

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία: οι παράγοντες της αισιοδοξίας και της ποιότητας της γονεϊκής σχέσης»

Γελάτσορα Κωνσταντίνα-Ολυμπία

Ιωάννινα, 2023

Διπλωματική εργασία:

«Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία: οι παράγοντες της αισιοδοξίας και της ποιότητας της γονεϊκής σχέσης»

Γελάτσορα Κωνσταντίνα-Ολυμπία

Τριμέλης Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων Καθηγητής: Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Νικολάου Σουζάννα – Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2023

Ευχαριστίες

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους οι οποίοι συνέβαλαν, ο καθένας με τον τρόπο του, στην διεκπεραίωση της διπλωματικής μου εργασίας και στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου Σπυρίδων – Γεώργιο Σούλη, για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές που μου πρόσφερε κατά τη διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας καθώς και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών. Ευχαριστώ την καθηγήτρια κα Μορφίδη Ελένη για τις ιδιαίτερα σημαντικές και εύστοχες παρατηρήσεις της, οι οποίες συνέβαλαν στο να δώσω ένα καλύτερο αποτέλεσμα όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μου. Ευχαριστώ θερμά και την καθηγήτρια κα Νικολάου Σουζάννα – Μαρία για τη συμμετοχή της στην αξιολόγηση της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όλους τους γονείς που δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα μου και αφιέρωσαν χρόνο ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ στους γονείς μου, στα αδέρφια μου και στα πολύ κοντινά μου άτομα οι οποίοι υπήρξαν συνοδοιπόροι στις μεταπτυχιακές μου σπουδές και μου πρόσφεραν ανεκτίμητη στήριξη ακόμα και στις πιο απαιτητικές και δύσκολες στιγμές.

Περίληψη

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση έχει συγκεντρώσει τα τελευταία χρόνια μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον στον ελλαδικό χώρο. Ξεχωριστό ερευνητικό πεδίο αποτελεί η διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς η ανάδειξη των παραγόντων που συμβάλλουν στη λήψη αυτής της απόφασης. Η παρούσα εργασία έχοντας ως δείγμα εκατόν εννέα γονείς ατόμων με αναπηρία και ενενήντα έξι γονείς ατόμων δίχως αναπηρία, επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της αισιοδοξίας και της σχέσης γονέα- παιδιού ως παράγοντες επηρεασμού της εμπλοκής των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Παράλληλα εξετάστηκε εάν τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων επηρεάζουν και επιδρούν σε κάθε έναν από τους παράγοντες ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, διεξήχθη ποσοτική μελέτη, με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης από τους γονείς που απαρτιζόταν από το Τεστ Προσανατολισμού για τη Ζωή, την Κλίμακα της Σχέσης Παιδιού – Γονέα και την Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής στην εκπαίδευση. Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρία αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, ιδίως σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για την εμπλοκή τους και τους ψυχολογικούς μηχανισμούς στήριξης κατά αυτή τη διαδικασία. Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν και για τον παράγοντα της αισιοδοξίας και τη σχέση γονέα- παιδιού. Ταυτοχρόνως, διαπιστώθηκε ότι η δομή φοίτησης του ατόμου με αναπηρία, η ηλικία του και το επίπεδο σπουδών του γονέα παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, αναδείχθηκε και η θετική συσχέτιση του επιπέδου σπουδών του γονέα και του μηνιαίου εισοδήματός αλλά και σημαντική επίδραση των εν λόγω χαρακτηριστικών με τον παράγοντα της αισιοδοξίας. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, ώστε να καταστούν αποτελεσματικοί συν-εκπαιδευτές στο πλαίσιο της διαχείρισης της αναπηρίας.

