχρι σήμερα, έχουν υπάρξει διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι υπόκεινται σε συνεχή κριτική ανάλυση και προσαρμογή (Παντελιάδου, 2011α).

Παρά τη δυσκολία της οριοθέτησης, στα τέλη της δεκαετίας του 1980 προέκυψε ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός, ο οποίος διατυπώθηκε από την Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities – N.J.C.L.D., 1988) των Η.Π.Α. Σύμφωνα με αυτόν, *«οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, αυτά τα προβλήματα δε συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις*

μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής και ακατάλληλη διδασκαλία, δε θεωρούνται άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (οπ. αναφ. Fletcher, Lyon, Fuchs, Barnes, 2007, σελ.21· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, σελ. 30).

Συνοψίζοντας, όλοι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τις μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να έχουν τα ακόλουθα κοινά στοιχεία (Δράκος, 2003).

- Ο όρος αναφέρεται σε ανομοιογενή ομάδα ατόμων. Αυτό σημαίνει πως παρά το γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δυσκολίες, αυτά δεν είναι κοινά σ' όλον τον πληθυσμό της κατηγορίας.
- Οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες υστερούν σε μεγάλο βαθμό από τον μέσο όρο της τάξης και ο μαθητής δεν μπορεί να επωφεληθεί από το «κανονιστικό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου. Συνήθως ένα παιδί με ΜΔ παρουσιάζει σχολική επίδοση χαμηλότερη –κατά δύο τουλάχιστον χρόνια- από την αναμενόμενη.
- Επιπλέον, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής δε γίνονται αντιληπτές μόνο στις σχολικές του επιδόσεις, αλλά και σε διάφορες διαστάσεις της καθημερινής του ζωής.
- Η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων είναι ανομοιογενής στο άτομο.
- Η διάγνωση δεν αποκλείει τη συννοσηρότητα με άλλου τύπου δυσλειτουργίες ή διαταραχές, ωστόσο πρέπει να αποκλείει άλλου τύπου διαταραχές ή δυσλειτουργίες ως πρωταρχικές αιτίες, ενώ τα κριτήριά της πρέπει να

αναφέρονται στο παιδαγωγικό μοντέλο που θα ακολουθήσει μετά τη διάγνωση.

- Χαρακτηριστικό στοιχείο όλων των ορισμών είναι ότι οριοθετούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες με κριτήρια αποκλεισμού, αντί για ένταξης. Δηλαδή, λόγω έλλειψης κατάλληλης επιστημονικής γνώσης, αποκλείουμε όλες τις αιτίες που θα μπορούσαν να προκαλέσουν τις ΜΔ. Εάν αυτές οι αιτίες δεν εξηγούν τις δυσκολίες, τότε λαμβάνουμε υπόψη τις ψυχολογικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού σε σχέση με τις αναμενόμενες για τη χρονολογική του ηλικία.

## **1.2. Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών**

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να αιτιολογήσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την αποτυχία που προκύπτει από αυτές. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις είναι: α) η νευρολογική-βιολογική ή μονοπαραγοντική προοπτική με ιατρικό προσανατολισμό και β) η γνωστική ή πολυπαραγοντική προοπτική με ψυχολογικό-παιδαγωγικό προσανατολισμό (Στασινός, 2003). Σχετικά με τη μονοπαραγοντική προσέγγιση, σύμφωνα με την έκθεση του Στασινού (2003), οι περισσότερες μονοπαραγοντικές θεωρίες αποδίδουν τις ΜΔ σε μία μεμονωμένη αιτία, η οποία μπορεί να οφείλεται: σε κάποια μορφή εγκεφαλική δυσλειτουργία, σε δυσλειτουργίες στη χωρο-οπτική επεξεργασία πληροφοριών καθώς και στην οπτική μνήμη και αντίληψη, σε έλλειμμα εγκεφαλικής κυριαρχίας του αριστερού ημισφαιρίου και επιβράδυνσης στους ρυθμούς με το οποίο αυτό ωριμάζει ή σε συγγενείς ή γενετικούς παράγοντες που προκαλούν το πρόβλημα.

Η δεύτερη προσέγγιση, η πολυπαραγοντική υποστηρίζει ότι η νοητική επεξεργασία πληροφοριών στηρίζεται σε περισσότερους από έναν τύπο διαταραχών, οι οποίες δημιουργούν αναγνωστικά και άλλα προβλήματα στο παιδί. Πιο

συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Στασινό (2003), η πολυπαραγοντική προσέγγιση εμπερικλείει τα διάφορα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών και θεωρεί ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στις αναγνωστικές δυσκολίες οφείλονται σε έναν συνδυασμό ελλειμμάτων που παρουσιάζονται στα ακόλουθα επίπεδα: σε επίπεδα οπτικής και ακουστικής αντίληψης, διάκρισης και δυσλειτουργίας που αφορά τον χώρο, στην ικανότητα διαισθητηριακής ενσωμάτωσης οπτικών και ακουστικών πληροφοριών, στα συστήματα ελέγχου των κινήσεων του οφθαλμού, στην ικανότητα σειροθέτησης και τήρησης της ακολουθίας στοιχείων κατά την επεξεργασία πληροφοριών, σε επίπεδα βραχύχρονης, μακρόχρονης και εργασιακής μνήμης, σε επίπεδα λεκτικής επεξεργασίας της γλώσσας (αναφέρεται στην αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση του γραπτού λόγου) και στη φωνολογική επεξεργασία.

### **1.3. Χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Αν και ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, ωστόσο υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά προβλήματα που συναντώνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης. Τα προβλήματα αυτά αφορούν την ανάγνωση, τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά και διαφέρουν σημαντικά από μαθητή σε μαθητή (Παντελιάδου, 2011β).

#### **1.3.1 Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση**

Η συντριπτική πλειοψηφία (τουλάχιστον 80%) των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Kavale & Reece, 1992). Τα κυριότερα προβλήματα που εμφανίζουν οι μαθητές με ΜΔ στον τομέα της ανάγνωσης εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση κειμένων (Archer, Gleason & Vachon, 2003· Chard, Vaughn &

Tyler, 2002· Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Ξεκινώντας με την αποκωδικοποίηση, η εκμάθηση της ανάγνωσης περιλαμβάνει ανάπτυξη στη διεργασία των φωνολογικών μονάδων (π.χ. αναγνώριση φωνήματος-γραφήματος), στην αναγνώριση αυτών των μονάδων σε λέξεις και στη σύνδεση των λέξεων, καθώς διαβάζεται ένα κείμενο (LaBerge & Samuels, 1974). Τα παιδιά με ΜΔ δεν μπορούν να συνδέσουν τα γραφήματα με τα φωνήματα (φωνολογικό έλλειμμα) τόσο σε μία λέξη, όσο και σε πρόταση (Compton, Fuchs, Fuchs, Lambert & Hamlett, 2012), με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την ανάγνωση (Κωτούλας, 2003). Ως αποτέλεσμα, η δεξιότητα των μαθητών με ΜΔ συνήθως είναι φτωχή, ενώ επηρεάζει τόσο την ευχέρεια, όσο και την κατανόηση του κειμένου (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007).

Πέρα, όμως, από τη δυσκολία των παιδιών με ΜΔ στην αποκωδικοποίηση των λέξεων εντοπίζεται και δυσκολία στον συλλαβισμό των λέξεων είτε μεμονωμένα είτε σε περιεχόμενο (Fletcher, Lyon, Fuchs, Barnes, 2007). Ουσιαστικά, πρόκειται για την ευχέρεια της ανάγνωσης. Οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στην ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων (Siegel, 2003), όσο και στην επεξεργασία μεγάλων τμημάτων ή μερών των λέξεων (Foorman, 1994). Με λίγα λόγια, δυσκολεύονται να εκτελέσουν με επιτυχία όλες τις διαδικασίες που συγκροτούν την ευχερή ανάγνωση (Παντελιάδου, 2011α). Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες να διαβάσουν λέξεις, να τις αποκωδικοποιήσουν, καθώς και να διαβάσουν φράσεις και προτάσεις αυτόματα και γρήγορα (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002). Αξίζει να αναφερθεί ότι ορισμένοι ειδικοί διακρίνουν τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες σ' αυτούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακρίβεια και σε όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ευχέρεια (βλ. Lovett, Barron & Benson, 2003).

Η ακρίβεια και η ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση είναι σημαντικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην κατανόηση αυτού που διαβάζει ο αναγνώστης. Η επιτυχημένη κατανόηση ενός κειμένου προϋποθέτει την ύπαρξη πολλών γνωστικών παραγόντων, όπως τη σωστή αποκωδικοποίηση λέξεων, την εργαζόμενη μνήμη, τη γνώση του υποβάθρου, το πλούσιο λεξιλόγιο ή τη σημασιολογική γνώση (Compton, Fuchs, Fuchs, Lambert & Hamlett, 2012). Οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες με αποτέλεσμα την ελλιπή κατανόηση, ενώ παράλληλα τα μεταγνωστικά ελλείμματά τους δεν τους επιτρέπουν να μεταβούν από την κυριολεκτική στη συμπερασματική κατανόηση του κειμένου, καθιστώντας ακόμα πιο προβληματική την ικανότητα κατανόησής τους (Παντελιάδου, 2011α). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει πάντα σύνδεση μεταξύ αποκωδικοποίησης και κατανόησης, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι μπορεί να υπάρχουν μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες στην κατανόηση που να έχουν καλή αναγνωστική αποκωδικοποίηση (βλ. Bishop & Snowling, 2004).

### **1.3.2. Μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο**

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν συχνά προβλήματα και στη σύνθεση και έκφραση ιδεών σε επίπεδο κειμένου (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007). Όσον αφορά τη γραφή, τα προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στην ορθογραφία, τη σωστή χρήση των σημείων στίξης και στον διαχωρισμό γραμμάτων σε κεφαλαία και μικρά (Παντελιάδου, 2011α). Επιπλέον, η γραφή με το χέρι είναι συνήθως αργή, προβληματική (Miller-Shaul, 2005) και κάποιες φορές δύσκολα αναγνώσιμη (Graham & Harris, 2002, οπ. αναφ. Παντελιάδου, 2011α).

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, η έλλειψη μεταγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με ΜΔ τα δυσκολεύει να επιλέξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές που αφορούν την παραγωγή κειμένου. Γι' αυτόν τον λόγο, οι

συγκεκριμένοι μαθητές δε θέτουν στόχους πριν ξεκινήσουν τη συγγραφή, γράφουν χωρίς σχεδιασμό το θέμα, δεν ελέγχουν το κείμενό τους και δεν εκτιμούν την απόδοσή τους (Παντελιάδου, 2011α). Τα κείμενά τους είναι συνήθως μικρά σε έκταση, με ατελές περιεχόμενο, με προβλήματα στη στίξη, την ορθογραφία και τη συντακτική δομή, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται από περιορισμένο λεξιλόγιο και παντελής έλλειψη στην οργάνωσή τους (Troia, 2006). Γενικά, παράγουν λιγότερες ιδέες σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, ίσως γιατί δεν έχουν προηγούμενη γνώση στο θέμα που αναλύουν, επαναλαμβάνονται συχνά μέσα στο κείμενο, δεν μπορούν να προσαρμόζουν το ύφος του κειμένου, ανάλογα με τους αναγνώστες, στους οποίους απευθύνεται, ούτε μπορούν να κρατήσουν μία ισορροπία μεταξύ δομής και περιεχομένου (Troia, 2006).

### **1.3.3. Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά**

Σχετικά με τα μαθηματικά, προκύπτει ότι οι μαθητές με ΜΔ εμφανίζουν επίδοση χαμηλότερη κατά δύο τάξεις από τους τυπικούς συμμαθητές τους (Cawley & Miller, 1989, οπ. αναφ. Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2011α). Όσον αφορά τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, αυτές αφορούν τους τομείς της αρίθμησης και έννοιας του αριθμού, καθώς και της επίλυσης προβλημάτων (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barner, 2007). Σχετικά με την αρίθμηση και την έννοια τους αριθμού, οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύνδεση των αριθμητικών συμβόλων με τις ποσότητες που αντιπροσωπεύουν, στη σύνδεσή τους με τις λεκτικές τους εκφορές και στην κατανόηση της τακτικής και της απόλυτης διάστασης των αριθμών (Johnson & Myklebast, 1957 οπ. αναφ. Αγαλιώτης, 2011). Ακόμη, δυσκολίες εμφανίζονται σε βασικές έννοιες, όπως η ταξινόμηση, η σειροθέτηση και η διατήρηση (Παντελιάδου, 2011α). Επιπλέον, δυσκολεύονται με τις ποσοτικές εκτιμήσεις ακόμα και μικρού αριθμού αντικειμένων (Αγαλιώτης, 2011), ενώ στην



προσπάθεια επίλυσης απλών αριθμητικών πράξεων χρησιμοποιούν στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας (π.χ. μέτρηση με δάχτυλα), σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, που έχουν μεταβεί σε στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας, ενώ δεν παρουσιάζουν καμία εξέλιξη στη συχνότητα και την ακρίβεια αυτών των στρατηγικών (Torbeyns, Verschaffel & Ghesquière, 2004). Ακόμη, αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων, καθώς αργούν χαρακτηριστικά να τις υπολογίσουν ή κάνουν υπολογιστικά λάθη, αποδεικνύοντας ότι είτε δεν έχουν κατακτήσει είτε δεν αντιλαμβάνονται την έννοια της ποσότητας ή την πράξη που υποδηλώνουν τα σύμβολα της κάθε πράξης (Dockrell & McShane, 2003). Δυσκολεύονται, γενικά, να μετρήσουν μεγέθη, ποσότητες και όγκους (Αγαλιώτης, 2011), ενώ εμφανίζουν ανεπάρκειες και στην ανάγνωση χαρτών και γραφικών παραστάσεων (Παντελιάδου, 2011α).

Όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων, τα παιδιά με ΜΔ δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη μαθηματική γλώσσα των προβλημάτων (ιδίως όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην ανάγνωση), αντιμετωπίζουν προβλήματα στον προσδιορισμό σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος, στον εντοπισμό της άσχετης πληροφορίας, καθώς και του ζητούμενου (ιδιαίτερα όταν δεν είναι στην αρχή, αλλά στο τέλος του προβλήματος), ενώ εμφανίζουν δυσκολίες στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην επιλογή πράξεων για τη λύση του προβλήματος (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2011α). Επιπλέον, δεν είναι σε θέση να γενικεύσουν διαδικασίες επίλυσης σύνθετων προβλημάτων σε άλλα προβλήματα που εμφανίζουν ομοιότητες (Ackerman & Dykman, 1995), ενώ δυσκολεύονται ακόμα και με προβλήματα της καθημερινής ζωής (Fuchs & Fuchs, 2002). Ακόμη, απουσιάζουν έντονα από αυτούς τους μαθητές μεταγνωστικές δεξιότητες (Παντελιάδου, 2011α), η απουσία των οποίων δε βοηθάει στην επίλυση των προβλημάτων. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι τα παραπάνω

χαρακτηριστικά δεν αποτελούν σταθερές συμπεριφορές όλου του φάσματος των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά μπορούν να συνιστούν τάσεις κυρίως υπο-ομάδων (Αγαλιώτης, 2011).

#### **1.4. Άλλα χαρακτηριστικά**

Εκτός από τα παραπάνω γνωστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΜΔ, υπάρχουν και κάποια άλλα γνωρίσματα, που φαίνεται να παρουσιάζουν αυτοί οι μαθητές σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Τα γνωρίσματα αυτά αφορούν συγκεκριμένες περιοχές, οι οποίες συνοψίζονται παρακάτω (Παντελιάδου, 2011α).

*Αντίληψη:* οι μαθητές με ΜΔ και ιδιαίτερα οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα οπτικής ή ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας.

*Προσοχή:* οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν προβλήματα διατήρησης της προσοχής, καθώς η συγκέντρωσή τους είναι περιορισμένη, σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

*Γλώσσα:* οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στον προφορικό λόγο. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται κυρίως στη φωνολογική επίγνωση και αφορούν την αναγνώριση των διακριτών μερών του λόγου και την ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών (υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος) αλλά και στην αυτόματη κατονομασία οπτικών συμβόλων, η οποία υπάρχει είτε ανεξάρτητα είτε σε συνδυασμό με το φωνολογικό έλλειμμα (υπόθεση διπλού ελλείμματος). Εκτός απ' αυτά, οι μαθητές με ΜΔ εμφανίζουν προβλήματα στη μορφολογία, στη γνώση/κατανόηση της σύνταξης, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, καθώς και στη σημασία του. Όλα τα παραπάνω οδηγούν σε δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου.

*Μνήμη:* οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν προβλήματα σε όλο το εύρος του μνημονικού μηχανισμού, από τη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, έως και τη μνήμη εργασίας. Ωστόσο, τα κυριότερα προβλήματα εντοπίζονται στην εργασιακή μνήμη.

*Μεταγνωστικές δεξιότητες:* τα παιδιά με ΜΔ αντιμετωπίζουν σοβαρά μεταγνωστικά ελλείμματα, τα οποία αφορούν μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου και ο κατάλληλος αρχικός σχεδιασμός, η σωστή επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών, η χρήση στρατηγικών επιφανειακής επεξεργασίας, η παρακολούθηση και η ρύθμιση απόδοσης στο έργο και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του έργου.

*Κίνητρα:* οι μαθητές με ΜΔ δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα για ενεργητική μάθηση, ενώ δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για ό,τι αφορά το σχολικό έργο. Επίσης, διακατέχονται από χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς αποδίδουν κάθε αποτυχία τους στη μειωμένη ικανότητά τους, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα («μαθημένη αβοηθησία»). Ως αποτέλεσμα, δεν οδηγούνται στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αρνούνται να θέσουν στόχους και να καταβάλουν προσπάθεια να τους πετύχουν.

*Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις:* οι μαθητές με ΜΔ έχουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, υφίστανται κοινωνική απομόνωση ή απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους άλλους, δεν ερμηνεύουν σωστά τα κοινωνικά ερεθίσματα που δέχονται και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν εμφανίζουν την κατάλληλη συμπεριφορά στην ανάλογη κοινωνική κατάσταση, ενώ παράλληλα οι αδυναμίες τους μπορεί να τους οδηγήσουν και σε μη αποδεκτές συμπεριφορές (επιθετικότητα, απάθεια, εσωστρέφεια). Ωστόσο, πρέπει να

τονισθεί ότι δεν αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές με ΜΔ τέτοιου είδους κοινωνικά προβλήματα, αφού κάποιοι από αυτούς έχουν μία υγιή κοινωνική εξέλιξη.

*Συναισθηματική εξέλιξη:* τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ φαίνεται να βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, διακατέχονται από χαμηλή αυτοαντίληψη και εκτίμηση προς τον εαυτό τους, καθώς και από υψηλά ποσοστά άγχους, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην καλύτερη σκιαγράφηση του προφίλ ενός μαθητή με ΜΔ. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι κάθε παιδί με ΜΔ δεν είναι απαραίτητο να εμφανίζει όλα τα προαναφερθέντα γνωρίσματα, ενώ παράλληλα κάποιος που παρουσιάζει ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά δε σημαίνει ότι αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011α).

### **1.5. Διάγνωση και αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών**

Η επιτυχής αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζει το παιδί στους διάφορους τομείς (ανάγνωση, γραπτός λόγος, μαθηματικά) προϋποθέτει τη συστηματική, αναλυτική διάγνωση των λειτουργιών που συμμετέχουν σ' αυτούς τους τομείς και προκαλούν δυσλειτουργίες (Πόρποδας, 2002). Για την πληρέστερη αναγνώριση και προσέγγιση των ΜΔ, οι Fletcher, Lyons, Fuchs και Barnes (2007) κατηγοριοποίησαν τέσσερα κυρίαρχα διαγνωστικά μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά είναι: το κλασσικό μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης, το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών και το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους ίδιους τους συγγραφείς, «το πρότυπο των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές με χαμηλή επίδοση, που αναγνωρίζονται ως έχοντες ΜΔ ή ως μη έχοντες ΜΔ σε κάθε μοντέλο, θα οδηγήσει σε μία μοναδική

ποικιλία χαρακτηριστικών που θα προσδιορίζουν κάποιον που αντιμετωπίζει ΜΔ» (σελ. 31).

Σε μία βαθύτερη ενδοσκόπηση των μοντέλων, παρακάτω συνοψίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του καθενός από τα προαναφερθέντα μοντέλα (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007· Fletcher, Morris & Lyon, 2005· Παντελιάδου, 2011α):

*Μοντέλο διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης:* βασική παραδοχή του μοντέλου είναι ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες και παρουσιάζουν απόκλιση μεταξύ νοητικής ικανότητας και επίδοσης έχουν σημαντική διαφοροποίηση από τα παιδιά που έχουν αναγνωστικές δυσκολίες, χωρίς απόκλιση μεταξύ νοητικής ικανότητας και επίδοσης. Το ίδιο προέκυψε και για τους μαθητές με ΜΔ στα μαθηματικά και στην αναγνωστική κατανόηση.

*Μοντέλο χαμηλής επίδοσης:* ο περιορισμός του προσδιορισμού των ΜΔ αποκλειστικά και μόνο με το κριτήριο της νοητικής ικανότητας, οδήγησε σε μία προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας με βάση τη χαμηλή επίδοση σε δείκτες όπως η προσοχή, η φωνολογική επίγνωση, η ταχεία κατονομασία και το λεξιλόγιο. Έτσι, δημιουργούνται δύο ομάδες μαθητών με ΜΔ: αυτοί με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και αυτοί με ευρύτερες μαθησιακές δυσκολίες.

*Μοντέλο ενδοατομικών διαφορών:* το μοντέλο αυτό αξιοποιεί ως κριτήριο για τη διάγνωση των ΜΔ τις διαφορετικές αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στους γνωστικούς τομείς. Ως αποτέλεσμα, προκύπτουν πολλοί διαφορετικοί υπότυποι στο εσωτερικό της κατηγορίας των ΜΔ, ανάμεσα στους οποίους είναι και οι δυσκολίες στην ανάγνωση, τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά.

*Μοντέλα ανταπόκρισης στη Διδασκαλία:* σκοπός των μοντέλων αυτών είναι η αντιμετώπιση των ΜΔ και όχι η διάγνωσή τους. Οι προσεγγίσεις που βασίζονται σε αυτά τα μοντέλα χρησιμοποιούν ως βασικό κριτήριο τη μη ανταπόκριση σε

κατάλληλη διδασκαλία, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ νοητικής ικανότητας και επίδοσης.

Η σωστή και συναφής διάγνωση μπορεί να οδηγήσει στη σκιαγράφηση του προφίλ του μαθητή, δίνοντας μία εικόνα για τις δυνατότητες και τα ελλείμματά του και κατ' επέκταση στην κατάρτιση κατάλληλης θεραπευτικής παρέμβασης (Magowan, 2003). Γι' αυτό, κάθε επίσημη διάγνωση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα στοιχεία που προκύπτουν από τα παραπάνω μοντέλα.

Εκτός, όμως, από την επίσημη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, η κατανόηση των προβλημάτων ενός παιδιού μπορεί να επιτευχθεί και με την άτυπη αξιολόγηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται σε σταθμισμένες δοκιμασίες (τεστ) ή σε άτυπα, μη σταθμισμένα εργαλεία που κατασκευάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Παντελιάδου, 2011α).

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, κάθε κατηγορία Μαθησιακών Δυσκολιών απαιτεί διαφορετική μέθοδο αξιολόγησης, παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικές διαδικασίες αξιολόγησης που πραγματοποιούνται σε εκπαιδευτικά πλαίσια και τα βασικά στοιχεία που αυτές πρέπει να περιλαμβάνουν (Παντελιάδου, 2011α):

*Αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης:* σ' αυτόν τον τομέα, οι δοκιμασίες πρέπει να επικεντρώνονται στους κύριους άξονες, που οδηγούν στην αναγνώριση, ανάλυση και σύνθεση φωνημάτων και συλλαβών. Οι άξονες αυτοί είναι η ανάλυση, η σύνθεση, η ομοιοκαταληξία, η διάκριση θέσης, η πρόσθεση, η αφαίρεση, η αντιστροφή και η αντικατάσταση φωνημάτων και συλλαβών, αντίστοιχα.

*Αξιολόγηση ανάγνωσης:* υπάρχουν διάφοροι τρόποι αξιολόγησης της ανάγνωσης. Αυτοί είναι η άτυπη καταγραφή ανάγνωσης, η ανάλυση των λαθών του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, η αναδιήγηση, η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης και οι πολλαπλές καταγραφές.

*Αξιολόγηση γραφής και ορθογραφίας:* ένας ενδεικτικός τρόπος αξιολόγησης της γραφής του παιδιού είναι η ανάλυση ενός κειμένου, που έχει γράψει το ίδιο. Η ανάλυση αυτή γίνεται ως προς συγκεκριμένους άξονες, όπως το περιεχόμενο, ο τρόπος γραφής, τα μορφολογικά στοιχεία, η ακουστική και οπτική αντίληψη. Αντίστοιχα, για την αξιολόγηση της ορθογραφίας, λαμβάνονται υπόψη τρεις πηγές πληροφοριών. Αυτές είναι η γνώση των γραμμάτων, η γνώση των κανόνων του ορθογραφικού συστήματος και η ανάκληση από μνήμης της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων.

*Αξιολόγηση μαθηματικών δεξιοτήτων:* η αξιολόγηση των μαθηματικών δεξιοτήτων πρέπει να περιλαμβάνει τον έλεγχο του επιπέδου λειτουργικότητας βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Έτσι, αξιολογούνται δεξιότητες, όπως η εκτίμηση μεμονωμένων ποσοτήτων και μεγεθών, η κατανόηση της μεγαλύτερης από δύο ποσότητες, η υπόδειξη του συμβόλου που δηλώνει το μεγαλύτερο, η αποτελεσματικότητα της μέτρησης – απαρίθμησης και η συσχέτιση των διάφορων αναπαραστάσεων του κάθε αριθμού (Shalev & von Aster, 2008). Σε περίπτωση μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας, οι δοκιμασίες μπορεί να αναφέρονται σε υψηλότερου επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες, χωρίς να αγνοούνται οι χαμηλότερου επιπέδου γνώσεις (Αγαλιώτης, 2011).

Συνοψίζοντας, πρέπει να τονισθεί ότι οι παραπάνω διαδικασίες διάγνωσης και αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό μπορούν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος από τον ίδιο, που θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των οποιοδήποτε δυσκολιών εμφανίζει ο μαθητής (Magowan, 2003).

## **1.6. Διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Μετά την αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών στους διάφορους τομείς, το επόμενο βήμα της προσπάθειας είναι η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων

διδασκαλίας, με σκοπό την αντιμετώπιση τους. Δεδομένου ότι οι ΜΔ εμφανίζονται σε διαφορετικούς γνωστικούς τομείς (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά), υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας για κάθε τομέα ξεχωριστά. Ξεκινώντας με την ανάγνωση, σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011α) οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας που ενδείκνυνται για την εκμάθηση της ανάγνωσης από τους μαθητές με ΜΔ είναι οι εξής: Η μέθοδος Montessori, που βασίζεται σε δραστηριότητες άσκησης της οπτικής και ακουστικής διάκρισης και μνήμης του παιδιού, μέσα από τις οποίες αυτό οδηγείται στο αφηρημένο επίπεδο. Οι τεχνικές Fernald, όπου το παιδί μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει νέες λέξεις, ενώ στο τέλος γενικεύει τη γνώση, αναγνωρίζοντας καινούριες λέξεις, βάσει της ομοιότητας που έχουν με αυτές που ήδη γνωρίζει. Η μέθοδος Orton-Gillingham, στην οποία γίνεται προσπάθεια για αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων και κατόπιν ο μαθητής καλείται να διαβάσει και να γράψει λέξεις, φράσεις, προτάσεις ή ακόμα και μικρές δικές του ιστορίες με το κάθε γράμμα, που μαθαίνει. Η μέθοδος DISTAR (άμεση διδασκαλία), στην οποία χρησιμοποιείται μία άμεση διδακτική μέθοδο μαζί με τα σχετικά υλικά, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου, λεξιλογίου και συγκέντρωσης προσοχής μέσα από δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας της λέξης και ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης μιας ιστορίας. Η Ανάκτηση Ανάγνωσης, που περιέχει ανάγνωση βιβλίων που είναι γνωστά στο παιδί, με παράλληλη αναγνώριση γραμμάτων, γραφή μιας ιστορίας από το παιδί, φωνημική ανάλυση των λέξεων, κόψιμο και επανασύνθεση της ιστορίας και εισαγωγή νέου βιβλίου προς ανάγνωση. Η «Αναγνωστική Επιτυχία», όπου η διδασκαλία της ανάγνωσης αναπτύσσεται γύρω από τους βασικούς άξονες της αποκωδικοποίησης, που αφορούν την εξάσκηση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, τη διόρθωση λαθών αποκωδικοποίησης, την εξάσκηση στην οπτική αναγνώριση λέξεων



και την ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων. Τελευταία προτεινόμενη μέθοδος είναι η θέση Διεθνούς Ένωσης για τη Δυσλεξία, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της ανάγνωσης ξεκινά από την αποκωδικοποίηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη φωνολογική επίγνωση (με ομοιοκαταληξίες και αρχικούς ήχους των λέξεων) και τη φωνημική επίγνωση (με αναγνώριση από το παιδί φωνημάτων σε διάφορες θέσεις των λέξεων), συνεχίζει με την εκμάθηση πιο σύνθετων ορθογραφικών σχημάτων και την αναγνώριση συλλαβών και καταλήγει με την κατανόηση και τη γραφή από το παιδί αρχικά λέξεων και εν συνεχεία μικρών ιστοριών και κειμένων.

Συνεχίζοντας με τη γραφή, εξαιτίας των διαφορετικών προφίλ που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και τεχνικές για να βοηθηθούν τα παιδιά σε αυτόν τον τομέα. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011α), μετά από μία κατηγοριοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας για την ορθή γραφή, οι προτεινόμενες μέθοδοι για τη διδασκαλία της ορθογραφίας είναι οι ακόλουθες: οι παραδοσιακές μέθοδοι, που επικεντρώνονται στην εκμάθηση των παιδιών στη φωνολογία και μορφολογία. Οι διορθωτικές μέθοδοι, οι οποίες εμπεριέχουν πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, εικονογραφικές μεθόδους, φωνο-οπτικές τεχνικές και τη μέθοδο Horn, που επιδιώκει την πρόοδο του μαθητή μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης της ανάγνωσης. Οι εξειδικευμένες μέθοδοι, στις οποίες η διδασκαλία της ορθογραφίας διακρίνεται σε τρεις περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση, η διδασκαλία καθοδηγείται εξ' ολοκλήρου από τον δάσκαλο. Στη δεύτερη περίπτωση, τον ρόλο του δασκάλου αντικαθιστούν οι συμμαθητές του μαθητή, οι οποίοι είναι αυτοί που καθοδηγούν το παιδί, ενώ στην τελευταία περίπτωση, ο μαθητής αποκτά ένα είδος αυτονομίας κατά της διάρκειας της γραφής λέξεων.

Επειδή, όμως, οι μαθητές με ΜΔ δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνο στη γραφή αλλά και στην παραγωγή γραπτού λόγου, αξίζει να αναφερθεί ότι η

διδασκαλία του γραπτού λόγου πρέπει να ακολουθεί τα τρία στάδια: της προ-γραφής, της γραφής και της μετά-γραφής. Έτσι, τα προγράμματα διδασκαλίας πρέπει να γίνονται σταδιακά με βάση την παραπάνω διαδικασία και να επιδιώκουν την κατάκτηση δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα (Παντελιάδου, 2011α).

Όσον αφορά τα Μαθηματικά, η διδασκαλία πρέπει να εστιάζει στα σημεία που οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες, δηλαδή στους αριθμούς, τις αριθμητικές πράξεις και την επίλυση προβλημάτων. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει έμφαση στην εννοιολογική κατανόηση της μαθηματικής γνώσης, μέσα από την παρουσίαση με λεκτικό έργο, στη διάθεση χρόνου για εξάσκηση και εφαρμογή των μαθηματικών δεξιοτήτων, στην παροχή κινήτρων και συνεχούς ανατροφοδότησης του μαθητή, στην οργάνωση ακολουθίας των ενεργειών που οδηγούν στην απάντηση και στην ικανότητα των σχέσεων μεταξύ των δεδομένων του προβλήματος (Αγαλιώτης, 2011).

Συνοψίζοντας, η παροχή κατάλληλης διδασκαλίας για τα συγκεκριμένα παιδιά οφείλει να περιλαμβάνει κατάλληλη υποστήριξη και παρέμβαση, η οποία πρέπει να διέπεται από δύο βασικές αρχές της ειδικής αγωγής, την αρχή της εξατομίκευσης και την αρχή της γενίκευσης (Παντελιάδου, 2011β)

## **1.7. Εκπαίδευση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η εκπαίδευση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες προϋποθέτει την εφαρμογή ενός ευέλικτου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ), το οποίο μπορεί να προσαρμόζεται και να εξυπηρετεί τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Παντελιάδου, 2011β). Επιπλέον, δεδομένου ότι κάθε μαθητής αντιμετωπίζει συγκεκριμένες δυσκολίες, οι οποίες δεν ταυτίζονται υποχρεωτικά με τις δυσκολίες κάποιου άλλου ατόμου, πρέπει να καθορίζεται ειδικό πρόγραμμα υποστηρικτικής παρέμβασης, κατάλληλο για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Μαριδάκη-

Κασσωτάκη, 2005). Αξίζει να αναφερθεί ότι σε κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση είναι σημαντική η συνεργασία με τους γονείς του παιδιού, καθώς οι γονείς πληροφορούνται για τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά τους και τους δυνατούς τρόπους αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών, με αποτέλεσμα να συνεχίζουν το έργο της παρέμβασης στο σπίτι, αλλά και να αποφεύγονται αλληλοσυγκρουόμενοι τρόποι αντιμετώπισης στο σπίτι και στο σχολείο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Όσον αφορά τον χώρο εκπαίδευσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, το κυρίαρχο πλαίσιο ειδικής αγωγής γι' αυτά τα παιδιά είναι το Τμήμα Ένταξης (Παντελιάδου, 2011β). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (άρθρο 6). Ουσιαστικά, στα τμήματα ένταξης φοιτούν μαθητές με μειωμένη σχολική επίδοση, η οποία δεν οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες, αλλά σε ενδογενείς παράγοντες, που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες (άρθρο 3).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

### 2.1. Εννοιολογικό περιεχόμενο

Η οικοσυστημική θεωρία του Broffebrenner (1989) υποστηρίζει ότι το παιδί ανήκει σε διαφορετικά υποσυστήματα: τα μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγωσυστήματα και μακροσυστήματα (Μπρούζος, 2009). Από αυτά τα υποσυστήματα, το έργο της συνολικής ανάπτυξης ενός παιδιού αναλαμβάνουν δύο θεσμοί: αυτός της οικογένειας και αυτός του σχολείου. Ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς, που διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη ενός παιδιού είναι και η εκπαίδευση.

Η ιδέα της εκπαίδευσης υποδηλώνει ότι οι παιδαγωγοί (εκπαιδευτικοί και γονείς) έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των μαθητών και να συμβάλλουν, με αυτόν τον τρόπο, στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Vanderstraeten & Biesta, 2006). Έτσι, στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης των παιδιών δε συμβάλλουν μόνο οι «ειδήμονες» του αντικειμένου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή ενός παιδιού.

Ανέκαθεν η κοινωνία αναγνώριζε τον κεντρικό ρόλο που κατέχουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μπρούζος, 2009). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει διάφορους όρους στη βιβλιογραφία, όπως «γονεϊκή εμπλοκή», «γονεϊκή συμμετοχή» ή «συνεργασία σχολείου – οικογένειας».<sup>1</sup>

Όπως πολλές άλλες έννοιες στις κοινωνικές επιστήμες, η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας όρος που της έχει αποδοθεί ιδιαίτερη αξία (Baker & Denessen, 2007). Ωστόσο, παρά την αναγνώριση της σημασίας της, από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, ενώ δεν επιτυγχάνεται μία πολυδιάστατη οριοθέτηση του συγκεκριμένου όρου (Georgiou,

---

<sup>1</sup> Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται και οι τρεις όροι, αναφερόμενοι σε όλες τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής.

1996· Manz, Fantuzzo & Power, 2004). Ως αποτέλεσμα, η γονεϊκή εμπλοκή έχει οριστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Οι οριοθετήσεις της έννοιας κατά μήκος των διαφόρων ερευνών μπορεί να κυμαίνονται από τις προσδοκίες, στάσεις και απόψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Henderson & Mapp, 2002) έως και ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών που επιτελούν οι γονείς στο σχολείο και στο σπίτι (Μπρούζος, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι Fantuzzo, Davis & Ginberg (1995) ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως μία ποικιλία συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι γονείς, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη γνωστική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση των παιδιών, ενώ ο Jeynes (2005) αναφέρει τη γονεϊκή εμπλοκή ως «τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εμπειρίες των παιδιών τους» (σ. 245). Ένας άλλος ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής οριοθετεί την έννοια ως τον βαθμό στον οποίο ένας γονέας ασχολείται με το παιδί του σε έναν συγκεκριμένο αναπτυξιακό ή εκπαιδευτικό τομέα (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Έτσι, στον δεύτερο τομέα η γονεϊκή εμπλοκή παραπέμπει σε συμπεριφορές των γονέων που σχετίζονται με το σχολείο ή την εκπαίδευση των παιδιών τους και είναι παρατηρήσιμες στις εκπαιδευτικές προσπάθειες αυτών. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις ή σε συνεδριάσεις του σχολείου, ο εθελοντισμός στο σχολείο, η βοήθεια στις σχολικές εργασίες του και άλλες (Baker & Denessen, 2007· Μπρούζος, 2009).

Εκτός από τις παρατηρήσιμες συμπεριφορές, η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει και τις απόψεις, στάσεις και αξίες των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι απόψεις αυτές επηρεάζονται από την αίσθηση της ευθύνης που οι γονείς θεωρούν ότι έχουν για τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους και τις απόψεις τους για το αν θα πρέπει να υποστηρίξουν τη μάθηση τους, καθώς και από το

αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας που νιώθουν σχετικά με το αν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να επιτύχει στο σχολείο (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005).

Οι Grolnick & Slowiaczek (1994) διακρίνουν τρεις κατηγορίες γονεϊκής εμπλοκής. Αυτές περιλαμβάνουν α) τη συμπεριφορά των γονέων, η οποία παραπέμπει στη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου και στη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους στην επιτέλεση των σχολικών εργασιών, β) τη γνωστική εμπλοκή των γονέων, που αναφέρεται σε έκθεση του παιδιού σε γνωστικά ερεθίσματα (όπως επίσκεψη σε βιβλιοθήκες, προσφορά εναλλακτικών βιβλίων κλπ) και γ) την προσωπική εμπλοκή, δηλαδή τη συνεχή ενημέρωση και το ενδιαφέρον του γονέα για την εκπαίδευση του παιδιού του.

Αντίστοιχα, οι Fantuzzo, Tighe & Childs (2000) ανέπτυξαν ένα τρίπτυχο μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής που αφορά κυρίως τις οικογένειες χαμηλής κοινωνικο – οικονομικής τάξης (Manz, Fantuzzo & Power, 2004). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη συμμετοχή που βασίζεται στο σπίτι (home – based involvement), τη συμμετοχή που έχει ως βάση το σχολείο (school – based involvement) και την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας (home – school communication). Η πρώτη διάσταση συνεπάγεται οι γονείς να δημιουργούν στα παιδιά τους ευκαιρίες μάθησης, τόσο στο σπίτι όσο και στην κοινωνία, με ενέργειες όπως να εξασφαλίζουν υλικά για τις κατ' οίκον εργασίες ή να επισκέπτονται με τα παιδιά τους μια βιβλιοθήκη. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει δράσεις που αφορούν το σχολικό περιεχόμενο και σχετίζονται με τον εθελοντισμό στις τάξεις, τη συνοδεία των παιδιών στις εκδρομές και τη συμμετοχή των γονέων σε συνεδριάσεις του σχολείου. Διάφορες μορφές επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου, όπως τηλεφωνήματα, σημειώματα ή

προσωπικές συναντήσεις αποτελούν την τρίτη και τελευταία διάσταση του συγκεκριμένου μοντέλου.

Συνοψίζοντας, η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής περιλαμβάνει μία ευρεία ποικιλία συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι γονείς με στόχο την απόδοση των παιδιών στο σχολείο (Lavenda, 2011). Πέραν όμως από τους γονείς, η έννοια συμπεριλαμβάνει και άλλους φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών, όπως είναι το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, όπου και οι δύο πλευρές έχουν ισότιμες υποχρεώσεις και καθήκοντα με μοναδικό στόχο την καλύτερη εκπαίδευση και ανάπτυξη του παιδιού (Epstein, 1992). Πρόκειται για μία «συν-κατασκευαστική έννοια» και διαδικασία που επικεντρώνεται σε κοινή ευθύνη όλων όσων συμμετέχουν σε αυτήν (εκπαιδευτικών, γονέων και κοινωνίας) (Weiss, Bouffard, Bridgall & Gordon, 2009).

## **2.2. Μοντέλα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας**

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο σημαντικούς φορείς που διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Κατά καιρούς έχουν υπάρξει διάφορες θεωρίες, οι οποίες καταδεικνύουν τους ρόλους που κατέχουν τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια στην εξελικτική πορεία της ζωής ενός παιδιού, μεγάλο μέρος της οποίας καταλαμβάνει και η εκπαίδευση των παιδιών. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να καταγραφούν οι προσεγγίσεις, μέσα από τις οποίες διαφαίνονται οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας στην ανάπτυξη ενός παιδιού, καθώς και η αναγκαιότητα της συνεργασίας των δύο φορέων σε αυτήν. Τα περισσότερα μοντέλα, με εξαίρεση τα δύο πρώτα, τονίζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αναδεικνύοντας τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτήν.

**Το οργανισμικό μοντέλο:** Βασίζεται στις θεωρίες των κοινωνιολόγων Weber (1974) και Person (1959). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο ανεξάρτητοι θεσμοί με διαφορετικούς στόχους και διαφορετικές λειτουργίες στην κοινωνία. Γι' αυτόν το λόγο, είναι καλό να αποφεύγεται η οποιαδήποτε επικοινωνία και συνεργασία, καθώς και η παρέμβαση της μίας στην άλλη (Μπρούζος, 2009).

**Το σταδιακό μοντέλο:** Οι εκπρόσωποι της συγκεκριμένης προσέγγισης στηρίζουν τη θεωρία τους στις θεωρίες ανάπτυξης των Piaget και Erikson και υποστηρίζουν ότι η ευθύνη της ανάπτυξης, και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης, περνάει σταδιακά από την οικογένεια στο σχολείο και μετέπειτα στο ενήλικο άτομο. Έτσι, και στη συγκεκριμένη θεώρηση δεν προβλέπεται, ούτε θεωρείται απαραίτητη η σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2009).

**Το οικοσυστημικό μοντέλο:** Η θεώρηση αυτή βασίζεται στην οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner, σύμφωνα με την οποία το παιδί ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα: το μακροσύστημα, το εξωσύστημα, το μεσοσύστημα, στο οποίο τοποθετούνται οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας, τα μικροσυστήματα και το χρονοσύστημα. Το παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσεται στα συστήματα αυτά και επηρεάζεται άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό, από τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτά. Συνεπώς, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η συνεργασία σχολείου και οικογένειας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την αγωγή του παιδιού (Γεωργίου, 2009· Μπρούζος, 2009).

**Το κοινωνικό μοντέλο:** Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων Guba & Getzels (1957) αποτελείται από δυο διαστάσεις, τη νομοθετική και την ιδιογραφική. Όσον αφορά τη σχέση σχολείου – οικογένειας, η νομοθετική διάσταση αναφέρεται στη



λειτουργία του σχολείου, ενώ η ιδιογραφική περιγράφει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Οι δυο αυτές διαστάσεις λειτουργούν παράλληλα και αλληλοεπηρεάζονται. Έτσι, σχολείο και εκπαιδευτικοί θέτουν συγκεκριμένες αξίες, στόχους και συμπεριφορές, οι οποίες σε συνδυασμό και με τις δυνατότητες που τους προσφέρει το κοινωνικό σύστημα συντελούν στην ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση της συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Γεωργίου, 2009).