Λέξεις κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, Αισιοδοξία, Σχέση γονέα- παιδιού

"Parental involvement in education of people with disability: the determinants of optimism and parental relationship quality"

Abstract

Special education has attracted much research interest in Greece in recent years. A separate field of research is the investigation of the involvement of parents of people with disabilities in education and the emergence of the factors that contribute to this decision. The present study, with a sample of one hundred and nine parents of persons with disabilities and ninety-six parents of persons without disabilities, focused on the investigation of optimism and the parent-child relationship, as factors influencing the involvement of parents in the educational process. At the same time, it examined whether individual characteristics of parents influence and affect each of the factors separately. Specifically, a quantitative study was conducted, with the research tool being a questionnaire individually completed by parents, consisting of the Life Orientation Test, the Child-Parent Relationship Scale and the Parental Involvement in Education Scale. Statistical analysis of the results revealed statistically significant differences between parents of children with and without disabilities regarding parental involvement in education, particularly in terms of parents' perceptions of their involvement and psychological support mechanisms during this process. Statistically significant differences were also found for the factor of optimism and the parent-child relationship. At the same time, it was found that the education structure of the disabled person, his/her age and the parent's level of education showed a positive correlation with parental involvement in education. In addition, the positive correlation between the parent's level of education and monthly income and a significant effect of these characteristics with the factor of optimism were also highlighted. The results of the research can be used in the design and implementation of parent education programs to become effective co-educators in the context of disability management.

Keywords: Parental involvement in education, Optimism, Parent-child relationship

Συντομογραφίες

ΔΑΦ: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

ΔΕΠ-Υ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstact.....	5
Συνοτομογραφίες	6
Κατάλογος πινάκων	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
Α ΜΕΡΟΣ.....	13
«ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ»	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	14
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΩΝ.....	14
1.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	14
1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).....	15
1.3 Μαθησιακές Δυσκολίες	17
1.5 Προβλήματα λόγου και ομιλίας	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	22
ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	22
2.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Γονεϊκή εμπλοκή»	22
2.2 Μοντέλα προσέγγισης της «γονεϊκής εμπλοκής» στην εκπαίδευση	23
2.2.1 Το μοντέλο των Hoover- Dempsey & Sandler	23
2.2.2 Το οικοσυστημικό μοντέλο του Brofenbrenner.....	24
2.2.3 Το μοντέλο των Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής της Epstein	25
2.3 Γονεϊκή εμπλοκή και ειδική εκπαίδευση	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	28
Αισιοδοξία	28
3.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Αισιοδοξία»	28
3.2 Μοντέλα αισιοδοξίας.....	29
3.2.1 Το μοντέλο του Seligman.....	29
3.2.2 Το μοντέλο των Scheier & Carver	30
3.3 Παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της αισιοδοξίας	30
3.4 Αισιοδοξία και Αναπηρία	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	33
Σχέση γονέα – άτομο με αναπηρία	33
4.1 «Σχέση γονέα - παιδιού».....	33
4.2 Η μητέρα και το άτομο με αναπηρία	34

4.3 Ο πατέρας και το άτομο με αναπηρία.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	36
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	36
5.1 Έρευνες σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία	36
5.2 Έρευνες σχετικά με την αισιοδοξία των γονέων παιδιών με αναπηρία.....	38
5.3 Έρευνες σχετικά με τη σχέση γονέα- παιδιού με αναπηρία.....	38
Β ΜΕΡΟΣ.....	40
«ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	41
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41
6.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα	41
6.2 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	42
6.3 Ερευνητικό εργαλείο	43
6.3.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων	43
6.3.2 Τεστ Προσανατολισμού για τη Ζωή (Life Orientation Test) (Συγγραφείς: Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W.) (Προσαρμογή: Lyrakos, G. N., Damigos, D., Mavreas, V., Kostopanagiotou, G., & Dimoliatis, I. D. K.).....	43
6.3.3 Κλίμακα της Σχέσης Παιδιού – Γονέα (Child – Parent Relationship Scale) (Συγγραφέας Pianta R. C., 1992) (Προσαρμογή: Ζαφειροπούλου, Μ., & Σωτηρίου, Α.)	44
6.3.4 Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής στην εκπαίδευση (Parental Involvement) (Συγγραφείς: Hoover – Dempsey & Sandler, 2005) (Προσαρμογή: Μυλωνάκου – Κεκέ Η.).....	45
6.4 Περιγραφή δείγματος.....	46
6.5 Στατιστική ανάλυση του δείγματος	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο	49
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	49
7.1 Διερεύνηση της αισιοδοξίας στους γονείς παιδιών με και δίχως αναπηρία του δείγματος.	49
7.2 Διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία.....	52
7.3 Διερεύνηση της σχέσης γονέα – παιδιού με αναπηρία σε γονείς του δείγματος.....	55
7.4. Διερεύνηση της συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της αισιοδοξίας των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος	57
7.5 Διερεύνηση της συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της σχέσης γονέα- παιδιού των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία του δείγματος	58

7.6 Διερεύνηση της συσχέτισης της σχέσης γονέα- παιδιού και της αισιοδοξίας των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία του δείγματος.....	60
7.7 Διερεύνηση της διαφοράς της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	61
7.8 Διερεύνηση της διαφοράς της αισιοδοξίας αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.	64
7.9 Διερεύνηση της διαφοράς ης σχέσης γονέα – παιδιού αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	66
7.10 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στην γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, στη σχέση γονέα – παιδιού και στην αισιοδοξία.....	68
7.10.1 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση	68
7.10.2 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στη σχέση γονέα - παιδιού	69
7.10.3 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στην αισιοδοξία	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο	72
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ^ο	74
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 ^ο	80
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	113

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας της Κλίμακας Προσανατολισμού για τη Ζωή (Αισιοδοξία) 44	44
Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας της σχέσης γονέα - παιδιού	45
Πίνακας 3: Έλεγχος της αξιοπιστίας της κλίμακας της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση 46	46
Πίνακας 4: Έλεγχος κανονικότητας πληθυσμού.....	49
Πίνακας 5: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann – Whitney U μεταξύ των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος σε συνάρτηση με την αισιοδοξία	51
Πίνακας 6: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann- Whitney U μεταξύ των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος σε συνάρτηση με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση	54
Πίνακας 7: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann- Whitney U μεταξύ των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος σε συνάρτηση με τη σχέση γονέα - παιδιού.....	56
Πίνακας 8: Συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της αισιοδοξίας των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος.....	58
Πίνακας 9: Συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της σχέσης γονέα - παιδιού των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος	60
Πίνακας 10: Συσχέτιση της σχέσης γονέα - παιδιού και της αισιοδοξίας των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος	61
Πίνακας 11: Συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος	63
Πίνακας 12: Συσχέτιση της αισιοδοξίας και των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος	65
Πίνακας 13: Συσχέτιση της σχέσης γονέα- παιδιού και των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος	67
Πίνακας 14: Γραμμική παλινδρόμηση για την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών των γονέων παιδιών με αναπηρία του δείγματος στη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση	69
Πίνακας 15: Γραμμική παλινδρόμηση για την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών για τους γονείς ατόμων με αναπηρία του δείγματος στη σχέση γονέα - παιδιού	70
Πίνακας 16: Γραμμική παλινδρόμηση της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος στην αισιοδοξία	71

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια ο επιστημονικός κλάδος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συγκεντρώνει το ενδιαφέρον ολοένα και περισσότερων ερευνητών. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία αποτελεί ένα ξεχωριστό ερευνητικό πεδίο στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και παρέχει αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, γνώσεις και προσβλέπει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Νικολάου, 2009). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά το κατά πόσο οι γονείς ατόμων με αναπηρία αποφασίζουν αν θα εμπλακούν οι ίδιοι στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι ή/και στο σχολείο καθώς και ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τους την απόφαση.

Σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού (Γεωργίου, 2009). Ενδιαφέρον παρουσιάζει αν και το κατά πόσο η σχέση που έχει δημιουργηθεί μεταξύ του γονέα και παιδιού συμβάλλει κατά κάποιον τρόπο και επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή, ιδίως όταν γίνεται λόγος για παιδιά με αναπηρία. Πλήθος ερευνών εστιάζουν στην σημαντικότητα της μητέρας και του πατέρα για το παιδί με αναπηρία καθώς πέρα από φροντιστές των παιδιών πρόκειται να διαχειριστούν ιδιαίτερες καταστάσεις οι οποίες αφορούν τόσο το παιδί τους όσο και τους ίδιους.