**Το πολιτικό μοντέλο:** Στην περίπτωση της εκπαίδευσης το πολιτικό μοντέλο αναφέρεται στα συστήματα που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, παράγουν πολιτική σ' αυτήν και αποτελούν ομάδες πίεσης. Τέτοια συστήματα είναι οι οργανωμένοι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, η εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.α. Ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε αυτά τα συστήματα αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεξάρτησης, όπου το κάθε σύστημα θέτει τις προτάσεις του, παρουσιάζει τους προβληματισμούς του, απαιτεί τις δικαιοδοσίες του, ασκεί πιέσεις κλπ (Γεωργίου, 2009).

**Το μοντέλο των σχέσεων σχολείου – οικογένειας των Ryan και Adams:** Το μοντέλο των Ryan και Adams (1995) τοποθετεί στο κέντρο τα σχολικά αποτελέσματα που παρουσιάζουν τα παιδιά και εξετάζει πως συγκεκριμένοι παράγοντες που αφορούν την οικογένεια επηρεάζουν αυτά τα αποτελέσματα. Αποτελείται από έξι επίπεδα, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες μεταβλητές (Ryan & Adams, 1998): τα δύο πρώτα επίπεδα επικεντρώνονται στο παιδί και αποτελούνται από τα σχολικά αποτελέσματα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Τα δύο επόμενα επίπεδα πραγματεύονται τις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών. Το τέταρτο επίπεδο εξετάζει το ευρύ φάσμα των αλληλεπιδράσεων που έχει η οικογένεια, ενώ το επίπεδο 5 περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά των δύο γονέων. Τέλος, το

επίπεδο 6 περιλαμβάνει μεταβλητές, οι οποίες συναποτελούν το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιεχόμενο της οικογένειας. Οι παράμετροι του κάθε επιπέδου επηρεάζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τις επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο.

***Το μοντέλο των Hoover – Dempsey και Sandler :*** Οι Hoover – Dempsey και Sandler (1995, 1997) διαμόρφωσαν ένα πολυδιάστατο μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής, το οποίο αποτελείται από πέντε διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αποτελείται από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών, όπως η αίσθηση ευθύνης που νιώθουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας και οι προσκλήσεις που δέχονται για συμμετοχή στη σχολική ζωή. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στους τύπους συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, ενώ το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τις μεθόδους με τις οποίες οι γονείς επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών. Το προτελευταίο επίπεδο αφορά δύο παράγοντες που μετριάζουν την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών και το πέμπτο επίπεδο αναφέρεται στα ίδια τα αποτελέσματα των παιδιών. Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση στους λόγους για τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι οποίοι επικεντρώνονται στις απόψεις των γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, (αντίληψη του ρόλου τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας), τις προσκλήσεις που δέχονται για συμμετοχή από τους άλλους (σχολείο, εκπαιδευτικοί, μαθητές) και το περιεχόμενο ζωής της οικογένειας (χρόνος και ενέργεια της οικογένειας, δεξιότητες των γονέων) (Hoover-Dempsey et. al. 2005· Ice & Hoover-Dempsey, 2011).

Επιπρόσθετα με τα παραπάνω μοντέλα, ο Ματσαγγούρας (2005), ύστερα από μία ανασκόπηση των πρακτικών και θεωρητικών προσεγγίσεων των τελευταίων

δεκαετιών, κάνει λόγο για τέσσερα μοντέλα, μέσα από τα οποία συνοψίζονται οι τομείς υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων. Τα μοντέλα αυτά είναι: το σχολειοκεντρικό μοντέλο, όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αποκλειστικά υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ οι γονείς ευθύνονται μόνο για την κοινωνικοποίηση και τη γενικότερη αγωγή τους. Το συνεργατικό μοντέλο, που επιτρέπει την αλληλεπίδραση των δύο φορέων, στην οποία οι εκπαιδευτικοί υπερέχουν στις δικαιοδοσίες και επιτρέπουν μία ελεγχόμενη εμπλοκή των γονέων σε επικουρικούς ρόλους. Το διαπραγματευτικό μοντέλο, στο οποίο οι ρόλοι μοιράζονται σε ισότιμες βάσεις και το οικογενειο-κεντρικό μοντέλο, που ενδυναμώνει τον ρόλο των γονέων και προσδίδει στους εκπαιδευτικούς ρόλο συνεπικουρικό, σε ό,τι αφορά τη λήψη αποφάσεων για το παιδί.

### **2.3. Το μοντέλο των επικαλυπτομένων σφαιρών της Epstein**

Ένα από τα ευρύτερα αναγνωρισμένα μοντέλα για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι αυτό της Epstein. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου (Georgiou, 1997). Σύμφωνα με αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία αποτελούν αλληλοκαλυπτόμενες σφαίρες (Epstein, 1992) που έχουν κοινό σημείο τομής και ενδιαφέροντος το παιδί. Έτσι, η συνεργασία μεταξύ των τριών αυτών φορέων είναι απαραίτητη προϋπόθεση, γεγονός που αναδεικνύεται και από τους έξι τύπους εμπλοκής που προτείνει η Epstein. Σύμφωνα με την ίδια (Epstein, 2002, σ.20), «τέτοιου είδους συνεργασίες μπορούν να βελτιώσουν τα σχολικά προγράμματα και το σχολικό κλίμα, παρέχουν υποστήριξη και αναγκαίες υπηρεσίες στην οικογένεια, αυξάνουν τις ικανότητες των γονέων, συνδέουν τις οικογένειες με άλλους στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στη δουλειά τους. Ο κυριότερος όμως λόγος που επιβάλλει τέτοιες συνεργασίες είναι ότι μέσω

αυτών βοηθούνται όλα τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο και τη μετέπειτα ζωή τους. Όταν γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές και άλλοι αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον ως συνεργάτες στην εκπαίδευση, διαμορφώνεται μία προστατευτική κοινωνία γύρω από τους μαθητές, η οποία ξεκινάει το έργο της».

Για την καλύτερη κατανόηση του μοντέλου, παρακάτω παρουσιάζονται οι έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής που αυτό περιλαμβάνει (οπ. αναφ Epstein, 2002· Georgiou, 1997· Kohl, Lengua, & McMahon, 2000· Μπρούζος, 2009):

**1<sup>ος</sup> τύπος: Υποχρεώσεις γονέων (parenting).** Ο τύπος αυτός αναφέρεται στις βασικές προσεγγίσεις των γονέων προκειμένου να δημιουργήσουν στο σπίτι ένα ευνοϊκό περιβάλλον που θα υποστηρίζει τα παιδιά ως μαθητές, καθώς και στις πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν το σχολείο να κατανοεί τις ανάγκες της κάθε οικογένειας.

**2<sup>ος</sup> τύπος: Επικοινωνία (communicating).** Η διάσταση αυτή αφορά την ανάγκη να δημιουργηθεί ένα δίπολο σύστημα επικοινωνίας ανάμεσα σε σπίτι και σχολείο για θέματα σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. Η διάσταση αυτή αποτελεί βασική υποχρέωση του σχολείου, το οποίο υποχρεούται να ενημερώνει τους γονείς για τις αρχές, τους κανονισμούς και το πρόγραμμα του, καθώς και για θέματα που αφορούν την απόδοση κάθε παιδιού ξεχωριστά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με προσωπικές συναντήσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, τηλεφωνήματα ή γραπτές ενημερώσεις για τους γονείς.

**3<sup>ος</sup> τύπος: Εθελοντική εργασία (volunteering).** Ο εθελοντισμός παραπέμπει σε τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τους σχολικούς οργανισμούς στις δραστηριότητές τους. Συνήθως, η εθελοντική εργασία των γονέων γίνεται σε μη εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στο σχολείο. Οι γονείς καλούνται να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε διάφορες περιστάσεις και εκδηλώσεις του σχολείου.

**4<sup>ος</sup> τύπος: Μάθηση στο σπίτι (*learning at home*).** Ο τύπος αυτός περιλαμβάνει τη συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, την επίβλεψη των κατ' οίκον εργασιών και γενικότερα οτιδήποτε αφορά θέματα σχετικά με τις ακαδημαϊκές αποφάσεις και άλλες δραστηριότητες του παιδιού. Για την επίτευξη όλων των παραπάνω είναι αναγκαίο να δίνονται στους γονείς όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτόν το ρόλο τους.

**5<sup>ος</sup> τύπος: Λήψη αποφάσεων (*decision making*).** Πρόκειται για μία διάσταση, που περιγράφει μία ολοκληρωμένη τακτική γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Αναφέρεται στη συμπερίληψη των γονέων στη σχολική διακυβέρνηση. Με βάση αυτή, το σχολείο οφείλει να δίνει ρόλο σε όλους τους γονείς να συνεισφέρουν, να σκέφτονται και να προτείνουν λύσεις για διάφορα θέματα του. Έτσι, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στο σχεδιασμό, τον προϋπολογισμό και σε οποιαδήποτε διάσταση που σχετίζεται με τη λειτουργία του σχολείου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τους συλλόγους και τις ομοσπονδίες γονέων.

**6<sup>ος</sup> τύπος: Συνεργασία με την κοινότητα (*collaborating with community*).** Ο τύπος αυτός σχετίζεται με τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, όπου οι τρεις φορείς μοιράζονται πηγές προς όφελος της ανάπτυξης του παιδιού. Είναι αναγκαίο η κοινωνία να διευρύνει και να ενσωματώνει πηγές και υπηρεσίες, προκειμένου να υποστηρίξει τα σχολεία, τους μαθητές και τις οικογένειές τους, και αντίστοιχα το ίδιο να γίνεται από τα σχολεία και τους γονείς για την κοινωνία. Πρόκειται για μία αμφίδρομη σχέση και επικοινωνία που πρέπει να έχει στόχο την ανάπτυξη του κάθε παιδιού.

## **2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή**

Η επιλογή του γονέα να εμπλακεί στην εκπαίδευση του παιδιού του και να συνεργαστεί με το σχολείο και αντίστοιχα η διάθεση του εκπαιδευτικού να

δημιουργήσει σχέσεις συνεργασίας με την οικογένεια των μαθητών του επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, που είτε δυσχεραίνουν είτε διευκολύνουν τις σχέσεις μεταξύ σχολείου – οικογένειας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν και τους τρεις βασικούς φορείς που εμπλέκονται στη συνεργασία: γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

#### **2.4.1. Παράγοντες που αφορούν τους γονείς**

Κατά γενική ομολογία είναι απόφαση του κάθε γονέα για το αν θα εμπλακεί στην εκπαίδευση του παιδιού του και αν θα ανταποκριθεί στις προσκλήσεις του εκπαιδευτικού για συνεργασία. Η απόφαση αυτή επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως το φύλο (βλ. Lareau, 2000), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (βλ. Lareau, 1987), η μόρφωση των ίδιων των γονέων (βλ. Symeou, 2007), το επάγγελμά τους (βλ. Crozier, 1999), η οικογενειακή κατάσταση (βλ. Chiou & Xihua, 2008· Jeynes, 2010) και η εθνικότητα και γενικότερα το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας (βλ. Fan & Chen, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι το φύλο. Όπως επισημαίνει ο Reay (1998), η γονεϊκή εμπλοκή είναι κατά κύριο λόγο εμπλοκή των μητέρων. Επομένως, προκύπτει ότι οι μητέρες συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση και συνεργάζονται πιο συχνά με το σχολείο των παιδιών τους, σε σύγκριση με τους πατέρες.

Έρευνες σε ανεπτυγμένες χώρες (Η.Π.Α και δυτικές χώρες) έχουν αποδείξει ότι ο βαθμός στον οποίο οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζεται και από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Nguon, 2012). Συνήθως, οι γονείς που προέρχονται από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα, που τους εμποδίζουν να έχουν τακτική επαφή με το σχολείο

(Γεωργίου, 2009). Τέτοια προβλήματα είναι η λιγότερη άνεση στις εργασίες τους, οι υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι ή η δυσκολία μετακίνησης (Finders & Lewis, 1994· Lareau, 1987). Επιπλέον, είναι κοινά αποδεκτό ότι τα περιεχόμενα μάθησης και οι τρόποι συμπεριφοράς του σχολείου είναι διαμορφωμένοι με βάση την κουλτούρα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα τα παιδιά και οι γονείς που προέρχονται από αυτές τις τάξεις να αισθάνονται πιο ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από άλλες τάξεις (Baeck, 2010· Μπρούζος, 2009). Ενδεικτικά, οι μελέτες αποδεικνύουν ότι οι γονείς που ανήκουν σε υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο έχουν πιο θετικές αντιλήψεις για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, με αποτέλεσμα να την επιδιώκουν περισσότερο (Lareau, 1987). Από την έρευνα της ίδιας συγγραφέας προέκυψε ότι οι γονείς που ανήκαν στη μεσαία τάξη αντιλαμβάνονταν τη συμμετοχή τους στο σχολείο ως έναν συνεταιρισμό, στον οποίο οι γονείς έχουν το δικαίωμα και την ευθύνη να απαιτούν ή ακόμα και να ασκούν κριτική στους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τους γονείς της εργατικής τάξης, οι οποίοι είχαν ενισχυμένη εμπιστοσύνη και εξάρτηση στην επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και ο Crozier (1999), ο οποίος συμπέρανε ότι οι γονείς που ανήκουν σε εργατική τάξη θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ως τους ειδήμονες που «ξέρουν καλύτερα». Αντίστοιχα, ο Georgίου (1996) κατέληξε στο πόρισμα ότι οι γονείς που προέρχονταν από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα θεωρούσαν ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ παράλληλα ανέδειξε ότι αυτές οι στάσεις των γονέων επηρεάζονται και από άλλες μεταβλητές, όπως ο τόπος κατοικίας της οικογένειας και το επίπεδο συμμετοχής τους στην εκπαίδευση. Οι γονείς που είχαν αναπτύξει χαμηλά επίπεδα εμπλοκής στο σχολείο εξέφραζαν

μειωμένη επιθυμία συμμετοχής, σε σύγκριση με τους γονείς που συμμετείχαν σε υψηλά επίπεδα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η κοινωνική τάξη περιλαμβάνει μία σειρά από παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση. Τέτοιοι παράγοντες είναι το εισόδημα, το κύρος, η εκπαίδευση, καθώς και πτυχές της οικογενειακής ζωής, όπως τα κοινωνικά δίκτυα. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί για οικογένειες διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών τάξεων, ότι η διαθεσιμότητα κοινωνικών δικτύων μπορεί να επηρεάσει διάφορες πτυχές της εμπλοκής τους (Lareau, 1987). Όσο περισσότερο οι γονείς συμμετέχουν σε κοινωνικά δίκτυα και κάνουν χρήση των πηγών που αυτά προσφέρουν, τόσο πιο πιθανό είναι να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Αντίστοιχα, όσον αφορά το εισόδημα, έχει προκύψει ότι οι γονείς που βρίσκονται στα όρια της φτώχειας συμμετέχουν λιγότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Cooper, 2010).

Ενδιαφέρον, επίσης, προκαλεί το εύρημα του Georgiou (1996) ότι οι γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που κατοικούν σε ημιαστικές, αγροτικές περιοχές συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σε σύγκριση με τους γονείς που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αλλά ζουν σε αστικά κέντρα. Έτσι, αναδεικνύεται να επηρεάζει τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο και ένας άλλος παράγοντας, αυτός του τόπου κατοικίας. Γενικά, αξίζει να αναφερθεί ότι η γνώση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας από τον εκπαιδευτικό είναι αρκετά σημαντική, καθώς μπορεί να τον βοηθήσει να ανταποκριθεί καλύτερα στο έργο του (Arndt, McGuire-Schwartz, 2008).

Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο εμπεριέχεται και το επίπεδο της εκπαίδευσης, το οποίο φαίνεται να επιδρά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και οικογένειας.



Σε έρευνά του ο Symeou (2007) απέδειξε ότι ενώ οι περισσότεροι γονείς θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να είναι μια κοινή ευθύνη ανάμεσα σε σχολείο και γονείς, ωστόσο οι οικογένειες που είχαν περιορισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, με αποτέλεσμα να έχουν φτωχή επαφή με αυτό. Το πόρισμα αυτό αποδεικνύει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των γονέων για συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επηρεάζει όμως τη συμμετοχή τους στην πράξη. Μάλιστα, προηγούμενη έρευνα που αποδεικνύει τη σημαντική επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζει ότι τα πορίσματα αυτά είναι περισσότερο σημαντικά για τις χαμηλόμισθες οικογένειες (Suizzo & Stapleton, 2007). Γενικά, οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά στα εκπαιδευτικά θέματα των παιδιών τους (Γεωργίου, 2009), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο κάποιων οικογενειών πρέπει να αποτελεί δικαιολογία για τον αποκλεισμό τους (Epstein, 1992). Ωστόσο, η μελέτη των Grolnick και Slowiaczek (1994) κατέληξε σε αντίθετα αποτελέσματα, αποδεικνύοντας ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε κάποιες από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής.

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συνδέεται και με τις εμπειρίες που αυτοί είχαν από τα δικά τους σχολικά χρόνια. Γονείς που είχαν θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες τείνουν να διατηρούν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και να συμμετέχουν πιο συχνά στις σχολικές δραστηριότητες, σε σύγκριση με τους γονείς που είχαν αρνητικές εμπειρίες με την εκπαίδευση και τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Συχνά οι θετικές εμπειρίες συνδέονται με υψηλότερη ακαδημαϊκή επιτυχία και ανώτερα

επίπεδα εκπαίδευσης, ερμηνεύοντας εν μέρει γιατί οι γονείς που κατέχουν ανώτερα πτυχία συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Coleman & Churchill, 1997).

Εκτός από τα παραπάνω, οι έρευνες αναδεικνύουν και έναν άλλο παράγοντα που επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς έχουν αποδείξει ότι αυτή ποικίλλει κατά μήκος των διαφορετικών οικογενειακών δομών. Συγκεκριμένα, οι γονείς που μεγαλώνουν το παιδί τους μαζί, τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευσή του, σε σχέση με τους γονείς που μεγαλώνουν το παιδί μόνοι τους (Nord & West, 2001), ενώ παράλληλα αυτή η συμμετοχή και των δύο γονέων συμβάλλει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για το παιδί (Chiu & Xihua, 2008).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επιδρά στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση είναι η εθνικότητα και γενικά το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας. Όταν το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και της οικογένειας διαφέρει, οι γονείς δεν αισθάνονται ότι η κουλτούρα της οικογένειας γίνεται κατανοητή ή αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Οι συνήθειες, τα προγράμματα, οι χώροι, οι πηγές, οι προσδοκίες, οι εμπειρίες, η γλώσσα και οι αξίες του σχολείου μπορεί να μην αντανακλώνται με τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο βαθμό στο σπίτι (Coleman & Churchill, 1997). Οι διαφορές αυτές συνήθως αφορούν τους γονείς που αποτελούν εθνικές μειονότητες σε μια περιοχή. Γενικά, είναι κοινή παραδοχή ότι οι γονείς που προέρχονται από εθνικές μειονότητες είναι «πιο δύσκολο να φτάσουν» σε σχέση με άλλους και μερικοί δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Conteh & Kawashima, 2008). Επιπλέον, το επίπεδο άνεσης που έχουν οι μειονοτικές οικογένειες με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο μπορεί να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μερικοί γονείς δεν

εμπιστεύονται τον εαυτό τους να βοηθήσει τα παιδιά τους, γιατί η γλώσσα του σχολείου μπορεί να είναι διαφορετική από τη μητρική τους και νιώθουν ότι δεν μπορούν να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς (Hornby & Lafaele, 2011).

Εκτός από τα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ σχολείου οικογένειας, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργία αυτών των σχέσεων. Ανάμεσα σε αυτούς είναι οι απόψεις των γονέων για τον ρόλο τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Οι απόψεις περί γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν συσχετισθεί με την εμπλοκή των γονέων στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο (βλ. Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992). Γενικά, όταν οι γονείς θεωρούν ότι απορρέει από τον ρόλο τους να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και αισθάνονται αποδοτικοί σε αυτό, δημιουργούνται ποιοτικές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Kim, Sheridan, Kwon & Koziol, 2013). Αντίθετα, οι γονείς που πιστεύουν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται απλώς στο να πάνε τα παιδιά στο σχολείο, το οποίο μετά αναλαμβάνει την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους, δεν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Hornby & Lafaele, 2011). Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επισημαίνει ότι οι αντιλήψεις των γονέων για τον ρόλο τους στην εκπαίδευση, την αποτελεσματικότητά τους για συμμετοχή σε αυτήν και τις απόψεις τους για τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις τους για τη συνεργασία τους με το σχολείο και την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hornby & Lafaele, 2011). Το ίδιο υποστηρίζεται και από το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997), το οποίο προτείνει ότι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των

γονέων στη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν προς τα παιδιά τους για να επιτύχουν στο σχολείο επηρεάζει τις αποφάσεις για εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, πολύ σημαντικό ρόλο στη γονεϊκή εμπλοκή διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των γονέων για τη νοημοσύνη των παιδιών τους και το πώς αυτά μαθαίνουν και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους. Οι γονείς που πιστεύουν ότι η σχολική επιτυχία των παιδιών τους οφείλεται απλά και μόνο σε μία έμφυτη ικανότητά τους να πετυχαίνουν στο σχολείο θεωρούν σπατάλη χρόνου τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σε αντίθεση με τους γονείς που πιστεύουν ότι η επιτυχία στο σχολείο προέρχεται μέσα από δική τους συνεχή προσπάθεια για ανάπτυξη των ικανοτήτων στα παιδιά τους (Hornby & Lafaele, 2011).

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι προσκλήσεις που δέχεται ο γονέας από το ίδιο το παιδί. Σύμφωνα με τους Ice & Hoover – Dempsey (2011), οι προσκλήσεις του παιδιού προς τους γονείς αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της εμπλοκής τους. Το παιδί μπορεί να ζητά από τους γονείς του είτε να το βοηθήσουν σε σχολικές εργασίες (βλ. Hoover-Dempsey et.al, 2001), είτε να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες (βλ. Shumow, 1997, οπ. αναφ. Ice & Hoover-Dempsey, 2011). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι γονείς αναδεικνύουν υψηλή συμμετοχή, καθώς επιθυμούν να δουν τα παιδιά τους να πετυχαίνουν και θέλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Grusec, 2002).

#### **2.4.2. Παράγοντες που αφορούν το παιδί**

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ηλικία του παιδιού. Γονείς μικρότερων ηλικιακά παιδιών εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση, σε σύγκριση με γονείς μεγαλύτερων μαθητών (Γεωργίου, 2009· Hornby & Lafaelle, 2011). Σύμφωνα με τον

Γεωργίου (2009), αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί θεωρούν τη συμμετοχή τους τα πρώτα, κρίσιμα χρόνια πιο ουσιαστική, είτε γιατί αισθάνονται πιο ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο, όσο βρίσκονται σε μικρότερες ηλικίες, που δεν υπάρχει μεγάλος βαθμός δυσκολίας. Ωστόσο, άλλη έρευνα έχει δείξει αντίθετα αποτελέσματα, αποδεικνύοντας ότι το ενδιαφέρον των γονέων για συμμετοχή στο σχολείο αυξάνεται, καθώς το παιδί μεταβαίνει σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Hango, 2007).

Επιπλέον, οι Baker & Stevenson (1986) διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι η γονεϊκή εμπλοκή διαφέρει ανάλογα και με το φύλο του παιδιού. Συγκεκριμένα, βρήκαν ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο, σε σύγκριση με τους γονείς των κοριτσιών. Σύμφωνα με τους ίδιους, αυτό ίσως οφείλεται στο ότι τα αγόρια συνήθως παρουσιάζουν καθυστερημένη έναρξη στη σχολική εργασία, είναι λιγότερο υπεύθυνα σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευσή τους και έχουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα κορίτσια (οπ. αναφ. Γεωργίου, 2009). Σε ίδια αποτελέσματα σχετικά με το φύλο του παιδιού έχει καταλήξει και η έρευνα των Manz, Fantuzzo και Power (2004), όπου βρέθηκε ότι οι γονείς των αγοριών εκδήλωναν υψηλότερα επίπεδα επικοινωνίας με το σχολείο, σε σύγκριση με γονείς κοριτσιών.

Ακόμη, έχει βρεθεί ότι ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας επιδρά στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους τρόπους, με τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι Manz, Fantuzzo και Power (2004) βρήκαν ότι οι φροντιστές σε οικογένειες με πέντε ή περισσότερα παιδιά ανέφεραν λιγότερη εμπλοκή σε θέματα που αφορούσαν τη βοήθεια των μαθητών σε εργασίες στο σπίτι και λιγότερη επικοινωνία με το σχολείο, σε σύγκριση με οικογένειες που είχαν λιγότερα παιδιά.

Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που αισθάνονται σιγουριά στο σχολείο και έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση μπορούν να ενθαρρύνουν τους γονείς τους να γίνουν περισσότερο ενεργοί στη συμμετοχή τους στο σχολείο (Grolnick & Slowiaszec, 1994).

### **2.4.3. Παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο**

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τη συνεργασία τους με το σχολείο είναι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι αντιλήψεις μπορούν να επιδράσουν στην προθυμία των γονέων να συμμετέχουν στην τάξη (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005). Σε πολλές περιπτώσεις, για παράδειγμα, πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος, με αποτέλεσμα να την αποτρέπουν (Crozier, 1999). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αίσθηση αποτελεσματικότητας που νιώθει ο εκπαιδευτικός. Σε έρευνα της Garcia (2004) η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα συσχετιζόταν άμεσα και ήταν προβλεπτικός παράγοντας όλων των διαστάσεων της γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που αισθάνονταν πιο αποδοτικοί στην ικανότητά τους να δουλεύουν με τις οικογένειες των μαθητών τους έκαναν περισσότερες προσπάθειες να συμπεριλαμβάνουν τις οικογένειες στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Η σημασία των προσκλήσεων που στέλνει το σχολείο στην οικογένεια και η ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή έχει τονισθεί από την υπάρχουσα έρευνα (Hoover-Dempsey, et. al. 2005· Walker et. al. 2005). Ως αποτέλεσμα, προκύπτει ότι όταν τα σχολεία σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες αυξάνουν την επικοινωνία μεταξύ σχολείου – οικογένειας, δημιουργούνται μεγαλύτερα περιεχόμενα σχολείου οικογένειας που διευκολύνουν τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση (Galindo &

Sheldon, 2012). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, όταν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν στενούς δεσμούς με τις οικογένειες, ανταποκρίνονται στις ανάγκες των γονέων και επικοινωνούν μαζί τους, οι οικογένειες αισθάνονται περισσότερο καλοδεχούμενες στο σχολείο και προσδοκείται να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Όλα τα παραπάνω προέρχονται από τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο γενικότερα για τη συνεργασία τους με τους γονείς. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετικές αντιλήψεις απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και αναγνωρίζουν την αξία της αναπτύσσουν αποδοτικές δραστηριότητες εμπλοκής, σε σύγκριση με σχολεία που δεν έχουν τέτοιες αντιλήψεις (Hornby & Lafaele, 2011).

Ακόμη, σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς. Όταν οι σχέσεις συνεργασίας δημιουργούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνονται θετικά από τους γονείς, οδηγούν σε ενισχυμένη συμμετοχή τους (Knopf & Swick, 2007). Αντίστοιχα, οι αντιλήψεις των γονέων για την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους φαίνεται να επιδρούν στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση (Powel, Son, File & San Juan, 2010).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων είναι οι προσδοκίες που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για την εμπλοκή τους. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δημιουργούνται από διάφορους παράγοντες, όπως το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, οι εμπειρίες τους, η επιμόρφωση που έχουν λάβει για τη γονεϊκή συμμετοχή, οι συνεργάτες και τα παιδιά στην τάξη τους (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει χαμηλά επίπεδα προσδοκιών από εκπαιδευτικούς προς μαθητές που προέρχονται από χαμηλόμισθες οικογένειες ή ανήκουν σε εθνικές ή γλωσσικές μειονότητες, με αποτέλεσμα αυτές οι χαμηλές

προσδοκίες να οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (π.χ. εθελοντισμός, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες κλπ) (Huss-Keller, 1997). Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρνητικές αντιλήψεις για τους φτωχούς γονείς και τα παιδιά τους, οι χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου γονείς είναι πιθανόν να μην επενδύσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο, αν στερούνται από πληροφορίες, έχουν δυσκολία στο να επικοινωνήσουν με το σχολικό προσωπικό ή πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους δε θα κάνει τη διαφορά (Cooper, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προκύπτει ότι η απόφαση ενός γονέα να συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού του είναι περίπλοκη και επηρεάζεται από μία ποικιλία παραγόντων, οι οποίοι δε λειτουργούν αυτόνομα, αλλά αλληλεπιδρούν προκειμένου να διαμορφωθεί η απόφαση του γονέα για συμμετοχή ή όχι στην εκπαίδευση (Fishman & Nickerson, 2015).

## **2.5. Αναγκαιότητα γονεϊκής εμπλοκής και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας**

Η αναγκαιότητα της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας διαφαίνεται από πλήθος επιστημονικών ερευνών, οι οποίες αποδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα, που προκύπτουν από αυτή τη συνεργασία. Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι από τη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου ωφελούνται όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτήν τη διαδικασία, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στους ίδιους τους μαθητές (βλ. Barnard, 2004· Fan & Chen, 2001· Feiler, Andrews, Greenhouse,



Hughes, Johnson, Scanlan & Ching Yee, 2008· Gonzalez-DeHass, Willeims & Doan Holbein, 2005· Hango, 2007· Kim, Sheridan, Kwon & Koziol, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής διαφαίνονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο (βλ. Galindo & Sheldon, 2012) και το δημοτικό (βλ. Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010) μέχρι και το λύκειο. Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη που έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (βλ. Kyle, 2011· Nguon, 2012· Tan & Goldberg, 2009). Ωστόσο, όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να σχηματίσουν συνέχεια ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι, δεν ωφελείται μόνο η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, αλλά και η κοινωνική λειτουργικότητα και συναισθηματική προσαρμογή τους στο σχολείο (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

Σχετικά με τον ακαδημαϊκό τομέα, οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών βλ. Castro, Exposito-Casas, Lopez-Martin, Lizasoain, Navarro-Asencio & Gaviria, 2015· Fan & Chen, 2001· Galindo & Sheldon, 2012). Γενικά, έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελεί σε βελτίωση της επίδοσης, αυξημένη ακαδημαϊκή προετοιμασία, ακαδημαϊκή προσαρμογή, καθώς και μακροπρόθεσμη σχολική επιτυχία (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs 2004· Henderson & Mapp, 2002· Ice & Hoover-Dempsey, 2011). Οι Desforges with Alouchaar (2003), μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επιτυχία, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η επίδραση αυτή είναι φανερή σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και εθνικές ομάδες. Σύμφωνα με την Epstein (2001) σχολείο και οικογένεια αποτελούν δύο συνδεδεμένες σφαίρες επίδρασης στην ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, ενώ

παράλληλα ο βαθμός, στον οποίο εκπαιδευτικοί και γονείς διατηρούν θετικές σχέσεις μεταξύ τους καθορίζει τη σχολική επιτυχία των παιδιών (οπ. αναφ. Galindo & Sheldon, 2012). Ενδεικτικά, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση και σε ό,τι αυτή συμπεριλαμβάνει, προετοιμάζονται καλύτερα για τη σχολική ζωή και έχουν από νωρίς σχολική επιτυχία, η οποία παραμένει σταθερή στο πέρασμα των χρόνων (Topor, Keane, Shelton & Calkins, 2010).

Η αναγκαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής διαφαίνεται ήδη από τα πρώτα βήματα του παιδιού στη σχολική ζωή. Διάφορες έρευνες που εξετάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ήδη από το νηπιαγωγείο καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτή αποτελεί σημαντικό δείκτη της ετοιμότητας των παιδιών για το σχολείο (βλ. Powel, Son, File & San Juan, 2010). Επιπλέον, διαπιστώνουν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της συμμετοχής των γονέων στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (βλ. Froiland, Peterson & Davison, 2012), καθώς και τη σημασία των δραστηριοτήτων που επιτελεί η οικογένεια στις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών (Miedel & Reynolds, 1999). Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και έρευνες που μελετούν τη συμμετοχή των γονέων στο δημοτικό σχολείο, αποδεικνύοντας ότι αυτή αποτελεί δείκτη σχολικής επιτυχίας στο λύκειο (Barnard, 2004· Kyle, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύονται τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς γίνεται φανερό ότι η γονεϊκή εμπλοκή από μικρή ηλικία συντελεί στην ολοκλήρωση της σχολικής ζωής και στην επίτευξη σχολικής επιτυχίας.

Επίσης, τα οφέλη της συμμετοχής των γονέων στην ακαδημαϊκή επιτυχία διαφαίνονται από το γεγονός, ότι αυτή φαίνεται να επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών, που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για αποτυχία, όπως είναι τα παιδιά των μεταναστών και των εθνικών μειονοτήτων. Έρευνα που

πραγματοποιήθηκε σε δείγμα μαθητών που ανήκαν σε εθνική μειονότητα και φοιτούσαν στις δύο τελευταίες βαθμίδες του σχολείου απέδειξε ότι η συμμετοχή των γονέων σχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία αυτής της ομάδας μαθητών (Kuperminc, Darnell & Alvarez-Jimenez, 2008), ενώ παρόμοια μελέτη που συμπεριλάμβανε παιδιά μεταναστών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εμπλοκή των γονέων συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και μαθηματικών, και κατ' επέκταση σε ακαδημαϊκή επιτυχία (Moon & Hofferth, 2016).

Ακόμη, η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλει στην ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας των παιδιών (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004· Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005· Topor, Keane, Shelton & Calkins, 2010), ενώ σχετίζεται άμεσα με διάφορες μεταβλητές που δίνουν κίνητρο ή αποτελούν οι ίδιες κίνητρο για μάθηση για το παιδί. Οι Gonzalez-DeHass, Willems και Doan Holbein (2005), μέσα από μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται και επιδρά στις ακόλουθες μεταβλητές: ασχολίες με το σχολείο (Izzo Weissberg, Kasproh & Fendrich, 1999· Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992), εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα όπως γνωστική ικανότητα, προσπάθεια από την πλευρά των παιδιών, βαθμοί (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001), αυτονομία (Froiland, 2011, 2015), αυτορρύθμιση (Grolnick and Slowiaczek, 1994) προσανατολισμό στόχων (Gonzalez, Doan Holbein, & Quilter, 2002) και κίνητρο για ανάγνωση βιβλίων (Adunyarittigun 1997, Koskinen, Blum, Bisson, Phillips, Creamer, & Baker, 2000). Αν και η γονεϊκή εμπλοκή εξετάζεται με διαφορετικές μορφές σε κάθε έρευνα, όλες αποκαλύπτουν ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα σε αυτήν και τις μεταβλητές που δίνουν ώθηση στους μαθητές. Έτσι, οι μαθητές των οποίων οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευσή τους επιδεικνύουν περισσότερη προσπάθεια, συγκέντρωση και προσοχή, αναλαμβάνουν οι ίδιοι την

ευθύνη για τη μάθησή τους, προσανατολίζουν τους στόχους τους στην αναζήτηση νέων προκλήσεων και εμπειριών μέσα από τη μάθηση και κινητοποιούνται να διαβάσουν βιβλία και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αλφαριθμητισμού.

Οι λιγοστές έρευνες που εξετάζουν αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής εκτός του ακαδημαϊκού τομέα, αποδεικνύουν ότι η συμμετοχή των γονέων σχετίζεται άμεσα με οφέλη στην κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι θετικές απόψεις των γονέων για τη συμμετοχή τους στο σχολείο οδηγεί σε υψηλής ποιότητας σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, με αποτέλεσμα να μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα παιδιά να επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσαρμοστική συμπεριφορά (Ice & Hoover-Dempsey, 2011· Kim, Sheridan, Kwon & Koziol, 2013). Επιπλέον, οι Nokali, Bachman και Votruba-Drzal (2010) κατέδειξαν ότι η αύξηση της εμπλοκής των γονέων μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Από τη στιγμή που οι γονείς συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, πληροφορούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν στον κοινωνικό τομέα, με αποτέλεσμα να ενισχύουν επακολούθως περισσότερες θετικές συμπεριφορές στο σπίτι (Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010). Μάλιστα, τα θετικά αποτελέσματα της συμμετοχής των γονέων στην κοινωνική προσαρμοστικότητα των παιδιών μπορεί να είναι μακροπρόθεσμα, καθώς όπως απέδειξε η έρευνα των Froiland και Davison (2014), οι προσδοκίες των γονέων, ως παράγοντας γονεϊκής εμπλοκής, συμβάλλει σε προσαρμοστική συμπεριφορά των παιδιών και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, λύκειο).

Ένα άλλο όφελος, που αποδεικνύει την αναγκαιότητα της συμμετοχής των γονέων, είναι η σημασία της στη συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών στο

σχολείο. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί πως όταν και οι δύο γονείς επιτελούν δραστηριότητες με το παιδί, όπως να διαβάζουν μαζί ή να συζητάνε για το σχολείο, συντελούν, ώστε το παιδί να διασκεδάζει στο σχολείο και να αισθάνεται λιγότερο άγχος γι' αυτό (Tan & Goldberg, 2009). Επομένως, οι δραστηριότητες με τους γονείς στο σπίτι συμβάλλουν στο πως αισθάνεται το παιδί στο σχολείο και μπορούν να δημιουργήσουν θετικές στάσεις απέναντι σε αυτό.

Τέλος, η έρευνα έχει αποδείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι Wyrick και Rudasill (2009) απέδειξαν ότι υψηλά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής προβλέπουν πιο στενές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού, ενώ χαμηλά επίπεδα συμμετοχής των γονέων συντελούν σε υψηλά επίπεδα σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού.

Σε γενικές γραμμές, η συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας και οι θετικές αντιλήψεις των γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνδέονται με βελτίωση της επίδοσης και ακαδημαϊκή επιτυχία (Miedel & Reynolds, 1999· Nguon, 2012· Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating, 2009), ενισχυμένη προσαρμογή στο σχολείο και αποδοτικότητα των μαθητών (Grolnick & Slowiaczek, 1994), μείωση του σκασιαρχείου, των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου και της παραμονής στην ίδια τάξη (McNeal, 2001· Miedel & Reynolds, 1999), αύξηση των βαθμών (Froiland & Davison, 2014), ανάπτυξη σε κοινωνικές δεξιότητες και μείωση σε προβλήματα συμπεριφοράς (Fantuzzo, McWayne, Perry, & Childs, 2004· Sheridan, Bovaird, Glover, Garbacz, Witte, Kwon, 2012) και καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (Tan & Goldberg, 2009). Γενικά, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να βοηθήσει ώστε να γίνει το συνολικό μωσαϊκό της ζωής του παιδιού περισσότερο ασφαλές και υποστηρικτικό (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005).

Εκτός όμως από τους μαθητές, η έρευνα έχει αποδείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή προσφέρει σημαντικά οφέλη και στους γονείς που λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες τους παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών και τους βοηθάει να γνωρίσουν καλύτερα τις ικανότητες αυτών. Παράλληλα, οι γονείς που ελέγχουν την προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και είναι διαθέσιμοι να συζητούν με τον εκπαιδευτικό ενημερώνονται για τους σκοπούς του, καθώς και για τις τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί τους (Grolnick & Slowiascek, 1994· Miedel & Reynolds, 1999). Ως αποτέλεσμα, προσπαθούν να βοηθήσουν και να βελτιώσουν εκείνες τις ενέργειες που προωθούν την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών (Powell, 2001).

Επιπλέον, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο, κατανοούν βιωματικά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο πρόθυμοι να τους στηρίξουν και να τους βοηθήσουν στο έργο τους (Erstein & Dauber, 1991, οπ. αναφ. Μπρούζος, 2009). Παράλληλα, οι σχέσεις μεταξύ σχολείου – οικογένειας προσφέρει στους γονείς ένα αίσθημα αισιοδοξίας για ό,τι αφορά τα παιδιά τους (Reynolds, 1992).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα του Hango (2007) που αποδεικνύει ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να μειώσει τις βλαβερές επιδράσεις που προκαλεί η οικονομική μειονεξία της οικογένειας κατά την παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, η μελέτη του έδειξε ότι οι γονείς, δείχνοντας περισσότερο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση των παιδιών τους και συμμετέχοντας σε διάφορες δραστηριότητες, μπορούν να μειώσουν τον αντίκτυπο που προκαλείται από τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας.

Γενικά, όπως υποστηρίζει ο Davies (1993) «η γονεϊκή εμπλοκή έχει πολλά οφέλη για τους γονείς, περιλαμβάνοντας τη μεγαλύτερη εκτίμηση των σημαντικών τους ρόλων, διευρυμένα κοινωνικά δίκτυα, πρόσβαση σε πληροφορίες και υλικά, προσωπική αποτελεσματικότητα και κίνητρο να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους» (σελ. 206).

Τέλος, πολλαπλά οφέλη προκύπτουν από την εμπλοκή των γονέων και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πρώτα από όλα, διευκολύνεται η δουλειά τους, αφού όπως προαναφέρθηκε, οι γονείς είναι πρόθυμοι να στηρίζουν το έργο τους (Davies, 1993). Ακόμη, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση συντελούν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τους στόχους των γονέων και τις απόψεις τους για το παιδί τους, καθώς επίσης και να ενημερώνονται για το πώς οι γονείς αντιμετωπίζουν τη σχολική λειτουργικότητα (Powell, Son, File & San Juan, 2010). Έτσι, αποκτούν μία βαθύτερη κατανόηση για τους μαθητές τους και τις οικογένειες τους. Δεδομένου ότι οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα από όλους τις δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών τους, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί τους, μπορούν να αποκτήσουν λεπτομερή πληροφόρηση για τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες αυτών (Arndt & McGuire-Schwartz, 2008). Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί, όταν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών τους (Garcia, 2004), ενώ και αυτοί οι γονείς τείνουν να αναπτύσσουν περισσότερο θετικές απόψεις για τους δασκάλους των παιδιών τους ως επαγγελματίες (Georgiou, 1997).

Ουσιαστικά, μέσα από τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, γονείς και εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το «παιδί-μαθητή»

(Μπούζος, 2009), με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να προκύπτουν πολλαπλά οφέλη για το παιδί.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ – ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ**

### **3.1. Τι είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις;**

Οι αντιλήψεις του ανθρώπου για διάφορα κοινωνικά φαινόμενα αντιπροσωπεύονται από τις στάσεις που έχουν γι' αυτά. Ο Gordon Allport (1935) όρισε τη στάση ως «μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω των εμπειριών, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επίδραση στις αποκρίσεις του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία αυτή σχετίζεται» (οπ. αναφ. Γεώργα, 1986, σελ.123).

Το τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων (Three Component Model, Rosenberg & Hovland, 1960) θεωρεί ότι η στάση αποτελείται από τρία δομικά στοιχεία: το συναισθηματικό στοιχείο (affect - συναισθήματα απέναντι στο αντικείμενο της στάσης), το γνωστικό στοιχείο (cognition - πεποιθήσεις, αντιλήψεις και πληροφορίες για το αντικείμενο) και το συμπεριφορικό στοιχείο (conation - προθέσεις ή πράξεις που απευθύνονται ή αφορούν το αντικείμενο) (οπ. αναφ. Κοκκινάκη, 2005). Για παράδειγμα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων απέναντι στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας μπορεί να εμπεριέχει συναισθηματικά στοιχεία (π.χ. εάν η εμπλοκή των γονέων προκαλεί τόσο στους ίδιους, όσο και στους εκπαιδευτικούς ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα), γνωστικά στοιχεία (π.χ. τις πεποιθήσεις των δύο ομάδων για τα θετικά ή αρνητικά στοιχεία του ζητήματος), και συμπεριφορικά στοιχεία (π.χ. την πρόθεση των εκπαιδευτικών και των γονέων αντίστοιχα να υποστηρίξουν ή να αντιταχθούν στο εν λόγω ζήτημα). Η παρούσα έρευνα μελετά το δεύτερο στοιχείο των στάσεων, και συγκεκριμένα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τον ρόλο τους, προκειμένου να αναδειχθούν οι θετικές ή

αρνητικές στάσεις σχετικά με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Όσον αφορά την οριοθέτηση της αντίληψης, αυτή έχει ορισθεί ως μία γνωστική λειτουργία, με τη βοήθεια της οποίας επιλέγουμε, προσλαμβάνουμε, οργανώνουμε και αναγνωρίζουμε τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Kagan & Havemann, 1980 οπ. αναφ. Πόρποδας, 1993). Χαρακτηριστική είναι η αντίληψη των ρόλων, που αναφέρεται σε μία πολιτισμικά και κοινωνικά καθορισμένη φύση και συνήθως αποτελείται από τις προσδοκίες που δημιουργούνται από την επαγγελματική αυτοαντίληψη του κάθε ατόμου (Zembylas, 2003). Όσον αφορά την αυτοαντίληψη, αυτή έχει ορισθεί ως τα πιστεύω που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του ή ως ο τρόπος με τον οποίο το άτομο προσπαθεί να καταλάβει τον εαυτό του (Zlatkovic, Willard, Stojiljkovic, Djigic, & Todorovic, 2012). Ειδικά, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, πολλές μελέτες συγχέουν την επαγγελματική αυτοαντίληψη τους με την επαγγελματική τους ταυτότητα (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Με βάση, λοιπόν, τον ορισμό των στάσεων και των αντιλήψεων θα εξεταστούν παρακάτω διάφορες έρευνες που μελετούν τις στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **3.2. Στάσεις εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας**

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας και αποτελούν σημαντική προϋπόθεση για να δημιουργηθεί αυτή η σχέση (Baeck, 2010). Όπως υποστηρίζει και ο Davies (1999), «οι δάσκαλοι μπορούν να φτιάξουν ή να καταστρέψουν οποιαδήποτε προσπάθεια, προκειμένου να αλλάξουν τον παραδοσιακό διαχωρισμό των σχολείων από τις οικογένειες και τις κοινωνίες στις οποίες αυτά υπάγονται. Χωρίς το ενδιαφέρον, την προσπάθεια και τις

ικανότητές τους, αυτό που ονομάζεται γονεϊκή εμπλοκή δε λειτουργεί» (σελ. 5-6). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και την εμπλοκή των γονέων σε αυτήν είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο εν λόγω θέμα (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να ορισθούν ως «η συναισθηματική ανταπόκριση ενός δασκάλου στην υποστήριξη ή την αντίθεση του σε πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής» (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005, σελ. 157), καθώς επίσης και ως «οι αντιλήψεις και ιδέες ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητα της υποστήριξης που δίνουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι» (Jones, White, Aeby, & Benson, 1997, σελ. 154-155). Γι' αυτόν το λόγο, είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε τις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση και τη συνεργασία τους με αυτούς. Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται διάφορες μελέτες, που έχουν εξετάσει το συγκεκριμένο θέμα.

Αρχικά, η έρευνα της Sharpe (1991) εξέτασε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και γονέων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Η έρευνα της περιείχε δύο φάσεις. Στη δεύτερη φάση συμμετείχαν 185 εκπαιδευτικοί και 60 ζευγάρια γονέων. Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκε ερωτηματολόγιο, του οποίου οι ερωτήσεις ήταν βασισμένες στους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής της Epstein. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι η εμπλοκή των γονέων είναι σημαντική. Όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας όλοι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν ένα βελτιωμένο σύστημα επικοινωνίας, ενώ οι περισσότεροι ήταν θετικοί στην ιδέα του εθελοντισμού των γονέων στο σχολείο. Τέλος, σχετικά με τη μάθηση στο σπίτι, η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι οι γονείς θα έπρεπε να συμμετέχουν σε σεμινάρια, προκειμένου να βοηθούν τα παιδιά τους σωστά στο σπίτι.

Σε άλλη έρευνα (Georgiou, 1996) που διενεργήθηκε στην Κύπρο εξετάστηκαν οι απόψεις διευθυντών, δασκάλων και γονέων παιδιών που φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Το δείγμα αποτελούνταν από 46 διευθυντές, 38 εκπαιδευτικούς και 291 γονείς. Όλοι οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά χαρακτηριστικά του σχολείου, τις πτυχές της υπάρχουσας σχέσης μεταξύ γονέων και δασκάλων και τις προσωπικές απόψεις της κάθε ομάδας γι' αυτές τις σχέσεις. Παράλληλα, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί έδωσαν και επιπρόσθετες συνεντεύξεις. Όσον αφορά τις δύο τελευταίες ομάδες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ήθελαν οι γονείς να συμμετέχουν στο σχολείο, όχι όμως σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, επιθυμούσαν τη συμμετοχή των γονέων, μόνο στον βαθμό που αυτή δε θα προκαλούσε και δε θα αμφισβητούσε την εξουσία τους.

Μία άλλη έρευνα που εξετάζει απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση είναι αυτή της Lawson (2003). Η έρευνα μελέτησε τις αντιλήψεις 12 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 13 γονέων χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου για διάφορα θέματα σχετικά με τη γονεϊκή συμμετοχή. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις, οι οποίες περιλάμβαναν 13 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, από τα ευρήματα της μελέτης, προέκυψε ότι οι δάσκαλοι αντιμετώπιζαν τον ρόλο των γονέων θετικά και τον έβλεπαν ως σχολειοκεντρικό. Επίσης, όριζαν τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Έθεταν, ακόμη, ως πρωταρχικό στόχο της εμπλοκής των γονέων την υποστήριξη από την πλευρά τους των αναγκών του εκπαιδευτικού και του σχολείου

και τη συνέχεια στο σπίτι αυτών που γίνονταν στην τάξη. Σχετικά με τους τρόπους συμμετοχής, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι γονείς μπορούν να εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενισχύοντας τις αξίες, στις οποίες δίνει έμφαση το σχολείο, προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις βασικές ανάγκες των παιδιών, πράττοντας εθελοντισμό στο σχολείο και συμμετέχοντας στις σχολικές συνεδριάσεις. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούσαν ότι οι γονείς παραμελούσαν αυτές τις υποχρεώσεις τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν προσκαλούσαν συχνά γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου.

Σε παρόμοια αποτελέσματα με αυτά του Georgiou (1996) κατέληξε και η έρευνα των Addi-Raccah και Arviv-Elyashiv (2008), η οποία μελέτησε τις αντιλήψεις υψηλά εκπαιδευόμενων δασκάλων που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία σε πλούσια αστικά κέντρα του Ισραήλ. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ποιοτικές μεθόδους έρευνας, και συγκεκριμένα συνεντεύξεις. Από τις 12 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οι ερευνητές επέλεξαν μόνο πέντε που επικεντρώνονταν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που αφορούσαν την έρευνα. Τα ευρήματα απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν θεωρούσαν τη γονεϊκή εμπλοκή ευνοϊκή, ωστόσο αισθάνονταν τρωτοί απέναντι στην υπερβολική επέμβαση των γονέων στο έργο τους και στις παράλογες απαιτήσεις τους. Ουσιαστικά, ένιωθαν ότι έτσι υποβαθμίζεται η επαγγελματική τους θέση και αντικαθίσταται από το συνεχή έλεγχο των γονέων. Μάλιστα, για να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν αναπτύξει νέους τρόπους επικοινωνίας για να διαπραγματεύονται με τους γονείς. Με λίγα λόγια, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι γονείς ήταν καλοδεχούμενοι, μόνο όταν αυτοί δεν επενέβαιναν στη δουλειά τους και δεν την ήλεγχαν εξονυχιστικά. Βέβαια, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς περιορίζονται μόνο σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών,

αυτών με ανώτερα πτυχία που εργάζονται σε πλούσια αστικά κέντρα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την πλειονότητα των εκπαιδευτικών στο Ισραήλ, που είναι λιγότερο εκπαιδευμένοι και εργάζονται σε ημιαστικές και άλλες περιοχές. Ωστόσο, δίνουν σημαντικά στοιχεία για τον ρόλο που παίζει το μορφωτικό επίπεδο και η κοινωνικοοικονομική τάξη στη διαμόρφωση αντιλήψεων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα της Uludag (2008), η οποία μέτρησε τις απόψεις φοιτητών δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονεϊκή εμπλοκή. Στην έρευνα συμμετείχαν 223 σπουδαστές, στους οποίους χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο, που εξέταζε ερωτήσεις σχετικές με τις έξι διαστάσεις της εμπλοκής των γονέων, όπως διατυπώνονται από την Epstein. Επίσης, διενεργήθηκαν και συνεντεύξεις σε 12 τελειόφοιτους δασκάλους. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα φανέρωσαν ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι διατηρούσαν θετικές απόψεις για όλες τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής. Μάλιστα, τις πιο θετικές απόψεις τις εξέφρασαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη δεύτερη διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής σχετικά με τις βασικές υποχρεώσεις του σχολείου, ενώ οι πιο αρνητικές αντιλήψεις εκφράστηκαν για την πέμπτη διάσταση, που αφορά την εμπλοκή των γονέων στη λήψη αποφάσεων. Ακόμη, σημαντικό είναι το πόρισμα ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή που περιλαμβάνονταν σε ακαδημαϊκά μαθήματα βοηθούσαν τους φοιτητές να προετοιμάζονται περισσότερο και να διαμορφώνουν θετικές απόψεις απέναντι στη συμμετοχή των γονέων, υιοθετώντας το μοντέλο των αλληλοκαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein.

Μία άλλη έρευνα που εξετάζει αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων είναι η έρευνα του Baeck (2010). Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί, που εργάζονταν σε δημοτικά και γυμνάσια σχολεία της Νορβηγίας. Οι

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν μέσα από συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας και λάμβαναν υπόψη διάφορες μεταβλητές που αφορούν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τη συμμετοχή των γονέων ως πολύ σημαντική και αντιμετώπιζαν τους γονείς ως συνεργάτες. Ωστόσο, υποστήριζαν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση πρέπει να περιορίζεται μόνο στην υποστηρικτική βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους, καθώς και απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι δεν ήθελαν οι γονείς να έχουν ισχυρές απόψεις σε παιδαγωγικά θέματα και να επεμβαίνουν στη δουλειά τους. Συγκεκριμένα, μέσα από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τον εαυτό τους επαγγελματίες, γι' αυτό κρατούσαν μία απόσταση από εκείνους τους γονείς που εμπλέκονταν σε παιδαγωγικά θέματα, κάτι που συμβαίνει κυρίως με τους γονείς που έχουν ανώτερη εκπαίδευση. Παρατηρείται, επομένως, ότι παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν τη συνεργασία με τους γονείς με θετικό τρόπο, προτιμούσαν αυτοί να περιορίζονται στον ρόλο του υποστηρικτή στο έργο τους, δίνοντας έμφαση στον επαγγελματικό τους ρόλο. Έτσι, στη συνεργασία τους με γονείς ανώτερης εκπαίδευσης διατηρούσαν μία απόσταση, προκειμένου να τους περιορίσουν στον γονεϊκό τους ρόλο.

Αντίστοιχα, η Christianakis (2011) εξέτασε τις αντιλήψεις 15 εκπαιδευτικών διαφορετικής θρησκείας και γλώσσας, οι οποίοι δίδασκαν σε ένα σχολείο στη Βόρεια Καλιφόρνια, όπου φοιτούσαν Αφρικοαμερικανοί, Λατίνοι και Ασιάτες μαθητές, δηλαδή μαθητές που ανήκαν σε μειονοτικές ομάδες και προέρχονταν από χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τάξης οικογένειες. Στόχος της έρευνας ήταν να αναδείξει πώς οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή και σε ποιες δραστηριότητες δίνουν έμφαση, σε

σύγκριση με τα σχολεία που δέχονται μαθητές μεσαίων κοινωνικών τάξεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έτρεφαν θετικές αντιλήψεις για την εμπλοκή των γονέων και αντιμετώπιζαν τους γονείς των μαθητών τους σαν «βοηθούς στην εργασία τους», ενώ θεωρούσαν ότι αυτή η βοήθεια συντελούσε στη μείωση του φόρτου εργασίας και στην αναπλήρωση πηγών που δεν τους παρείχε η σχολική δομή. Οι γονείς βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς σε διάφορες εργασίες που κυμαίνονταν από την ανάγνωση βιβλίων έως και θέματα γραμματειακής υποστήριξης. Κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών, οι γονείς αντιμετώπιζονταν από τους εκπαιδευτικούς ως βοηθοί, ενώ οι ίδιοι ήταν αυτοί που έδιναν τις κατευθυντήριες γραμμές. Παράλληλα, στις απόψεις των εκπαιδευτικών οι γονείς που βοηθούσαν τα παιδιά τους στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά και τις κατ' οίκον εργασίες ενδυνάμωναν τους δασκάλους να κάνουν τη δουλειά τους αποδοτικά. Ουσιαστικά, τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν ανέπτυσαν ισότιμη συνεργασία με τους γονείς, αλλά αντίθετα τους αντιμετώπιζαν ως βοηθητικό προσωπικό για να επιτύχουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Μελετώντας τις παραπάνω έρευνες, προκύπτει το συμπέρασμα ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεργασία μαζί τους. Ωστόσο, αποτελεί κοινό πόρισμα σχεδόν όλων των ερευνών ότι θεωρούν πως ο ρόλος των γονέων πρέπει να περιορίζεται μόνο στον ρόλο του βοηθού στο έργο τους. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν οι γονείς να επεμβαίνουν στο έργο τους, και όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο αισθάνονται ότι αμφισβητείται η επαγγελματική τους ταυτότητα, με αποτέλεσμα να αποτρέπουν τη συνεργασία. Επομένως, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται θεωρητικά τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στην πράξη ανησυχούν μήπως οι γονείς υπερβούν κάποια «όρια



ασφαλείας» που οι ίδιοι θέτουν, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στη συνεργασία τους (Γεωργίου, 2009).

### **3.3. Στάσεις γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας**

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους θεωρείται αρκετά σημαντική, καθώς έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη για όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. κεφάλαιο 2, 2.5.). Όπως επισημαίνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, «οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών τους και βοηθούν στην εξασφάλιση της ευημερίας για όλα τα παιδιά στο σχολείο» (Cadwell, 1997, σελ. 6). Άλλωστε, υπάρχει αυξανόμενη ένδειξη ότι οι κοινωνικές, πολιτισμικές και μαθησιακές εμπειρίες, καθώς επίσης και οι στάσεις και οι φιλοδοξίες του οικογενειακού υπόβαθρου ενός παιδιού επηρεάζουν την εκπαιδευτική του πορεία (βλ. Lareau, 1987). Γενικά, όλες οι οικογένειες έχουν δύναμη, καθώς οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώσεις για τους μαθητές τους και τον κοινωνικό περίγυρο γενικότερα (Conteh & Kawashima, 2008). Με βάση τα παραπάνω, θεωρείται επιτακτική ανάγκη να εξετασθούν οι στάσεις και αντιλήψεις που έχουν οι γονείς για τη συνεργασία τους με το σχολείο και την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Γι' αυτόν τον λόγο, παρουσιάζονται παρακάτω κάποιες ενδεικτικές έρευνες που μελετούν το συγκεκριμένο ζήτημα.

Μία έρευνα που αντανακλά τις απόψεις των γονέων για τη συνεργασία τους με το σχολείο είναι αυτή του Symeou (2007), η οποία στόχευε να εξετάσει την υπάρχουσα συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στην

έρευνα συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί, μαθητές και οι γονείς των αντίστοιχων μαθητών. Μάλιστα, οι οικογένειες των μαθητών ανήκαν σε διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές τάξεις και είχαν άλλο εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι περισσότεροι γονείς πίστευαν ότι η εκπαίδευση είναι μία κοινή ευθύνη ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς και ότι οι δεύτεροι πρέπει να είναι συνεργάτες με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την επίτευξη της προόδου των παιδιών τους. Αντίστοιχα, οι περισσότεροι γονείς θεωρούσαν ότι στηρίζουν τα παιδιά τους με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Επιπλέον, η έρευνα ανέδειξε ότι παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η μόρφωση των γονέων μπορούν να επηρεάσουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο στην πράξη. Γονείς παιδιών που ανήκαν σε υψηλές κοινωνικές τάξεις και διέθεταν ανώτερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, αν και εκπλήρωναν τους σκοπούς του σχολείου, δεν είχαν τόσο καλές σχέσεις με αυτό, σε αντίθεση με γονείς που ανήκαν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά και εκπαιδευτικά επίπεδα, οι οποίοι ανέφεραν στενή σχέση με το σχολείο, αλλά δεν μπορούσαν να την αξιοποιήσουν λόγω της έλλειψης των απαραίτητων πηγών. Επομένως, παρατηρείται ότι αν και όλοι γονείς, ανεξαρτήτως υποβάθρου, είναι θετικοί απέναντι στη συνεργασία τους με το σχολείο, στην πράξη αυτή η συνεργασία μπορεί να δυσχεραίνεται από πρακτικά ζητήματα, όπως η υποβάθμιση του σχολείου από τους γονείς ή η έλλειψη των απαραίτητων πηγών αντίστοιχα.

Συνεχίζοντας, η έρευνα των Georgiou και Tourva (2007) εξέτασε τις απόψεις των γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους, τους παράγοντες στους οποίους αποδίδουν την επιτυχία του παιδιού και το πώς τα δύο αυτά στοιχεία επηρεάζουν την εμπλοκή τους στην πράξη. Στη μελέτη συμμετείχαν 313 Κύπριοι γονείς, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια. Τα

αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι απόψεις των γονέων ότι απορρέει από τον ρόλο τους να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζει την ενεργό συμμετοχή τους. Επιπλέον, από την έρευνα προέκυψε ότι οι γονείς που απέδιδαν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους σε παράγοντες που αφορούσαν τους ίδιους, έτειναν να θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση είναι χρήσιμη και αξίζει τον κόπο. Αντίθετα, οι γονείς που απέδιδαν την επίδοση των παιδιών τους σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η ικανότητα του παιδιού ή οι εκπαιδευτικοί, δεν είχαν την ίδια γνώμη. Από την έρευνα αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των γονέων για τον ρόλο τους στη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και στην ενεργό συμμετοχή τους σε αυτήν.

Μία άλλη έρευνα που δίνει πληροφορίες για τις πεποιθήσεις των γονέων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή είναι αυτή της Wanat (2010). Στην έρευνα συμμετείχαν 21 γονείς από μία συγκεκριμένη περιοχή στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Μέσα από συνεντεύξεις, οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε θέματα που αφορούσαν τους τύπους εμπλοκής που οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντικούς, την ικανότητά τους να συνεισφέρουν στο σχολείο, τη συμμετοχή τους στη μάθηση στο σπίτι, στην τάξη και στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχέσεις μεταξύ σχολείου – οικογένειας. Όσον αφορά το τελευταίο ζήτημα, όλοι οι γονείς της μελέτης συμφώνησαν ότι γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να διαμορφώνουν έντιμες σχέσεις μεταξύ τους. Όλοι οι συμμετέχοντες, είτε ήταν ευχαριστημένοι είτε όχι από την επικοινωνία τους με τους δασκάλους, αισθάνονταν ότι ήταν πολύ σημαντικό για τους ίδιους αλλά και για τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν για το πώς θα δουλεύουν μαζί. Ωστόσο, οι περισσότεροι γονείς πίστευαν ότι οι δύο πλευρές πρέπει να έχουν ξεχωριστούς, συμπληρωματικούς ρόλους. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε

να αναλαμβάνουν τη λήψη αποφάσεων για το τι είναι καλύτερο για το παιδί και οι γονείς να τους βοηθάνε να αποφασίσουν. Επομένως, παρά το γεγονός ότι οι γονείς τίθενται υπέρ της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι ο ρόλος τους σε αυτή τη συνεργασία είναι βοηθητικός.

Πιο πρόσφατα, η έρευνα της Yi Hung Lau (2014) απέδειξε τη σημασία που δίνουν οι Κινέζοι γονείς στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 18 γονείς παιδιών που είχαν μεταβεί από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και κλήθηκαν να παραθέσουν μέσα από συνεντεύξεις τις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή κατά τη σχολική μετάβαση, καθώς και τις διάφορες πρακτικές συμμετοχής που πραγματοποιούνται. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι γονείς θεωρούσαν σημαντική τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση κατά τη μετάβαση του παιδιού από τη μία βαθμίδα στην άλλη και προσπαθούσαν να συμμετέχουν όσο περισσότερο μπορούσαν σε αυτήν. Οι συμμετέχοντες πίστευαν ότι, όντας εμπλεκόμενοι στο σχολείο, θα μπορούσαν να κατανοήσουν περισσότερο τη λειτουργικότητα του και να συνεργαστούν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να στηρίξουν τη σχολική μετάβαση του παιδιού τους. Επιπλέον, ανέδειξαν τη σημασία της επικοινωνίας τους με τους δασκάλους του δημοτικού για να αποκτήσουν πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού τους και τη δική τους αποδοτική εμπλοκή. Στην πράξη, βέβαια, ανέφεραν ότι η επικοινωνία αυτή ήταν ελλιπής, καθώς αισθάνονταν ότι στο δημοτικό είχαν λίγες ευκαιρίες να συζητούν με τους δασκάλους του παιδιού τους, σε σύγκριση με το νηπιαγωγείο. Γενικότερα, οι περισσότεροι γονείς έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση σε δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι, όπως η επιτήρηση σε κατ' οίκον εργασίες, σε σχέση με τις δραστηριότητες που επικεντρώνονται στο σχολείο, χωρίς όμως να υποβαθμίζουν αυτού του είδους την εμπλοκή.

Συνοψίζοντας τις απόψεις και αντιλήψεις των γονέων για τη συνεργασία τους με το σχολείο προκύπτει ότι κάποιοι γονείς αισθάνονται αδύναμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους και εξαρτώνται από τους «ειδήμονες» εκπαιδευτικούς, ενώ άλλοι γονείς υποτιμούν το σχολείο και τους δασκάλους και είναι έτοιμοι να έρθουν αντιμέτωποι με τη «μετριότητα» τους (Georgiou, 1996, σελ.33). Αντίστοιχα, κάποιοι γονείς αποδέχονται ότι είναι υποχρέωσή τους να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, μέσα από τη φυσική τους παρουσία στο σχολείο, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους είναι σημάδι έλλειψης σεβασμού ή εμπιστοσύνης προς τον δάσκαλο του παιδιού (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Επιπλέον, γίνεται φανερό ότι οι στάσεις των γονέων απέναντι στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι αυτός του γονεϊκού ρόλου, με αποτέλεσμα κάποιοι γονείς να πιστεύουν ότι πρέπει να συνεργάζονται με το σχολείο, γιατί η συμμετοχή στην εκπαίδευση απορρέει από τον ρόλο τους και κάποιοι άλλοι να μη δίνουν σημασία στη συνεργασία αυτή, γιατί θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι ζήτημα αποκλειστικά και μόνο του σχολείου. Δίνεται, λοιπόν, μεγάλη βαρύτητα στην αντίληψη του γονεϊκού ρόλου σε σχέση με την εκπαίδευση. Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με αυτό, καθώς και με τις πεποιθήσεις των γονέων απέναντι στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση (βλ. Hornby & Lafaele, 2011· Kim et.al., 2013· Semke, Garbacz, Kwon, Sheridan & Woods, 2010). Οι περισσότερες επικεντρώνονται στο ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής στην πράξη, στα οφέλη που προκύπτουν από τις διάφορες πρακτικές συμμετοχής (βλ. Alvarez-Valdivia, et.al, 2012· Gonzalez-DeHass,Willems, Holbein, 2005· Kuperminc, Darnell, Alvarez-Jimenez, 2008) και στους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις πρακτικές (βλ. Carlisle, Stanley & Kemple, 2005· Garcia, 2004). Γι' αυτό θεωρείται επιτακτική ανάγκη να διερευνηθούν περισσότερο οι αντιλήψεις των γονέων

και οι στάσεις απέναντι στο ζήτημα της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση και της συνεργασίας τους με το σχολείο.

### **3.4. Γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά με το Νόμο 1566/1985 (Κεφ. ΙΕ΄, Άρθρο 53). Ο νόμος αυτός προβλέπει τη συμμετοχή εκπροσώπων των γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα συλλογικά όργανα, μέσω της συγκρότησης και λειτουργίας συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ως σωματεία. Εκτός, όμως, από τη συγκρότηση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων σε κάθε σχολείο, προβλέπεται και η ένωση γονέων για τον δήμο ή την κοινότητα, η ομοσπονδία γονέων για το νομό και η συνομοσπονδία γονέων για ολόκληρη τη χώρα (Ν. 1566/1985, Κεφ. ΙΕ΄ άρθρο 53). Οι εκπρόσωποι αυτών των συλλογικών οργάνων συμμετέχουν παράλληλα στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.), μέσω του οποίου εξετάζονται θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και γίνονται εισηγήσεις στον Υπουργό Παιδείας (βλ. Ν. 1566/1985, Κεφ. ΙΔ΄, άρθρα 48-52). Πέρα, όμως, από τη συνταγματικά κατοχυρωμένη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, υπάρχει και η άτυπη, μη θεσμοθετημένη μορφή συνεργασίας, που δεν καθορίζεται από κανένα νόμο, αλλά από τους άμεσα εμπλεκόμενους στη διαδικασία, δηλαδή γονείς και εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 2009). Στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστούν οι απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και γονέων για θέματα που αφορούν τις διάφορες μορφές συνεργασίας που αναπτύσσουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικότερα.

### **3.4.1. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και τη σχέση σχολείου-οικογένειας**

Ως προς τους εκπαιδευτικούς, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα τάσσονται θεωρητικά υπέρ της γονεϊκής εμπλοκής και της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ξεκινώντας με την έρευνα του Μπούζου (2003), η μελέτη αυτή εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 415 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο προς απάντηση. Τα ευρήματα απέδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της ενίσχυσης της συνεργασίας με τους γονείς, ενώ τόνισαν ιδιαίτερα την αναγκαιότητα να πληροφορούνται οι γονείς για τα παιδιά τους, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος δεν αντιμετώπιζε σημαντικά προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, κάτι που ίσχυε ιδιαίτερα για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονταν τη δουλειά τους ως λειτούργημα. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες υποστήριζαν ότι οργάνωναν και πραγματοποιούσαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες συναντήσεις με τους γονείς. Σημαντικό είναι, τέλος, ότι ένα μεγάλο μέρος του δείγματος τόνισε την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς. Γενικά, η συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύει ότι αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, περιορίζονται μόνο σε εκείνη τη συνεργασία, μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους ή απλά θα ενημερώσουν τους γονείς γι' αυτούς.

Μία άλλη έρευνα που μελετά τις στάσεις και αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή είναι αυτή των Μπόνια, Μπούζου και Κοσσυβάκη (2008). Η έρευνα αυτή εξετάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι

στη γονεϊκή εμπλοκή και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που τη δυσχεραίνουν. Στη μελέτη συμμετείχαν 1121 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία και συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για να απαντηθούν τα παραπάνω ζητήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετά θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, θεωρούσαν ότι συγκεκριμένοι παράγοντες τόσο από την πλευρά τους όσο και από την πλευρά των γονέων, δυσχεραίνουν την εμπλοκή αυτή. Πιο συγκεκριμένα, από την πλευρά τους, αντιλαμβάνονται ως εμπόδια τις στάσεις τους απέναντι στους γονείς, τον διαθέσιμο χρόνο συνεργασίας μαζί τους και την κατάρτισή τους σε τεχνικές ενίσχυσης της συμμετοχής των γονέων. Αντίστοιχα, από την πλευρά των γονέων θεωρούν ότι οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο, οι πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές διαφορές γονέων και εκπαιδευτικών, οι διαφορές στον γλωσσικό κώδικα και οι γνώσεις και δεξιότητες των γονέων για τη βοήθεια του παιδιού στις κατ' οίκον εργασίες εμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Μάλιστα, από την έρευνα αναδείχθηκε ως κρίσιμο εμπόδιο, που ίσως διαμορφώνει και τη στάση των εκπαιδευτικών η έλλειψη χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το εύρημα αυτό αναδεικνύει την τεχνοκρατική αντίληψη των Ελλήνων δασκάλων για τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, σύμφωνα με την οποία το έργο τους εξαντλείται κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών.

Εν συνεχεία, η έρευνα των Πούλου και Ματσαγούρα (2009) μελέτησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τα πεδία ευθύνης και τον ρόλο που αντιλαμβάνονταν ότι είχε η κάθε ομάδα, καθώς και τις απόψεις τους για τις μορφές και τους τρόπους συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στη μελέτη συμμετείχαν 199 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 581 γονείς, οι οποίοι



απάντησαν σε ερωτηματολόγιο αντιλήψεων που κατασκευάστηκε από τους ίδιους τους ερευνητές, με σκοπό να εξετασθούν τα παραπάνω ζητήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για ό,τι έχει σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι γονείς θεωρούνται υπεύθυνοι για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την πορεία του παιδιού τους στο σπίτι, καθώς και για τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους. Όσον αφορά τις μορφές συνεργασίας, και οι δύο ομάδες προτιμούν τις επισήμως προγραμματισμένες ημέρες και ώρες, ενώ παράλληλα βρίσκονται σε συμφωνία και ως προς τους τομείς συνεργασίας, οι οποίοι αφορούν κυρίως «την παροχή πληροφοριών για το παιδί» και την «αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο». Η έρευνα αναδεικνύει ότι οι δύο πλευρές της συνεργασίας περιορίζονται στους παραδοσιακούς τους ρόλους (εκπαιδευτικοί – υπεύθυνοι μαθησιακής διαδικασίας, γονείς- υπεύθυνοι για ανάπτυξη των παιδιών), καθώς επίσης προτιμούν τις καθιερωμένες μορφές και τομείς συνεργασίας που έχουν επικρατήσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα, οι Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas και Zenakou (2009) μελέτησαν τις στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα συστατικά στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνει η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα και τους επιδρώντες παράγοντες σ' αυτήν, καθώς και τις απόψεις τους για τα εμπόδια που δυσχεραίνουν αυτήν την επικοινωνία και τις προτάσεις τους για βελτίωση. Στην έρευνα συμμετείχαν 213 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που δίδασκαν σε γυμνάσια της Αθήνας. Στους συμμετέχοντες δόθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων είναι αρκετά σημαντική για διάφορους λόγους, αναφέροντας ως κυρίαρχους λόγους την

καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, την αποδοτική υποστήριξη των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες και την ενημέρωση των γονέων για τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους στο σχολείο. Μάλιστα, ενδιαφέρον είναι ότι οι απόψεις τους αυτές δεν επηρεάζονταν από την εμπειρία τους στη συνεργασία τους με τους γονείς. Παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες τάσσονταν θεωρητικά υπέρ της συμμετοχής των γονέων, στην πράξη θεωρούσαν ότι αυτή η συμμετοχή είναι φτωχή και μονόπλευρη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απέδιδαν τη φτωχή σχέση μεταξύ σχολείου – οικογένειας σε παράγοντες που αφορούσαν μόνο τους γονείς, όπως το εκπαιδευτικό και κοινωνικό υπόβαθρό τους και η απροθυμία τους να ανταποκρίνονται στις προγραμματισμένες από το σχολείο συναντήσεις για συνεργασία. Σε γενικές γραμμές, η έρευνα αναδεικνύει πως παρά το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τίθενται υπέρ της ενεργούς συνεργασίας τους με τις οικογένειες των μαθητών τους, στην πράξη έχουν έλλειψη από τις υποδομές που απαιτούνται για να προωθήσουν αυτή τη συνεργασία, με αποτέλεσμα να μην την πραγματοποιούν. Επίσης, τονίζει τον σημαντικό ρόλο της κατάρτισης σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τους εκπαιδευτικούς, στοιχείο που είναι ελλιπές στον ελλαδικό χώρο.

### **3.4.2. Στάσεις Ελλήνων γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τη σχέση σχολείου-οικογένειας**

Στην Ελλάδα τα δεδομένα που εξετάζουν τις απόψεις των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι λίγα και επικεντρώνονται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011· Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκη, 2008). Γι' αυτόν τον λόγο, οι Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκη (2008) πραγματοποίησαν έρευνα που διερευνούσε τις

πεποιθήσεις Ελλήνων γονέων για τη συμβολή διάφορων τύπων γονεϊκής εμπλοκής στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στη μελέτη εξετάστηκαν οι απόψεις των γονέων για τρεις τύπους εμπλοκής: γονεϊκή εμπλοκή στην ευρύτερη σχολική ζωή, εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι και επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Η διερεύνηση των πεποιθήσεων έγινε με ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε σε 900 γονείς μαθητών και μαθητριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι Έλληνες γονείς θεωρούν σημαντικούς και τους τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής, καθώς πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλλουν, ο καθένας σε διαφορετικό βαθμό, στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους. Γι' αυτούς, ο πιο αποδοτικός τύπος, που βοηθά περισσότερο από κάθε άλλον τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, είναι ο τύπος από αφορά την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Ακολουθεί ο τύπος της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση στο σπίτι, ενώ λιγότερο σημαντική θεωρείται η συμμετοχή τους στην ευρύτερη σχολική ζωή. Βέβαια, οι απόψεις των γονέων διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, που φαίνεται να επηρεάζει τα πιστεύω τους είναι οι δικές τους ανάγκες και οι προσωπικές τους εμπειρίες από τη σχολική τους ηλικία.

Μία άλλη έρευνα που μελέτησε τις αντιλήψεις των γονέων για το ζήτημα της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση ήταν αυτή του Μάνεση (2008). Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να εξετάσει τις απόψεις Ελλήνων γονέων που προέρχονταν από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις σχετικά με την ποιότητα επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 715 γονείς παιδιών που φοιτούσαν στις Β', Δ' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι γονείς προέρχονταν από περιοχές υψηλού και χαμηλού

κοινωνικομορφωτικού επιπέδου αντίστοιχα. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ένα ερωτηματολόγιο που απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες και ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν 20 γονείς από τις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα επικοινωνίας του δασκάλου με τους γονείς των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων είναι εντελώς διαφορετική. Οι γονείς που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα ανέφεραν μία πλούσια και ουσιαστική συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους, σε αντίθεση με τους γονείς των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, των οποίων η επικοινωνία με τον δάσκαλο περιοριζόταν στα απολύτως αναγκαία και τυπικά ζητήματα. Η έρευνα αναδεικνύει ότι το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας στον ελληνικό χώρο. Πάντως, ανεξάρτητα του κοινωνικού και εκπαιδευτικού επιπέδου, από τις απαντήσεις όλων των γονέων προέκυψε ότι οι δάσκαλοι στην Ελλάδα έχουν υψηλές προσδοκίες για τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πιο πρόσφατα, οι Antonopoulou, Koutrouba και Babalis (2011) διερεύνησαν τις απόψεις Ελλήνων γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και την επίδρασή της στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού και ψυχολογικού προφίλ των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 475 γονείς μαθητών που φοιτούσαν στο λύκειο, ενώ ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από τη μελέτη προέκυψε ότι οι Έλληνες γονείς τίθενται ευνοϊκά απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, θεωρούν ότι είναι σημαντική για την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους, καθώς επίσης αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί απέναντι τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία ευχάριστη συνεργασία. Παρόλα αυτά, στην πραγματικότητα οι γονείς δεν εκμεταλλεύονται αυτό το ευνοϊκό κλίμα για να δημιουργήσουν μία ουσιαστική σχέση με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα σπάνια να υπάρχει μία

ενεργή συνεργασία μεταξύ ελληνικού σχολείου και γονέων. Προκύπτει, δηλαδή, ότι ενώ θεωρητικά οι γονείς αποδέχονται τη γονεϊκή εμπλοκή και αναγνωρίζουν τα οφέλη της, στην πράξη η εμπλοκή αυτή δεν πραγματοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη συνεργασία σχολείου οικογένειας στα ελληνικά δεδομένα, προκύπτει ότι «οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς συμπίπτουν με τη γενικότερη στάση που χαρακτηρίζει τόσο το σχολείο όσο και την κοινωνία, δηλαδή την αντιφατικότητα, καθώς καθημερινά άλλα λέγονται και άλλα πράττονται, άλλα υποστηρίζονται θεωρητικά και άλλα στην πρακτική διαδικασία» (Μπρούζος, 2003, σελ. 83). Το ίδιο μπορεί να ισχυριστεί κανείς και για τις αντιλήψεις και απόψεις των Ελλήνων γονέων σχετικά με το εν λόγω θέμα. Όλες οι έρευνες ανέδειξαν ότι ενώ οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και γονείς θεωρούν αναγκαία τη γονεϊκή εμπλοκή και έχουν θετικές στάσεις απέναντι της, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η εμπλοκή αυτή είναι φτωχή και ανεπαρκής. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη γονεϊκή συμμετοχή, μόνο στον βαθμό που οι ίδιοι ορίζουν ή που προβλέπει ο νόμος, με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου και σε θεσμοθετημένες συγκεντρώσεις για θέματα που αφορούν την πρόοδο των μαθητών (Μπρούζος, 2003). Από την άλλη πλευρά, οι γονείς αντιλαμβάνονται περισσότερο την εμπλοκή τους ως ανταπόκριση στις θεσμοθετημένες συγκεντρώσεις, στις οποίες τους προσκαλεί το σχολείο, δίνοντας μικρή σημασία στη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους στο σπίτι και ακόμα λιγότερη έμφαση στη δική τους συμμετοχή σε θέματα που αφορούν τη γενικότερη σχολική ζωή (Πνευματικός, Παπακανακάκης & Γάκη, 2008). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνεργασία με τους γονείς με περιορισμένο

τρόπο, ενώ οι γονείς ενθαρρύνουν με τις απόψεις τους την αποστασιοποίηση μεταξύ των δύο πλευρών και τη διάκριση ρόλων (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009). Αυτές οι στάσεις ίσως προκύπτουν και από τον ρόλο που αποδίδουν γονείς και εκπαιδευτικοί στα καθήκοντά τους, καθώς όπως έχει αποδειχθεί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι γονείς πιστεύουν ότι έχουν την ευθύνη για τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009). Η διάκριση αυτών των ρόλων μεταξύ σχολείου και οικογένειας και η περιορισμένη συνεργασία μεταξύ τους μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι σχέσεις του ελληνικού σχολείου με τους γονείς των μαθητών έχουν τα χαρακτηριστικά ενός σχολειοκεντρικού μοντέλου, στο οποίο οι σχέσεις μεταξύ των δύο φορέων καθορίζονται με αποκλειστική ευθύνη του σχολείου και χαρακτηρίζονται από εξουσιαστικής μορφής επικοινωνία του σχολείου και του εκπαιδευτικού με την οικογένεια (Ματσαγγούρας, 2008· Σούλης, 2008). Έτσι, διευρύνεται η ήδη υπάρχουσα εξουσία του σχολείου και ο κυρίαρχος ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια συνεργασίας τους (Ματσαγγούρας, 2008).

### **3.5. Γονεϊκή εμπλοκή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση**

Η σπουδαιότητα της ενθάρρυνσης των γονέων παιδιών με αναπηρία να συνηγορούν γι' αυτά έχει τονιστεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Wang, Mannan, Psoton, Turnbull & Summers, 2004, οπ. αναφ. Fishman & Nickerson, 2015). Ανάμεσα σε αυτές τις μορφές συνηγορίας περιλαμβάνεται και η εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης, η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει τους ρόλους που διαδραματίζουν οι γονείς των παιδιών με αναπηρία στην ανάπτυξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των παιδιών τους, καθώς επίσης και στην ηγεσία, την ανάπτυξη και εξέλιξη των αρχών που σχετίζονται με αυτά (Shepherd & Kervick, 2015).

Η συμμετοχή των γονέων παιδιών με αναπηρίες αναγνωρίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970, στο «σχέδιο της δράσης της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με αναπηρία» του 1975 (Education for Handicapped Children's Act – EHCA), καθώς και στην επερχόμενη αναθεώρηση του σχεδίου «εκπαιδευτική δράση για τα άτομα με αναπηρία» (Individuals With Disabilities Education Act – IDEA), ως ένας κύριος παράγοντας που μπορεί να συνεισφέρει (οπ. αναφ. Shepherd & Kervick, 2015). Επιπλέον, η γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση των παιδιών σχετίζεται με έναν αριθμό θετικών ακαδημαϊκών, ψυχολογικών, κοινωνικών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων γι' όλα τα παιδιά, περιλαμβάνοντας και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Barnard, 2004· Grolnick & Slowiaczek, 1994· Miedel & Reynolds, 1999).

Παρά την αναγνώριση της σπουδαιότητας της γονεϊκής συμμετοχής στην ειδική εκπαίδευση, είναι γεγονός πως στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και ειδικών επαγγελματιών, οι πρώτοι αντιμετωπίζονται ως «πελάτες», με αποτέλεσμα μπροστά στον βωμό της ειδικής επαγγελματικής κρίσης να υποβαθμίζονται οι παρατηρήσεις, πεποιθήσεις και προοπτικές των γονέων για τα παιδιά τους, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Kozleski et.al., 2008). Παρόμοια, οι Nelson, Summers και Turnbull (2004) απέδειξαν ότι οι σχέσεις μεταξύ ειδικών επαγγελματιών και οικογένειας διαμορφώνονται σε συγκεκριμένες συνθήκες, στις οποίες οι επαγγελματίες είναι περισσότερο πιθανό να παίζουν τον ρόλο του ειδικού, ενώ οι γονείς τον ρόλο των πελατών, που περιμένουν να λάβουν συμβουλές, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι ίδιοι ερευνητές βρήκαν ότι υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία που οριοθετούν τις σχέσεις μεταξύ γονέων και επαγγελματιών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Αυτά είναι ή προσβασιμότητα και διαθεσιμότητα (ευελιξία ως προς τις ώρες που οι επαγγελματίες είναι διαθέσιμοι), το εύρος της υποχρέωσης (οι υποχρεώσεις να μην περιορίζονται στο στενό ωράριο της εργασίας) και οι διπολικές

σχέσεις (ενίσχυση των στενών σχέσεων μεταξύ γονέων και επαγγελματιών). Γίνεται φανερό ότι τα ίδια στοιχεία καθορίζουν και τις σχέσεις μεταξύ των γονέων και των ειδικών εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι οικογένειες παιδιών με αναπηρία έχουν να αντιμετωπίσουν ανισότητες και στη συνεργασία τους με το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δε συμμετέχουν στην κριτική επιθεώρηση των παιδιών, αποκλειστικά και μόνο επειδή είναι απλά γονείς και όχι ειδικοί επαγγελματίες (Kalyanpur & Harry, 2004).

Τα παραπάνω γίνονται αντιληπτά από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η Πολυχρονοπούλου (1995, 2004) κατέληξε στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση των γονέων, όπως προκύπτει από τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους:

**Οι γονείς ως ευάλωτοι πελάτες:** με τη στάση τους αυτή, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους γονείς μόνο ως αδύναμες ψυχές που χρειάζονται βοήθεια.

**Οι γονείς ως ασθενείς:** ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το να έχει κάποιος ένα παιδί με αναπηρία τον καθιστά αυτόματα, υποψήφιο για ψυχοθεραπεία ή φαρμακοθεραπεία.

**Οι γονείς ως υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού τους:** στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που ενθαρρύνουν τους γονείς που αισθάνονται ήδη υπεύθυνοι για το πρόβλημα τους παιδιού τους, να νιώθουν ακόμα περισσότερο ένοχοι.

**Οι γονείς ως λιγότερο νοήμονες από τους εκπαιδευτικούς:** οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν πως οι γονείς δεν μπορούν να κάνουν αντικειμενικές παρατηρήσεις για την κατάσταση του παιδιού τους. Ως αποτέλεσμα, οι πληροφορίες που έχουν να δώσουν, αγνοούνται, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν λιγότερο νοήμονες και χρήσιμοι από τους ειδικούς.



**Οι γονείς ως αντίπαλοι:** ορισμένοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν αρνητικά μια καινούργια σχέση με την οικογένεια του μαθητή τους, γιατί με βάση προηγούμενες άσχημες εμπειρίες που έχουν βιώσει από κάποιους δύσκολους γονείς, βγάζουν το συμπέρασμα ότι έτσι θα είναι όλοι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι, περιμένουν τα χειρότερα από τη συνεργασία τους με αυτούς τους γονείς.