Οι γονείς ατόμων με αναπηρία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με στρεσογόνες καταστάσεις. Η ανθεκτικότητα και η ψυχολογική προσαρμοστικότητα που καλούνται να δείξουν σε αυτές είναι ακράδαντης σημασίας. Τα στοιχεία έχουν άμεση συσχέτιση με την αισιοδοξία του γονέα. Σύμφωνα με τους Στάλικα & Μυτσκίδου (2011) τα αισιόδοξα άτομα προσαρμόζονται καλύτερα σε ποικίλα στρεσογόνα γεγονότα και τείνουν να τα αντιμετωπίζουν ενεργητικά. Παρουσιάζει ενδιαφέρον ερευνητικά αν οι γονείς των ατόμων με αναπηρία αντιμετωπίζουν αισιόδοξα ή όχι όλες τις καθημερινές καταστάσεις, αν αυτό πηγάζει από τη σχέση τους με το παιδί τους και εν συνεχεία το αν οι ίδιοι με βάση όλο αυτό επιλέγουν να είναι υποστηρικτές ακόμα και κατά την εκπαίδευσή των παιδιών με αναπηρία.

Με βάση την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία στόχος της παρούσας μελέτης τίθεται η διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση ατόμων με

αναπηρία σε συνάρτηση με τη σχέση γονέα και παιδιού καθώς και την αισιοδοξία του γονέα. Πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο. Αρχικά παρουσιάζονται οι κατηγορίες των αναπηριών οι οποίες σχετίζονται και με το δείγμα, στην συνέχεια αποτυπώνονται οι ορισμοί των υπό διερεύνηση εννοιών, όπως η «γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση», η «αισιοδοξία» και η «σχέση γονέα- παιδιού» ενώ παράλληλα πραγματοποιείται αντίστοιχη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανασκόπηση ανάλογων ερευνών που βοηθούν στην κατανόηση του θέματος. Το δεύτερο μέρος της έρευνας αφορά το ερευνητικό κομμάτι. Γίνεται αναφορά στον τρόπο ερευνητικής προσέγγισης του εν λόγω θέματος, αποτυπώνεται ο σκοπός της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε όπως και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Δίνεται αναλυτική περιγραφή του δείγματος της έρευνας και ακολούθως οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν όπως και αντίστοιχα αποτελέσματα για τα οποία παρατίθεται και συζήτηση. Τα τελευταία κεφάλαια αφορούν σε περιορισμούς της παρούσας έρευνας αλλά και σε μελλοντικές προεκτάσεις κυρίως στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε για τη συγγραφή της εργασίας καταγράφεται στο τέλος όπως και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς προκειμένου να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα.

A ΜΕΡΟΣ

«ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΩΝ

1.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Ο αυτισμός προκαλείται από νευρολογικές διαφορές και επιδρά σε πολλαπλές γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου (Harvey, 2018). «Ο Αυτισμός είναι ένα νευρο- συμπεριφορικό σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από ποιοτικά ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και από περιορισμένα επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς» (Heward, 2009, σ. 254). Στο DSM-5 χρησιμοποιείται πλέον ο όρος «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)» και η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων διακρίνεται σε τρία επίπεδα: επίπεδο 1: Ανάγκη υποστήριξης λόγω δυσκολιών στην κοινωνικοποίηση και στην προσαρμογή, επίπεδο 2: Ανάγκη εξειδικευμένης υποστήριξης λόγω πιο έντονων δυσκολιών στην κοινωνικοποίηση και την προσαρμογή και επίπεδο 3: Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης λόγω σοβαρών δυσκολιών στην κοινωνικοποίηση και την προσαρμογή. Τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός παιδιού με αυτισμό σύμφωνα με το DSM-5 αφορούν δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Για να πούμε ότι ένα παιδί έχει αυτισμό πρέπει τα συμπτώματα αυτά να εμφανιστούν μέχρι την ηλικία των 3 ετών. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, τα παιδιά με ΔΑΦ, δυσκολεύονται πολύ στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να διαμορφώσουν σχέσεις και δεσμούς με γονείς, φίλους καθώς και να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων. Παράλληλα, τα παιδιά με ΔΑΦ, παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα στην εστίαση της προσοχής. Συνήθως δεν έρχεται σε οπτική επαφή με κανέναν και το παιδί μοιάζει να μην ενδιαφέρεται καθόλου για τους γύρω του, παρά μόνο για τον εαυτό του. Όσον αφορά τα ελλείμματα στην επικοινωνία και τη γλώσσα, τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό είναι βουβά και περιστασιακά εκφέρουν κάποιους ήχους. Η ηχολαλία είναι συνήθης κατά την οποία τα παιδιά επαναλαμβάνει ασταμάτητα φράσεις που έχει ακούσει. Πολλά παιδιά διαθέτουν λεξιλόγιο το οποίο όμως δεν χρησιμοποιούν ώστε να επικοινωνήσουν. Ένα επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό είναι ότι τα συγκεκριμένα