**Η τάση για ετικετοποίηση των γονέων:** πρόκειται για την τάση των εκπαιδευτικών να ετικετοποιούν τους γονείς, έτσι όπως ετικετοποιούν και τους μαθητές τους, βάζοντας τους ταμπέλες, όπως «αγχωτικός» «συναισθηματικά διαταραγμένος», «εχθρικός», «παράλογος», «ανασφαλής», «προβληματικός» κλπ. Ορισμένοι ονομάζουν το παραπάνω φαινόμενο ως παρεντολογία (parentology) και το ορίζουν ως την κατηγοριοποίηση γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες από εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς επιστήμονες κι επαγγελματίες (Blamires, Robertson & Blamires, 1997, οπ. αναφ. Πολυχρονοπούλου, 2004). Ωστόσο, αυτή η κατηγοριοποίηση σε βοηθάει κανέναν, αλλά αντίθετα εμποδίζει ή διαλύει την καλή σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι οι γονείς των μαθητών που δέχονται ειδική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια ως προς τη συμμετοχή τους σε αυτήν, σε σύγκριση με τους γονείς των μαθητών στη γενική αγωγή (Fishman & Nickerson, 2015). Η έρευνα έχει αναδείξει διάφορους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την εμπλοκή των γονέων στην ειδική εκπαίδευση (βλ. Fishman & Nickerson, 2015· Kozleski, et. al., 2008· Semke et. al., 2010). Ένας τέτοιος παράγοντας που επιδρά στη συμμετοχή των γονέων στην ειδική εκπαίδευση είναι η αντίληψη του γονεϊκού ρόλου και η αίσθηση αποδοτικότητας που νιώθουν οι γονείς για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση. Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι γονείς που αντιλαμβάνονται ότι είναι ευθύνη τους να συμμετέχουν στην εκπαίδευση

των παιδιών τους και νιώθουν αποτελεσματικοί σε αυτό εμπλέκονται περισσότερο σε σχολικές δραστηριότητες της ειδικής εκπαίδευσης (Fisherman & Nickerson, 2015· Semke et.al., 2010). Αξίζει, μάλιστα, να αναφερθεί ότι στην περίπτωση των γονέων παιδιών με αναπηρία η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάζεται από το άγχος. Οι Semke et. al. (2010), για παράδειγμα, απέδειξαν ότι το άγχος των γονέων παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς συνδεόταν με αρνητικές αντιλήψεις για τον ρόλο τους και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη συνεργασία τους με το σχολείο και γενικότερα τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Γι' αυτό, όπως επισημαίνουν και οι ίδιοι, οι παρεμβάσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή πρέπει να περιλαμβάνουν διάφορες ενέργειες για κατασκευή του ρόλου των γονέων και διαμόρφωση μίας αίσθησης αποδοτικότητας, ιδιαίτερα για τις οικογένειες που βιώνουν άγχος, όπως είναι οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρία.

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων στην ειδική εκπαίδευση είναι οι προσκλήσεις που δέχονται οι γονείς τόσο από το παιδί, όσο και από το σχολείο. Οι Fishman και Nickerson (2015), σε έρευνά τους, απέδειξαν ότι όταν τα παιδιά ζητούσαν από τους γονείς τους την εμπλοκή τους, οι γονείς συμμετείχαν περισσότερο σε δραστηριότητες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Αντίθετα, οι προσκλήσεις από το σχολείο δεν επηρέαζαν θετικά την εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες στο σπίτι. Οι γονείς που θεωρούσαν ότι το σχολείο τους υποδέχεται ένθερμα, τους πληροφορεί και επικοινωνεί μαζί τους δεν εκτελούσαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με το παιδί στο σπίτι. Μία από τις ερμηνείες που έδωσαν οι ίδιοι οι ερευνητές για το πόρισμα αυτό είναι ότι αυτοί οι γονείς ένιωθαν πως ένα τέτοιο σχολείο προσέχει αρκετά τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται την ανάγκη να εκτελούν δραστηριότητες στο σπίτι. Αντίθετα, η έρευνα απέδειξε ότι η στοχευμένη επικοινωνία μεταξύ ειδικού

παιδαγωγού και γονέα μπορεί να είναι σημαντική και αποδοτική, όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν σε συνεδριάσεις του σχολείου, να συμμετέχουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να ανταποκρίνονται σε προσπάθειες επικοινωνίας. Επομένως, αν και οι προσκλήσεις από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς δεν επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, φαίνεται να επιδρούν στην εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα της Wanat (2008), η οποία απέδειξε ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία που ήταν ικανοποιημένοι από το σχολείο συμμετείχαν εθελοντικά σε αυτό, σε αντίθεση με τους γονείς που δεν ήταν ικανοποιημένοι, οι οποίοι εμπλέκονταν πιο ενεργά στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, διαμορφώνοντας ένα δικό τους πρόγραμμα, προκειμένου να ξεπεράσουν τα ελλείμματα που δεν είχε αντιμετωπίσει το σχολείο.

Παράλληλα, οι ίδιοι ερευνητές (Fishman & Nickerson, 2015) ανέδειξαν την επίδραση του χρόνου και της ενέργειας στην εμπλοκή των γονέων στην ειδική εκπαίδευση. Το μοντέλο των Hoover- Dempsey & Sandler (2005) υποστηρίζει ότι οι γονείς που έχουν υψηλές απαιτήσεις από τον ρόλο τους και αισθάνονται αποδοτικοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους επιλέγουν δραστηριότητες που συμπίπτουν με τις υποχρεώσεις τους ως προς τον χρόνο και την ενέργεια. Ωστόσο, οι γονείς των παιδιών με αναπηρία επιλέγουν να εκτελούν δραστηριότητες σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους ανεξάρτητα από τον χρόνο και την ενέργεια που διαθέτουν (Fishman & Nickerson, 2015). Έτσι, οι συγκεκριμένοι γονείς μπορεί να επιλέγουν να αφιερώνουν τον χρόνο και την ενέργειά τους σε συμμετοχή τους στο σχολείο, προκειμένου να δίνουν πληροφορίες για τις ανάγκες του παιδιού, να ενημερώνονται για την προετοιμασία του και να εξασφαλίζουν την υποστήριξη του

παιδιού τους από το σχολείο, ενώ παράλληλα να εκτελούν δραστηριότητες με τα παιδιά τους και στο σπίτι (Fishman & Nickerson, 2015).

Η επίδραση των παραπάνω παραγόντων στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιού με αναπηρία διαφαίνεται και από την έρευνα των Rogers, Wiener, Marton και Tannock (2009), η οποία απέδειξε ότι οι γονείς παιδιών με Διάσπαση Προσοχής - Υπερκινητικότητα ανέφεραν χαμηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αισθάνονταν λιγότερο ευπρόσδεκτοι και υποστηριζόμενοι από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία των παιδιών τους, ενώ σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα, ένιωθαν ότι είχαν λιγότερο χρόνο και ενέργεια για συμμετοχή στις ακαδημαϊκές ζωές των παιδιών τους, σε σύγκριση με τους γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Αποδεικνύεται, επομένως, πως οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια ή διευκολύνσεις στη συμμετοχή των γονέων στην ειδική εκπαίδευση, δίνοντας έναυσμα για τις παρεμβάσεις που πρέπει να ληφθούν προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια αυτά.

Εκτός από τα παραπάνω, η γονεϊκή εμπλοκή στην ειδική εκπαίδευση επηρεάζεται και από δημογραφικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η κουλτούρα. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι γονείς, που προέρχονται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να γίνεται φανερό ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι προκειμένου να συμπεριλαμβάνονται στην ειδική εκπαίδευση και γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Fisherman & Nickerson, 2015). Επιπλέον, μία διαπολιτισμική μελέτη που περιλάμβανε γονείς από τη Νότια Αφρική και τις Ηνωμένες Πολιτείες αντίστοιχα, απέδειξε ότι η κουλτούρα κάθε περιοχής επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οριοθετείται κάθε αναπηρία, το εκπαιδευτικό σύστημα που

υπάρχει για τα παιδιά με αναπηρίες και τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες αυτών των παιδιών (Kozleski, et.al., 2008).

Πέρα, όμως, από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στην ειδική εκπαίδευση, σημαντικό είναι να διερευνηθούν και οι απόψεις των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε αυτήν, καθώς και οι διάφορες πρακτικές εμπλοκής τους. Ενδεικτικά, η έρευνα της Lo (2008) διερεύνησε τις προσδοκίες που είχαν 12 οικογένειες Κινέζων παιδιών με αναπηρία από τα αμερικάνικα σχολεία, στα οποία φοιτούσαν τα παιδιά τους. Η διερεύνηση των προσδοκιών έγινε μέσα από συνεντεύξεις. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι γονείς του δείγματος προσδοκούσαν μεταφράσεις κατά την επικοινωνία τους με τα σχολεία (αφού δε γνώριζαν καλά αγγλικά), πολιτισμική ευαισθησία κατά μήκος των ειδικών, υπεράσπιση των αναγκών των παιδιών, επικοινωνία μεταξύ σχολείου – οικογένειας και εκπαίδευση στους γονείς. Με λίγα λόγια, οι γονείς επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί, ως ειδήμονες, να επιλέγουν τις διάφορες υπηρεσίες ή την υποστήριξη που χρειάζεται το παιδί, να τους επιτρέπουν να ξέρουν τι έκανε το παιδί τους στο σχολείο και πώς ήταν η συμπεριφορά του, ενώ θεωρούσαν ότι είναι στα καθήκοντά τους να βοηθάνε στην εκπαίδευση του παιδιού τους στο σπίτι. Ωστόσο, παρά τις προσδοκίες τους, στην πράξη ανέφεραν δυσκολίες στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά όλων των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί ενημέρωναν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών με επιγραμματικά σημειώματα, ενώ παράλληλα επειδή δεν ανέθεταν στα παιδιά εργασίες για το σπίτι, οι γονείς δεν μπορούσαν να ενημερωθούν πλήρως για το τι μάθαινε το παιδί τους στο σχολείο. Παρατηρείται, επομένως, ότι όλοι οι συμμετέχοντες γονείς προσπαθούσαν να κάνουν το καλύτερο για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους και θεωρούσαν ότι σε αυτή την προσπάθεια η στήριξη από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική. Παρόλα αυτά, στην

πράξη διάφορα εμπόδια καθιστούσαν δύσκολη την πλήρη συμμετοχή τους και συνεργασία τους με το σχολείο.

Η σπουδαιότητα που αποδίδουν οι γονείς στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους διαφαίνεται και από την έρευνα των Swick και Hooks (2005). Η μελέτη αυτή αποσκοπούσε να εξετάσει τις απόψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους σε συνθήκες ένταξης. Στην έρευνα συμμετείχαν 5 γονείς παιδιών με αναπηρία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και όσους συναναστρέφονταν με τα παιδιά (π.χ. διευθυντές, συνομήλικοι, αδέρφια), με επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών και παρατηρήσεις μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές πτυχές για τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη συνεργασία τους με το σχολείο. Συγκεκριμένα, προέκυψε πως όλοι οι γονείς αισθάνονταν ότι ήταν σημαντικό να παίρνουν μέρος στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, θα μπορούσαν να κάνουν οτιδήποτε, προκειμένου να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση γι' αυτά, ενώ παράλληλα θεωρούσαν ότι η συνεργασία τους με το σχολείο ήταν πολύ σημαντική.

Γενικά, οι γονείς παιδιών με αναπηρία φαίνεται να πιστεύουν ότι ακόμα κι αν οι ειδικοί επαγγελματίες (ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται και οι ειδικοί παιδαγωγοί) καλούν τους γονείς για βοήθεια, ουσιαστικά είναι απρόθυμοι να μοιραστούν πληροφορίες μαζί τους ή να ακούσουν ό,τι αυτοί έχουν να πουν (Damianidou & Phtiaka, 2013). Επίσης, πολλοί γονείς συμφωνούν ότι συχνά πιέζονται για να συμβιβαστούν με τις προτάσεις που κάνουν οι επαγγελματίες, παρά τη δική τους διαφωνία (Hodge & Runswick-Cole, 2008; Rogers, 2007). Ακόμα κι αν οι γονείς καλούνται να δώσουν πληροφορίες για το παιδί τους, πάντα υπάρχει ένας ειδικός που αποφασίζει για την καλύτερη παρέμβαση, με αποτέλεσμα πολλοί

αδύναμοι γονείς να μην έχουν άλλη επιλογή από το να ακολουθήσουν τις επιταγές του σχολείου και να συμβιβαστούν με ό,τι έχουν αποφασίσει άλλοι για το παιδί τους (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008· Phtiaka, 2001).

Άλλες έρευνες, παράλληλα, έχουν εξετάσει τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα σχετικά με την εμπλοκή τους. Για παράδειγμα, οι Shepherd και Kervick (2015) εξέτασαν τα οφέλη που προέκυψαν από την εφαρμογή ενός project, στο οποίο οι γονείς παιδιών με αναπηρία αναλάμβαναν ηγετικές ικανότητες στη συνεργασία τους με το σχολείο. Το πρόγραμμα είναι γνωστό ως «γονείς ως συνεργατικοί ηγέτες» (Parents as Collaborative Leaders – PACL) και συμμετείχαν σε αυτό 29 γονείς, οι οποίοι εκτέλεσαν όλες τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν σ' αυτό. Μετά το τέλος του προγράμματος και τις έρευνες που επακολούθησαν, οι συμμετέχοντες ανέφεραν, μέσα από συνεντεύξεις, έναν σημαντικό αριθμό θετικών αποτελεσμάτων, όπως δεξιότητες και εμπειρίες από το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και πρακτικές εμπειρίες, αυξημένη συμμετοχή σε δραστηριότητες ηγεσίας και πολιτικής, περισσότερες σχέσεις με το σχολείο και μία αίσθηση ηγεσίας για διεκδίκηση στόχων σχετικά με τα παιδιά τους.

Η παραπάνω έρευνα αναδεικνύει τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από παρεμβάσεις που στοχεύουν στη συμμετοχή των γονέων στην ειδική εκπαίδευση, καθώς και στη συνεργασία τους με το σχολείο. Ανάλογα προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί για να ενημερώσουν και να ενθαρρύνουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στη σπουδαιότητα της συνεργασίας τους με αυτούς τους γονείς. Η έρευνα αποδεικνύει ότι η επιμόρφωση των υποψήφιων δασκάλων, στα πλαίσια των σπουδών τους, μέσα από την επαφή τους με γονείς παιδιών με αναπηρία, συμβάλλει ώστε αυτοί να εκτιμήσουν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών (Mulholland & Blecker, 2008· Patterson, Webb &

Krudwig, 2009). Έτσι, διαφαίνεται η σημασία της επιμόρφωσης για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας στους εν ενεργεία και υποψήφιους εκπαιδευτικούς, κάτι που απουσιάζει από τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Mulholland & Blecker, 2008).

Μετά από τη σύντομη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην ειδική εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά για την εμπλοκή των γονέων παιδιών με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι γεγονός, ότι παρά την αναγνώριση της σχέσης μεταξύ σχολείου – οικογένειας στην ειδική εκπαίδευση, στην Ελλάδα απουσιάζουν σχετικές έρευνες (Σούλης, 2008). Ωστόσο, οι λιγιστές έρευνες που υπάρχουν παρουσιάζουν σημαντικά στοιχεία, μέσα από τα οποία μπορούμε να κατανοήσουμε την ποιότητα της σχέσης μεταξύ γονέων και σχολείου στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Ξεκινώντας με την έρευνα της Πολυχρονοπούλου (2004), η μελέτη αυτή εξέτασε τις απόψεις γονέων σχετικά με τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συνεργασία τους με το σχολείο. Το δείγμα αποτέλεσαν 40 γονείς τυφλών εφήβων που φοιτούσαν σε γενικά γυμνάσια και λύκεια της χώρας μας. Η έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι τα βασικότερα προβλήματα συνεργασίας που ανέφεραν οι γονείς εντοπίζονται στον τρόπο επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια, στη στάση των εκπαιδευτικών και στην έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας προς τους γονείς για τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες του σπιτιού. Όσον αφορά τον πρώτο τομέα, οι γονείς ανέφεραν αραιές και απρογραμμάτιστες συναντήσεις, ξερή, μη παραγωγική πληροφόρηση για



την πρόοδο του παιδιού, σε σύγκριση με άλλα ευρωπαϊκά συστήματα, ακατάλληλη στάση εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει τάσεις ψυχρότητας από την πλευρά τους, απόδοση ευθυνών στους γονείς, αγνόηση των αναγκών και των επιθυμιών τους και αποθαρρυντική στάση. Τέλος, οι γονείς ανέδειξαν ότι το σχολείο δεν τους βοηθάει στην καθοδήγηση ως προς την «κατ' οίκον μελέτη», την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και την προώθηση της μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού, γενικότερα. Βέβαια, όπως επισημαίνει και η ίδια η ερευνήτρια, όλα τα παραπάνω είναι προβλήματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται οι γονείς, χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο δημιουργούν εσκεμμένα τέτοιου είδους δυσκολίες ή ακόμα, ότι έτσι ακριβώς έχουν πάντοτε τα πράγματα.

Μία άλλη έρευνα που αντιστακλά τη σχέση μεταξύ γονέων παιδιών με αναπηρία και ελληνικού σχολείου είναι αυτή του Σούλη (2008). Στην έρευνα συμμετείχαν 200 γονείς παιδιών με νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια σειρά από ερωτήσεις που αφορούσαν τις αντιλήψεις τους για τη σχέση τους με τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑ). Οι ερωτήσεις αυτές προέκυψαν μετά από συνεντεύξεις με 16 γονείς παιδιών με νοητική καθυστέρηση, στις οποίες περιέγραφαν τη σχέση τους με το σχολείο. Από τα πορίσματα προέκυψε ότι οι μισοί γονείς του δείγματος, και ιδιαίτερα οι μητέρες, επισκέπτονταν τις ΣΜΕΑ σε εβδομαδιαία ή δεκαπενθήμερη βάση. Από αυτούς, οι περισσότεροι ανέδειξαν ως κύριο στόχο της επίσκεψης να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό ή το υπόλοιπο επιστημονικό προσωπικό για το παιδί τους. Επίσης, οι περισσότεροι γονείς προτιμούσαν ως τρόπο επικοινωνίας την τηλεφωνική ομιλία. Στη συνέχεια, ακολουθούσε η προσωπική επαφή και στο τέλος τα σημειώματα. Σχετικά με την πρωτοβουλία επικοινωνίας, οι γονείς με εμπειρία συνεργασίας με τις ΣΜΕΑ για έξι χρόνια ανέφεραν ότι οι ίδιοι έπαιρναν την πρωτοβουλία να επισκεφθούν το σχολείο.

Μόνο ένα μικρό ποσοστό υποστήριξε ότι περίμενε από τους εκπαιδευτικούς πρόσκληση για επίσκεψη. Τέλος, ως παράγοντες δυσκολίας με το σχολείο, οι γονείς ανέφεραν την αδυναμία του σχολείου να τους βοηθήσει, αλλά και τις δικές τους αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις. Σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε ένα μεγάλο ποσοστό ότι ήταν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία του με τις ΣΜΕΑ, χωρίς να καταρρίπτεται βέβαια, το ποσοστό εκείνο που δήλωνε μικρή ή καθόλου ικανοποίηση. Η συγκεκριμένη μελέτη δίνει σημαντικές πληροφορίες για τη συνεργασία γονέων παιδιών με νοητική καθυστέρηση με τις ελληνικές σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης (ΣΜΕΑ) στην πράξη.

Η έλλειψη υπάρχουσας ελληνικής έρευνας για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων παιδιών με αναπηρία, δε μας βοηθάει να βγάλουμε συμπεράσματα για τις υπάρχουσες σχέσεις των δύο φορέων στην ειδική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν τις σχέσεις αυτές μόνο μέσα από τη μία πλευρά, αυτή των γονέων. Επομένως, απαιτείται διεξοδικότερη μελέτη επί του θέματος, η οποία θα περιλαμβάνει και τις απόψεις των ειδικών εκπαιδευτικών για εξαγωγή αντικειμενικότερων συμπερασμάτων στο εν λόγω ζήτημα.

Γενικά, με βάση την όσο το δυνατόν διεξοδική μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες χρειάζονται περισσότερη προσπάθεια και εξατομικευμένη προσοχή, ώστε να εμπλακούν στην εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Fishman & Nickerson, 2015). Επιπλέον, για τους συγκεκριμένους γονείς, προκύπτουν επιπρόσθετα θέματα, όπως η ανάγκη τους οι ειδικοί παιδαγωγοί να αναγνωρίσουν την αγωνία τους και να τους υποστηρίξουν, να διαμορφώσουν την αυτό-εκτίμηση του μαθητή, καθώς και να συζητούν μαζί τους για τους φόβους και τις ανησυχίες τους για το μέλλον των παιδιών τους (Evans-Schilling,

1999, οπ. αναφ. Mulholand & Blecker, 2008). Έτσι, τα σχολεία πρέπει να ενημερωθούν ότι οι φωνές των γονέων είναι σημαντικές και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος που οργανώνει το σχολείο για κάθε μαθητή (Lo, 2008).

### **3.6. Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λάβει ιδιαίτερη προσοχή λόγω των προβλημάτων που προκύπτουν γι' αυτά και τις οικογένειές τους, αλλά και των προϋποθέσεων που πρέπει να τηρούνται με σκοπό την όσο το δυνατόν πιο παραγωγική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι δυσκολίες ενός παιδιού επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στη δυναμική της οικογένειας, με αποτέλεσμα οι οικογένειες με παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίζουν μία επιπρόσθετη πηγή άγχους για τις συνήθεις δυσκολίες που περιλαμβάνει η ανατροφή των παιδιών (Pfeiffer , Gerber & Reiff, 1985). Επιπλέον, η έρευνα έχει αποδείξει τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (βλ. κεφάλαιο 2.5), οφέλη που μπορούν να αντικατοπτριστούν και στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει οφέλη σε τομείς, στους οποίους οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Γενικά, οι μελέτες έχουν αποδείξει ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και οι διάφορες ασχολίες με αυτό στο σπίτι μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας (βλ. Adunyarittigun, 1997· Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004), στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (βλ. Clair & Jackson,

2006), σε διευρυμένο λεξιλόγιο (βλ. Froiland, Powell, Diamond, 2014), στον γενικό αλφαριθμητισμό των παιδιών (βλ. Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006, οπ.αναφ. Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010), καθώς και σε ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων (βλ. Lin, 2003). Επιπλέον, οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους γονείς μέσα από τον γραπτό λόγο και την προφορική επικοινωνία επηρεάζουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών, τις φωνολογικές δεξιότητες και τη φωνολογική ενημερότητα (βλ. Burgess, Hecht & Lonigan, 2002). Τα παραπάνω αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τη συνεργασία τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς για κοινή αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές στους διάφορους τομείς.

Ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ, από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ελάχιστες στον αριθμό. Αρχικά, η έρευνα των Poon-McBrayer και Allen McBrayer (2013) εξέτασε την υποστήριξη που παρέχουν τα σχολεία του Hong Kong στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Στη μελέτη συμμετείχαν 9 μητέρες παιδιών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, από τις οποίες οι ερευνητές έλαβαν συνεντεύξεις. Όσον αφορά το ζήτημα της συνεργασίας τους με το σχολείο, οι μητέρες έκαναν λόγο για μία παντελής έλλειψη επικοινωνίας με το σχολείο. Γενικότερα, εξέφρασαν δυσαρέσκεια για το σχολείο του παιδιού τους, υποστηρίζοντας ότι αυτό σπάνια οργανώνει συναντήσεις με τους γονείς, προκειμένου να συζητηθούν διάφορα θέματα σχετικά με το παιδί. Οι κυρίαρχοι τρόποι επικοινωνίας τους είναι η άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς

(μετά από πρωτοβουλία των γονέων) και τα γραπτά σημειώματα που στέλνει το σχολείο στους γονείς, για να τους ενημερώσει σχετικά με υποστηρικτικές εφαρμογές για τα παιδιά τους. Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται ότι στο Hong Kong επικρατεί μία φτωχή σχέση και συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες γονείς κάνουν λόγο για φτωχή επικοινωνία και αναφέρονται στο σχολικό προσωπικό με αρνητικό τόνο.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Damianidou και Phtiaka (2013), που εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο, εστιάζοντας στους παράγοντες που δυσχεραίνουν αυτές τις σχέσεις. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν έξι γονείς παιδιών, που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Οι απόψεις των γονέων διερευνήθηκαν μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι στην Κύπρο επικρατούν σε μεγάλο βαθμό προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα παιδιά με αναπηρία, περιλαμβάνοντας και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ανέφεραν ως σημαντικότερο εμπόδιο στη συνεργασία τους με το σχολείο τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που διακατέχουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επικεντρώνονται στα ελλείμματα του μαθητή και όχι σε προσπάθειες καταπολέμησης αυτών των ελλειμμάτων, που μπορούν να επέλθουν μέσα από βελτιωμένες σχέσεις και αποδοτική συνεργασία ανάμεσα σε σχολείο και γονείς. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας στην Κύπρο είναι ο διαχωριστικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής που ισχύει γι' αυτούς τους μαθητές, η οποία δημιουργεί εμπόδια στην ένταξη αυτών των παιδιών, απομακρύνοντας παράλληλα και τις οικογένειες τους από το σχολείο. Τέλος, οι γονείς ανέφεραν τα συναισθήματα που τους προκαλεί η συνεργασία τους με το σχολείο, παραθέτοντας ως κυρίαρχο συναίσθημα την

απογοήτευση από αυτό και τους εκπαιδευτικούς. Συμπερασματικά, η έρευνα αναδεικνύει ότι η μη αποδοτική επικοινωνία, οι στερεοτυπικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αναπηρία και οι προβληματικές σχέσεις μεταξύ σχολείου – οικογένειας καθιστούν δύσκολη τη συνεργασία και οδηγούν σε αποκλεισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, επιβεβαιώνοντας κι άλλη έρευνα που έχει καταλήξει σε ανάλογα πορίσματα (Bacon & Causton-Theoharis, 2013).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η μοναδική έρευνα που έχει μελετήσει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτή των Δαβάζογλου και Κόκκινου (2003). Στην έρευνα συμμετείχαν 50 γονείς παιδιών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Τα περισσότερα παιδιά φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο, ενώ κάποια από αυτά ανήκαν στο γυμνάσιο. Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο με τη μορφή ημι-δομημένης συνέντευξης, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ναι – Όχι ή πολλαπλής επιλογής), καθώς και κάποιες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Τα πορίσματα έδειξαν ότι οι γονείς ήταν πρόθυμοι να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ. Ωστόσο, η συμμετοχή τους αυτή βρισκόταν ακόμα σε ανώριμα στάδια, ενώ στην οποιαδήποτε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό οι γονείς είχαν κυρίως εκτελεστικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς ενημερώνονταν για τις ανάγκες των παιδιών τους περισσότερο από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με άλλους ειδικούς. Σχετικά με τη συχνότητα και τα κίνητρα επίσκεψής τους στο σχολείο, οι γονείς των παιδιών που φοιτούσαν στο δημοτικό επισκέπτονταν το σχολείο όποτε κρινόταν αναγκαίο, συνήθως ύστερα από πρόσκληση του δασκάλου, ενώ οι γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στο γυμνάσιο επισκέπτονταν το σχολείο τουλάχιστον μία φορά τον μήνα, πάντα μετά από δική τους πρωτοβουλία. Πάντως και οι δύο κατηγορίες γονέων αισθάνονταν σχετικά ευπρόσδεκτοι στο

σχολείο, ενώ ο κύριος λόγος επίσκεψής τους σε αυτό ήταν η ενημέρωση για την πρόοδο τους παιδιού τους. Όσον αφορά τους παράγοντες που παρεμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου, οι γονείς παιδιών με ΜΔ στο δημοτικό σχολείο ανέφεραν ως κύρια παράμετρο τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, ενώ οι γονείς που είχαν παιδιά στο γυμνάσιο έκαναν λόγο για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και το ωράριο λειτουργίας του σχολείου. Γενικά, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ένα αίσθημα δυσαρέσκειας στη συνεργασία τους με το σχολείο. Παράλληλα, η έρευνα απέδειξε την αγωνιώδη προσπάθεια των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, με κύρια πηγή βοήθειας τον εκπαιδευτικό. Τέλος, όλοι οι γονείς κατέδειξαν μία θετική διάθεση για προσπάθεια βελτίωσης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών παιδιών με ΜΔ. Σε γενικές γραμμές, η έρευνα καταδεικνύει την αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης σχολείου – οικογένειας παιδιού με ΜΔ, καθώς η εμπλοκή των Ελλήνων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ φαίνεται να είναι ασυντόνιστη και να μην αποτελεί απόρροια συμφωνίας μεταξύ των δύο πλευρών, ώστε οι συνεισφορές του σχολείου και της οικογένειας να συμβάλλουν ενεργά στην προώθηση των συμφερόντων του παιδιού (Hegarty, 1993).

Από τη μελέτη των παραπάνω ερευνών προκύπτει το συμπέρασμα ότι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται ακόμα σε ανώριμα στάδια. Οι ελάχιστες έρευνες που βρέθηκαν συνηγορούν στη μεγάλη δυσαρέσκεια που βιώνουν οι γονείς στην προσπάθειά τους για συνεργασία με το σχολείο, αναδεικνύοντας μία αδιαφορία του σχολείου να διαμορφώσει μια τέτοια συνεργασία. Ωστόσο, το συγκεκριμένο ζήτημα χρειάζεται μια βαθύτερη ενδοσκόπηση, προκειμένου να εξαχθούν σαφέστερα συμπεράσματα και

να γίνουν επικοινωνιακές προσπάθειες δημιουργίας σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

### 4.1. Εισαγωγή

Η παραπάνω ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, καθώς και την έλλειψη σχετικών μελετών, στον ελλαδικό και διεθνές χώρο, για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, αποδεικνύεται ότι οι λιγοστές έρευνες που υπάρχουν επικεντρώνονται μόνο στη μία πλευρά του νομίσματος, καθώς εξετάζουν τις απόψεις των γονέων, μη λαμβάνοντας υπόψη τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά, τις οικογένειές τους και τη συνεργασία τους. Επειδή, όμως, η συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας περιλαμβάνει τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητο να αναφερθούν οι απόψεις και των δύο πλευρών απέναντι στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ, καθώς μελετώντας τις συμφωνίες και διαφωνίες ανάμεσα στις δύο πλευρές μπορεί να διαμορφωθεί μία εκπαιδευτική πολιτική στο θέμα των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια (Ματσαγγούρας, 2008). Επίσης, με βάση τη σημασία που δίνεται από το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997) στον παράγοντα της αντίληψης του ρόλου των γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση, θεωρείται πως το πρώτο βήμα για τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των δύο πλευρών για το περιεχόμενο, τα πλαίσια και τα όρια της συνεργασίας (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009).

Για τους λόγους αυτούς, διενεργήθηκε εμπειρική μελέτη με σκοπό να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τη σχέση σχολείου-οικογένειας στην εκπαίδευση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας

μαθητών. Έτσι, στη μελέτη που ακολουθεί αναφέρονται διεξοδικά οι στόχοι της έρευνας, και με βάση αυτούς περιγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, δίνονται αναλυτικές πληροφορίες για τον ορισμό των μεταβλητών, τη δομή του δείγματος και τα επιμέρους χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Επιπλέον, περιγράφεται αναλυτικά το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συλλέχθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, γίνεται αναφορά στην περιγραφή της στατιστικής επεξεργασίας που ακολουθήθηκε για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

## **4.2. Σκοπός έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τη σχέση σχολείου-οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ.

Πιο συγκεκριμένα, βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- α) να εξετάσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τους ρόλους τους σε διάφορα πεδία ευθύνης<sup>2</sup>.
- β) να μελετήσει τις απόψεις των δύο ομάδων για τις μορφές και τους τομείς συνεργασίας που προτιμούν.
- γ) να εξετάσει τον βαθμό επαγγελματικής αυτό-αντίληψης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη συνεργασία τους με τους γονείς παιδιών με ΜΔ.
- δ) να διερευνήσει την επίδραση επιμέρους χαρακτηριστικών των δύο ομάδων στις αντιλήψεις τους σχετικά με τους παραπάνω τομείς.

---

<sup>2</sup> Τα πεδία ευθύνης που εξετάζονται είναι: η μαθησιακή διαδικασία, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, η σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, η σχέση σχολείου-κοινότητας, η ενημέρωση γονέων/εκπαιδευτικών και η γονεϊκή εμπλοκή (μόνο για την περίπτωση των γονέων).

Για την εξέταση των παραπάνω στοιχείων τέθηκαν τα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα:**

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο του ειδικού εκπαιδευτικού στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας ως προς τα ακόλουθα πεδία ευθύνης: μαθησιακή διαδικασία, προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, ανάπτυξη των μαθητών (σωματική-κοινωνική-συναισθηματική), σχέση σχολείου-κοινότητας, ενημέρωση γονέων;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο των γονέων στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας ως προς τα παρακάτω πεδία ευθύνης: μαθησιακή διαδικασία, προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, ανάπτυξη των μαθητών (σωματική-κοινωνική-συναισθηματική), σχέση σχολείου-κοινότητας, ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονεϊκή εμπλοκή;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τις μορφές συνεργασίας μεταξύ τους;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τους τομείς, στους οποίους μπορούν να συνεργαστούν;
- Ποια είναι η επαγγελματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεργασία τους με τους γονείς και πως αυτή διαφοροποιείται σε σχέση με τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σχέση εργασίας με το σχολείο, προϋπηρεσία στη γενική και στην ειδική αγωγή και επίπεδο σπουδών);
- Αν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται με βάση τα επιμέρους δημογραφικά, κοινωνικά,

επαγγελματικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σχέση εργασίας με το σχολείο, χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική και ειδική αγωγή και επίπεδο σπουδών).

- Αν οι αντιλήψεις και απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΔ διαφοροποιούνται ως προς τα επιμέρους δημογραφικά, εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, επάγγελμα, αριθμός παιδιών, τάξη φοίτησης του παιδιού και χρόνια φοίτησης του παιδιού στο τμήμα ένταξης).

### 4.3. Ορισμός μεταβλητών

Οι εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσας εργασίας είναι οι ακόλουθες:

- Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του γονέα ως προς τα ακόλουθα πεδία ευθύνης:
  - *Μαθησιακή διαδικασία:* αφορά την επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων, τον καθορισμό μεθόδων για την προώθηση της μάθησης, την επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού και την ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος (βλ. Ερωτηματολόγια 1 & 2, Μέρος 2: Ερ. 1-4, Παράρτημα 4).
  - *Προσαρμογή διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης:* αναφέρεται στην ανάθεση εργασιών για το σπίτι, στην αξιολόγηση επίδοσης μαθητών, στην οργάνωση και λειτουργία της τάξης, στον καθορισμό μαθημάτων που πρέπει να διδάσκονται και στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Ερωτηματολόγια 1 & 2, Μέρος 2: Ερ. 5,6,8,14 & 15, Παράρτημα 4).

- *Σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών:* αφορά την επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, τη διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από τον μέσο όρο, την ανάπτυξη των σωματικών δεξιοτήτων των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου, την ανάπτυξη στάσεων, κλίσεων και προδιαθέσεων των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και την ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (βλ. Ερωτηματολόγια 1 & 2, Μέρος 2: Ερ.9-13 & 16, Παράρτημα 4).
- *Σχέση σχολείου-κοινότητας:* αφορά την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας (βλ. Ερωτηματολόγια 1 & 2, Μέρος 2: Ερ.17 & 18, Παράρτημα 4).
- *Ενημέρωση γονέων/εκπαιδευτικών:* περιλαμβάνει την ερώτηση , όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού αφορά την ενημέρωση των γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, ενώ αντίστοιχα ο ρόλος των γονέων παραπέμπει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι (βλ. Ερωτηματολόγια 1 & 2, Μέρος 2: Ερ.7, Παράρτημα 4).
- *Γονεϊκή εμπλοκή:* αφορά μόνο τον ρόλο του γονέα. Αναφέρεται στην ελεύθερη επιλογή των γονέων δημόσιου σχολείου για το παιδί τους, στην υπόδειξη δασκάλου/ας της αρεσκείας τους για την τάξη του παιδιού τους, στην αίτηση για αλλαγή τμήματος ή σχολείου, όταν προκύπτουν προβλήματα συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό, στην ενημέρωση των γονέων για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και της τάξης του παιδιού τους και στην παρακολούθηση μαθήματος στην τάξη μετά από συνεννόηση (βλ. Ερωτηματολόγια 1 & 2, Μέρος 2: Ερ.19-23, Παράρτημα 4).

- Απόψεις για τις μορφές συνεργασίας, με τις οποίες θεωρούν ότι πρέπει να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς και αντίστοιχα οι γονείς με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Οι μορφές συνεργασίας που εξετάζονται είναι οι συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών στο σχολείο, τα τηλεφωνήματα του εκπαιδευτικού στο σπίτι των μαθητών, τα ξεχωριστά σημειώματα στους γονείς από τον εκπαιδευτικό, η πρόσκληση του εκπαιδευτικού για συνεργασία με τους γονείς στην τάξη και αντίστοιχα η πρόσκληση των γονέων στον εκπαιδευτικό για συνεργασία στην τάξη, τα ενημερωτικά φυλλάδια για τα νέα της τάξης, η καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα σε οικογένεια και σχολείο, οι συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών εκτός σχολικού ωραρίου και οι επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι των μαθητών (βλ. Ερωτηματολόγια 1 & 2, Μέρος 4 & 3, αντίστοιχα: Ερ. 1-8, Παράρτημα 4).
- Οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όσο και των γονέων παιδιών με ΜΔ ως προς τους τομείς, στους οποίους μπορούν να εμπλακούν οι γονείς. Οι τομείς αυτοί αναφέρονται στην παροχή πληροφοριών από τους γονείς για το παιδί τους, στη συμμετοχή τους στις κατ' οίκον εργασίες, στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού τους στο σχολείο, στην ολοκλήρωση σχεδίων εργασίας των παιδιών με την παροχή γνώσεων από τους γονείς, στη συμμετοχή για επιλογή εναλλακτικού βιβλίου, στη διεξαγωγή διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου», στην οργάνωση δραστηριοτήτων για την ενίσχυση του σχολικού ταμείου, στην εθελοντική βοήθεια στο σχολείο, στη συμμετοχή σε θέματα διοίκησης και στη συνεργασία σχολείου με φορείς της κοινότητας (βλ. Ερωτηματολόγια 1 & 2, Μέρος 5 & 4, αντίστοιχα: Ερ.1-10, Παράρτημα 4).

- Η επαγγελματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη συνεργασία τους με τους γονείς παιδιών με ΜΔ. Η επαγγελματική αυτοαντίληψη αφορά τη θεωρητική γνώση από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς των βασικών παραγόντων για την οργάνωση αποτελεσματικής συνάντησης ή συνέντευξης με τους γονείς παιδιών με ΜΔ, καθώς και των αποτελεσματικών στρατηγικών για εμπλοκή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Επίσης, εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται ικανοί να πραγματοποιούν στην πράξη αποτελεσματικές συναντήσεις ή συνεντεύξεις με τους γονείς, να καλλιεργούν θετικές σχέσεις με αυτούς και να ενθαρρύνουν την αύξηση της συμμετοχής των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους (βλ. Ερωτηματολόγια 1, Μέρος 3: Ερ.1-5, Παράρτημα 4).

**Ανεξάρτητες μεταβλητές αποτέλεσαν:**

- τα επιμέρους δημογραφικά, κοινωνικά, επαγγελματικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη σχέση εργασίας με το σχολείο, τα χρόνια προϋπηρεσίας (στη γενική και ειδική εκπαίδευση) και το επίπεδο σπουδών.
- τα επιμέρους δημογραφικά, εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων παιδιών με ΜΔ που περιέχουν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα, τον αριθμό παιδιών, την τάξη φοίτησης του παιδιού τους που αντιμετωπίζει ΜΔ και τα χρόνια φοίτησης του παιδιού στο τμήμα ένταξης

#### 4.4. Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος 81 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που διδάσκουν σε παιδιά με ΜΔ στα τμήματα ένταξης και 80 γονείς παιδιών με ΜΔ.

Ξεκινώντας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η δομή του δείγματος περιλαμβάνει το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη σχέση εργασίας, την προϋπηρεσία τους σε δομές γενικής αγωγής και σε δομές ειδικής αγωγής και τυχόν επιπλέον σπουδές (Πίνακας 1).

Αναλυτικά, από το σύνολο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής 32 (39,5%) είναι άνδρες και 49 (60,5%) γυναίκες. Ως προς την ηλικία τους, οι περισσότεροι είναι από 41 έως και 50 ετών (30,9%), ενώ ακολουθούν όσοι είναι από 20 έως και 30 ετών (28,4%), 20 (24,7). Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, 30 (37,0%) είναι άγαμοι/ες, 46 (56,8%) έγγαμοι/ες και μόλις 5 (6,2%) διαζευγμένοι/ες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μόνιμα διορισμένοι (59,3%). Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής κυμαίνεται από 1 έως και πάνω από 11 έτη. Συγκεκριμένα, 63 (77,8%) έχουν προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή από 1 έως 10 έτη, και μόνο 18 (22,2%) έχουν προϋπηρεσία σε δομές της ειδικής αγωγής πάνω από 11 χρόνια. Επίσης, 21 (25,9%) έχουν και προϋπηρεσία στην γενική αγωγή από 1 έως 10 έτη και 28 (34,6%) έχουν προϋπηρεσία σε δομές της γενικής αγωγής για πάνω από 11 έτη. Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι 32 (39,5%) είναι κάτοχοι Βασικού πτυχίου, 31 (38,3%) είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου, 14 (17,3%) είναι κάτοχοι ΜΠΣ στην ειδική αγωγή, 3 (3,7%) είναι και απόφοιτοι Διδασκαλείου και κάτοχοι ΜΠΣ στην ειδική αγωγή και μόλις 1 (1,2%) είναι κάτοχος Διδακτορικού στην ειδική αγωγή (Πίνακας 1).



**Πίνακας 1: Επιμέρους χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής**

		Εκπαιδευτικοί	
		N	%
<b>Φύλο</b>	Άνδρας	32	39,5
	Γυναίκα	49	60,5
<b>Ηλικία</b>	20-30	23	28,4
	31-40	20	24,7
	41-50	25	30,9
	51 και άνω	13	16,0
<b>Οικογενειακή Κατάσταση</b>	Άγαμος/η	30	37,0
	Έγγαμος/η	46	56,8
	Διαζευγμένος/η	5	6,2
<b>Σχέση Εργασίας</b>	Μόνιμος/η	48	59,3
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	33	40,7
<b>Προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ</b>	1-10	63	77,8
	11 και άνω	18	22,2
<b>Προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ</b>	1-10	21	25,9
	11 και άνω	28	34,6
<b>Επιπλέον σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο	32	39,5
	Διδασκαλείο	31	38,3
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	17,3
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ στην ΕΑ	3	3,7
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	1,2

Όσον αφορά τους γονείς παιδιών με ΜΔ, τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό τους επίπεδο, το επάγγελμα, τον αριθμό των παιδιών που έχουν, την τάξη φοίτησης του παιδιού με ΜΔ και τα έτη φοίτησης του σε Τμήμα Ένταξης (Πίνακας 2).

Από το σύνολο των γονέων παιδιών με ΜΔ που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, 22 (27,5%) είναι άνδρες και 58 (72,5%) είναι γυναίκες. Ως προς την ηλικία

τους, 19 (23,8%) είναι από 25 έως και 35 ετών, 39 (48,8%) από 36 έως και 45 ετών και 22 (27,5%) είναι άνω των 46 ετών. Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, 39 (48,8%) είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 34 (42,5%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ, ενώ μόλις έξι (7,5%) είναι απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ένας γονιός δε διευκρινίζει το μορφωτικό του επίπεδο. Στην πλειοψηφία τους, οι συμμετέχοντες γονείς παιδιών με ΜΔ είναι εργαζόμενοι, όπου 18 (22,5%) δηλώνουν ιδιωτικοί υπάλληλοι, 14 (17,5%) δημόσιοι υπάλληλοι, 20 (25,0%) ελεύθεροι επαγγελματίες και 7 (8,8%) αγρότες. Από το σύνολο των συμμετεχόντων γονιών 21 (26,3%) δηλώνουν άνεργοι. Ως προς τον αριθμό των παιδιών που έχουν, 40 (50,0%) γονείς έχουν 2 παιδιά, 21 (26,3%) έχουν 3 παιδιά, 17 (21,3%) έχουν 1 παιδί, μόλις 2 (2,5%) από τους γονείς είναι πολύτεκνοι με 4 παιδιά. Η τάξη φοίτησης του παιδιού τους με ΜΔ είναι η Α δημοτικού για 3 (3,8%) γονείς, η Β δημοτικού για 11 (13,8%) γονείς, η Γ δημοτικού για 7 (8,8%) γονείς, η Δ δημοτικού για 14 (17,5%) γονείς, η Ε δημοτικού για 21 (26,3%) γονείς και η ΣΤ δημοτικού για 24 (30,0%) γονείς. Επίσης, το παιδί τους με ΜΔ φοιτά στο Τμήμα Ένταξης εδώ κι ένα χρόνο για τους 21 (26,3%) γονείς, εδώ και δύο χρόνια για τους 26 (32,5%) γονείς, εδώ και τρία χρόνια για τους 12 (15,0%) γονείς, εδώ και τέσσερα χρόνια για τους 9 (11,3%) γονείς και εδώ και πέντε χρόνια για τους 12 (15,0%) γονείς (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2: Επιμέρους χαρακτηριστικά γονέων παιδιών με ΜΔ**

		Γονείς	
		N	%
<b>Φύλο</b>	Άνδρας	22	27,5
	Γυναίκα	58	72,5
<b>Ηλικία</b>	25-35	19	23,8
	36-45	39	48,8
	46 και άνω	22	27,5
<b>Μορφωτικό Επίπεδο</b>	Πρωτοβάθμια	6	7,5
	Δευτεροβάθμια	39	48,8

	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	42,5
	Άλλο	1	1,3
<b>Επάγγελμα</b>	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	22,5
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	17,5
	Ελεύθερος επαγγελματίας	20	25,0
	Αγρότης	7	8,8
	Άνεργος	21	26,3
<b>Αριθμός παιδιών</b>	1	17	21,3
	2	40	50,0
	3	21	26,3
	4	2	2,5
<b>Τάξη φοίτησης</b>	Α	3	3,8
	Β	11	13,8
	Γ	7	8,8
	Δ	14	17,5
	Ε	21	26,3
	ΣΤ	24	30,0
<b>Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ</b>	1	21	26,3
	2	26	32,5
	3	12	15,0
	4	9	11,3
	5	12	15,0

#### 4.5. Ερευνητικό εργαλείο

Για την εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Πούλου και Ματσαγούρα (2009) «Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων για τη σχέση σχολείου – οικογένειας». Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί για την εξέταση αντιλήψεων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Πούλου & Ματσαγούρας, 2009) και προσαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα προκειμένου να εξετασθούν οι ίδιες

αντιλήψεις στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ. Από την όσο το δυνατόν καλύτερη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας το παρόν εργαλείο δεν έχει χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και ειδικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ. Πιο συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δόθηκε το «ερωτηματολόγιο αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας», ενώ στους γονείς το «ερωτηματολόγιο αντιλήψεων γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας». Τα δύο ερωτηματολόγια αποτελούνται από τις ίδιες ερωτήσεις, προκειμένου να γίνει συγκριτική παράθεση των αντιλήψεων των δύο ομάδων.

➤ *Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας*

Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 5 διακριτά μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για κάποια επιμέρους στοιχεία των συμμετεχόντων ειδικών εκπαιδευτικών . Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας με το σχολείο, τα χρόνια προϋπηρεσίας (στη γενική και ειδική εκπαίδευση) και το επίπεδο σπουδών.

Το δεύτερο μέρος του εργαλείου περιλαμβάνει 18 κοινές προτάσεις που εξετάζουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων στα εξής πεδία ευθύνης: μαθησιακή διαδικασία, προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, σχέση σχολείου-οικογένειας, ενημέρωση γονέων/δασκάλων. Για τον ρόλο του γονέα υπάρχουν 5 επιπλέον προτάσεις που αφορούν γονεϊκή εμπλοκή. Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) των ερωτήσεων για τον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι 0,88. Αντίστοιχα, οι ερωτήσεις για τον ρόλο του γονέα έχουν δείκτη αξιοπιστίας 0,90.

Το  *τρίτο μέρος* του ερωτηματολογίου περιέχει 5 προτάσεις που μελετούν την επαγγελματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη συνεργασία με τους γονείς. Ο δείκτης αξιοπιστίας αυτού του μέρους είναι 0,81.

Το  *τέταρτο μέρος* αποτελείται από 8 ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μορφές συνεργασίας με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς.

Το  *πέμπτο και τελευταίο μέρος* αποτελείται από 10 ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τομείς συνεργασίας, στους οποίους θεωρούν ότι μπορούν να εμπλακούν οι γονείς.

Οι προτάσεις των παραπάνω ενοτήτων του ερωτηματολογίου απαντώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία περιέχει τιμές από 0 έως 4, όπου το 0 δηλώνει την απόλυτη άρνηση της πρότασης, ενώ το 4 την απόλυτη αποδοχή της.

➤  *Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας*

Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από 4 μέρη. Στο  *πρώτο μέρος* εξετάζονται στοιχεία των γονέων που αφορούν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα, τον αριθμό παιδιών, την τάξη φοίτησης του παιδιού τους που αντιμετωπίζει ΜΔ και τα χρόνια φοίτησης του παιδιού στο τμήμα ένταξης.

Το  *δεύτερο μέρος* περιέχει 18 προτάσεις που αφορούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και 23 προτάσεις που αναφέρονται στον ρόλο του γονέα. Οι 18 πρώτες προτάσεις είναι κοινές για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του γονέα και αναφέρονται στη μαθησιακή διαδικασία, την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, την ανάπτυξη των μαθητών (σωματική-κοινωνική-συναισθηματική), τη σχέση σχολείου-κοινότητας και την ενημέρωση εκπαιδευτικών.

Οι ερωτήσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού έχουν δείκτη αξιοπιστίας 0,93. Για τον ρόλο του γονέα υπάρχουν 5 επιπλέον προτάσεις που αναφέρονται στη γονεϊκή εμπλοκή, οι οποίες έχουν συνολικά δείκτη αξιοπιστίας 0,91.

Το  *τρίτο μέρος* περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις και μελετά τις απόψεις των γονέων για τις μορφές συνεργασίας, με τις οποίες πιστεύουν ότι πρέπει να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Οι μορφές που εξετάζονται είναι ίδιες με αυτές που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.

Το  *τέταρτο και τελευταίο μέρος* μελετά τους τομείς, στους οποίους οι γονείς πιστεύουν ότι μπορούν να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Οι τομείς αυτοί είναι 10 και είναι κοινοί με αυτούς που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.

Οι προτάσεις των παραπάνω ενοτήτων του ερωτηματολογίου απαντώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία περιέχει τιμές από 0 έως 4. Το 0 δηλώνει την απόλυτη άρνηση της πρότασης, ενώ το 4 την απόλυτη αποδοχή της.

#### **4.6. Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δύο ομάδες, την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και την ομάδα των γονέων παιδιών με ΜΔ. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν ύστερα από επίσκεψη σε γενικά δημοτικά σχολεία συγκεκριμένων περιοχών, στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης. Μετά από ενημέρωση για τα σχολεία, στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης, έγινε επίσκεψη στα περισσότερα σχολεία του νομού Ιωαννίνων, σχεδόν σε όλα τα σχολεία του νομού Κοζάνης και σε κάποια σχολεία στους νομούς Φλώρινας και Καστοριάς. Τέθηκε ως αυστηρό κριτήριο η επιλογή των ειδικών εκπαιδευτικών από τμήματα ένταξης, καθώς σύμφωνα με τον νόμο (3699/2008) στα τμήματα αυτά φοιτούν μαθητές με μειωμένη

σχολική επίδοση, η οποία δεν οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες, αλλά σε ενδογενείς παράγοντες, που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, ύστερα από συνεννόηση με τον διευθυντή του σχολείου, γινόταν παραπομπή της ερευνήτριας στον/στην εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που εργαζόταν στο τμήμα ένταξης, ο οποίος/α ενημερωνόταν για τους σκοπούς της έρευνας. Σχεδόν 100% των εκπαιδευτικών επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια.

Σχετικά με τους συμμετέχοντες γονείς, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος βρέθηκε με την ακόλουθη διαδικασία. Ύστερα από συνεννόηση της ερευνήτριας με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, ο/η εκπαιδευτικός αναλάμβανε να διανέμει ο ίδιος/α τα ερωτηματολόγια στους γονείς των παιδιών με ΜΔ. Γινόταν σαφής διευκρίνιση στους εκπαιδευτικούς ότι το ερωτηματολόγιο αφορά μόνο γονείς παιδιών, που έχουν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες από ΚΕΔΔΥ ή επίσημα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και αντιμετωπίζουν αποκλειστικά και μόνο τέτοιου είδους δυσκολίες, χωρίς συννοσηρά προβλήματα (π.χ. αυτισμός, νοητική υστέρηση κλπ). Επιπλέον, ένα μέρος των συμμετεχόντων γονέων βρέθηκε από την Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες, που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους γονείς της ομοσπονδίας μέσω e-mail, στο οποίο δίνονταν πληροφορίες για τον σκοπό της μελέτης. Σε όλους τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς και γονείς) γινόταν σαφές ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα.

Η παραπάνω διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκησε από τον Νοέμβριο του 2015 έως τον Φεβρουάριο του 2016. Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 81 ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και 80 ερωτηματολόγια γονέων παιδιών με ΜΔ.

#### **4.7. Στατιστική επεξεργασία**

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 21.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Η ύπαρξη συνοχής μεταξύ των κλιμάκων υπολογίστηκε μέσω του δείκτη Cronbach  $\alpha$  ο οποίος είναι ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας και υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951). Αλλιώς ονομάζεται και δείκτης εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient).

Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εύρος τιμών.

Στηριζόμενοι στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα της Στατιστικής θεωρίας, δεχόμαστε ότι επειδή το δείγμα είναι μεγαλύτερο από 30, η τιμή της μέσης τιμής θα ακολουθεί την κανονική κατανομή. Συνεπώς, στις συνεχείς μεταβλητές, για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσων μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Στην περίπτωση που οι ομάδες ήταν περισσότερες από δύο εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διακύμανσης με έναν παράγοντα (One-Way Anova).

Το επίπεδο σημαντικότητας  $p$  του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0,05, 0,01 και 0,001.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για το ρόλο του εκπαιδευτικού (PE<sup>3</sup>)

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και γονέων για τον ρόλο του εκπαιδευτικού πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εύρος τιμών. Η διερεύνηση της διαφοράς μέσω μεταξύ δύο ομάδων ως προς τις αντιλήψεις τους έγινε με τη χρήση του Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ότι προτεραιότητα των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση παιδιών με ΜΔ είναι η μαθησιακή διαδικασία, ενώ με μικρή διαφορά ακολουθεί ο τομέας ευθύνης των εκπαιδευτικών που αφορά στην ενημέρωση των γονέων για τα παιδιά τους και στη συνέχεια οι τομείς ευθύνης που αφορούν την σωματική - κοινωνική - συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών με ΜΔ και την προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις ανάγκες της τάξης. Οι γονείς του δείγματος ωστόσο αναφέρουν ως κυρίαρχη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής την ενημέρωση των γονέων για τα παιδιά τους, ενώ ακολουθούν οι τομείς ευθύνης που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, την προσαρμογή διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης και τη σωματική - κοινωνική - συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών με ΜΔ. Η ανάπτυξη σχέσεων σχολείου - κοινότητας θεωρείται η λιγότερο σημαντική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής τόσο από τους ίδιους όσο και από τους γονείς παιδιών με ΜΔ (Πίνακας 3).

---

<sup>3</sup> PE: Ρόλος εκπαιδευτικού

**Πίνακας 3:** Περιγραφικά στοιχεία, ανάλυση αξιοπιστίας και t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ και γονέων παιδιών με ΜΔ για το ρόλο του εκπαιδευτικού ΕΑ

Πεδία αναφοράς για το ρόλο του εκπαιδευτικού	Ομάδα Εκπαιδευτικών			Ομάδα Γονέων			t test	Df	Sig. (p)
	M	SD	alpha	M	SD	alpha			
PE 1: Μαθησιακή Διαδικασία	3,66	0,44	0,79	3,46	0,74	0,91	2,05	159	0,042
PE 2: Προσαρμογή διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης	3,08	0,60	0,63	3,38	0,65	0,83	-3,010	159	0,003
PE 3: Σωματική - Κοινωνική - Συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών	3,10	0,56	0,83	3,05	0,69	0,81	0,50	159	0,614
PE 4: Σχέση σχολείου – κοινότητας	2,34	1,00	0,76	2,67	0,91	0,65	-2,181	159	0,031
PE 5: Ενημέρωση γονέων	3,61	0,66	-	3,75	0,53	-	-1,392	159	0,166

Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν για τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην ενημέρωση των γονέων παιδιών με ΜΔ (M=3,61, SD=0,66 και M=3,75, SD=0,53) καθώς και για τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΜΔ (M=3,10, SD=0,56 και M=3,05, SD=0,69). Ωστόσο, στατιστικά σημαντικά διαφέρουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση μαθητών με ΜΔ ως προς τη μαθησιακή διαδικασία ( $t_{2,05}=0,042$ ,  $p<0,05$ ), την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες

της τάξης ( $t_{\{3,01\}}=0,003$ ,  $p<0,01$ ) και τη σχέση σχολείου-κοινότητας ( $t_{\{2,18\}}=0,031$ ,  $p <0,01$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποδίδουν υψηλότερο ρόλο στους εαυτούς τους ως προς τις αρμοδιότητες στην εκπαίδευση μαθητών με ΜΔ που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία ( $M=3,66$ ,  $SD=0,44$ ) σε σχέση με τους γονείς παιδιών με ΜΔ ( $M=3,46$ ,  $SD=0,74$ ). Επίσης, οι γονείς παιδιών με ΜΔ αποδίδουν υψηλότερο ρόλο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως προς την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης ( $M=3,38$ ,  $SD=0,65$ ) και ως προς την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου - κοινότητας ( $M=2,67$ ,  $SD= 0,91$ ) σε σχέση με τους αντίστοιχους ρόλους που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στους εαυτούς τους ( $M=3,08$ ,  $SD=0,60$  και  $M=2,34$ ,  $SD=1,00$  αντίστοιχα) (Πίνακας 3).

## **5.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για το ρόλο του γονέα (ΡΓ<sup>4</sup>)**

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και γονέων για τον ρόλο του γονέα παιδιού με ΜΔ πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εύρος τιμών. Η διερεύνηση της διαφοράς μέσων μεταξύ δύο ομάδων ως προς τις αντιλήψεις τους έγινε με τη χρήση του Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Γονείς παιδιών με ΜΔ και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμφωνούν ότι η κυρίαρχη αρμοδιότητα των γονέων παιδιών με ΜΔ είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα παιδιά στο χώρο του σπιτιού ενώ ακολουθεί η ανάπτυξη σχέσεων σχολείου - κοινότητας, με χαμηλότερο ωστόσο βαθμό, ως τομέας ευθύνης των γονέων. Σημαντικές διαφορές παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ σχετικά με το ρόλο των γονέων

---

<sup>4</sup> ΡΓ: Ρόλος Γονέα

παιδιών με ΜΔ στη μαθησιακή διαδικασία ( $t_{\{2,28\}}=0,024$ ,  $p<0,05$ ), στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης ( $t_{\{2,22\}}=0,028$ ,  $p<0,05$ ), στη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ( $t_{\{2,72\}}=0,007$ ,  $p<0,01$ ) και στη γονεϊκή εμπλοκή ( $t_{\{5,05\}}=0,000$ ,  $p<0,001$ ) (Πίνακας 4).

Συγκεκριμένα, οι γονείς παιδιών με ΜΔ αποδίδουν υψηλότερες αρμοδιότητες στους γονείς παιδιών με ΜΔ σε σχέση με τις αρμοδιότητες που τους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ως προς τη μαθησιακή διαδικασία ( $M=1,93$  έναντι  $M=1,52$ ), την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης ( $M=1,44$  έναντι  $M=1,08$ ) και την σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ( $M=2,52$  έναντι  $M=2,13$ ). Επιπρόσθετα, οι γονείς παιδιών με ΜΔ αποδίδουν υψηλότερο βαθμό στη γονεϊκή εμπλοκή ( $M=2,47$ ,  $SD=0,99$ ), την οποία τοποθετούν σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα, σε σχέση με το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ( $M=1,75$ ,  $SD=0,78$ ) και οι οποίοι την τοποθετούν σε σχετικά χαμηλά επίπεδα (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4:** Περιγραφικά στοιχεία, ανάλυση αξιοπιστίας και t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ και γονέων παιδιών με ΜΔ για το ρόλο του γονέα

Πεδία ευθύνης για το ρόλο του γονέα	Ομάδα Εκπαιδευτικών			Ομάδα Γονέων			t test	df	Sig. (p)
	M	SD	alpha	M	SD	Alpha			
<b>ΡΓ 1: Μαθησιακή Διαδικασία</b>	<b>1,52</b>	1,09	0,87	<b>1,93</b>	1,18	0,85	-2,284	159	<b>0,024</b>
<b>ΡΓ 2: Προσαρμογή διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης</b>	<b>1,08</b>	0,92	0,83	<b>1,44</b>	1,12	0,83	-2,224	159	<b>0,028</b>
<b>ΡΓ 3: Σωματική - Κοινωνική - Συναισθηματική</b>	<b>2,13</b>	0,87	0,84	<b>2,52</b>	0,89	0,80	-2,723	159	<b>0,007</b>

ανάπτυξη μαθητών									
<b>ΡΓ 4: Σχέση σχολείου – κοινότητας</b>	<b>2,31</b>	1,08	0,62	<b>2,51</b>	1,15	0,55	-1,154	159	0,250
<b>ΡΓ 5: Γονεϊκή Εμπλοκή</b>	<b>1,75</b>	0,78	0,62	<b>2,47</b>	0,99	0,75	-5,055	159	<b>0,000</b>
<b>ΡΓ 6: Ενημέρωση εκπαιδευτικών</b>	<b>3,41</b>	0,87	-	<b>3,23</b>	1,26	-	1,063	159	0,290

### **5.3. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τις μορφές συνεργασίας**

Για τη διερεύνηση των απόψεων των δύο ομάδων ως προς τις μορφές συνεργασίας πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία μέσος όρος και τυπική απόκλιση. Η εξέταση της διαφοράς μέσω μεταξύ δύο ομάδων ως προς τις απόψεις τους έγινε με τη χρήση του Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όσο και οι γονείς παιδιών με ΜΔ δήλωσαν ότι η μορφή συνεργασίας που επιθυμούν περισσότερο είναι αυτή των συναντήσεων γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο. Επίσης, οι μορφές συνεργασίας που είναι λιγότερο επιθυμητές για εκπαιδευτικούς και για γονείς είναι αυτές που αφορούν τις συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου καθώς και τις επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών.

Ειδικότερα, σύγκλιση παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιού με ΜΔ σχετικά με τη χρήση ξεχωριστών σημειωμάτων στους γονείς (εκπαιδευτικοί  $M=2,66$ ,  $SD=1,08$  και γονείς  $M=2,81$ ,  $SD=1,41$ ), την πρόσκληση των γονέων για συνεργασία στην τάξη (εκπαιδευτικοί

M=2,67, SD=1,08 και γονείς M=2,80, SD=1,43), την ύπαρξη ενημερωτικών φυλλαδίων για τα νέα της τάξης (εκπαιδευτικοί M=2,34, SD=1,15 και γονείς M=2,37, SD=1,39), τις συναντήσεις με τις οικογένειες των μαθητών εκτός σχολικού ωραρίου (εκπαιδευτικοί M=1,53, SD=1,28 και γονείς M=1,36, SD=1,39) και σχετικά με την πραγματοποίηση επισκέψεων στο σπίτι των μαθητών (εκπαιδευτικοί M=0,97, SD=1,26 και γονείς M=0,88, SD=1,13). Συγκεκριμένα, τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όσο και οι γονείς παιδιών με ΜΔ συμφωνούν σχεδόν απόλυτα στην πραγματοποίηση συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού στο σχολείο, συμφωνούν αρκετά στη χρήση ξεχωριστών σημειωμάτων στους γονείς και στην πρόσκληση τους για συνεργασία στην τάξη, συμφωνούν λίγο στην ύπαρξη ενημερωτικών φυλλαδίων για τα νέα της τάξης ενώ διαφωνούν στις συναντήσεις εκπαιδευτικού και γονέων εκτός σχολικού ωραρίου και στις επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι των μαθητών (Πίνακας 5).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιού με ΜΔ αποκλίνουν σημαντικά στις μορφές συνεργασίας που αφορούν: α) τις συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο ( $t_{\{2,11\}}=0,036, p<0,05$ ), μορφή συνεργασίας που φαίνεται να επιθυμούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό οι γονείς (M=3,80, SD=0,48) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί (M=3,61, SD=0,60). β) τα τηλεφωνήματα στο σπίτι των μαθητών ( $t_{\{3,49\}}=0,000, p<0,001$ ), μορφή συνεργασίας την οποία δήλωσαν να επιθυμούν οι γονείς παιδιού με ΜΔ (M=2,71, SD=1,27) σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (M=2,03, SD=1,17), και γ) την καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο ( $t_{\{3,26\}}=0,000, p<0,001$ ), μορφή συνεργασίας την οποία δήλωσαν να επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (M=2,71, SD=1,17) σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς παιδιού με ΜΔ (M=2,06, SD=1,36) (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5:** Περιγραφικά στοιχεία και t test ανεξάρτητων δειγμάτων των μέσων όρων των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τις μορφές συνεργασίας με γονείς

Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι πρέπει να συνεργάζεστε με τις οικογένειες των μαθητών σας;	Ομάδα Εκπαιδευτικών		Ομάδα Γονέων		Independent t test	
	Mean	SD	Mean	SD	T	sig.(p)
Δ <sup>5</sup> 1: με συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο	3,61	0,60	3,80	0,48	-2,111	<b>0,036</b>
Δ2: με τηλεφωνήματα στο σπίτι των μαθητών σας	2,03	1,17	2,71	1,27	-3,493	<b>0,001</b>
Δ3: με ξεχωριστά σημειώματα στους γονείς	2,66	1,08	2,81	1,41	-0,735	0,464
Δ4: με πρόσκληση των γονέων για συνεργασία στην τάξη σας	2,67	1,08	2,80	1,43	-0,604	0,546
Δ5: με ενημερωτικά φυλλάδια για τα νέα της τάξης σας	2,34	1,15	2,37	1,39	-0,145	0,885
Δ6: με καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο	2,71	1,17	2,06	1,36	3,260	<b>0,001</b>
Δ7: με συναντήσεις με τις οικογένειες των μαθητών σας, εκτός σχολικού ωραρίου	1,53	1,28	1,36	1,39	0,795	0,428
Δ8: με επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών σας	0,97	1,26	0,88	1,13	0,463	0,644

#### 5.4. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τους τομείς συνεργασίας

Για τη διερεύνηση των απόψεων των δύο ομάδων ως προς τους τομείς συνεργασίας πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία μέσος όρος και τυπική απόκλιση. Η εξέταση της διαφοράς μέσων μεταξύ δύο ομάδων ως προς τις απόψεις τους έγινε με τη χρήση του Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

<sup>5</sup> Δ: Μορφή συνεργασίας

Ως προς τους τομείς συνεργασίας με τους γονείς, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με ΜΔ τοποθετούν ως κυρίαρχους τομείς συνεργασίας την παροχή πληροφοριών από τους γονείς για το παιδί τους και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς τους παιδιού τους στο σχολείο. Ως λιγότερο επιθυμητούς τομείς συνεργασίας με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρουν τη συμμετοχή στην επιλογή εναλλακτικού βιβλίου, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου» και τη συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοίκησης του σχολείου. Οι γονείς παιδιών με ΜΔ αναφέρουν ως λιγότερο επιθυμητούς τομείς συνεργασίας με τους γονείς τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου» και τη συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοίκησης του σχολείου.

Ειδικότερα, σύγκλιση των απόψεων για τους τομείς συνεργασίας με τους γονείς των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονιών παιδιών με ΜΔ παρατηρείται στους ακόλουθους τομείς: α) στον τομέα παροχής πληροφοριών από τους γονείς για το παιδί τους, όπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ( $M=3,76$ ,  $SD=0,53$ ) και γονείς παιδιών με ΜΔ ( $M=3,72$ ,  $SD=0,57$ ) συμφωνούν στην πολύ υψηλή συνεργασία σε αυτόν τον τομέα, β) στη συμμετοχή των γονιών στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους, όπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ( $M=2,86$ ,  $SD=0,97$ ) και γονείς παιδιών με ΜΔ ( $M=2,81$ ,  $SD=1,36$ ) συμφωνούν σε μια υψηλή συνεργασία σε αυτόν τον τομέα, γ) στην ολοκλήρωση των σχεδίων εργασίας των παιδιών με την παροχή γνώσεων από τους γονείς, όπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ( $M=2,32$ ,  $SD=1,14$ ) και γονείς παιδιών με ΜΔ ( $M=2,62$ ,  $SD=1,22$ ) συμφωνούν ότι οι γονείς των παιδιών με ΜΔ μπορούν να εμπλακούν αρκετά σε αυτόν τον τομέα, δ) στην οργάνωση δραστηριοτήτων από την πλευρά των γονιών για την ενίσχυση σχολικού ταμείου, όπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ( $M=2,69$ ,  $SD=1,03$ ) και γονείς παιδιών με ΜΔ ( $M=2,62$ ,  $SD=1,14$ ) συμφωνούν στη σχετική εμπλοκή των γονιών σε αυτόν τον τομέα



και ε) στη συνεργασία σχολείου με φορείς της κοινότητας, όπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (M=2,86, SD=0,86) και γονείς παιδιών με ΜΔ (M=2,65, SD=1,31) συμφωνούν ότι οι γονείς μπορούν να εμπλακούν ως έναν βαθμό με αυτόν τον τομέα.

Ωστόσο, σε αρκετούς τομείς οι απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων παιδιών με ΜΔ παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις με τους εκπαιδευτικούς να επιθυμούν τη συνεργασία σε αυτούς τους τομείς σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι γονείς. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό τη συνεργασία με τους γονείς παιδιών με ΜΔ σε τομείς σχετικούς με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού τους στο σχολείο ( $t_{\{2,28\}}=0,024$ ,  $p<0,05$ ), τη συμμετοχή των γονέων για την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου ( $t_{\{2,75\}}=0,007$ ,  $p<0,01$ ), τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου» ( $t_{\{2,78\}}=0,006$ ,  $p<0,01$ ) την εθελοντική βοήθεια των γονέων ( $t_{\{2,02\}}=0,045$ ,  $p<0,05$ ) και τη συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοίκησης του σχολείου ( $t_{\{4,18\}}=0,000$ ,  $p<0,001$ ). (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6:** Περιγραφικά στοιχεία και t test ανεξάρτητων δειγμάτων των μέσων όρων των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ για τους τομείς συνεργασίας με γονείς

Σε ποιούς τομείς πιστεύετε ότι μπορούν να εμπλακούν οι γονείς;	Ομάδα Εκπαιδευτικών		Ομάδα Γονέων		Independent t test	
	Mean	SD	Mean	SD	T	sig.(p)
E <sup>6</sup> 1: στην παροχή πληροφοριών από τους γονείς για το παιδί τους	3,76	0,53	3,72	0,573	0,46	0,643
E2: στη συμμετοχή στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους	2,86	0,97	2,81	1,369	0,27	0,783
E3: στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού τους στο σχολείο	3,17	0,90	3,48	0,841	-2,28	<b>0,024</b>
E4: στην ολοκλήρωση των σχεδίων εργασίας των παιδιών με την παροχή γνώσεων	2,32	1,14	2,62	1,226	-1,62	0,106

<sup>6</sup> E: Τομέας συνεργασίας

E5: στη συμμετοχή για την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου	1,86	1,24	2,38	1,163	-2,75	<b>0,007</b>
E6: στη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου»	1,38	1,35	1,96	1,287	-2,78	<b>0,006</b>
E7: στην οργάνωση δραστηριοτήτων για την ενίσχυση σχολικού ταμείου	2,69	1,03	2,62	1,140	0,38	0,699
E8: στην εθελοντική βοήθεια στο σχολείο	2,57	1,23	2,93	1,040	2,02	<b>0,045</b>
E9: στη συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου	1,04	1,15	1,86	1,309	-4,18	<b>0,000</b>
E10: στη συνεργασία σχολείου με φορείς της κοινότητας	2,86	0,86	2,65	1,313	1,22	0,222

## **5.5. Επαγγελματική Αυτο-αντίληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεργασία τους με γονείς παιδιών με ΜΔ**

Η εξέταση της επαγγελματικής αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεργασία τους με του γονείς έγινε με περιγραφική στατιστική, όπου υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στοιχεία μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν συνολικά ( $M=3,13$ ,  $SD=0,55$ ) αλλά και επιμέρους σε κάθε ερώτηση υψηλή επαγγελματική αυτοαντίληψη αναφορικά με τη συνεργασία τους με γονείς παιδιών με ΜΔ. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν το υψηλότερο αίσθημα ικανότητας αναφορικά με την καλλιέργεια θετικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους με ΜΔ ( $M=3,39$ ,  $SD=0,66$ ). Σε υψηλό βαθμό κυμαίνεται και η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την ικανότητα τους να πραγματοποιούν αποτελεσματικές συναντήσεις ή συνεντεύξεις με γονείς παιδιών με ΜΔ ( $M=3,28$ ,  $SD=0,63$ ), με τη θεωρητική γνώση των βασικών παραγόντων για την οργάνωση μιας

αποτελεσματικής συνάντησης ή συνέντευξης με τους γονείς παιδιών με ΜΔ ( $M=3,04$ ,  $SD=0,65$ ), με την ικανότητα τους να ενθαρρύνουν τους γονείς παιδιών με ΜΔ να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους ( $M=3,02$ ,  $SD=0,83$ ) και με τη θεωρητική γνώση των αποτελεσματικών στρατηγικών για την εμπλοκή των γονιών παιδιών με ΜΔ σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους ( $M=2,90$ ,  $SD=0,84$ ) (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7:** Περιγραφικά στοιχεία ερωτήσεων επαγγελματικής αυτο-αντίληψης εκπαιδευτικών ΕΑ για τη συνεργασία τους με γονείς παιδιών με ΜΔ

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:	Ομάδα Εκπαιδευτικών	
	M	SD
Γ1 : γνωρίζετε θεωρητικά τους βασικούς παράγοντες για την οργάνωση μιας αποτελεσματικής συνάντησης ή συνέντευξης με τους γονείς	3,04	0,65
Γ2 : αισθάνεστε ικανός/ικανή στην πράξη να πραγματοποιείτε αποτελεσματικές συναντήσεις ή συνεντεύξεις με γονείς	3,28	0,63
Γ3 :γνωρίζετε θεωρητικά τις αποτελεσματικές στρατηγικές για να εμπλέξετε τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους	2,90	0,84
Γ4: αισθάνεστε ικανός/ικανή να καλλιεργείτε θετικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών σας	3,39	0,66
Γ5: αισθάνεστε ότι μπορείτε να ενθαρρύνετε τους γονείς να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους	3,02	0,83
Σύνολο	3,13	0,55

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των επιμέρους χαρακτηριστικών στη συνολική επαγγελματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τα χαρακτηριστικά φύλο, σχέση εργασίας και προϋπηρεσία στη γενική και ειδική αγωγή. Για τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova).

Από τη διερεύνηση της επίδρασης των επιμέρους χαρακτηριστικών στη συνολική επαγγελματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεργασία

τους με γονείς παιδιών με ΜΔ προέκυψε ότι το φύλο ( $p=0,162>0,05$ ), η ηλικία ( $p=0,11>0,05$ ), η οικογενειακή κατάσταση ( $p=0,203>0,05$ ), η προϋπηρεσία στη γενική αγωγή ( $p=0,142>0,05$ ), η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή ( $p=0,686>0,05$ ) και το επίπεδο σπουδών ( $p=0,778>0,05$ ) δεν επιδρούν στατιστικά σημαντικά στη συνολική επαγγελματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς. Αντίθετα, η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη συνολική επαγγελματική τους αυτοαντίληψη ( $t\{7,71\}=0,007, p<0,01$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που είναι μόνιμα διορισμένοι παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαντίληψη στη συνολική επαγγελματική τους αυτοαντίληψη ( $M=3,26, SD=0,56$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται ως αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ( $M=2,93, SD=0,46$ ) (Πίνακας 23, Παράρτημα 1).

## **5.6. Επίδραση επιμέρους χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής**

Στη συνέχεια διερευνήθηκε πώς τα επιμέρους χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού και το ρόλο του γονέα, καθώς και τις προτιμήσεις τους στις μορφές και τους τομείς συνεργασίας. Για τα χαρακτηριστικά φύλο εκπαιδευτικού, σχέση εργασίας με το σχολείο και προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού στη γενική και ειδική αγωγή έγινε μία σειρά από αναλύσεις σύγκρισης μέσω των όρων μέσω του t-test. Για όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οι αναλύσεις σύγκρισης έγιναν μέσω της ανάλυσης Anova.

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στα εξής πεδία ευθύνης:

- μαθησιακή διαδικασία
- προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης
- ανάπτυξη των μαθητών (σωματική-κοινωνική-συναισθηματική)
- σχέση σχολείου-κοινότητας
- ενημέρωση γονέων

Ανεξάρτητες μεταβλητές αποτέλεσαν τα επιμέρους χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία, προέκυψε ότι αυτές επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά μόνο από το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ( $f_{2,74}=0,034$ ,  $p<0,05$ ) (Πίνακας 1, Παράρτημα 1). Ωστόσο, από τις πολλαπλές συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν εφαρμόζοντας τη διόρθωση Bonferroni στις διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στα υπόλοιπα πεδία ευθύνης που αφορούν την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, την ανάπτυξη των μαθητών (σωματική-κοινωνική-συναισθηματική), τη σχέση σχολείου-κοινότητας και την ενημέρωση γονέων δε διαφοροποιούνται από κανένα χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Πίνακες 2,3,4,5, Παράρτημα 1).

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε αν τα επιμέρους χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο του γονέα στα ακόλουθα πεδία ευθύνης:

- μαθησιακή διαδικασία
- προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης

- ανάπτυξη των μαθητών (σωματική-κοινωνική-συναισθηματική),
- σχέση σχολείου-κοινότητας
- γονεϊκή εμπλοκή
- ενημέρωση εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο του γονέα στη μαθησιακή διαδικασία, την ανάπτυξη των μαθητών, τη σχέση σχολείου-κοινότητας, τη γονεϊκή εμπλοκή και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από κανένα επιμέρους χαρακτηριστικό τους (Πίνακες 6, 8, 9, 10 και 11, Παράρτημα 1). Ωστόσο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του γονέα στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης επηρεάζονται από τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή ( $t_{4,63}=0,034, p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία 1 έως 10 έτη σε δομές ειδικής αγωγής ( $M=1,20, SD=0,98$ ) αποδίδουν υψηλότερο ρόλο στους γονείς παιδιών με ΜΔ όσον αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης από ό,τι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ που έχουν προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή πάνω από 11 έτη ( $M=0,67, SD=0,50$ ) (Πίνακας 7, Παράρτημα 1).

Όσον αφορά την επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις διάφορες μορφές συνεργασίας προκύπτει ότι οι μόνες μορφές συνεργασίας που επηρεάζονται από συγκεκριμένα επιμέρους στοιχεία είναι τα τηλεφωνήματα στο σπίτι των μαθητών, η χρήση ξεχωριστών σημειωμάτων και οι επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, το φύλο των ειδικών εκπαιδευτικών προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την αντίληψη τους για τη μορφή συνεργασίας που αφορά την πραγματοποίηση τηλεφωνημάτων στο σπίτι των μαθητών ( $t_{2,21}=0,030, p<0,05$ ).

Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ( $M=1,68$ ,  $SD=1,20$ ) επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $M=2,26$ ,  $SD=1,11$ ) την πραγματοποίηση τηλεφωνημάτων στο σπίτι των μαθητών (Πίνακας 24, Παράρτημα 2).

Επίσης, την άποψη των εκπαιδευτικών για τη χρήση ξεχωριστών σημειωμάτων στους γονείς των μαθητών τους με ΜΔ προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά η οικογενειακή τους κατάσταση ( $f\{3,81\}=0,026$ ,  $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ( $M=2,39$ ,  $SD=1,10$ ) επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους άγαμους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $M=3,06$ ,  $SD=0,90$ ) τη χρήση ξεχωριστών σημειωμάτων στους γονείς των μαθητών τους με ΜΔ (Πίνακας 25, Παράρτημα 2).

Η μορφή συνεργασίας που αφορά τη χρήση ξεχωριστών σημειωμάτων στους γονείς παιδιών με ΜΔ προκύπτει ότι έχει σημαντικά μεγαλύτερη αποδοχή στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία ειδικής 1 έως 10 έτη ( $M=2,82$ ,  $SD=1,07$ ) από ό,τι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία ειδικής μεγαλύτερη από 11 έτη ( $M=2,11$ ,  $SD=0,96$ ). Η διαφορά αυτή προέκυψε έπειτα και από τη διόρθωση Bonferroni, προκειμένου να εντοπιστεί η επίδραση της προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της μορφής συνεργασίας που αφορά την πρόσκληση των γονέων παιδιών με ΜΔ για συνεργασία στην τάξη ( $t\{6,49\}=0,013$ ,  $p<0,05$ ) (Πίνακας 25, Παράρτημα 2).

Τέλος, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρατηρείται ότι όσοι εξ' αυτών είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου ( $M=0,61$ ,  $SD=0,91$ ) και όσοι είναι κάτοχοι ΜΠΣ ( $M=0,57$ ,  $SD=1,15$ ) στην ειδική αγωγή είναι σημαντικά πιο κατηγορηματικοί στη μορφή συνεργασίας που αφορά τις επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών τους με ΜΔ

από ό,τι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που είναι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών ( $M=1,59, SD=1,43$ ) ( $f\{3,68\}=0,009, p<0,01$ ) (Πίνακας 27, Παράρτημα 2).

Ως προς την επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για τους τομείς συνεργασίας με τους γονείς παιδιών με ΜΔ δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση σε κανέναν τομέα συνεργασίας (Πίνακες 32-36, Παράρτημα 3). Μόνο ως προς τον τομέα που αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προϋπηρεσία στη γενική αγωγή ( $t\{5,45\}=0,024, p<0,05$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση (1-10 έτη) ( $M=3,56, SD=0,59$ ) προτιμούν περισσότερο τη συνεργασία με τους γονείς στον τομέα την αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία άνω των 11 ετών ( $M=2,96, SD=1,07$ ) (Πίνακας, 33, Παράρτημα 3).

### **5.7. Επίδραση επιμέρους χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις και απόψεις γονέων παιδιών με ΜΔ**

Έπειτα, διερευνήθηκε πώς τα επιμέρους χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων γονέων επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού και το ρόλο του γονέα, καθώς και τις προτιμήσεις τους στις μορφές και τους τομείς συνεργασίας. Για το χαρακτηριστικό φύλο γονέα έγινε μία σειρά από αναλύσεις σύγκρισης μέσω των όρων μέσω του t-test. Για όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των γονέων οι αναλύσεις σύγκρισης έγιναν μέσω της ανάλυσης Anova.

Αρχικά, εξετάστηκε αν τα επιμέρους χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων γονέων διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στα πεδία ευθύνης που αφορούν:



- τη μαθησιακή διαδικασία
- την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης
- την ανάπτυξη των μαθητών (σωματική-κοινωνική-συναισθηματική),
- τη σχέση σχολείου-κοινότητας και
- την ενημέρωση γονέων

Οι αντιλήψεις των γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως προς τα πεδία ευθύνης που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, τη σχέση σχολείου-κοινότητας και την ενημέρωση γονέων δε διαφοροποιούνται ως προς κανένα χαρακτηριστικό (Πίνακες, 12, 13, 15 και 16, Παράρτημα 1). Μόνο οι αντιλήψεις των γονέων για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών επηρεάζονται από το μορφωτικό τους επίπεδο ( $f_{4,27}=0,008<0,01$ ). Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι γονείς παιδιών με ΜΔ που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ - ΤΕΙ ( $M=3,24$ ,  $SD=0,53$ ) αποδίδουν υψηλότερο ρόλο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσον αφορά τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΜΔ από ό,τι οι γονείς παιδιών με ΜΔ που είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $M=2,79$ ,  $SD=0,77$ ) (Πίνακας 14, Παράρτημα 1).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε αν τα επιμέρους στοιχεία των γονέων διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους στα ακόλουθα πεδία:

- μαθησιακή διαδικασία
- προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης
- ανάπτυξη των μαθητών (σωματική-κοινωνική-συναισθηματική),
- σχέση σχολείου-κοινότητας
- γονεϊκή εμπλοκή

- ενημέρωση εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις των γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία, στην ανάπτυξη των μαθητών (σωματική-κοινωνική-συναισθηματική), στη σχέση σχολείου-κοινότητας, στη γονεϊκή εμπλοκή και στην ενημέρωση εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται ως προς κανένα χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων (Πίνακες 17,19,20,21,22, Παράρτημα 1). Ωστόσο, οι αντιλήψεις τους για το ρόλο τους στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τα χρόνια που φοιτά το παιδί τους στο Τμήμα Ένταξης ( $f(3,53)=0,011<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι γονείς παιδιού με ΜΔ το οποίο φοιτά στο Τμήμα Ένταξης περίπου 1 χρόνο αποδίδουν πολύ χαμηλότερες αρμοδιότητες στους γονείς παιδιών με ΜΔ στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης ( $M=0,76, SD=0,75$ ) σε σχέση με τους γονείς παιδιού με ΜΔ το οποίο φοιτά στο Τμήμα Ένταξης περίπου 2 χρόνια ( $M=1,71, SD=1,21$ ), περίπου 3 χρόνια ( $M=1,61, SD=1,03$ ) και περίπου 5 χρόνια ( $M=2,00, SD=1,29$ ) (Πίνακας 18, Παράρτημα 1).

Όσον αφορά την επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων γονέων στις προτιμήσεις ως προς τις μορφές συνεργασίας, αν και παρατηρήθηκε μια μικρή επίδραση του επαγγέλματος στην αντίληψη τους για τη μορφή συνεργασίας που αφορά τα τηλεφωνήματα από τους εκπαιδευτικούς στο σπίτι των μαθητών, ωστόσο κατά τη μελέτη ανά κατηγορία επαγγέλματος δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 28, Παράρτημα 2). Γενικότερα, προκύπτει ότι τα επιμέρους χαρακτηριστικά των γονέων παιδιών με ΜΔ δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις τους για τις μορφές συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό (Πίνακες 28-31, Παράρτημα 2).

Τέλος, αναφορικά με τις προτιμήσεις των γονέων παιδιών με ΜΔ ως προς τους τομείς συνεργασίας, παρατηρείται ότι μόνο οι προτιμήσεις για την παροχή πληροφοριών, τη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου» διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από επιμέρους χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, οι άνδρες που έχουν παιδί με ΜΔ ( $M=3,40$ ,  $SD=0,85$ ) επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό από τις γυναίκες με παιδί με ΜΔ ( $M=3,84$ ,  $SD=0,36$ ) την παροχή πληροφοριών για το παιδί τους ( $t\{3,21\}=0,002<0,01$ ) (Πίνακας 37, Παράρτημα 3). Επίσης, οι γονείς παιδιού με ΜΔ που είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $M=2,35$ ,  $SD=1,38$ ) επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό από τους γονείς παιδιού με ΜΔ που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ ( $M=3,17$ ,  $SD=1,31$ ) τη συμμετοχή τους στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους ( $f\{3,23\}=0,027<0,05$ ) (Πίνακας 37, Παράρτημα 3). Τέλος, οι γονείς των οποίων το παιδί με ΜΔ φοιτά στην ΣΤ τάξη ( $M=2,58$ ,  $SD=1,17$ ) επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι γονείς των οποίων το παιδί με ΜΔ φοιτά στην Β τάξη ( $M=1,45$ ,  $SD=1,12$ ) τη συνεργασία στη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου» ( $f\{3,85\}=0,004<0,01$ ) (Πίνακας, 39, Παράρτημα 3).

## 5.8. Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική μελέτη είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ σχετικά με τους ρόλους τους σε πεδία που συναπαρτίζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας, καθώς και τις απόψεις τους ως προς τις μορφές και τους τομείς συνεργασίας που προτιμούν οι δύο ομάδες. Επιπλέον, επιδιώχθηκε, μέσα από αυτή τη διερεύνηση, να γίνει μία συγκριτική παράθεση των αντιλήψεων και απόψεων των δύο ομάδων, προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητές, μέσα από τις διαφορές τους, οι αντιλήψεις που αντανακλώνται για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Εξετάστηκε, ακόμη, ο

βαθμός επαγγελματικής αυτό-αντίληψης των ειδικών εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία με γονείς παιδιών με ΜΔ. Τέλος, η έρευνα αποσκοπούσε στην εξέταση της επίδρασης κάποιων επιμέρους χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις και απόψεις των συμμετεχόντων ως προς τους παραπάνω τομείς.

*Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του γονέα αντίστοιχα*

Ξεκινώντας με τον πρώτο ερευνητικό στόχο, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ σχετικά με τον ρόλο των πρώτων στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως έχουν σημαντικό ρόλο σε όλα τα πεδία που περιλαμβάνονται στη σχέση σχολείου-οικογένειας. Η κυρίαρχη αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, είναι η μαθησιακή διαδικασία, ενώ ακολουθούν η ενημέρωση των γονέων, η σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης. Αντίστοιχα, οι γονείς αποδίδουν ως σημαντικότερο πεδίο ευθύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής την ενημέρωσή τους για το παιδί τους, ενώ ακολουθούν η μαθησιακή διαδικασία, η προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα της τάξης και η γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών. Τέλος, και οι δύο ομάδες προσδίδουν μικρό ρόλο των εκπαιδευτικών στη δημιουργία σχέσεων σχολείου-κοινότητας.

Συγκριτικά, οι δύο ομάδες συμφωνούν πως κυρίαρχη αρμοδιότητά του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι η ενημέρωση των γονέων για τα παιδιά τους και η σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΜΔ. Η σημασία που προσδίδουν οι δύο ομάδες στην ενημέρωση των γονέων επιβεβαιώνεται

και από την έρευνα των Πούλου και Ματσαγγούρα (2009), η οποία καταλήγει σε παρόμοια αποτέλεσμα. Αντίστοιχα, ο κυρίαρχος ρόλος που αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής τόσο από τους ίδιους, όσο και από τους γονείς στη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΜΔ ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές με ΜΔ, οι οποίοι έχει αποδειχθεί ότι εμφανίζουν ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες (Kavale & Forness, 1996) και βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα (Παντελιάδου, 2011α), σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν υψηλότερο ρόλο στους εαυτούς τους σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, σε σχέση με τον ρόλο που τους προσδίδουν οι γονείς. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, που αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως αποκλειστικά αρμόδιους σε ό,τι αφορά το παιδαγωγικό τους έργο, με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν οι γονείς να παίρνουν θέση σε παιδαγωγικά ζητήματα και να επεμβαίνουν στη δουλειά τους (Baeck, 2010· Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991). Απ' την άλλη πλευρά, οι γονείς αποδίδουν υψηλότερο ρόλο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (σε σχέση με αυτόν που αποδίδουν οι ίδιοι στον εαυτό τους) ως προς την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης και την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας.

Γενικά, παρατηρείται ότι οι γονείς αποδίδουν μικρότερο ρόλο στους εαυτούς τους, συγκριτικά με αυτόν που αποδίδουν στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Η διάκριση των ρόλων από την πλευρά των γονέων και οι σημαντικές αρμοδιότητες που προσδίδουν στους ειδικούς εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Wanat (2010), όπου οι γονείς θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, καθώς πρέπει να αναλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων, ενώ οι γονείς

κατέχουν βοηθητικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Αντίθετα, άλλες έρευνες έχουν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα, καθώς έχει προκύψει πως οι γονείς θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών είναι μία κοινή ευθύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και ότι απορρέει άμεσα από τον ρόλο τους να συμμετέχουν σε αυτήν (Georgiou & Tourna, 2007· Symeou, 2007). Επιπλέον, ο σημαντικός ρόλος που αποδίδουν οι γονείς στον ειδικό εκπαιδευτικό, συγκριτικά με τον δικό τους ρόλο, ερμηνεύεται από το γεγονός ότι πολλοί γονείς αισθάνονται αδύναμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους και εξαρτώνται από τους ειδήμονες εκπαιδευτικούς (Georgiou, 1996). Το φαινόμενο αυτό είναι λογικό να συμβαίνει πιο έντονα στην ειδική αγωγή, καθώς οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες αισθάνονται λιγότερο αυτοαποτελεσματικοί να τα βοηθήσουν, λόγω των ιδιαίτερων προβλημάτων που αυτά αντιμετωπίζουν και του άγχους που διακατέχει τους ίδιους (Rogers, Wiener, Marton & Tannock, 2009· Semke et. al. 2010). Το ίδιο είναι πιθανό να συμβαίνει και την περίπτωση των μαθητών με ΜΔ, εξαιτίας των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές τους.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των δύο ομάδων ως προς τον ρόλο του γονέα, προέκυψε ότι γονείς παιδιών με ΜΔ και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμφωνούν ότι η κυρίαρχη αρμοδιότητα των γονέων παιδιών με ΜΔ είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, όπου έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ως σημαντικότερο πεδίο ευθύνης των γονέων την ενημέρωση των δασκάλων (Πούλου & Ματσαγούρας, 2009), ενώ παράλληλα περιορίζονται μόνο σε εκείνη τη συνεργασία, μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους ή απλά θα ενημερώσουν τους γονείς γι' αυτούς (Μπρούζος, 2003). Επιπλέον, επιβεβαιώνεται και από άλλη μελέτη (Σούλης, 2008), όπου οι γονείς παιδιών που δέχονται ειδική εκπαίδευση δηλώνουν ότι

επισκέπτονται τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), με κύριο σκοπό να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό για το παιδί τους, αναδεικνύοντας ως σημαντικό πεδίο ευθύνης την ενημέρωση των δασκάλων.

Αντίθετα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μικρότερο ρόλο των γονέων παιδιών με ΜΔ, συγκριτικά με αυτό που προσδίδουν οι ίδιοι στους εαυτούς τους, σε τομείς που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, τη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών και τη γονεϊκή εμπλοκή. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλη έρευνα, όπου οι γονείς απέδιδαν στον εαυτό τους σημαντικότερο ρόλο, σε σχέση με αυτό που τους προσέδιδαν οι εκπαιδευτικοί, σε τομείς που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη των παιδιών (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009). Η ύπαρξη μη θετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής απέναντι στον ρόλο του γονέα μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ειδική αγωγή οι γονείς αντιμετωπίζονται ως πελάτες, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τον ρόλο του ειδικού (Kozleski et.al., 2008· Nelson, Summers & Turnbull, 2004). Άλλωστε, οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων, μόνο στον βαθμό που αυτοί δεν επεμβαίνουν στη δουλειά τους και δεν υποβαθμίζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο (Addi-Raccah και Arviv-Elyashiv, 2008· Baeck, 2010· Georgiou, 1996). Τέλος, η σημασία που αποδίδουν οι γονείς στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση επιβεβαιώνεται από διάφορες έρευνες, που αποδεικνύεται ότι οι γονείς παιδιών που λαμβάνουν εκπαίδευση στην ειδική αγωγή θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ θα μπορούσαν να κάνουν οτιδήποτε για να εξασφαλίσουν την καλύτερη εκπαίδευση γι' αυτά (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Swick & Hooks, 2005).

*Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων παιδιών με ΜΔ για τις μορφές και τους τομείς συνεργασίας*

Συνεχίζοντας με τον δεύτερο ερευνητικό στόχο, όσον αφορά τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων παιδιών με ΜΔ ως προς τις μορφές συνεργασίας μεταξύ τους, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν και επιθυμούν περισσότερο να συνεργάζονται μέσω συναντήσεων στον χώρο του σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλη έρευνα, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί προτιμούν να έρχονται σε άμεση επαφή (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009), ενώ παράλληλα η σημασία της πρόσωπο με πρόσωπο επαφής ειδικού εκπαιδευτικού και γονέων έχει τονισθεί και από την έρευνα των Fisherman και Nickerson (2015). Μάλιστα, στην παρούσα μελέτη οι γονείς προτιμούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς τη συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας, στοιχείο που έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, όπου οι γονείς παιδιών που δέχονται ειδική αγωγή συνεργάζονται περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους μέσω της άμεσης επαφής και συνάντησης στο σχολείο (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Poon-McBrayer & Allen-McBrayer, 2013· Σούλης, 2008). Πέρα από τη συνάντηση μεταξύ ειδικών εκπαιδευτικών και γονέων, άλλες έρευνες έχουν καταδείξει ως κυρίαρχες μορφές συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες και εκπαιδευτικούς τα γραπτά σημειώματα (Lo, 2008· Poon-McBrayer & Allen-McBrayer, 2013), τα οποία προτιμούν και οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης, καθώς επιθυμούν και οι δύο τόσο τα ξεχωριστά σημειώματα, όσο και τα ενημερωτικά φυλλάδια για τα νέα της τάξης. Επιπλέον, οι δύο ομάδες δείχνουν μεγάλη προτίμηση στην πρόσκληση των γονέων για συνεργασία στο τμήμα ένταξης, εύρημα που συνάδει με την έρευνα των Πούλου και Ματσαγγούρα (2009), που κατέληξαν σε αντίστοιχο αποτέλεσμα. Ωστόσο, το πόρισμα αυτό έρχεται σε αντίθεση



με άλλη έρευνα (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003), στην οποία οι γονείς των παιδιών με ΜΔ δήλωσαν περιορισμένη εμπλοκή, όσον αφορά την παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό. Τέλος, οι συμμετέχοντες προτιμούν ως μορφή συνεργασίας τα τηλεφωνήματα στους γονείς των μαθητών και την καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλη έρευνα (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009), όπου οι παραπάνω μορφές είναι λιγότερο επιθυμητές σε σύγκριση με την παρούσα μελέτη. Ωστόσο, όσον αφορά αυτές τις μορφές, προκύπτει ότι οι γονείς επιθυμούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς τα τηλεφωνήματα στο σπίτι. Τα τηλεφωνήματα στο σπίτι αποτελούν επιθυμητή μορφή συνεργασίας από τους γονείς και από άλλη έρευνα, όπου μελετάται η συνεργασία των γονέων με τις ΣΜΕΑ (Σούλης, 2008). Όσον αφορά την καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια, αυτή είναι μία καινοτόμα μορφή συνεργασίας, την οποία επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο, ίσως, εξαιτίας της κατάρτισης που έχουν λάβει. Αντίστοιχα, πολλοί γονείς μπορεί να μην επιθυμούν να καταγράφουν ημερολόγιο, καθώς κάποιοι από αυτούς, εξαιτίας του εκπαιδευτικού υποβάθρου αδυνατούν να ερμηνεύσουν αυτά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός (Symeou, 2007), με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν και στον συγκεκριμένο τύπο συνεργασίας. Τέλος, ειδικοί εκπαιδευτικοί και γονείς αντιμετωπίζουν ως λιγότερο επιθυμητές μορφές συνεργασίας τις επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών και τις συναντήσεις με τους γονείς εκτός σχολικού ωραρίου. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι Έλληνες δάσκαλοι διακατέχονται από μία τεχνοκρατική αντίληψη και περιορίζουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις μόνο στα στενά όρια του σχολικού ωραρίου (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008), με αποτέλεσμα και οι ίδιοι οι γονείς να συμβιβάζονται και να θεωρούν αυτές τις μορφές λιγότερο προσιτές για τα ελληνικά δεδομένα.

Αναφορικά με τις απόψεις των ειδικών εκπαιδευτικών και των γονέων παιδιών με ΜΔ ως προς τους τομείς που προτιμούν να συνεργάζονται, οι δύο ομάδες θεωρούν ως περισσότερο επιθυμητούς τομείς την παροχή πληροφοριών, την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο και τη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με την έρευνα του Σούλη (2008), όπου οι προέκυψε ότι οι γονείς της μελέτης επισκέπτονταν τις ΣΜΕΑ κυρίως για να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό για το παιδί τους και δευτερευόντως για να ενημερωθούν για τις παραβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον, άλλες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να συνεργάζονται με τους γονείς για να συλλέξουν ή να μεταφέρουν πληροφορίες για τους μαθητές τους (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009· Μπούζος, 2003). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το πόρισμα ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό τη συνεργασία με τους γονείς ως προς την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Δεδομένου ότι τα παιδιά με ΜΔ αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα (Παντελιάδου, 2011α), οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν ότι οι γονείς, ως μη ειδήμονες, δεν μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά αυτά τα προβλήματα. Το πόρισμα αυτό γίνεται κατανοητό, αν σκεφτεί κανείς ότι στην ειδική αγωγή υποβαθμίζονται οι παρατηρήσεις των γονέων για τα παιδιά τους μπροστά στον βωμό της επαγγελματικής κρίσης (Kozleski et.al., 2008). Οι προτιμήσεις των δύο ομάδων στη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες, καθώς και στην παρόμοια μορφή, που αφορά την εμπλοκή των γονέων στην ολοκλήρωση σχεδίων εργασίας από τους γονείς επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, που αποδεικνύουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς θεωρούν σημαντική την εμπλοκή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών (Christianakis, 2011· Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009· Wanat, 2010· Yi Hung Lau, 2014).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μικρότερο ρόλο στους γονείς ως προς την εθελοντική βοήθεια, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με άλλη έρευνα, όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ένας επιθυμητός τρόπος εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση είναι πράττοντας εθελοντισμό στο σχολείο (Lawson, 2003). Ακόμη, δίνουν μικρότερο ρόλο στους γονείς ως προς την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν αρκετά αυτόν τον τομέα συνεργασίας, ενώ παράλληλα ενδέχεται να θεωρούν πως οι γονείς των παιδιών με ΜΔ, λόγω έλλειψης σχετικών γνώσεων, δεν μπορούν να επιλέξουν το κατάλληλο βιβλίο, που να ανταποκρίνεται στις δυσκολίες των συγκεκριμένων παιδιών. Ως λιγότερους επιθυμητούς τομείς συνεργασίας, οι δύο ομάδες αναφέρουν τη διεξαγωγή διδασκαλίας με τον γονέα να έχει ρόλο «βοηθού δασκάλου» και τη συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να αποδίδουν μικρότερο ρόλο στους γονείς, σε σχέση με αυτόν που αποδίδουν οι ίδιοι στον εαυτό τους. Άλλες έρευνες έχουν αναδείξει αντίθετα αποτελέσματα, καθώς έχει προκύψει πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι γονείς να εμπλέκονται, εκτός των άλλων, στις σχολικές συνεδριάσεις (Lawson, 2003), ενώ αντίστοιχα στη μελέτη της Christianakis (2011) εκπαιδευτικοί και γονείς αντιμετώπιζαν τους τελευταίους ως βοηθούς των δασκάλων στο εκπαιδευτικό έργο. Τέλος, εκπαιδευτικοί και γονείς παιδιών με ΜΔ θεωρούν ότι οι γονείς μπορούν να έχουν σχετική εμπλοκή στην οργάνωση δραστηριοτήτων από τους γονείς για την ενίσχυση του σχολικού ταμείου και στην εμπλοκή τους στη συνεργασία σχολείου με φορείς της κοινότητας. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν αναλογιστεί κανείς ότι οι δύο ομάδες σχετίζονται με μαθητές με ΜΔ και ως συνέπεια δίνουν βάση αποκλειστικά και μόνο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζουν αυτά τα

παιδιά και όχι σε άλλους τομείς που αφορούν το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου, όπως είναι το σχολικό ταμείο ή η σχέση με την ευρύτερη κοινότητα.

*Επαγγελματική αυτοαντίληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη συνεργασία με τους γονείς*

Ο τρίτος ερευνητικός στόχος εξετάζει την αυτό-αντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε τομείς που αφορούν τη συνεργασία τους με τους γονείς παιδιών με ΜΔ. Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συνολικά υψηλή επαγγελματική αυτοαντίληψη αναφορικά με τη συνεργασία τους με γονείς παιδιών με ΜΔ. Το πόρισμα αυτό προκαλεί εντύπωση, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κατάλληλη επιμόρφωση για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, αφού απουσιάζει η κατάλληλη εκπαίδευση σε αυτήν την περιοχή από τα προγράμματα κατάρτισης των υποψήφιων δασκάλων (Mulholland & Blecker, 2008). Ωστόσο, η έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας δε μας επιτρέπει να βγάλουμε σαφή συμπεράσματα. Ίσως, το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς παιδιών που λαμβάνουν εκπαίδευση στην ειδική αγωγή επισκέπτονται αρκετά συχνά τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Σούλης, 2008), με αποτέλεσμα αυτοί, λόγω της συχνής επαφής μαζί τους, να θεωρούν ότι έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τη συνεργασία μαζί τους.

Όσον αφορά την επίδραση κάποιων από τα επιμέρους χαρακτηριστικά των ειδικών εκπαιδευτικών στην αυτοαντίληψη τους προέκυψε ότι η σχέση εργασίας τους με το σχολείο επηρεάζουν την αυτοαντίληψη τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμα διορισμένοι εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη, συγκριτικά με τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου. Οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί

εκπαιδευτικοί ίσως αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοαντίληψη, κυρίως λόγω της σιγουριάς που τους προσφέρει η μονιμότητα, αλλά και της εμπειρίας που έχουν αποκτήσει. Αν και η αυτοαντίληψη δεν πρέπει να ταυτίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα (Gist & Mitchell, 1992), η έρευνα έχει αποδείξει ότι η εμπειρία επηρεάζει σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Egyed & Short, 2007· Wolters & Daugherty, 2007), με αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι η εμπειρία ασκεί επίδραση και στην αυτοαντίληψη τους ως προς τη συνεργασία με τους γονείς παιδιών με ΜΔ.

*Επίδραση επιμέρους χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων παιδιών με ΜΔ*

Σχετικά με τον τελευταίο ερευνητικό στόχο, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει σημαντική επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών των δύο ομάδων στις αντιλήψεις τους. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι μόνο το επίπεδο σπουδών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ κανένα από τα υπόλοιπα στοιχεία δεν επιδρά στις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, όπου έχει προκύψει ότι επιμέρους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της εμπλοκής των γονέων (Baeck, 2010· Jones, White, Aebly & Benson, 1997). Αντίθετα, άλλη έρευνα έχει αποδείξει ότι το επίπεδο σπουδών επιδρά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί με ανώτερες σπουδές θεωρούν τους εαυτούς τους επαγγελματίες και ειδήμονες, με αποτέλεσμα να επιθυμούν συμμετοχή των γονέων ως εκείνον τον βαθμό που δεν παρεμβαίνουν στο έργο τους, κάτι που συμβαίνει και στην παρούσα έρευνα (Addi-Raccah & Arniv-

Elyashiv, 2008). Αντίστοιχα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον ρόλο του γονέα στην προσαρμογή της διδασκαλίας επηρεάζεται από την προϋπηρεσία σε δομές της ειδικής αγωγής, καθώς εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία 1 έως 10 έτη σε δομές ΕΑ αποδίδουν υψηλότερο ρόλο στους γονείς παιδιών με ΜΔ όσον αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης από ό,τι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ πάνω από 11 έτη. Το πόρισμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία, με αποτέλεσμα να θεωρούν τους εαυτούς τους ειδήμονες και να μην επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς σε αυτόν τον τομέα. Επιπλέον, η εμπειρία τους μπορεί να τους έχει δείξει ότι η συνεργασία με τους γονείς παιδιών με ΜΔ σε αυτό το πεδίο δεν είναι αποδοτική.

Συνεχίζοντας με τη δεύτερη ομάδα του δείγματος, τους γονείς παιδιών με ΜΔ, όσον αφορά την επίδραση των επιμέρους γνωρισμάτων τους στις αντιλήψεις τους ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι μόνο το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, αφού οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ) αντιλαμβάνονται ιδιαίτερα σημαντικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών τους, σε σύγκριση με τους γονείς που είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συσχέτιση του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων με τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, που καταλήγουν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων (το οποίο περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την εκπαίδευση και το επάγγελμα) επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στον εκπαιδευτικό, καθώς γονείς που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ανήκουν στην εργατική τάξη αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως τους «ειδικούς» που ξέρουν καλύτερα (Crozier, 1999· Lareau, 1987). Με βάση αυτό, μπορεί να ερμηνευθεί το

αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης, όπου οι γονείς με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως ειδήμονες μόνο στο κομμάτι που αφορά τη διδασκαλία των παιδιών με ΜΔ, ενώ αντίθετα οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο δε διαχωρίζουν τους ρόλους τους με τον εκπαιδευτικό και θεωρούν ότι και ο δάσκαλος ειδικής αγωγής έχει σημαντικό ρόλο στη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους. Επιπλέον, άλλες έρευνες έχουν αποδείξει ότι το φύλο των γονέων είναι αυτό που επηρεάζει τις αντιλήψεις ως προς τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΜΔ, καθώς οι μητέρες συγκριτικά με τους πατέρες συζητούν πολύ συχνά με τον ειδικό εκπαιδευτικό για τις δυσκολίες στην ανάπτυξη του παιδιού τους, ως απόρροια της μαθησιακής τους ιδιαιτερότητας (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003), κάτι που δε βρέθηκε στην παρούσα μελέτη.

Συνεχίζοντας με τις αντιλήψεις των γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο τους, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι κανένα επιμέρους χαρακτηριστικό δεν επιδρά στις αντιλήψεις τους, εκτός από τα χρόνια φοίτησης του παιδιού στο τμήμα ένταξης. Το πόρισμα αυτό προκαλεί εντύπωση καθώς οι διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των γονέων, όπως το φύλο (Raey, 1998), η εκπαίδευση (Symeou, 2007), το επάγγελμα (Crozier, 1999), το μέγεθος της οικογένειας (Georgiou, 1996) και η ηλικία του παιδιού (Hornby & Lafaele, 2011) επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους και τη συνεργασία τους με το σχολείο στην πράξη. Στην παρούσα έρευνα μόνο τα χρόνια φοίτησης του μαθητή στο τμήμα ένταξης σχετίζονται σημαντικά με τις αντιλήψεις των γονέων για την προσαρμογή της διδασκαλίας στην τάξη, καθώς οι γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν περισσότερα χρόνια φοίτησης στο τμήμα ένταξης (2, 3 και 5 χρόνια) θεωρούν ότι πρέπει να έχουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα

της τάξης, σε σχέση με τους γονείς των οποίων το παιδί φοιτά μόνο έναν χρόνο στο ΤΕ. Μία τέτοια αντίληψη μπορεί να οφείλεται στην εμπειρία που έχουν αποκτήσει οι γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούν πολλά χρόνια στο ΤΕ. Ίσως, λόγω άσχημων εμπειριών από προηγούμενους ειδικούς εκπαιδευτικούς, οι γονείς αυτοί να θεωρούν ότι πρέπει να συμμετέχουν στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης του παιδιού τους, δεδομένου επιπλέον ότι γνωρίζουν πως το παιδί τους λειτουργεί και εργάζεται στο ΤΕ και μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην προσαρμογή της διδασκαλίας.

Όσον αφορά τις μορφές και τους τομείς συνεργασίας, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής βρέθηκε πως το φύλο επιδρά στατιστικά σημαντικά σε εκείνη τη μορφή που αφορά τα τηλεφωνήματα στο σπίτι των γονέων. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής την πραγματοποίηση τηλεφωνημάτων στο σπίτι των μαθητών. Δεδομένου ότι η έρευνα έχει αποδείξει πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί διευθετούν με λιγότερες προστριβές την επικοινωνία τους με τους γονείς (Μπρούζος, 2003), προκύπτει ότι δε θεωρούν απαραίτητα τα τηλεφωνήματα στο σπίτι, σε σύγκριση με τις γυναίκες, οι οποίες επιλέγουν περισσότερο την τηλεφωνική επικοινωνία, ίσως λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην άμεση επαφή.

Ακόμη, η οικογενειακή κατάσταση των ειδικών εκπαιδευτικών επηρεάζει την άποψή τους για τη μορφή συνεργασίας που αφορά τα ξεχωριστά σημειώματα στους γονείς. Ειδικότερα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τους άγαμους τα ξεχωριστά σημειώματα. Η έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας που να εξετάζει την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σε αυτό το ζήτημα δε μας βοηθάει να βγάλουμε σαφή συμπεράσματα. Ίσως το



αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι και οι ίδιοι γονείς και να μην επιλέγουν τη συγκεκριμένη μορφή, λόγω άσχημης εμπειρίας τους με μία τέτοια μορφή στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Επιπλέον, προέκυψε ότι η προϋπηρεσία των ειδικών εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή επηρεάζει την επιλογή των ξεχωριστών σημειωμάτων, αφού οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή (1-10 έτη) αποδέχονται περισσότερο αυτή τη μορφή, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (άνω των 11 ετών). Το πόρισμα αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας σε σχολείο απορρίπτουν τη συγκεκριμένη μορφή, ίσως γιατί μία προηγούμενη δοκιμασία της δεν είχε επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Τέλος, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου ή κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή διαφωνούν κατηγορηματικά με τις επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών τους με ΜΔ, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που είναι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι υψηλά εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι έχουν την τάση να ελέγχουν την παρέμβαση των γονέων, προκειμένου να μην υποβαθμίζεται ο επαγγελματικός τους ρόλος (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008). Με βάση αυτό, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης με ανώτερο επίπεδο σπουδών είναι εντελώς κατηγορηματικοί στην επίσκεψη στο σπίτι των μαθητών τους, γιατί είναι πιθανόν να θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο υποβαθμίζεται η επαγγελματική τους θέση.

Αναφορικά με τους τομείς συνεργασίας, βρέθηκε ότι η προϋπηρεσία των ειδικών εκπαιδευτικών στη γενική αγωγή επιδρά στην επιλογή τους ως προς την

αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (1-10 έτη) προτιμούν περισσότερο τη συνεργασία με τους γονείς σε αυτόν τον τομέα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία άνω των 11 ετών. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στην εμπειρία των εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία, αφού στη γενική εκπαίδευση εμφανίζονται παιδιά που επιδεικνύουν άσχημη συμπεριφορά και δημιουργούν προβλήματα. Έτσι, λόγω της μακροχρόνιας επαφής τους με αυτά τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται ότι είναι σε θέση να τα αντιμετωπίζουν μόνοι τους, χωρίς τη βοήθεια των γονέων, σε αντίθεση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς, που λόγω της απειρίας τους μπορεί να νιώθουν αναγκαία τη στήριξη των γονέων.

Σχετικά με την επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών των γονέων παιδιών με ΜΔ στις απόψεις τους για τις μορφές και τους τομείς συνεργασίας με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, παρατηρείται ότι κανένα γνώρισμα δεν επιδρά στις μορφές συνεργασίας που επιλέγουν οι γονείς. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, στις οποίες αποδεικνύεται ότι το φύλο επηρεάζει τους τρόπους επικοινωνίας με τον ειδικό εκπαιδευτικό (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Σούλης, 2008). Αντίθετα, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου και της τάξης φοίτησης του παιδιού με τους τομείς συνεργασίας. Ειδικότερα, οι πατέρες παιδιών με ΜΔ επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό από τις γυναίκες με παιδί με ΜΔ την παροχή πληροφοριών για το παιδί τους. Το αποτέλεσμα αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι μητέρες ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών τους και εμπλέκονται ενεργά σε αυτήν (Γεωργίου, 2009), δίνοντας έμφαση στον συγκεκριμένο τομέα. Επιπλέον, σε αντίστοιχη έρευνα των Δαβάζογλου και Κόκκινου (2003), προέκυψαν διαφορές ως προς το φύλο, καθώς οι μητέρες ανησυχούσαν περισσότερο για τις δυσκολίες των παιδιών τους, συγκριτικά

με τους πατέρες, με αποτέλεσμα να επιλέγουν τον συγκεκριμένο τομέα συνεργασίας με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Ακόμη, οι γονείς παιδιών με ΜΔ που είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό από τους γονείς παιδιού με ΜΔ που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ τη συμμετοχή τους στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους. Το αποτέλεσμα αυτό είναι λογικό, καθώς γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο θεωρούν ότι δεν κατέχουν τις εξειδικευμένες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995). Όσον αφορά την τάξη φοίτησης, προκύπτει ότι οι γονείς των οποίων το παιδί με ΜΔ φοιτά στην ΣΤ τάξη επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι γονείς των οποίων το παιδί με ΜΔ φοιτά στην Β τάξη τη συνεργασία στη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου». Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν λάβει κανείς υπόψη ότι σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού το επίπεδο δυσκολίας μεγαλώνει, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι γονείς τους να επιθυμούν περισσότερο τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία.

Συνοψίζοντας εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με ΜΔ θεωρούν πως η κυρίαρχη αρμοδιότητα των πρώτων είναι η μαθησιακή διαδικασία, ενώ η βασική προτεραιότητα των γονέων είναι η ενημέρωση του εκπαιδευτικού για το παιδί τους. Γίνεται φανερή, επομένως, η διάκριση των ρόλων στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν την αντιμετώπιση των ΜΔ μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και τους γονείς να περιορίζονται απλά στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού τους. Έτσι, αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι «ειδικοί» στα ακαδημαϊκά θέματα που αφορούν τους μαθητές με ΜΔ, ενώ οι γονείς αποτελούν απλά τους συνηγόρους των παιδιών τους (Attanucci, 2004). Σχετικά με τις μορφές και τους

τομείς συνεργασίας στη μεταξύ τους σχέση, προκύπτει ότι οι δύο ομάδες επιθυμούν την καθιερωμένη μορφή συνεργασίας τους, που αφορά τις συναντήσεις τους στον χώρο του σχολείου, ενώ δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην παροχή πληροφοριών από τους γονείς για το παιδί και στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο. Οι επιλογές τους αυτές αποδεικνύουν την επιθυμία των δύο πλευρών για αποστασιοποιημένη σχέση μεταξύ τους (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009), ακόμα και στην περίπτωση των παιδιών με ΜΔ, που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ είναι ακόμα σε ανώριμα στάδια, καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να αναλαμβάνουν την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών των μαθητών, με τους γονείς να έχουν έναν εκτελεστικό ρόλο, όπου μόνη τους υποχρέωση είναι να πληροφορούν τους εκπαιδευτικούς για θέματα που αφορούν τα παιδιά τους. Οι αντιλήψεις που κατέχουν οι δύο ομάδες για τον ρόλο τους, καθώς και για τον ρόλο της άλλης αναδεικνύουν μία έλλειψη διάθεσης και από τις δύο πλευρές για συνεργασία μεταξύ τους με σκοπό την καλύτερη εκπαίδευση για τους μαθητές με ΜΔ.

## **5.9. Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, τα κυριότερα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, γονείς και εκπαιδευτικοί αποδίδουν ως σημαντικότερα πεδία ευθύνης των δεύτερων τη μαθησιακή διαδικασία, την ενημέρωση των γονέων, τη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κυριότερη αρμοδιότητά τους τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι γονείς την ενημέρωσή τους από τους

εκπαιδευτικούς. Μικρότερο ρόλο των ειδικών εκπαιδευτικών αποδίδεται στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας.

Προχωρώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει τις αντιλήψεις των δύο ομάδων για τον ρόλο του γονέα παιδιού με ΜΔ, προέκυψε ότι γονείς παιδιών με ΜΔ και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμφωνούν ότι η κυρίαρχη αρμοδιότητα των γονέων παιδιών με ΜΔ είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα παιδιά στο χώρο του σπιτιού ενώ ακολουθεί η γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών και η δημιουργία σχέσεων σχολείου - κοινότητας, με χαμηλότερο ωστόσο βαθμό, ως τομέας ευθύνης των γονέων. Ωστόσο, παρατηρείται ότι σε όλους τους τομείς (πέρα από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών) οι γονείς αποδίδουν μεγαλύτερο ρόλο στον εαυτό τους, συγκριτικά με αυτόν που τους προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά το επόμενο ερώτημα και τις μορφές συνεργασίας που επιλέγουν οι δύο ομάδες, συμπεραίνεται ότι η περισσότερο επιθυμητή μορφή συνεργασίας από τις δύο πλευρές είναι οι συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου, ενώ ακολουθούν τα ξεχωριστά σημειώματα προς τους γονείς. Οι δύο ομάδες συμφωνούν ως προς τις περισσότερο επιθυμητές μορφές συνεργασίας τους, καθώς και ως προς αυτές που επιθυμούν λιγότερο, οι οποίες είναι οι συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου καθώς και οι επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών.

Σχετικά με τους τομείς συνεργασίας εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με ΜΔ τοποθετούν ως κυρίαρχους τομείς συνεργασίας την παροχή πληροφοριών από τους γονείς για το παιδί τους και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς τους παιδιού τους στο σχολείο. Λιγότερο επιθυμητοί τομείς και για τις δύο ομάδες είναι η διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου» και η συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοίκησης του σχολείου. Μάλιστα, εκπαιδευτικοί

και γονείς συμφωνούν στην υψηλή συνεργασία τους στην παροχή πληροφοριών, καθώς και στη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες.

Μεταβαίνοντας στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, που εξετάζει την επαγγελματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία με τους γονείς, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι έχουν υψηλή αυτοαντίληψη σε αυτόν τον τομέα, ενώ παράλληλα βρέθηκε ότι η σχέση εργασίας τους με το σχολείο επηρεάζει την επαγγελματική τους αυτοαντίληψη.

Σχετικά με την επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών των ειδικών εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους προέκυψαν τα ακόλουθα: α) στις αντιλήψεις για τον ρόλο τους για τον ρόλο τους δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ως προς την επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών. Αντίθετα, στις αντιλήψεις τους για τον ρόλο των γονέων παρατηρείται ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο του γονέα στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης β) όσον αφορά τις μορφές συνεργασίας, τα στοιχεία που επιδρούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή και το επίπεδο σπουδών, γ) μόνο τα χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή επηρεάζουν τις απόψεις τους στον τομέα της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών.

Προχωρώντας στην επίδραση των επιμέρους στοιχείων των γονέων παιδιών με ΜΔ στις αντιλήψεις τους παρατηρούνται τα εξής: α) το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παιδιών με ΜΔ επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο του δασκάλου στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών. Αντίστοιχα, στις αντιλήψεις για τον ρόλο τους μόνο τα χρόνια φοίτησης του παιδιού στο ΤΕ επιδρούν στον ρόλο τους για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, β) στην περίπτωση των

μορφών συνεργασίας δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων των γονέων με τις διάφορες μορφές, γ) σχετικά με τους τομείς συνεργασίας, προέκυψε ότι το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και η τάξη φοίτησης του παιδιού τους επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά κάποιες από τις απόψεις τους για τους τομείς συνεργασίας.

### **5.10. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Με την ολοκλήρωση της έρευνας θεωρείται σκόπιμο να επισημανθούν κάποιοι περιορισμοί της μελέτης, οι οποίοι δίνουν έναυσμα για τη διεκπεραίωση μελλοντικών μελετών.

Σχετικά με τους περιορισμούς, ένας από αυτούς είναι ότι το μέγεθος των δύο ομάδων του δείγματος είναι μικρό και προέρχεται από συγκεκριμένες περιοχές, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η έρευνα δεν περιλάμβανε ομάδα ελέγχου, με αποτέλεσμα να μη γίνεται σύγκριση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, καθώς και σε γονείς παιδιών με ΜΔ και γονείς των οποίων τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Τέλος, δελήφθηκαν υπόψη παράγοντες που έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στη σχέση σχολείου-οικογένειας, όπως η οικογενειακή κατάσταση και το εισόδημα των γονέων, καθώς και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και των δύο ομάδων.

Παρά τους περιορισμούς, η παρούσα μελέτη προσφέρει σημαντικά στοιχεία στον ερευνητικό χώρο. Η συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων παιδιών με ΜΔ είναι αρκετά σημαντική για την από κοινού αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά. Η προετοιμασία των δύο ομάδων για τη συνεργασία

τους απαιτεί αρχικά τη διερεύνηση των αντιλήψεων για τους ρόλους τους (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009), κάτι που μελετάται στην παρούσα έρευνα.

Επιπλέον, η μελέτη δίνει έναυσμα για τη δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης και των δύο πλευρών για την όσο το δυνατόν καλύτερη συνεργασία τους. Στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ απαιτείται η δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, μέσα από το οποίο γίνεται προσπάθεια να βελτιωθούν ή να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες. Με βάση αυτό, είναι απαραίτητο να διασαφηνιστούν οι ρόλοι που θα κατέχουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί και οι γονείς αυτών των παιδιών στην εκτέλεση της παρέμβασης. Γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι συμβάλλουν ισότιμα στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και ότι για την καλύτερη αντιμετώπιση απαιτείται η συνεργασία τους. Προκειμένου να εμφυσηθούν τέτοιες ιδέες και στις δύο πλευρές απαιτείται η παροχή της κατάλληλης επιμόρφωσης. Επίσης, μπορούν να δημιουργηθούν διάφορα προγράμματα με βιωματικό χαρακτήρα, μέσα από τα οποία να καλλιεργείται στην πράξη η συνεργασία γονέων παιδιών με ΜΔ και ειδικών εκπαιδευτικών. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι η συμμετοχή των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τέτοιου είδους προγράμματα και η βιωματική επιμόρφωση των ειδικών εκπαιδευτικών, όπου έρχονται σε άμεση επαφή με τους γονείς, έχει προσφέρει πολλαπλά οφέλη στις δύο πλευρές και έχει αλλάξει τις στάσεις τους απέναντι στο ζήτημα της συνεργασίας τους (Mullholand & Blecker, 2008· Patterson, Webb & Krudwig, 2009· Shepherd & Kervick, 2015).

Μέσα από τέτοιου είδους προγράμματα οι γονείς των παιδιών με ΜΔ μπορούν να λάβουν πληροφορίες για το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών, για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους



καθώς και για τις αποτελεσματικές μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό. Επίσης, η κατάλληλη επιμόρφωση των γονέων μπορεί να αναδείξει τη σημασία της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Αντίστοιχα, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν για τα συναισθήματα των γονέων παιδιών με ΜΔ και το άγχος που τους διακατέχει και με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουν τα βιώματα αυτών των ανθρώπων. Επιπλέον, η επιμόρφωση των ειδικών εκπαιδευτικών μπορεί να τους εμφυσήσει τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ και να τους μεταδώσει αποτελεσματικές τεχνικές συνεργασίας και επικοινωνίας τους με τους γονείς. Δεδομένου των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα για τις αντιλήψεις των δύο πλευρών τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να μεταδώσουν την ιδέα να ξεφύγουν από τα καθιερωμένα πλαίσια που θεωρούν ότι πρέπει να κατέχουν και να λάβουν διαφορετικούς ρόλους για την καλύτερη συνεργασία τους στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ.

Ακόμη, είναι απαραίτητο να παρέχεται η κατάλληλη κατάρτιση στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πάνω στο ζήτημα της συνεργασίας σχολείου οικογένειας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενσωμάτωση μαθημάτων που αφορούν το εν λόγω ζήτημα στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων, από τα οποία αποφοιτούν ειδικοί παιδαγωγοί. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι, διεθνώς, η εκπαίδευση των υποψήφιων δασκάλων ειδικής αγωγής στη συγκεκριμένη περιοχή είναι περιορισμένη (Mullholand & Blecker, 2008), κάτι που ισχύει και για τα ελληνικά πανεπιστήμια. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην Ελλάδα να παρακολουθούν μαθήματα, τα οποία θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν μία καλύτερη εικόνα για τη σημασία της συνεργασίας τους με τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ και τα οφέλη

που αυτή μπορεί να προσφέρει, καθώς και να μάθουν αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας και διαχείρισης των συγκεκριμένων γονέων.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι για να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης μελέτης, κρίνεται χρήσιμη η επιβεβαίωσή τους από μελλοντικές έρευνες που να λαμβάνουν υπόψη τους περιορισμούς. Επίσης, μελλοντικές μελέτες μπορούν να εξετάσουν πως λαμβάνει χώρα η συνεργασία ειδικών εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ΜΔ στην πράξη, καθώς και τη στάση των δύο ομάδων απέναντι στη συνεργασία τους. Ακόμη, μπορούν να διερευνηθούν τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η συνεργασία των γονέων παιδιών με ΜΔ με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους στην ακαδημαϊκή επίδοση αυτών των μαθητών, καθώς και τους παράγοντες που ενδέχεται να παρεμποδίζουν αυτή τη συνεργασία.

Η συνεργασία ειδικών εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ΜΔ θεωρείται αρκετά σημαντική, καθώς μπορεί να συμβάλλει στη καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά. Γι' αυτόν τον λόγο, γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τη σημασία της, να διασαφηνίσουν τους ρόλους τους στη μεταξύ τους συνεργασία και να θέσουν στην άκρη κάποιες αντιλήψεις τους για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τα παιδιά.

## Βιβλιογραφία

- Ackerman, P. T., & Dykman, R. A. (1995). Reading disabled adolescents with and without comorbid arithmetic disability. *Developmental Neuropsychology, 11*, 351-371.
- Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' respective. *Urban Education 43*(3), 394-415.
- Adunyarittigun, D. (1997). *Effects of the parent volunteer program upon students' self-perception as a reader* (Reports Research/Technical), College of Education, University of Maryland, College Park.
- Alvarez-Valdivia, I. M., Chavez, K. L., Schneider, B. H., Roberts, J. S., Becalli-Puerta, L. E., Pe' rez-Luja'n, D. Sanz-, Marti' nez, Y. A. (2012). Parental involvement and the academic achievement and social functioning of Cuban school children. *School Psychology International, 34*(3), 313–329.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies, 37*(3), 333-344.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly, 26*, 89-101.
- Ardnt, J. S. & McGuire-Schwartz, M. E. (2008). Early childhood school success: Recognizing families as integral partners. *Childhood Education, 84*(5), 281-285.
- Attanucci, J. (2004). Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education, 33*(1), 57-69.
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bacon, J. K. & Causton-Theoharis, J. (2013). 'It should be teamwork': a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education, 17*(7), 682-699.
- Baeck, U. K. (2010). We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), 323-335.
- Baker, J. & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), 188-199.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*, 39–62.

- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.
- Brigham, J. (1991). *Social Psychology* (2<sup>nd</sup> edition). HarperCollins Publishers Inc.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Candwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Chard, D. J. Vaughn, S., Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chiou, M. M. & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18, 321-336.
- Christianakis, M. (2011). Parents as “Help Labor”: Inner-city teachers' narratives of parent involvement. *Teacher Education Quarterly*, 157-178.
- Clair, L. St., & Jackson, B. (2006). Effect of family involvement training on the language skills of young elementary children from migrant families. *The School Community Journal*, 16(1), 31-42.
- Coleman, M. & Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-148.
- Compton, D. L., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Lambert, W., & Hamlett, C. (2012). The cognitive and academic profiles of reading and mathematics learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 79–95.

- Conteh, J. & Kawashima, Y. (2008). Diversity in family involvement in children's learning in English primary schools: Culture, language and identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 113-125.
- Cooper, C. A. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 480-492.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική ψυχολογία. Στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυναμικές σχέσεις και επικοινωνία* (τόμος Α), Αθήνα: Εκδόσεις
- Γεωργίου, Σ. (2009). *Σχέση Σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2013). Disability and home-school relations in Cyprus: Hope and deception. *International Journal about Parents in Education* 7(2), 123-133.
- Davies, D. (1993). Benefits and barriers in parental involvement: From Portugal to Boston and Liverpool in Families and Schools in a pluralistic society, in Chavkin, N., F. (Eds.). *Families and Schools in a pluralistic society* (pp. 205-216). Albany: State University of New York Press.
- Davies, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years. In Smit, F., Moerel, H., Van der Wolf, K., & Slegers, P. (Eds.). *Building bridges between home and school* (pp. 5-12). Nijmegen: ITS.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and skills: Queen's printer.
- Dockrell, J., & McShane, J. (2003). *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Δαβάζογλου, Α. Μ., & Κόκκινος, Κ. Μ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.
- Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Παιδοψυχολογικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*, Αθήνα: Ατραπός.
- Egyed, C.J., & Short, R.J. (2007). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships (Report No 6)*. Johns Hopkins Univ, Baltimore: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share, in Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L. (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (Second Edition, pp. 7-42). California: Corwin Press, Inc.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships :Your handbook for action* (Second Edition). California: Corwin Press, Inc.
- Evans-Schilling, D. (1999). Preparing education leaders to work effectively with families: The parent power project. In M.S. Ammon (Eds.), *Joining hands :Preparing teachers to make meaningful home-school connections* (pp. 101-121), Sacramento, CA: California Department of Education.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), pp.
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., & Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Feiler, A., Andrews, J., Greenhough, P., Hughes, M., Johnson, D., Scanlan, M., & Ching Yee, W. (2008). The home school knowledge exchange project: linking home and school to improve children's literacy. *Support for Learning*, 23(1), 12-18.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *J Child Fam Stud* 24, 523-535.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From identification to intervention*, New York: The Guilford Press.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2005). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Ed). *Handbook of learning disabilities* (pp. 30-36). New York: The Guilford Press.
- Foorman, B. R. (1994). The relevance of a connectionist model of reading for "The Great Debate", *Educational Psychology Review*, 6(1), 25-47.*Educ*
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child Youth Care Forum*, 40, 135-149.

- Froiland, J. M. (2015). Parents' weekly descriptions of autonomy supportive communication: Promoting children's motivation to learn and positive emotions. *J Child Fam Stud*, *24*, 117–126.
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Soc Psychol Educ*, *17*, 1–17.
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 1–18.
- Froiland, J. M., Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2014). Relations among neighborhood social networks, home literacy environments, and children's expressive vocabulary in suburban at-risk families. *School Psychology International*, *35*(4), 429–444.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2002). Mathematical problem-solving profiles of students with mathematics disabilities with and without comorbid reading disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, *35*(6), 564-574.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*, 90– 103.
- Garcia, D. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, *39*(3), 290-315.
- Georgiou, S. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, *25*(1), 33-43.
- Georgiou, S. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social psychology of Education*, *1*, 189-209.
- Georgiou, S., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement, *Soc Psychol Educ*, *10*, 473–482.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research, *Review of Educational Research*, *71*(2), 279–320.
- Gonzalez, A. R., Doan Holbein, M. F., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(3), 450-470.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willeims, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, *17*(2), 99-123.

- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents involvement in children's schooling :A multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, 65, 237-252.
- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. In Bornstein, M, H. (Eds). *Handbook of Parenting, Volume 5, Practical Issues in Parenting* (pp. 143-168), London:Erlbaum Associates Publishers Lawrence.
- Hango, D. (2007). Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage?. *Social Science Research*, 36, 1371–1390.
- Hegarty, S. (1993). Home-school relations. A perspective from special education. In Munn P. (Eds.). *Parents and Schools: Customers, Managers or Partners?* (page:117-130). London: Routledge.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002*. Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hodge, N., & Runswick, K. (2008). Problematizing parent–professional partnerships in education. *Disability & Society*, 23(6), 637-647.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C, & Burow, R. (1995). Parent's reported involvement in student's homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers' college Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Huss-Keller, R. L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 171-182.



- Ice, C. L. & Hoover Dempsey, K. V. (2011). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society*, 43(3), 339–369.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2010). *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.
- Jones, I., White, S. C., Aeby, V. & Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement, *Early Education and Development*, 8(2), 153-168.
- Kalyanpur, M., & Harry, B. (2004). Impact of the social construction of LD on culturally diverse families: A response to Reid and Valle. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 530-533.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kavale, K. A., & Reece, J. H. (1992). The character of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15, 74–94.
- Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51, 175–185.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.
- Kohl, G., Lengua, L., & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501–523.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. (2002). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 23-36.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.

- Kozleski, E. B., Engelbrecht, P., Hess, R., Swart, E., Eloff, I., Oswald, M., Molina, A., & Jain, S. (2008). Where differences matter. A cross-cultural analysis of family voice in special education. *The Journal of Special Education, 42*(1), 26-35.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence, 31*, 469–483.
- Kyle, D. W. (2011). Families' goals, school involvement, and children's academic achievement: A follow-up study thirteen years later. *The School Community Journal, 21*(2), 9-24.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωτούλας, Β. (2003). Φωνημική επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα, 56*, 29-50.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading, *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*(2), 73-85.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education, Second Edition.*, New York: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review, 33*, 927–935.
- Lawson, M. A., (2003). School – family relations in context: Parent and teacher perceptions of parental involvement. *Urban Education, 38*(1), 77-133.
- Lin, Q. (2003). Parent involvement and early literacy. *Family involvement research digests, Harvard family research project.*
- Lo, L. (2008). Expectations of Chinese families of children with disabilities towards American schools, *The School Community Journal, 18*(2), 73-90.
- Lovett, M. W., Barron, R. W., & Benson, N. J. (2003). Effective remediation of word identification and decoding difficulties in school-age children with reading disabilities. In Swanson, H., L., Harris, K., & Graham, S. (Ed). *Handbook of learning disabilities* (pp. 273-292). New York: The Guilford Press.
- Magowan, S. (2003). Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Στασινός, Δ. (Επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης* (σελ. 15-20). Αθήνα: Gutenberg.

- Manz, P., Fantuzzo, J., Power, T. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology, 42*, 461–475.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools, 38*(6), 505-519.
- McNeal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics, 30*, 171–179.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?. *Journal of School Psychology, 37*(4), 379–402.
- Miller-Shaul, S. (2005). The characteristics of young and adult dyslexics readers on reading and reading related cognitive tasks as compared to normal readers, *Dyslexia, 11*, 132–151.
- Moon, U. J., & Hofferth, S. L. (2016). Parental involvement, child effort, and the development of immigrant boys' and girls' reading and mathematics skills: A latent difference score growth model. *Learning and Individual Differences, 47*, 136–144.
- Mulholland, R., & Blecker, N. (2008). Parents and special educators: Pre-service teachers' discussion points. *International Journal of Special Education, 23*(1), 48-53.
- Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Μπούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη, Α. (Επιμ.). *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ.178-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις της γονεϊκής εμπλοκής*. Προσκεκλημένη κύρια ομιλία στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολείο και Οικογένεια», Ιωάννινα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Μπούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη, Α. (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 35-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας, 27*-41.
- Μπόνια, Α., Μπούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Μπούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α.,

- Ευκλείδη, Α. (Επιμ.). *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ.69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Nelson, L. G., L., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2004). Boundaries in family–professional relationships. Implications for special education. *Remedial and Special education*, 25(3), 153-165.
- Nguon, S. (2012). Parental involvement and students' achievement in Cambodia: Focusing on parental resourcing of public schooling. *International Journal of Educational Research*, 53, 213–224.
- Nokali, N. E. El., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 8(3), 988–1005.
- Nord, C. W. & West, J. (2001). *Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status. National household education survey. Statistical analysis report*. Washington: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Νόμος 1566/1985. *Όργανα λαϊκής συμμετοχής* (Άρθρα 48-53).
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Patterson , K. B., Webb, K. W & Krudwig, K. M. (2009) Family as faculty parents: Influence on teachers' beliefs about family partnerships, preventing school failure, *Alternative Education for Children and Youth*, 54(1), 41-50.
- Pfeiffer, S. I., Gerber, P. J., & Reiff, H. B. (1985). Family-oriented intervention with the learning disabled child, *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 1(4), 63-69.
- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: special education and home school 'partnership'. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 141-167.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Poon-McBrayer, K. F., & Allen McBrayer, P. (2013). Parental account of support for specific learning difficulties in Hong Kong. *British Journal of Special Education*, 40(2), 65-71.

- Powell, D. R. (2001). Visions and realities of achieving partnership: Parent–school relationships at the turn of the century. In A. Göncü, & E. Klein (Eds.), *Children in play, story and school* (pp. 333–357). New York: Guilford.
- Powell, D. R., Son, S., File, N., San Juan, R. R. (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology, 48*, 269–292.
- Παντελιάδου, Σ. (2011α). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*; Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011β). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική πράξη. Στο Αργυρόπουλος, Β. & Παντελιάδου, Σ. (επιμ.). *Ειδική αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σελ. 185-252 ). Αθήνα: Πεδίο.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., Γάκη, Ε. (2008). Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη, Α. (Επιμ.). *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 193-217). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδίας
- Πολυχρονοπούλου, Σ.(2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη, 1*, 35-49.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Του ιδίου.
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. Pennsylvania: UCL Press.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 441-462.
- Rogers, C. (2007) Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs', *British Journal of Sociology of Education, 28(1)*, 55-68.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. A., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology, XX (X)*, xx-xx.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology, 47*, 167-185.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullota, T. P., Weissberg, R. P., & Hampton, R. L. (Eds.). *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Ryan, B. A. & Adams, G. R. (1998). *Family relationships and children's school achievement: Data from the national longitudinal survey of children and youth W-98-13E*. Canada: Publications Coordinator Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development.
- Semke, C. A., Garbacz, A. S., Kwon, K., Sheridan, S. M., Woods, K. W. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs, *Journal of School Psychology, 48*, 293–312.
- Shalev, R. S., & von Aster, M. G. (2008). Identification, classification, and prevalence of developmental dyscalculia. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-9). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Sharpe, P. (1991) Parental involvement in preschools, parents' and teachers' perceptions of their roles, *Early Child Development and Care, 71(1)*, 53-62.
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A. S., Garbacz, A., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent–teacher relationship. *School Psychology Review, 41(1)*, 23–46.
- Siegel, L. S. (2003). Basic cognitive processes and reading disabilities. In Swanson, H., L., Harris, K., R., & Graham, S. (Ed). *Handbook of learning disabilities* (pp. 158-181). New York: The Guilford Press.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to Succeed, *Child Development, 63(5)*, 1266-1281.
- Stepherd, K. G., & Kervick, C. T. (2015). Enhancing collaborative leadership among parents of children with disabilities. New directions for policy and practice. *Journal of Disability Policy Studies, 1-11*.
- Suizzo, M. & Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups, *Educational Psychology, 27(4)*, 533-556.
- Swick, K. J., & Hooks, L. (2005). Parental experiences and beliefs regarding inclusive placements of their special needs children. *Early Childhood Education Journal, 32(6)*, 397-402.
- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education, 28(4)*, 473-487.
- Σούλης, Σ. (2008). Η σχέση σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και οικογένειας: Η περίπτωση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη, Α. (Επιμ.). *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 247-272). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Tan, E. W., & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442–453.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38, 183–197.
- Torbeyns, J., Verschaffel, L., & Ghesquière, P. (2004). Strategy development in children with mathematical disabilities: Insights from the choice/No-choice method and the chronological-age/ Ability-level–match design, *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 119-131.
- Troia, G., A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J (Eds). *Handbook of Writing Research* (pp. 324 – 336). New York: The Guilford Press.
- Uludag, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 807–817.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Ύψιλον βιβλία.
- Vanderstraeten, R., & Biesta, G. (2006). How is education possible? Pragmatism, communication and the social organisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 160-174.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106, 85–105.
- Wanat, C. L. (2010). Challenges balancing collaboration and independence in home–school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district, *The School Community Journal*, 20(1), 159-186.
- Weiss, H., Bouffard, S., Bridgall, B., Gordon, E. (2009). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity* (Research review No. 5.). A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.
- Wolters, C.A., & Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher–child relationship quality in third grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845–864.

- Yi Hung Lau, E. (2014). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition, *Early Child Development and Care*, 184(3), 403-415.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.
- Zlatkovic, B., W. Willard, S. Stojiljkovic, G. Djigic, and J. Todorovic. 2012. "Self-Concept and Teachers' Professional Roles." *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 377–384.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
Επιμέρους χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f <sup>7</sup>	p
Φύλο	Ανδρας	32	3,66	0,46	0,008	0,994
	Γυναίκα	49	3,66	0,42		
Ηλικία	20-30	23	3,52	0,58	1,118	0,347
	31-40	20	3,75	0,35		
	41-50	25	3,72	0,38		
	51 και άνω	13	3,71	0,35		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3,58	0,55	1,634	0,202
	Έγγαμος/η	46	3,68	0,36		
	Διαζευγμένος/η	5	3,95	0,11		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	3,67	0,45	0,041	0,840
	Αναπληρωτής πλήρους	33	3,65	0,42		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	3,80	0,36	1,148	0,289
	11 και άνω	28	3,69	0,36		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	3,64	0,46	0,625	0,432
	11 και άνω	18	3,73	0,33		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	3,50	0,50	2,746	<b>0,034</b>
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	3,75	0,36		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	3,80	0,36		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	3,91	0,14		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	3,00	,		

<sup>7</sup> t: δείκτης κατανομής του t-test , f: δείκτης fisher της ανάλυσης anova

<b>Πίνακας 2:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Ανδρας	32	3,01	0,62	-0,779	0,438
	Γυναίκα	49	3,12	0,60		
Ηλικία	20-30	23	3,05	0,69	0,065	0,978
	31-40	20	3,06	0,60		
	41-50	25	3,12	0,58		
	51 και άνω	13	3,10	0,56		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3,12	0,67	0,359	0,700
	Έγγαμος/η	46	3,03	0,56		
	Διαζευγμένος/η	5	3,24	0,58		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	3,12	0,57	0,431	0,513
	Αναπληρωτής πλήρους	33	3,03	0,65		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	3,18	0,48	0,165	0,687
	11 και άνω	28	3,11	0,62		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	3,09	0,63	0,097	0,757
	11 και άνω	18	3,04	0,50		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	2,93	0,64	1,238	0,302
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	3,21	0,61		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	3,20	0,48		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	2,93	0,46		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	2,60	,		

<b>Πίνακας 3:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σωματική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Ανδρας	32	3,04	0,59	-0,741	0,461
	Γυναίκα	49	3,14	0,55		
Ηλικία	20-30	23	3,07	0,55	0,087	0,967
	31-40	20	3,09	0,51		
	41-50	25	3,15	0,58		
	51 και άνω	13	3,07	0,68		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3,17	0,56	0,397	0,673
	Έγγαμος/η	46	3,05	0,56		
	Διαζευγμένος/η	5	3,10	0,72		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	3,10	0,59	0,000	0,988
	Αναπληρωτής πλήρους	33	3,10	0,53		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	3,08	0,60	0,032	0,858
	11 και άνω	28	3,11	0,61		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	3,08	0,57	0,458	0,501
	11 και άνω	18	3,18	0,53		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	3,14	0,48	0,894	0,472
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	3,17	0,66		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	2,94	0,50		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	3,05	0,58		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	2,33	,		

<b>Πίνακας 4:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχέση σχολείου-κοινότητας ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Ανδρας	32	2,25	0,83	-0,734	0,491
	Γυναίκα	49	2,40	1,10		
Ηλικία	20-30	23	2,26	1,26	0,483	0,695
	31-40	20	2,55	0,88		
	41-50	25	2,36	0,81		
	51 και άνω	13	2,15	1,02		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	2,36	1,09	0,058	0,944
	Έγγαμος/η	46	2,34	0,93		
	Διαζευγμένος/η	5	2,20	1,30		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	2,33	0,88	0,018	0,895
	Αναπληρωτής πλήρους	33	2,36	1,16		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	2,35	1,09	0,140	0,710
	11 και άνω	28	2,25	0,90		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	2,30	1,01	0,546	0,462
	11 και άνω	18	2,50	0,97		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	2,43	1,12	0,916	0,459
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	2,40	0,86		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	2,25	1,05		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	1,33	0,57		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	2,00	,		

<b>Πίνακας 5:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην ενημέρωση γονέων ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Ανδρας	32	3,65	0,74	0,425	0,672
	Γυναίκα	49	3,59	0,60		
Ηλικία	20-30	23	3,56	0,72	1,362	0,261
	31-40	20	3,65	0,58		
	41-50	25	3,48	0,77		
	51 και άνω	13	3,92	0,27		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3,56	0,67	0,923	0,401
	Έγγαμος/η	46	3,60	0,68		
	Διαζευγμένος/η	5	4,00	0,00		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	3,66	0,63	0,651	0,422
	Αναπληρωτής πλήρους	33	3,54	0,71		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	3,66	0,57	0,238	0,628
	11 και άνω	28	3,57	0,74		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	3,55	0,71	2,506	0,117
	11 και άνω	18	3,83	0,38		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	3,59	0,66	0,470	0,758
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	3,61	0,71		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	3,64	0,63		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	4,00	0,00		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	3,00	,		

<b>Πίνακας 6:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του γονέα στη μαθησιακή διαδικασία ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Ανδρας	32	1,27	1,02	-1,665	0,100
	Γυναίκα	49	1,68	1,12		
Ηλικία	20-30	23	1,67	1,09	0,805	0,495
	31-40	20	1,72	1,32		
	41-50	25	1,35	0,94		
	51 και άνω	13	1,26	0,99		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	1,69	1,09	0,605	0,548
	Έγγαμος/η	46	1,40	1,12		
	Διαζευγμένος/η	5	1,55	0,89		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	1,44	1,11	0,607	0,438
	Αναπληρωτής πλήρους	33	1,63	1,08		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	1,29	0,86	0,021	0,886
	11 και άνω	28	1,33	1,09		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	1,60	1,13	1,742	0,191
	11 και άνω	18	1,22	0,90		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	1,74	1,26	1,411	0,238
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	1,24	1,01		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	1,60	0,80		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	1,16	0,52		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	3,00	,		

<b>Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του γονέα στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης ανά επιμέρους χαρακτηριστικό</b>						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Άνδρας	32	1,01	0,86	-0,500	0,618
	Γυναίκα	49	1,12	0,96		
Ηλικία	20-30	23	1,25	0,93	0,544	0,654
	31-40	20	1,12	1,09		
	41-50	25	1,01	0,94		
	51 και άνω	13	0,86	0,58		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	1,12	0,86	0,149	0,862
	Έγγαμος/η	46	1,03	0,93		
	Διαζευγμένος/η	5	1,24	1,35		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	1,08	0,98	0,003	0,953
	Αναπληρωτής πλήρους	33	1,07	0,84		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	0,79	0,59	1,358	0,250
	11 και άνω	28	1,09	1,04		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	1,20	0,98	4,636	<b>0,034</b>
	11 και άνω	18	0,67	0,50		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	1,30	1,12	0,838	0,506
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	0,95	0,79		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	0,97	0,76		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	0,60	0,52		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	1,20	,		

<b>Πίνακας 8:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του γονέα στη σωματική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Ανδρας	32	2,16	0,86	0,177	0,860
	Γυναίκα	49	2,12	0,89		
Ηλικία	20-30	23	2,39	0,78	1,965	0,126
	31-40	20	2,18	1,00		
	41-50	25	1,81	0,83		
	51 και άνω	13	2,24	0,80		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	2,29	0,87	0,964	0,386
	Έγγαμος/η	46	2,02	0,87		
	Διαζευγμένος/η	5	2,30	0,98		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	1,99	0,86	3,397	0,069
	Αναπληρωτής πλήρους	33	2,35	0,86		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	2,15	0,77	0,318	0,576
	11 και άνω	28	2,01	0,92		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	2,18	0,89	0,843	0,361
	11 και άνω	18	1,97	0,81		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	2,27	0,96	0,409	0,802
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	2,00	0,81		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	2,17	0,92		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	2,00	0,50		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	2,00	,		



<b>Πίνακας 9:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του γονέα στη σχέση σχολείου-κοινότητας ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Άνδρας	32	2,29	0,95	-0,119	0,905
	Γυναίκα	49	2,32	1,17		
Ηλικία	20-30	23	2,30	1,10	0,581	0,629
	31-40	20	2,57	1,09		
	41-50	25	2,22	1,08		
	51 και άνω	13	2,11	1,12		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	2,15	1,12	0,624	0,539
	Έγγαμος/η	46	2,39	1,05		
	Διαζευγμένος/η	5	2,60	1,29		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	2,38	1,11	0,493	0,485
	Αναπληρωτής πλήρους	33	2,21	1,05		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	2,40	0,95	0,630	0,431
	11 και άνω	28	2,16	1,13		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	2,25	1,13	0,885	0,350
	11 και άνω	18	2,52	0,89		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	2,35	1,13	0,494	0,740
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	2,32	1,07		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	2,07	1,14		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	3,00	0,50		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	2,00	,		

<b>Πίνακας 10:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του γονέα στη γονεϊκή εμπλοκή ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Άνδρας	32	1,66	0,82	-0,883	0,380
	Γυναίκα	49	1,82	0,76		
Ηλικία	20-30	23	2,00	0,69	1,579	0,201
	31-40	20	1,52	0,86		
	41-50	25	1,67	0,76		
	51 και άνω	13	1,84	0,79		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	1,77	0,81	0,205	0,815
	Έγγαμος/η	46	1,72	0,76		
	Διαζευγμένος/η	5	1,96	0,90		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	1,76	0,77	0,004	0,951
	Αναπληρωτής πλήρους	33	1,75	0,80		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	1,80	0,64	0,178	0,675
	11 και άνω	28	1,70	0,83		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	1,76	0,79	0,047	0,828
	11 και άνω	18	1,72	0,78		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	1,88	0,77	1,961	0,109
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	1,87	0,77		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	1,24	0,74		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	1,66	0,75		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	1,80	,		

<b>Πίνακας 11: Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΕΑ για τον ρόλο του γονέα στην ενημέρωση εκπαιδευτικών ανά επιμέρους χαρακτηριστικό</b>						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Άνδρας	32	3,62	0,55	1,72	0,089
	Γυναίκα	49	3,28	1,02		
Ηλικία	20-30	23	3,26	1,00	0,983	0,406
	31-40	20	3,45	0,99		
	41-50	25	3,36	0,81		
	51 και άνω	13	3,76	0,43		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3,43	0,81	0,609	0,547
	Έγγαμος/η	46	3,45	0,93		
	Διαζευγμένος/η	5	3,00	0,70		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	3,52	0,68	1,571	0,214
	Αναπληρωτής πλήρους	33	3,27	1,09		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	3,57	0,50	0,130	0,720
	11 και άνω	28	3,50	0,79		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	3,44	0,85	0,222	0,639
	11 και άνω	18	3,33	0,97		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	3,37	1,07	0,524	0,718
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	3,58	0,71		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	3,21	0,80		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	3,33	0,57		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	3,00	,		

<b>Πίνακας 12: Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΑ για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία ανά επιμέρους χαρακτηριστικά</b>						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>P</b>
Φύλο	Άνδρας	22	3,38	0,81	-0,583	0,562
	Γυναίκα	58	3,49	0,72		
Ηλικία	25-35	19	3,38	0,82	0,310	0,734
	36-45	39	3,53	0,66		
	46 και άνω	22	3,42	0,83		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,66	0,51	2,678	0,053
	Δευτεροβάθμια	39	3,23	0,91		
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	3,69	0,45		
	Άλλο	1	3,75	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	3,55	0,82	0,274	0,894
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	3,58	0,60		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	3,36	0,72		
	Αγρότης	7	3,42	0,74		
	Άνεργος	21	3,41	0,83		
Αριθμός παιδιών	1	17	3,70	0,53	0,980	0,407
	2	40	3,34	0,82		
	3	21	3,48	0,75		
	4	2	3,62	0,17		
Τάξη φοίτησης	A	3	3,91	0,14	1,282	0,281
	B	11	3,81	0,46		
	Γ	7	3,71	0,33		
	Δ	14	3,26	0,73		
	E	21	3,30	0,80		
	ΣΤ	24	3,42	0,87		
Χρόνια φοίτησης	1	21	3,42	0,81		

στο TE	2	26	3,42	0,91	0,233	0,925
	3	12	3,56	0,46		
	4	9	3,36	0,61		
	5	12	3,60	0,59		

<b>Πίνακας 13:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντίληψων γονέων παιδιών με ΜΔ για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
Επιμέρους χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	P
Φύλο	Άνδρας	22	3,39	0,58	0,071	0,944
	Γυναίκα	58	3,37	0,67		
Ηλικία	25-35	19	3,40	0,79	0,050	0,952
	36-45	39	3,35	0,63		
	46 και άνω	22	3,40	0,55		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,70	0,27	1,111	0,350
	Δευτεροβάθμια	39	3,26	0,73		
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	3,46	0,58		
	Άλλο	1	3,40	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	3,44	0,64	0,201	0,937
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	3,38	0,49		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	3,28	0,77		
	Αγρότης	7	3,34	0,48		
	Άνεργος	21	3,43	0,71		
Αριθμός παιδιών	1	17	3,63	0,45	1,713	0,171
	2	40	3,23	0,72		
	3	21	3,46	0,59		
	4	2	3,30	0,70		
Τάξη φοίτησης	Α	3	3,60	0,69		

	B	11	3,61	0,35	2,026	0,085
	Γ	7	3,74	0,44		
	Δ	14	3,24	0,72		
	E	21	3,08	0,81		
	ΣΤ	24	3,48	0,50		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	3,26	0,65	0,577	0,680
	2	26	3,41	0,76		
	3	12	3,60	0,40		
	4	9	3,26	0,72		
	5	12	3,3833	0,54		

<b>Πίνακας 14:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΔ για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σωματική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t /f</b>	<b>P</b>
Φύλο	Άνδρας	22	3,00	0,59	-0,425	0,672
	Γυναίκα	58	3,07	0,73		
Ηλικία	25-35	19	3,10	0,76	0,161	0,852
	36-45	39	3,00	0,71		
	46 και άνω	22	3,09	0,63		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,50	0,31	4,277	<b>0,008</b>
	Δευτεροβάθμια	39	2,79	0,77		
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	3,24	0,53		
	Άλλο	1	3,83	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	3,03	0,60	0,034	0,998
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	3,08	0,52		
	Ελεύθερος	20	3,03	0,77		

	Επαγγελματίας					
	Αγρότης	7	3,00	0,72		
	Άνεργος	21	3,08	0,84		
Αριθμός παιδιών	1	17	3,29	0,50	1,538	0,211
	2	40	2,90	0,76		
	3	21	3,11	0,68		
	4	2	3,41	0,11		
Τάξη φοίτησης	A	3	2,77	0,67	0,511	0,767
	B	11	3,30	0,39		
	Γ	7	3,21	0,55		
	Δ	14	2,98	0,76		
	E	21	2,97	0,89		
	ΣΤ	24	3,03	0,63		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	2,87	0,72	1,771	0,144
	2	26	2,96	0,85		
	3	12	3,43	0,50		
	4	9	2,92	0,36		
	5	12	3,27	0,48		

<b>Πίνακας 15:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΔ για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχέση σχολείου-κοινότητας ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t /f</b>	<b>P</b>
Φύλο	Άνδρας	22	2,61	0,80	-0,369	0,713
	Γυναίκα	58	2,69	0,95		
Ηλικία	25-35	19	2,78	0,82	0,206	0,814
	36-45	39	2,65	0,96		
	46 και άνω	22	2,61	0,91		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,25	0,82		

	Δευτεροβάθμια	39	2,44	0,84	2,655	0,054
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	2,79	0,93		
	Άλλο	1	4,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	2,41	1,00	1,383	0,248
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	2,71	0,61		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	2,67	0,79		
	Αγρότης	7	2,28	1,07		
	Άνεργος	21	3,00	1,00		
Αριθμός παιδιών	1	17	2,76	0,83	0,675	0,570
	2	40	2,56	0,94		
	3	21	2,85	0,91		
	4	2	2,25	1,06		
Τάξη φοίτησης	Α	3	2,00	0,86	0,797	0,556
	Β	11	2,81	0,40		
	Γ	7	3,07	0,78		
	Δ	14	2,46	1,02		
	Ε	21	2,71	1,01		
	ΣΤ	24	2,66	0,95		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	2,47	0,91	1,010	0,408
	2	26	2,59	0,91		
	3	12	2,95	1,13		
	4	9	2,55	0,72		
	5	12	3,00	0,73		



<b>Πίνακας 16: Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΔ για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ενημέρωση των γονέων ανά επιμέρους χαρακτηριστικά</b>						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>P</b>
Φύλο	Άνδρας	22	3,81	0,39	0,694	0,490
	Γυναίκα	58	3,72	0,58		
Ηλικία	25-35	19	3,73	0,56	0,245	0,783
	36-45	39	3,71	0,55		
	46 και άνω	22	3,81	0,50		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	4,00	0,00	2,459	0,069
	Δευτεροβάθμια	39	3,58	0,67		
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	3,88	0,32		
	Άλλο	1	4,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	3,94	0,23	1,887	0,121
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	3,71	0,46		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	3,50	0,82		
	Αγρότης	7	3,85	0,37		
	Άνεργος	21	3,80	0,40		
Αριθμός παιδιών	1	17	3,82	0,39	0,357	0,784
	2	40	3,70	0,60		
	3	21	3,76	0,53		
	4	2	4,00	0,00		
Τάξη φοίτησης	A	3	4,00	0,00	1,261	0,290
	B	11	3,90	0,30		
	Γ	7	3,85	0,37		
	Δ	14	3,71	0,46		
	E	21	3,52	0,74		
	ΣΤ	24	3,83	0,48		
Χρόνια φοίτησης	1	21	3,66	0,57		

στο TE	2	26	3,69	0,61	0,843	0,502
	3	12	4,00	0,00		
	4	9	3,77	0,44		
	5	12	3,75	0,62		

**Πίνακας 17:** Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο του γονέα στη μαθησιακή διαδικασία ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Επιμέρους χαρακτηριστικά		N	M	SD	t /f	P
Φύλο	Άνδρας	22	1,70	1,16	-1,045	0,299
	Γυναίκα	58	2,01	1,18		
Ηλικία	25-35	19	1,72	1,35	1,266	0,288
	36-45	39	2,14	1,08		
	46 και άνω	22	1,72	1,17		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	1,20	1,24	1,067	0,368
	Δευτεροβάθμια	39	2,05	1,28		
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	1,89	1,04		
	Άλλο	1	2,75	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	1,62	1,08	0,626	0,645
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	1,91	1,29		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	2,15	1,09		
	Αγρότης	7	2,28	1,07		
	Άνεργος	21	1,89	1,32		
Αριθμός παιδιών	1	17	1,73	1,18	0,891	0,450
	2	40	1,90	1,17		
	3	21	2,03	1,23		
	4	2	3,12	0,17		
Τάξη φοίτησης	A	3	1,25	1,75		
	B	11	1,72	1,19		

	Γ	7	1,57	1,01	0,529	0,754
	Δ	14	2,01	1,25		
	Ε	21	2,14	1,17		
	ΣΤ	24	1,97	1,17		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	1,63	1,19	0,946	0,443
	2	26	2,25	1,27		
	3	12	1,81	1,26		
	4	9	2,11	1,07		
	5	12	1,72	0,93		

<b>Πίνακας 18:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο του γονέα στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t /f</b>	<b>P</b>
Φύλο	Άνδρας	22	1,50	1,02	0,280	0,780
	Γυναίκα	58	1,42	1,16		
Ηλικία	25-35	19	1,46	1,08	0,135	0,874
	36-45	39	1,38	1,17		
	46 και άνω	22	1,54	1,10		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	1,56	1,09	0,418	0,740
	Δευτεροβάθμια	39	1,55	1,23		
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	1,30	1,00		
	Άλλο	1	0,80	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	1,08	1,02	1,248	0,298
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	1,75	1,18		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	1,55	1,03		
	Αγρότης	7	1,94	1,39		
	Άνεργος	21	1,27	1,11		
Αριθμός παιδιών	1	17	1,10	0,74		

	2	40	1,29	1,07	2,535	0,063
	3	21	1,90	1,33		
	4	2	2,40	0,84		
Τάξη φοίτησης	A	3	,46	0,64	1,193	0,321
	B	11	0,96	0,85		
	Γ	7	1,25	0,82		
	Δ	14	1,77	1,10		
	E	21	1,56	1,24		
	ΣΤ	24	1,53	1,18		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	0,76	0,75	3,531	<b>0,011</b>
	2	26	1,71	1,21		
	3	12	1,61	1,03		
	4	9	1,22	0,76		
	5	12	2,00	1,29		

<b>Πίνακας 19:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο του γονέα στη σωματική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t /f</b>	<b>P</b>
Φύλο	Άνδρας	22	2,43	1,01	-0,544	0,588
	Γυναίκα	58	2,55	0,85		
Ηλικία	25-35	19	2,38	0,89	0,310	0,734
	36-45	39	2,58	0,85		
	46 και άνω	22	2,52	0,99		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	2,00	1,42	1,094	0,357
	Δευτεροβάθμια	39	2,63	0,91		
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	2,46	0,75		
	Άλλο	1	3,16	,		

Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	2,37	0,91	0,477	0,753
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	2,57	10,81		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	2,62	0,70		
	Αγρότης	7	2,83	1,06		
	Άνεργος	21	2,40	1,07		
Αριθμός παιδιών	1	17	2,21	0,73	2,181	0,097
	2	40	2,44	0,99		
	3	21	2,85	0,75		
	4	2	3,16	0,00		
Τάξη φοίτησης	A	3	1,88	0,50	0,462	0,804
	B	11	2,42	0,88		
	Γ	7	2,50	0,76		
	Δ	14	2,41	0,97		
	E	21	2,63	0,86		
	ΣΤ	24	2,61	0,99		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	2,43	0,72	0,276	0,893
	2	26	2,60	1,00		
	3	12	2,55	1,10		
	4	9	2,29	0,91		
	5	12	2,62	0,78		

<b>Πίνακας 20:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΑ για τον ρόλο του γονέα στη σχέση σχολείου-κοινότητας ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
Επιμέρους χαρακτηριστικά		N	M	SD	t /f	P
Φύλο	Άνδρας	22	2,72	1,20245	0,995	0,323
	Γυναίκα	58	2,43	1,13585		
Ηλικία	25-35	19	2,42	1,15786	0,730	0,485
	36-45	39	2,42	1,22763		
	46 και άνω	22	2,77	1,02036		

Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	2,50	1,26491	1,788	0,157
	Δευτεροβάθμια	39	2,23	1,15		
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	34	2,83	1,09		
	Άλλο	1	3,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	2,16	1,33	1,298	0,279
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	2,96	1,16		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	2,75	0,83		
	Αγρότης	7	2,35	1,34		
	Άνεργος	21	2,35	1,14		
Αριθμός παιδιών	1	17	2,41	1,17	0,686	0,564
	2	40	2,43	1,12		
	3	21	2,80	1,19		
	4	2	2,00	1,41		
Τάξη φοίτησης	Α	3	0,83	1,04	1,987	0,090
	Β	11	2,40	1,13		
	Γ	7	2,92	1,09		
	Δ	14	2,78	0,99		
	Ε	21	2,71	1,10		
	ΣΤ	24	2,33	1,20		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	2,28	1,29	0,544	0,704
	2	26	2,48	1,08		
	3	12	2,66	1,09		
	4	9	2,50	1,14		
	5	12	2,87	1,18		

<b>Πίνακας 21: Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο του γονέα στη γονεϊκή εμπλοκή ανά επιμέρους χαρακτηριστικό</b>						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t /f</b>	<b>P</b>
Φύλο	Άνδρας	22	2,40	1,06	-0,337	0,737
	Γυναίκα	58	2,49	0,96		
Ηλικία	25-35	19	2,22	1,04	0,809	0,449
	36-45	39	2,56	0,88		
	46 και άνω	22	2,50	1,11		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	1,90	1,10	0,713	0,547
	Δευτεροβάθμια	39	2,52	1,03		
	ΑΕΙ - ΤΕΙ	34	2,51	0,92		
	Άλλο	1	2,40	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	2,44	0,98	0,306	0,873
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	2,35	0,76		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	2,52	1,14		
	Αγρότης	7	2,82	1,28		
	Άνεργος	21	2,40	0,92		
Αριθμός παιδιών	1	17	2,36	0,69	1,502	0,221
	2	40	2,30	1,13		
	3	21	2,83	0,84		
	4	2	2,80	0,84		
Τάξη φοίτησης	A	3	1,53	0,83	0,901	0,485
	B	11	2,27	0,92		
	Γ	7	2,68	0,87		
	Δ	14	2,64	0,94		
	E	21	2,61	1,03		
	ΣΤ	24	2,38	1,04		
Χρόνια φοίτησης	1	21	2,17	0,86		

στο TE	2	26	2,71	1,01	0,993	0,417
	3	12	2,51	1,09		
	4	9	2,60	0,93		
	5	12	2,31	1,07		

<b>Πίνακας 22:</b> Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων γονέων παιδιών με ΜΔ για τον ρόλο του γονέα στην ενημέρωση εκπαιδευτικών ανά επιμέρους χαρακτηριστικό						
Επιμέρους χαρακτηριστικά		N	M	SD	t / f	P
Φύλο	Άνδρας	22	3,04	1,43	-0,834	0,407
	Γυναίκα	58	3,31	1,20		
Ηλικία	25-35	19	3,10	1,28	1,274	0,286
	36-45	39	3,46	0,99		
	46 και άνω	22	2,95	1,61		
Μορφωτικό Επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	2,33	1,96	2,692	0,052
	Δευτεροβάθμια	39	3,02	1,42		
	ΑΕΙ - ΤΕΙ	34	3,61	0,73		
	Άλλο	1	4,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	3,16	1,50	0,222	0,926
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	3,50	0,85		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	3,20	1,05		
	Αγρότης	7	3,00	1,52		
	Άνεργος	21	3,23	1,44		
Αριθμός παιδιών	1	17	3,52	1,06	0,688	0,562
	2	40	3,15	1,23		
	3	21	3,09	1,51		
	4	2	4,00	0,00		
Τάξη φοίτησης	A	3	4,00	0,00	0,761	0,581
	B	11	3,45	1,21		
	Γ	7	3,14	1,21		



	Δ	14	3,42	0,85		
	Ε	21	3,33	1,06		
	ΣΤ	24	2,87	1,67		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	3,09	1,33	0,429	0,787
	2	26	3,07	1,38		
	3	12	3,50	1,24		
	4	9	3,33	1,32		
	5	12	3,50	0,90		

<b>Πίνακα; 23: Περιγραφικά στοιχεία επαγγελματικής αυτοαντίληψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανά επιμέρους χαρακτηριστικό</b>						
<b>Επιμέρους χαρακτηριστικά</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t/f</b>	<b>p</b>
Φύλο	Ανδρας	32	3.2375	.52163	1,413	0,162
	Γυναίκα	49	3.0612	.56599		
Ηλικία	20-30	23	2.9739	.46438	2,072	0,111
	31-40	20	3.0300	.60966		
	41-50	25	3.2240	.55172		
	51 και άνω	13	3.3846	.53828		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3.0133	.51711	1,627	0,203
	Έγγαμος/η	46	3.1739	.54260		
	Διαζευγμένος/η	3	3.4400	.77974		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	3.2667	.56919	7,718	<b>0,007</b>
	Αναπληρωτής πλήρους	33	2.9333	.46815		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	3.0476	.57933	2,230	0,142
	11 και άνω	28	3.3000	.59004		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	3.1175	.54906	0,165	0,686
	11 και άνω	18	3.1778	.57758		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	3.0875	.51791	0,442	0,778
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	3.2323	.59126		

	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	3.0286	.53122		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	3.0667	.83267		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	3.0000	.		

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Πίνακας 24: Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις μορφές συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό										
Μορφές συνεργασίας		Συναντήσεις γονέων-εκπ/κού					Τηλεφωνήματα			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	32	3,59	0,66	-0,282	0,779	1,68	1,20	-2,211	<b>0,030</b>
	Γυναίκα	49	3,63	0,56			2,26	1,11		
Ηλικία	20-30	23	3,65	0,55	0,975	0,409	2,39	1,19	1,039	0,380
	31-40	20	3,50	0,76			1,95	1,09		
	41-50	25	3,56	0,58			1,92	1,11		
	51 και άνω	13	3,84	0,37			1,76	1,36		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3,56	0,72	1,119	0,332	2,00	1,25	0,603	0,550
	Έγγαμος/η	46	3,60	0,53			2,00	1,09		
	Διαζευγμένος/η	3	4,00	0,00			2,60	1,51		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	3,68	0,51	1,607	0,209	2,04	1,20	0,002	0,966
	Αναπληρωτής πλήρους	33	3,51	0,71			2,03	1,15		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	3,71	0,46	0,226	0,636	1,90	1,09	0,005	0,946
	11 και άνω	28	3,64	0,55			1,92	1,30		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	3,63	0,54	0,240	0,626	2,04	1,18	0,023	0,881
	11 και άνω	18	3,55	0,78			2,00	1,18		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	3,53	0,56	0,605	0,660	2,34	1,15	1,326	0,268
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	3,70	0,52			1,80	1,13		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	3,64	0,84			1,92	1,32		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	3,66	0,57			1,33	0,57		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	3,00	,			3,00	,		

**Πίνακας 25:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις μορφές συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Μορφές συνεργασίας		Σημειώματα με γονείς					Πρόσκληση γονέων για συνεργασία στην τάξη			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	32	2,40	1,10	-1,770	0,081	2,56	1,13	-0,781	0,437
	Γυναίκα	49	2,83	1,04			2,75	1,05		
Ηλικία	20-30	23	3,08	0,84	2,035	0,116	2,82	0,88	0,336	0,800
	31-40	20	2,60	1,04			2,75	1,29		
	41-50	25	2,56	1,00			2,56	0,96		
	51 και άνω	13	2,23	1,48			2,53	1,33		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3,06	0,90	3,816	<b>0,026</b>	2,63	0,99	0,615	0,543
	Έγγαμος/η	46	2,39	1,10			2,65	1,11		
	Διαζευγμένος/η	3	2,80	1,30			3,20	1,30		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	2,52	1,18	2,164	0,145	2,62	1,14	0,291	0,591
	Αναπληρωτής πλήρους	33	2,87	0,89			2,75	1,00		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	2,42	1,28	0,524	0,473	2,52	1,12	0,347	0,559
	11 και άνω	28	2,67	1,12			2,71	1,11		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	2,82	1,07	6,497	<b>0,013</b>	2,77	1,00	2,404	0,125
	11 και άνω	18	2,11	0,96			2,33	1,28		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	2,87	1,03	1,092	0,367	2,71	1,02	0,345	0,847
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	2,45	1,23			2,77	1,05		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	2,85	0,77			2,42	1,28		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	2,00	1,00			2,66	1,52		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	2,00	,			2,00	,		

**Πίνακας 26:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις μορφές συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Μορφές συνεργασίας		Ενημερωτικά φυλλάδια					Καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα σε σχολείο - οικογένεια			
		N	M	SD	t/f	P	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	32	2,28	1,05	-0,404	0,687	2,43	1,16	-1,746	0,085
	Γυναίκα	49	2,38	1,22			2,89	1,15		
Ηλικία	20-30	23	2,56	1,16	0,426	0,735	2,86	1,21	2,211	0,094
	31-40	20	2,30	1,30			3,15	0,98		
	41-50	25	2,28	1,06			2,48	1,00		
	51 και άνω	13	2,15	1,14			2,23	1,48		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	2,63	1,03	3,046	0,053	2,83	1,23	0,279	0,757
	Έγγαμος/η	46	2,08	1,15			2,63	1,14		
	Διαζευγμένος/η	3	3,00	1,41			2,80	1,30		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	2,22	1,20	1,207	0,275	2,52	1,20	3,347	0,071
	Αναπληρωτής πλήρους	33	2,51	1,06			3,00	1,08		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	2,14	1,19	0,270	0,606	2,28	1,27	1,237	0,272
	11 και άνω	28	2,32	1,18			2,67	1,18		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	2,44	1,16	2,110	0,150	2,77	1,19	0,780	0,380
	11 και άνω	18	2,00	1,08			2,50	1,09		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	2,43	1,18	0,393	0,813	2,93	1,13	1,077	0,374
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	2,16	1,15			2,48	1,31		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	2,57	1,08			2,92	0,91		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	2,33	1,52			2,00	1,00		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	2,00	,			2,00	,		

**Πίνακας 27:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις μορφές συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Μορφές συνεργασίας		Συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου					Επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών			
		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	32	1,46	1,21	-0,350	0,728	1,00	1,29	0,141	0,888
	Γυναίκα	49	1,57	1,33			0,95	1,25		
Ηλικία	20-30	23	1,73	1,42	0,690	0,561	1,34	1,33	1,454	0,234
	31-40	20	1,55	1,27			0,95	1,35		
	41-50	25	1,24	1,01			0,60	0,91		
	51 και άνω	13	1,69	1,54			1,07	1,49		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	1,46	1,19	0,366	0,695	1,10	1,21	1,078	0,345
	Έγγαμος/η	46	1,52	1,29			0,82	1,17		
	Διαζευγμένος/η	3	2,00	1,87			1,60	2,19		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	1,58	1,33	0,194	0,661	0,95	1,33	0,021	0,885
	Αναπληρωτής πλήρους	33	1,45	1,22			1,00	1,17		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	1,04	1,07	1,868	0,178	0,47	0,87	1,670	0,203
	11 και άνω	28	1,53	1,34			0,92	1,41		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	1,55	1,29	0,103	0,749	0,98	1,26	0,014	0,907
	11 και άνω	18	1,44	1,29			0,94	1,30		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	1,93	1,45	1,751	0,148	1,59	1,43	3,684	<b>0,009</b>
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	1,41	1,17			0,61	0,91		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	1,07	0,99			0,57	1,15		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	0,66	0,57			0,33	0,57		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	1,00	,			0,00	,		

**Πίνακας 28:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΑ για τις μορφές συνεργασίας με εκπαιδευτικούς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Μορφές συνεργασίας		Συναντήσεις γονέων-εκπ/κού					Τηλεφωνήματα			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	22	3,72	0,45	-0,820	0,415	2,59	1,33	-0,523	0,602
	Γυναίκα	58	3,83	0,50			2,75	1,26		
Ηλικία	25-35	19	3,78	0,41	2,075	0,133	2,52	1,30	0,343	0,711
	36-45	39	3,89	0,30			2,82	1,25		
	46 και άνω	22	3,63	0,72			2,68	1,32		
Μορφωτικό επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,66	0,51	0,372	0,773	1,66	1,21	2,059	0,113
	Δευτεροβάθμια	39	3,84	0,53			2,66	1,36		
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	34	3,76	0,43			2,91	1,11		
	Άλλο	1	4,00	,			4,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	3,77	0,42	1,102	0,362	3,11	1,23	2,537	<b>0,047</b>
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	3,85	0,36			2,78	1,18		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	3,65	0,74			2,95	1,14		
	Αγρότης	7	3,71	0,48			3,00	0,81		
	Άνεργος	21	3,95	0,21			2,00	1,41		
Αριθμός παιδιών	1	17	3,88	0,33	0,407	0,748	2,88	1,21	0,603	0,615
	2	40	3,75	0,58			2,55	1,31		
	3	21	3,80	0,40			2,80	1,28		
	4	2	4,00	0,00			3,50	0,70		
	5 και άνω									
Τάξη φοίτησης	A	3	4,00	0,00	1,516	0,195	3,00	1,00	0,665	0,651
	B	11	4,00	0,00			3,09	0,83		
	Γ	7	4,00	0,00			3,00	1,41		
	Δ	14	3,71	0,46			2,28	1,32		
	E	21	3,85	0,35			2,57	1,39		
	ΣΤ	24	3,62	0,71			2,79	1,31		
Χρόνια φοίτησης	1	21	3,76	0,70			2,95	1,11		

στο TE	2	26	3,84	0,36	0,391	0,815	2,92	1,23	1,890	0,121
	3	12	3,83	0,38			1,91	1,44		
	4	9	3,88	0,33			2,33	1,32		
	5	12	3,66	0,49			2,91	1,24		

**Πίνακας 29:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΑ για τις μορφές συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Μορφές συνεργασίας		Σημειώματα από τον εκπ/κό					Πρόσκληση γονέων για συνεργασία στην τάξη			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	22	3,00	1,30	0,728	0,469	2,86	1,48	0,243	0,809
	Γυναίκα	58	2,74	1,45			2,77	1,42		
Ηλικία	25-35	19	3,00	1,45	0,249	0,780	2,63	1,49	0,254	0,777
	36-45	39	2,71	1,53			2,79	1,50		
	46 και άνω	22	2,81	1,18			2,95	1,29		
Μορφωτικό επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,00	1,26	2,486	0,067	3,66	0,51	1,439	0,238
	Δευτεροβάθμια	39	2,41	1,60			2,51	1,58		
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	34	3,26	1,08			2,97	1,31		
	Άλλο	1	2,00	,			3,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	3,33	1,08	2,337	0,063	2,94	1,30	0,802	0,528
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	2,57	1,45			2,42	1,69		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	3,10	1,29			2,75	1,44		
	Αγρότης	7	3,14	0,89			3,57	0,53		
	Άνεργος	21	2,14	1,68			2,71	1,55		
Αριθμός παιδιών	1	17	2,82	1,59	0,065	0,978	3,05	1,29	0,457	0,713
	2	40	2,75	1,25			2,70	1,43		
	3	21	2,90	1,64			2,85	1,49		
	4	2	3,00	1,41			2,00	2,82		
Τάξη φοίτησης	A	3	3,33	1,15	0,625	0,681	2,33	2,08	1,315	0,267
	B	11	2,45	1,80			2,18	1,83		
	Γ	7	3,28	1,25			3,42	0,97		



	Δ	14	2,85	1,35			2,92	1,14		
	Ε	21	2,52	1,50			2,47	1,66		
	ΣΤ	24	3,00	1,28			3,16	1,12		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	2,76	1,26	0,126	0,973	2,38	1,39	1,123	0,352
	2	26	2,88	1,42			2,92	1,38		
	3	12	3,00	1,41			3,25	1,35		
	4	9	2,66	1,65			3,22	0,97		
	5	12	2,66	1,66			2,50	1,88		

**Πίνακας 30:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΑ για τις μορφές συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Μορφές συνεργασίας		Ενημερωτικά φυλλάδια					Καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα σε σχολείο-οικογένεια			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	P	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	22	2,04	1,43	-1,303	0,196	1,86	1,20	-0,802	0,425
	Γυναίκα	58	2,50	1,37			2,13	1,41		
Ηλικία	25-35	19	2,63	1,42	0,634	0,533	2,31	1,24	0,432	0,651
	36-45	39	2,38	1,40			2,00	1,50		
	46 και άνω	22	2,13	1,39			1,95	1,21		
Μορφωτικό επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,00	0,89	0,760	0,520	2,33	1,36	0,387	0,763
	Δευτεροβάθμια	39	2,17	1,51			1,89	1,53		
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	34	2,50	1,33			2,20	1,17		
	Άλλο	1	2,00	,			2,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	2,33	1,49	0,502	0,734	2,16	1,38	0,981	0,423
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	2,07	1,54			1,85	1,23		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	2,65	1,18			2,40	1,31		
	Αγρότης	7	2,71	0,75			2,42	1,39		

	Άνεργος	21	2,23	1,60			1,66	1,46		
Αριθμός παιδιών	1	17	2,70	1,35	0,825	0,484	2,11	1,21	0,326	0,807
	2	40	2,15	1,31			1,92	1,28		
	3	21	2,47	1,60			2,28	1,55		
	4	2	3,00	1,41			2,00	2,82		
Τάξη φοίτησης	A	3	3,00	1,73	0,881	0,498	2,33	2,08	0,769	0,575
	B	11	2,09	1,70			1,81	1,40		
	Γ	7	2,71	1,11			2,42	0,97		
	Δ	14	1,85	1,29			1,78	1,47		
	E	21	2,33	1,49			1,80	1,43		
	ΣΤ	24	2,66	1,27			2,41	1,24		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	2,09	1,48	1,458	0,223	1,95	1,35	0,300	0,877
	2	26	2,34	1,38			2,19	1,41		
	3	12	3,16	1,02			2,25	1,28		
	4	9	2,55	1,33			2,11	1,45		
	5	12	2,00	1,53			1,75	1,42		

**Πίνακας 31:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΑ για τις μορφές συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Μορφές συνεργασίας		Συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου					Επισκέψεις του εκπ/κού στο σπίτι			
		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	22	1,09	1,23	-1,071	0,288	0,81	1,09	-0,334	0,739
	Γυναίκα	58	1,46	1,45			0,91	1,15		
Ηλικία	25-35	19	1,47	1,34	0,088	0,916	0,78	0,85	0,178	0,837
	36-45	39	1,30	1,54			0,87	1,28		
	46 και άνω	22	1,36	1,21			1,00	1,11		
Μορφωτικό επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	2,66	1,63	1,997	0,122	1,00	0,89	0,224	0,880
	Δευτεροβάθμια	39	1,30	1,43			0,87	1,08		

	ΑΕΙ-ΤΕΙ	34	1,20	1,24			0,91	1,26		
	Άλλο	1	1,00	,			0,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	1,22	1,47	1,113	0,357	0,88	1,45	2,412	0,056
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	1,07	1,20			0,64	0,74		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	1,85	1,18			1,40	1,23		
	Αγρότης	7	1,71	1,49			1,28	1,11		
	Άνεργος	21	1,09	1,57			0,42	0,74		
Αριθμός παιδιών	1	17	0,88	1,16	1,173	0,326	0,70	1,10	0,536	0,659
	2	40	1,40	1,31			0,82	1,05		
	3	21	1,71	1,67			1,14	1,31		
	4	2	1,00	1,41			1,00	1,41		
Τάξη φοίτησης	A	3	0,66	1,15	0,670	0,648	0,66	1,15	0,440	0,819
	B	11	1,27	1,19			0,72	0,78		
	Γ	7	1,14	1,46			1,00	1,52		
	Δ	14	1,07	1,49			0,57	0,85		
	E	21	1,33	1,27			1,09	1,37		
	ΣΤ	24	1,75	1,56			0,95	1,12		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	1,00	1,26	0,918	0,458	0,71	1,10	0,211	0,932
	2	26	1,34	1,35			0,92	1,05		
	3	12	1,91	1,83			1,08	1,56		
	4	9	1,22	0,97			0,88	1,05		
	5	12	1,58	1,50			0,91	1,08		

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Πίνακας 32: Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τους τομείς συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό										
Τομείς συνεργασίας		Παροχή πληροφοριών					Συμμετοχή γονέων στις κατ' οίκον εργασίες			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	32	3,78	0,42	0,215	0,830	2,68	1,02	-1,329	0,188
	Γυναίκα	49	3,75	0,59			2,97	0,92		
Ηλικία	20-30	23	3,69	0,76	0,266	0,850	2,91	0,99	0,178	0,911
	31-40	20	3,75	0,44			2,85	0,93		
	41-50	25	3,80	0,40			2,92	0,86		
	51 και άνω	13	3,84	0,37			2,69	1,25		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3,80	0,48	0,128	0,880	2,80	1,09	0,359	0,699
	Έγγαμος/η	46	3,73	0,57			2,86	0,90		
	Διαζευγμένος/η	3	3,80	0,44			3,23	0,83		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	3,83	0,37	1,951	0,166	2,85	0,96	0,012	0,912
	Αναπληρωτής πλήρους	33	3,66	0,69			2,87	0,99		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	3,80	0,40	0,192	0,663	2,95	1,07	0,607	0,440
	11 και άνω	28	3,85	0,35			2,71	1,04		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	3,77	0,55	0,152	0,698	2,85	0,98	0,015	0,904
	11 και άνω	18	3,72	0,46			2,88	0,96		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	3,65	0,70	1,315	0,272	3,00	0,87	0,887	0,476
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	3,87	0,34			2,90	1,04		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	3,85	0,36			2,42	1,08		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	3,66	0,57			3,00	0,00		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	3,00	,			3,00	„		

**Πίνακας 33:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τους τομείς συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Τομείς συνεργασίας		Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού					Ολοκλήρωση σχεδίων εργασίας από τους γονείς			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	32	3,09	0,99	-0,633	0,529	2,25	1,21	-0,447	0,656
	Γυναίκα	49	3,22	0,84			2,36	1,11		
Ηλικία	20-30	23	3,13	0,96	1,589	0,199	2,26	1,13	0,333	0,802
	31-40	20	3,50	0,51			2,15	1,12		
	41-50	25	2,92	0,99			2,48	1,32		
	51 και άνω	13	3,23	1,01			2,38	1,14		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	3,23	0,77	1,616	0,205	2,43	1,10	0,267	0,766
	Έγγαμος/η	46	3,06	0,99			2,23	1,15		
	Διαζευγμένος/η	3	3,80	0,44			2,40	1,51		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	3,14	0,96	0,104	0,748	2,41	1,16	0,815	0,369
	Αναπληρωτής πλήρους	33	3,21	0,81			2,18	1,13		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	3,57	0,59	5,456	<b>0,024</b>	2,42	1,07	0,093	0,761
	11 και άνω	28	2,96	1,07			2,32	1,30		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	3,12	0,94	0,725	0,397	2,31	1,13	0,003	0,959
	11 και άνω	18	3,33	0,76			2,33	1,23		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	3,03	0,86	0,921	0,456	2,37	1,18	0,648	0,630
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	3,12	0,95			2,48	1,17		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	3,57	0,93			1,92	1,07		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	3,33	0,57			2,00	1,00		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	3,00	,			2,00	,		

<b>Πίνακας 34:</b> Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τους τομείς συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό										
Τομείς συνεργασίας		Συμμετοχή γονέων στην επιλογή εναλλακτικού βιβλίου					Διδασκαλία με ρόλο γονέων «βοηθού δασκάλου»			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	32	1,81	1,28	-0,301	0,764	1,31	1,35	-0,375	0,709
	Γυναίκα	49	1,89	1,22			1,42	1,36		
Ηλικία	20-30	23	1,82	0,98	0,042	0,989	1,56	1,34	0,294	0,830
	31-40	20	1,95	1,23			1,45	1,35		
	41-50	25	1,84	1,37			1,24	1,39		
	51 και άνω	13	1,86	1,51			1,23	1,42		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	1,70	1,08	1,154	0,321	1,40	1,24	0,080	0,923
	Έγγαμος/η	46	1,89	1,25			1,34	1,35		
	Διαζευγμένος/η	3	2,60	1,94			1,60	2,19		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	1,89	1,37	0,075	0,784	1,33	1,44	0,155	0,695
	Αναπληρωτής πλήρους	33	1,81	1,04			1,45	1,22		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	2,00	1,26	0,395	0,533	1,23	1,09	0,060	0,808
	11 και άνω	28	1,75	1,45			1,14	1,50		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	1,90	1,22	0,300	0,586	1,49	1,36	1,863	0,176
	11 και άνω	18	1,72	1,31			1,00	1,28		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	2,06	1,16	0,990	0,418	1,71	1,46	1,271	0,289
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	1,77	1,30			1,32	1,32		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	1,42	1,22			1,00	1,17		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	2,66	1,52			0,33	0,57		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	2,00	,			1,00	„		

**Πίνακας 35:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τους τομείς συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Τομείς συνεργασίας		Οργάνωση δραστηριοτήτων για ενίσχυση σχολικού ταμείου					Εθελοντική βοήθεια γονέων στο σχολείο			
		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	32	2,62	1,21	-0,465	0,643	2,84	1,05	-0,658	0,512
	Γυναίκα	49	2,73	0,90			3,00	1,04		
Ηλικία	20-30	23	2,69	0,92	0,608	0,612	2,82	1,07	0,677	0,569
	31-40	20	2,50	1,23			2,85	1,18		
	41-50	25	2,68	0,94			2,92	1,03		
	51 και άνω	13	3,00	1,08			3,30	0,75		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	2,53	1,04	1,008	0,370	2,83	1,08	1,922	0,153
	Έγγαμος/η	46	2,73	1,04			2,91	1,02		
	Διαζευγμένος/η	3	3,20	0,83			3,80	0,44		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	2,79	1,09	1,114	0,295	3,10	0,95	3,070	0,084
	Αναπληρωτής πλήρους	33	2,54	0,93			2,69	1,13		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	2,85	0,85	0,130	0,720	3,04	0,97	0,040	0,842
	11 και άνω	28	2,75	1,14			3,10	1,06		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	2,69	0,99	0,013	0,909	2,87	1,09	1,116	0,294
	11 και άνω	18	2,66	1,18			3,16	0,78		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	2,65	1,03	0,060	0,993	2,78	1,15	0,393	0,813
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	2,67	1,13			3,06	0,96		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	2,78	0,97			2,92	1,07		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	2,66	0,57			3,33	0,57		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	3,00	,			3,00	,		

**Πίνακας 36:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τους τομείς συνεργασίας με γονείς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Τομείς συνεργασίας		Συμμετοχή γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου					Συνεργασία σχολείου με φορείς της κοινότητας			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	32	1,12	1,15	0,476	0,635	2,81	0,96	-0,434	0,666
	Γυναίκα	49	1,00	1,15			2,89	0,79		
Ηλικία	20-30	23	1,39	1,33	1,093	0,357	2,78	0,79	1,475	0,228
	31-40	20	1,05	1,19			2,85	0,87		
	41-50	25	0,84	0,89			2,72	0,84		
	51 και άνω	13	0,84	1,14			3,30	0,94		
Οικ. Κατάσταση	Άγαμος/η	30	1,26	1,33	1,069	0,348	2,76	0,89	2,074	0,133
	Έγγαμος/η	46	0,95	1,03			2,84	0,84		
	Διαζευγμένος/η	3	0,60	0,89			3,60	0,54		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	48	1,04	1,14	0,005	0,942	2,95	0,87	1,411	0,238
	Αναπληρωτής πλήρους	33	1,06	1,17			2,72	0,83		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-10	21	1,04	1,07	0,721	0,400	3,04	0,74	0,562	0,457
	11 και άνω	28	0,78	1,06			2,85	0,97		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-10	63	1,07	1,05	0,191	0,663	2,84	0,82	0,198	0,657
	11 και άνω	18	0,94	1,15			2,94	0,99		
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	32	1,12	1,31	0,173	0,952	2,78	0,83	0,372	0,828
	Διδασκαλείο ΕΑ	31	0,96	1,04			2,93	0,81		
	ΜΠΣ στην ΕΑ	14	1,14	1,16			2,78	1,12		
	Διδασκαλείο και ΜΠΣ	3	0,66	0,57			3,33	0,57		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1	1,00	,			3,00	,		



**Πίνακας 37:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΑ για τους τομείς συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Τομείς συνεργασίας		Παροχή πληροφοριών					Συμμετοχή γονέων στις κατ' οίκον εργασίες			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	22	3,40	0,85	-3,210	<b>0,002</b>	2,45	1,56	-1,450	0,151
	Γυναίκα	58	3,84	0,36			2,94	1,27		
Ηλικία	25-35	19	3,84	0,37	1,617	0,205	2,89	1,24	0,248	0,781
	36-45	39	3,76	0,58			2,87	1,41		
	46 και άνω	22	3,54	0,67			2,63	1,43		
Μορφωτικό επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,50	0,83	0,850	0,471	3,50	0,54	3,233	<b>0,027</b>
	Δευτεροβάθμια	39	3,66	0,62			2,35	1,38		
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	34	3,82	0,45			3,17	1,31		
	Άλλο	1	4,00	,			4,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	3,61	0,60	1,280	0,286	2,88	1,45	0,514	0,725
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	3,92	0,26			2,78	1,62		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	3,60	0,75			3,00	1,07		
	Αγρότης	7	3,57	0,78			3,14	1,06		
	Άνεργος	21	3,85	0,35			2,47	1,50		
Αριθμός παιδιών	1	17	3,94	0,24	1,182	0,322	2,94	1,34	0,290	0,832
	2	40	3,70	0,56			2,80	1,28		
	3	21	3,61	0,74			2,66	1,62		
	4	2	3,50	0,70			3,50	0,70		
Τάξη φοίτησης	A	3	3,66	0,57	1,656	0,156	2,00	1,73	0,415	0,837
	B	11	4,00	0,00			2,63	1,50		
	Γ	7	4,00	0,00			2,71	1,70		
	Δ	14	3,42	0,93			2,64	1,39		
	E	21	3,71	0,46			3,00	1,34		
	ΣΤ	24	3,70	0,55			2,95	1,26		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	3,76	0,43	1,239	0,302	2,28	1,61	1,335	0,265
	2	26	3,76	0,51			2,84	1,34		

	3	12	3,83	0,38			3,33	1,15		
	4	9	3,33	1,11			3,00	1,11		
	5	12	3,75	0,45			3,00	1,20		

**Πίνακας 38:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΑ για τους τομείς συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Τομείς συνεργασίας		Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού					Ολοκλήρωση σχεδίων εργασίας από τους γονείς			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	22	3,27	0,63	-1,414	0,161	2,68	1,08	0,254	0,800
	Γυναίκα	58	3,56	0,90			2,60	1,28		
Ηλικία	25-35	19	3,52	1,02	0,621	0,540	2,63	1,16	0,002	0,998
	36-45	39	3,56	0,68			2,61	1,26		
	46 και άνω	22	3,31	0,94			2,63	1,25		
Μορφωτικό επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,66	0,51	0,671	0,572	3,66	0,51	2,636	0,056
	Δευτεροβάθμια	39	3,35	0,98			2,33	1,19		
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	34	3,58	0,70			2,79	1,24		
	Άλλο	1	4,00	,			2,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	3,27	0,82	0,566	0,688	2,72	1,22	0,484	0,748
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	3,64	0,49			2,57	1,45		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	3,55	0,68			2,80	1,05		
	Αγρότης	7	3,71	0,48			2,85	1,06		
	Άνεργος	21	3,42	1,20			2,33	1,31		
Αριθμός παιδιών	1	17	3,23	1,20	0,741	0,531	2,58	1,32	0,065	0,978
	2	40	3,60	0,54			2,62	1,16		
	3	21	3,47	0,98			2,61	1,32		
	4	2	3,50	0,70			3,00	1,41		
Τάξη φοίτησης	A	3	2,66	2,30	0,977	0,438	2,00	1,73	0,588	0,709
	B	11	2,63	1,20			2,54	1,50		
	Γ	7	2,71	0,48			2,57	1,27		
	Δ	14	2,64	0,84			2,28	0,99		

	E	21	3,00	0,48			2,71	1,27		
	ΣΤ	24	2,95	0,72			2,87	1,15		
Χρόνια φοίτησης στο ΤΕ	1	21	3,61	0,92	0,175	0,951	2,23	1,37	0,936	0,448
	2	26	3,46	0,90			2,61	1,20		
	3	12	3,41	0,90			3,00	1,20		
	4	9	3,44	0,88			2,88	0,78		
	5	12	3,41	0,51			2,75	1,28		

**Πίνακας 39:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΑ για τους τομείς συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Τομείς συνεργασίας		Συμμετοχή στην επιλογή εναλλακτικού βιβλίου					Διεξαγωγή διδασκαλίας με ρόλο γονέων «βοηθού δασκάλου»			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	22	2,36	0,90	-0,112	0,911	2,22	1,06	1,135	0,260
	Γυναίκα	58	2,39	1,25			1,86	1,35		
Ηλικία	25-35	19	2,47	1,34	0,067	0,935	1,84	1,21	0,640	0,530
	36-45	39	2,35	1,11			1,87	1,32		
	46 και άνω	22	2,36	1,13			2,22	1,30		
Μορφωτικό επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,16	0,75	1,110	0,350	3,00	0,89	2,358	0,078
	Δευτεροβάθμια	39	2,28	1,29			1,82	1,35		
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	34	2,35	1,04			2,00	1,18		
	Άλλο	1	3,00	,			0,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	2,38	1,03	1,514	0,207	1,94	1,34	1,053	0,386
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	2,35	1,08			1,92	0,99		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	2,65	0,93			2,20	1,19		
	Αγρότης	7	3,00	1,15			2,57	1,13		
	Άνεργος	21	1,95	1,43			1,57	1,50		
Αριθμός παιδιών	1	17	2,05	1,29	0,807	0,494	1,52	0,94	1,734	0,167
	2	40	2,40	1,00			1,90	1,27		
	3	21	2,57	1,36			2,33	1,46		

	4	2	3,00	0,00			3,00	1,41		
Τάξη φοίτησης	A	3	1,33	1,15	1,536	0,189	0,00	0,00	3,850	<b>0,004</b>
	B	11	2,36	1,36			1,45	1,12		
	Γ	7	2,42	0,78			2,42	0,53		
	Δ	14	2,28	1,06			1,92	1,32		
	E	21	2,09	1,41			1,66	1,31		
	ΣΤ	24	2,83	0,86			2,58	1,17		
Χρόνια φοίτησης στο TE	1	21	2,23	1,13	0,924	0,454	1,42	1,28	1,626	0,177
	2	26	2,57	1,06			2,15	1,25		
	3	12	2,66	1,07			2,50	1,44		
	4	9	2,44	1,33			2,00	1,11		
	5	12	1,91	1,37			1,91	1,16		

**Πίνακας 40:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΑ για τους τομείς συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Τομείς συνεργασίας		Οργάνωση δραστηριοτήτων για ενίσχυση σχολικού ταμείου					Εθελοντική βοήθεια στο σχολείο			
		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	22	2,86	1,08	1,155	0,252	2,40	1,29	-0,741	0,461
	Γυναίκα	58	2,53	1,15			2,63	1,20		
Ηλικία	25-35	19	2,36	1,01	0,631	0,535	2,36	1,25	0,445	0,642
	36-45	39	2,69	1,17			2,69	1,21		
	46 και άνω	22	2,72	1,20			2,54	1,26		
Μορφωτικό επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	3,00	0,89	1,181	0,323	3,00	1,26	0,747	0,527
	Δευτεροβάθμια	39	2,38	1,26			2,48	1,31		
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	34	2,82	0,99			2,55	1,13		
	Άλλο	1	3,00	,			4,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	2,83	1,04	0,799	0,530	2,55	1,29	0,270	0,896
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	2,64	1,08			2,28	1,32		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	2,65	0,93			2,65	0,93		
	Αγρότης	7	3,00	1,15			2,57	1,13		
	Άνεργος	21	2,28	1,41			2,71	1,45		
Αριθμός παιδιών	1	17	2,41	1,06	0,489	0,691	2,29	1,04	0,559	0,644
	2	40	2,70	1,09			2,67	1,16		
	3	21	2,71	1,34			2,66	1,49		
	4	2	2,00	0,00			2,00	1,41		
	5 και άνω									
Τάξη φοίτησης	A	3	1,00	1,00	1,735	0,137	1,00	1,00	2,128	0,071
	B	11	2,72	1,48			2,27	1,55		
	Γ	7	3,00	0,81			2,71	0,95		
	Δ	14	2,35	0,74			2,14	1,09		
	E	21	2,80	1,20			2,85	1,27		
	ΣΤ	24	2,66	1,09			2,87	1,03		
Χρόνια φοίτησης	1	21	2,47	1,43			2,47	1,36		

στο TE	2	26	2,76	0,95	0,279	0,891	2,65	1,09	0,280	0,890
	3	12	2,75	0,86			2,83	1,33		
	4	9	2,44	1,33			2,33	1,11		
	5	12	2,58	1,16			2,50	1,38		

**Πίνακας 41:** Περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΑ για τους τομείς συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ανά επιμέρους χαρακτηριστικό

Τομείς συνεργασίας		Συμμετοχή γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου					Συνεργασία σχολείου με κοινότητα			
Επιμέρους Χαρακτηριστικά		N	M	SD	t/f	p	M	SD	t/f	p
Φύλο	Άνδρας	22	1,81	1,33	-0,185	0,853	2,63	1,52	-0,057	0,955
	Γυναίκα	58	1,87	1,31			2,65	1,23		
Ηλικία	25-35	19	2,05	1,22	0,486	0,617	2,31	1,33	2,048	0,136
	36-45	39	1,71	1,39			2,94	1,16		
	46 και άνω	22	1,95	1,25			2,40	1,46		
Μορφωτικό επίπεδο	Πρωτοβάθμια	6	2,83	1,47	1,518	0,217	2,83	1,60	2,329	0,081
	Δευτεροβάθμια	39	1,74	1,31			2,28	1,29		
	ΑΕΙ-ΤΕΙ	34	1,79	1,24			3,00	1,20		
	Άλλο	1	3,00	,			4,00	,		
Επάγγελμα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	18	1,83	1,42	0,084	0,987	2,33	1,60	0,818	0,518
	Δημόσιος Υπάλληλος	14	1,85	1,16			3,07	1,20		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	20	2,00	1,29			2,80	0,83		
	Αγρότης	7	1,85	1,21			2,28	1,49		
	Άνεργος	21	1,76	1,44			2,61	1,43		
Αριθμός παιδιών	1	17	1,52	1,23	0,472	0,703	2,35	1,45	0,572	0,635
	2	40	1,92	1,36			2,75	1,23		
	3	21	2,00	1,34			2,76	1,41		
	4	2	2,00	0,00			2,00	0,00		
Τάξη φοίτησης	A	3	0,66	1,15			1,66	1,52		

	B	11	2,00	1,34	0,968	0,443	2,36	1,80	0,771	0,574
	Γ	7	1,42	1,27			2,71	1,49		
	Δ	14	1,64	1,08			2,71	1,20		
	E	21	1,95	1,39			3,00	1,14		
	ΣΤ	24	2,12	1,36			2,54	1,21		
Χρόνια φοίτησης στο TE	1	21	1,42	1,28	1,401	0,242	2,57	1,32	0,925	0,454
	2	26	1,80	1,20			2,38	1,32		
	3	12	2,33	1,30			3,25	1,05		
	4	9	1,77	1,30			2,66	1,32		
	5	12	2,33	1,49			2,75	1,48		

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1 (διατέθηκε στους εκπαιδευτικούς)

*Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο έρευνας, με σκοπό να εξετάσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη σχέση σχολείου-οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οφείλω να τονίσω ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Η συμμετοχή σας θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη και η αφιέρωση λίγου χρόνου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην παρούσα έρευνα. Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.*

#### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Επιμέρους χαρακτηριστικά

##### A1. Φύλο εκπαιδευτικού (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Άνδρας
- Γυναίκα

##### A2. Ηλικία (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και πάνω

##### A3. Οικογενειακή κατάσταση (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η

##### A4. Σχέση εργασίας σε δημόσιο σχολείο (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου

##### A5. Προϋπηρεσία (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο, σε μία ή και στις δύο επιλογές)

- | Γενική Εκπαίδευση                   | Ειδική Εκπαίδευση                   |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1-10       | <input type="checkbox"/> 1-10       |
| <input type="checkbox"/> 11 και άνω | <input type="checkbox"/> 11 και άνω |

##### A6. Επίπεδο σπουδών (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο. Μπορούν να συμπληρωθούν παραπάνω από ένα.)

- Βασικό πτυχίο
- Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή



## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Αντιλήψεις ρόλων εκπαιδευτικών - γονέων

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει σημαντικό ρόλο ο εκπαιδευτικός στους

**παρακάτω τομείς:** (Παρακαλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)

	κανένα	χαμηλό		υψηλό	
1. Επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων	0	1	2	3	4
2. Καθορισμός μεθόδων για την προώθηση της μάθησης	0	1	2	3	4
3. Επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού	0	1	2	3	4
4. Ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος	0	1	2	3	4
5. Ανάθεση εργασιών για το σπίτι (είδος , έκταση κλπ)	0	1	2	3	4
6. Αξιολόγηση επίδοσης μαθητών	0	1	2	3	4
7. Ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο	0	1	2	3	4
8. Οργάνωση και λειτουργία τάξης	0	1	2	3	4
9. Επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων	0	1	2	3	4
10. Διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο	0	1	2	3	4
11. Ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολείου	0	1	2	3	4
12. Ανάπτυξη στάσεων, κλίσεων, προδιαθέσεων των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολείου	0	1	2	3	4
13. Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (καλλιέργεια αξιών, αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων)	0	1	2	3	4
14. Καθορισμός των μαθημάτων που πρέπει να διδάσκονται (στο κανονικό και διευρυμένο ωράριο)	0	1	2	3	4
15. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική, κοινωνική συναισθηματική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη)	0	1	2	3	4

16. Ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες στάσεις κλπ)	0	1	2	3	4
17. Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	0	1	2	3	4
18. Ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, ιδρυμάτων, εξειδικευμένων ατόμων, κλπ)	0	1	2	3	4

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχουν σημαντικό ρόλο οι γονείς στους παρακάτω τομείς:**

*(Παρακαλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)*

	κανένα	χαμηλό			Υψηλό
1. Επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων	0	1	2	3	4
2. Καθορισμός μεθόδων για την προώθηση της μάθησης	0	1	2	3	4
3. Επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού	0	1	2	3	4
4. Ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος	0	1	2	3	4
5. Ανάθεση εργασιών για το σπίτι (είδος , έκταση κλπ)	0	1	2	3	4
6. Αξιολόγηση επίδοσης μαθητών	0	1	2	3	4
7. Ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο	0	1	2	3	4
8. Οργάνωση και λειτουργία τάξης	0	1	2	3	4
9. Επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων	0	1	2	3	4
10. Διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο	0	1	2	3	4
11. Ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολείου	0	1	2	3	4
12. Ανάπτυξη στάσεων, κλίσεων, προδιαθέσεων των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολείου	0	1	2	3	4
13. Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (καλλιέργεια αξιών, αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων)	0	1	2	3	4

14. Καθορισμός των μαθημάτων που πρέπει να διδάσκονται (στο κανονικό και διευρυμένο ωράριο)	0	1	2	3	4
15. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική, κοινωνική συναισθηματική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη)	0	1	2	3	4
16. Ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες στάσεις κλπ)	0	1	2	3	4
17. Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	0	1	2	3	4
18. Ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, ιδρυμάτων, εξειδικευμένων ατόμων, κλπ)	0	1	2	3	4
19. Ελεύθερη επιλογή δημόσιου σχολείου για το παιδί τους	0	1	2	3	4
20. Υπόδειξη δασκάλου/δασκάλας της αρεσκείας τους για την τάξη του παιδιού τους	0	1	2	3	4
21. Αίτηση για αλλαγή τμήματος ή σχολείου, όταν προκύψουν προβλήματα συνεργασίας δασκάλου-γονέων	0	1	2	3	4
22. Ενημέρωση για την αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας και τάξης του παιδιού τους	0	1	2	3	4
23. Παρακολούθηση μαθήματος στην τάξη από γονείς μετά από συνεννόηση	0	1	2	3	4

**ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: Επαγγελματική Αυτο-αντίληψη εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με γονείς**

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:***(Παρακαλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)*

	<i>Δεν ισχύει για εσάς</i>		<i>Ασφαλώς ισχύει για εσάς</i>		
	0	1	2	3	4
1. γνωρίζετε θεωρητικά τους βασικούς παράγοντες για την οργάνωση μιας αποτελεσματικής συνάντησης ή συνέντευξης με τους γονείς	0	1	2	3	4
2. αισθάνεστε ικανός/ικανή στην πράξη να πραγματοποιείτε αποτελεσματικές συναντήσεις ή συνεντεύξεις με γονείς	0	1	2	3	4

3. γνωρίζετε θεωρητικά τις αποτελεσματικές στρατηγικές για να εμπλέξετε τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους	0	1	2	3	4
4. αισθάνεστε ικανός/ικανή να καλλιεργείτε θετικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών σας	0	1	2	3	4
5. αισθάνεστε ότι μπορείτε να ενθαρρύνετε τους γονείς να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους	0	1	2	3	4

### ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: Μορφές συνεργασίας με γονείς

**Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι πρέπει να συνεργάζεστε με τις οικογένειες των μαθητών σας;** *(Παρακαλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)*

	<i>Δε συμφωνώ καθόλου</i>			<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	
1. με συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο	0	1	2	3	4
2. με τηλεφωνήματα στο σπίτι των μαθητών σας	0	1	2	3	4
3. με ξεχωριστά σημειώματα στους γονείς	0	1	2	3	4
4. με πρόσκληση των γονέων για συνεργασία στην τάξη σας (για να μιλήσουν για την ειδικότητά τους ή τις προσωπικές τους εμπειρίες)	0	1	2	3	4
5. με ενημερωτικά φυλλάδια για τα νέα της τάξης σας	0	1	2	3	4
6. με καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο	0	1	2	3	4
7. με συναντήσεις με τις οικογένειες των μαθητών σας, εκτός σχολικού ωραρίου	0	1	2	3	4
8. με επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών σας	0	1	2	3	4

### ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ: Τομείς συνεργασίας με γονείς

**Σε ποιούς τομείς πιστεύετε ότι μπορούν να εμπλακούν οι γονείς;**

*(Παρακαλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)*

	<i>Δε συμφωνώ καθόλου</i>			<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	
1. στην παροχή πληροφοριών από τους γονείς για το	0	1	2	3	4

παιδί τους						
2.	στη συμμετοχή στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους	0	1	2	3	4
3.	στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού τους στο σχολείο	0	1	2	3	4
4.	στην ολοκλήρωση των σχεδίων εργασίας των παιδιών με την παροχή γνώσεων	0	1	2	3	4
5.	στη συμμετοχή για την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου	0	1	2	3	4
6.	στη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου»	0	1	2	3	4
7.	στην οργάνωση δραστηριοτήτων για την ενίσχυση σχολικού ταμείου	0	1	2	3	4
8.	στην εθελοντική βοήθεια στο σχολείο	0	1	2	3	4
9.	στη συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου	0	1	2	3	4
10.	στη συνεργασία σχολείου με φορείς της κοινότητας	0	1	2	3	4

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2 (διατέθηκε στους γονείς)

*Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο έρευνας, με σκοπό να εξετάσει τις αντιλήψεις γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες για τη σχέση σχολείου-οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ. Οφείλω να τονίσω ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Η συμμετοχή σας θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη και η αφιέρωση λίγου χρόνου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην παρούσα έρευνα. Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.*

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Επιμέρους χαρακτηριστικά

#### A1. Φύλο (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Πατέρας
- Μητέρα

#### A2. Ηλικία (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- 25 – 35
- 35 – 45
- 45 και άνω

#### A3. Εκπαίδευση γονέα (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Δημοτικό
- Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο/ Λύκειο)
- Τεχνολογική (ΤΕΙ)
- Πανεπιστημιακή (ΑΕΙ)
- Άλλο

#### A4. Επάγγελμα γονέα

- Ιδιωτικός υπάλληλος
- Δημόσιος υπάλληλος
- Ελεύθερος επαγγελματίας
- Αγρότης
- Άνεργος

**A5. Αριθμός παιδιών** (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 4 και άνω

**A6. Τάξη φοίτησης του παιδιού σας** (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Πρώτη
- Δευτέρα
- Τρίτη
- Τετάρτη
- Πέμπτη
- Έκτη

**A7. Χρόνια φοίτησης του παιδιού στο τμήμα ένταξης** (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 5 |
| <input type="checkbox"/> 3 |                            |

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Αντιλήψεις ρόλων εκπαιδευτικών - γονέων

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει σημαντικό ρόλο ο εκπαιδευτικός στους παρακάτω

τομείς: (Παρακαλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)

	Κανένα	χαμηλό			υψηλό
1. Επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων	0	1	2	3	4
2. Καθορισμός μεθόδων για την προώθηση της μάθησης	0	1	2	3	4
3. Επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού	0	1	2	3	4
4. Ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος	0	1	2	3	4
5. Ανάθεση εργασιών για το σπίτι (είδος , έκταση κλπ)	0	1	2	3	4
6. Αξιολόγηση επίδοσης μαθητών	0	1	2	3	4
7. Ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο	0	1	2	3	4
8. Οργάνωση και λειτουργία τάξης	0	1	2	3	4
9. Επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων	0	1	2	3	4
10. Διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο	0	1	2	3	4
11. Ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολείου	0	1	2	3	4
12. Ανάπτυξη στάσεων, κλίσεων, προδιαθέσεων των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολείου	0	1	2	3	4
13. Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (καλλιέργεια αξιών, αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων)	0	1	2	3	4
14. Καθορισμός των μαθημάτων που πρέπει να διδάσκονται (στο κανονικό και διευρυμένο ωράριο)	0	1	2	3	4
15. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική, κοινωνική συναισθηματική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη)	0	1	2	3	4
16. Ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του					



	παιδιού (τρόποι, αξίες στάσεις κλπ)	0	1	2	3	4
17.	Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	0	1	2	3	4
18.	Ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, ιδρυμάτων, εξειδικευμένων ατόμων, κλπ)	0	1	2	3	4

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχουν σημαντικό ρόλο οι γονείς στους παρακάτω τομείς:**

(Παρακαλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)

		κανένα	χαμηλό			υψηλό
1.	Επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων	0	1	2	3	4
2.	Καθορισμός μεθόδων για την προώθηση της μάθησης	0	1	2	3	4
3.	Επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού	0	1	2	3	4
4.	Ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος	0	1	2	3	4
5.	Ανάθεση εργασιών για το σπίτι (είδος , έκταση κλπ)	0	1	2	3	4
6.	Αξιολόγηση επίδοσης μαθητών	0	1	2	3	4
7.	Ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο	0	1	2	3	4
8.	Οργάνωση και λειτουργία τάξης	0	1	2	3	4
9.	Επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων	0	1	2	3	4
10.	Διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο	0	1	2	3	4
11.	Ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολείου	0	1	2	3	4
12.	Ανάπτυξη στάσεων, κλίσεων, προδιαθέσεων των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολείου	0	1	2	3	4
13.	Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (καλλιέργεια αξιών, αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων)	0	1	2	3	4
14.	Καθορισμός των μαθημάτων που πρέπει να	0	1	2	3	4

διδάσκονται (στο κανονικό και διευρυμένο ωράριο)

15. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική, κοινωνική συναισθηματική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη)	0	1	2	3	4
16. Ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες στάσεις κλπ)	0	1	2	3	4
17. Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	0	1	2	3	4
18. Ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, ιδρυμάτων, εξειδικευμένων ατόμων, κλπ)	0	1	2	3	4
19. Ελεύθερη επιλογή δημόσιου σχολείου για το παιδί τους	0	1	2	3	4
20. Υπόδειξη δασκάλου/δασκάλας της αρεσκείας τους για την τάξη του παιδιού τους	0	1	2	3	4
21. Αίτηση για αλλαγή τμήματος ή σχολείου, όταν προκύψουν προβλήματα συνεργασίας δασκάλου-γονέων	0	1	2	3	4
22. Ενημέρωση για την αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας και τάξης του παιδιού τους	0	1	2	3	4
23. Παρακολούθηση μαθήματος στην τάξη από γονείς μετά από συνεννόηση	0	1	2	3	4

### ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: Μορφές συνεργασίας με εκπαιδευτικούς

**Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι πρέπει να συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού**

**σας;** (Παρακαλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)

	<i>Δε συμφωνώ καθόλου</i>			<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	
1. με συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο	0	1	2	3	4
2. με τηλεφωνήματα του εκπαιδευτικού στο σπίτι	0	1	2	3	4
3. με ξεχωριστά σημειώματα στους γονείς από τον εκπαιδευτικό	0	1	2	3	4
4. με πρόσκληση του εκπαιδευτικού για συνεργασία στην τάξη του παιδιού σας (για να μιλήσετε για την ειδικότητά σας ή τις	0	1	2	3	4

προσωπικές σας εμπειρίες)

5. με ενημερωτικά φυλλάδια για τα νέα της τάξης του παιδιού σας	0	1	2	3	4
6. με καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο	0	\	2	3	4
7. με συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας, εκτός σχολικού ωραρίου	0	1	2	3	4
8. με επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι σας	0	1	2	3	4

## ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: Τομείς συνεργασίας με εκπαιδευτικούς

**Σε ποιούς τομείς πιστεύετε ότι μπορείτε να συνεργαστείτε με τον εκπαιδευτικό**

**του παιδιού σας;** (Παρακαλείστε να κυκλώσετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)

	<i>Δε συμφωνώ καθόλου</i>			<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	
	0	1	2	3	4
1. στην παροχή πληροφοριών για το παιδί σας	0	1	2	3	4
2. στη συμμετοχή στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού σας	0	1	2	3	4
3. στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού σας στο σχολείο	0	1	2	3	4
4. στην ολοκλήρωση των σχεδίων εργασίας των παιδιών με την παροχή δικών σας γνώσεων	0	1	2	3	4
5. στη συμμετοχή για την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου	0	1	2	3	4
6. στη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου»	0	1	2	3	4
7. στην οργάνωση δραστηριοτήτων για την ενίσχυση σχολικού ταμείου	0	1	2	3	4
8. στην εθελοντική βοήθεια στο σχολείο	0	1	2	3	4
9. στη συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου	0	1	2	3	4
10. στη συνεργασία σχολείου με φορείς της κοινότητας	0	1	2	3	4