παιδιά δεν κατανοούν τη μεταφορική έννοια των φράσεων αλλά και αφηρημένες έννοιες γενικότερα (Heward, 2011). Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί με αυτισμό, είναι γεγονός ότι παρουσιάζεται ετερογένεια μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ καθώς μπορεί να υπάρχει υψηλότερη ή χαμηλότερη λειτουργικότητα. Είναι ακράδαντης σημασίας ωστόσο να εστιάσουμε στα θετικά χαρακτηριστικά των παιδιών και να αξιοποιήσουμε κάθε είδους δυνατότητα που διαθέτουν.

1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

Με βάση το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων των Ηνωμένων Πολιτειών (CDC- Center for Disease Control and Prevention , 2021): *«Η ΔΕΠΥ είναι μια από τις πιο συχνές νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Συνήθως διαγιγνώσκεται για πρώτη φορά στην παιδική ηλικία και συχνά διαρκεί μέχρι την ενήλικη ζωή. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ μπορεί να δυσκολεύονται να δώσουν προσοχή, να ελέγξουν τις παρορμητικές συμπεριφορές (μπορεί να ενεργούν χωρίς να σκέφτονται ποιο θα είναι το αποτέλεσμα) ή να είναι υπερβολικά ενεργά»*. Σύμφωνα με τη Τζιβνίκου (2015) η συγκεκριμένη διαταραχή μπορεί να υπάρχει και δίχως υπερκινητικότητα. Τα συμπτώματα πρέπει να έχουν ξεκινήσει από τα πέντε έτη και να έχουν διάρκεια πάνω από έξι μήνες. Ως βασικά χαρακτηριστικά αποτελούν η μικρής διάρκειας προσοχή, η χαμηλή αντοχή σε περίπτωση αποτυχίας, η διαρκής υπερδραστηριότητα, η συναισθηματική διέγερση ή/ και η απομόνωση και αντικοινωνική συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, το παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής συνήθως δεν ολοκληρώνει την εργασία που ξεκινά, η προσοχή του διασπάται υπερβολικά εύκολα από άλλα αντικείμενα του χώρου και γενικότερα δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του και να προσηλωθεί σε ένα έργο. Όταν η διάσπαση προσοχής συνοδεύεται και με υπερκινητικότητα, αυτό σημαίνει πως το παιδί δεν μπορεί να σταθεί σε μία θέση χωρίς να κινείται συνεχώς ενώ δεν υπακούει σε κανόνες και περιορισμούς. Κινείται υπερβολικά και συνεχόμενα, κάτι που συμβαίνει και κατά τον ύπνο (Τζιβνίκου, 2015). Το Πανελλήνιο Σωματίο Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας διακρίνει τρεις τύπους: α) ΔΕΠΥ- τύπος απροσεξίας, β) ΔΕΠΥ- τύπος Παρορμητικότητας/Υπερκινητικότητας και γ) ΔΕΠΥ- Συνδυασμένος τύπος.

Ειδικότερα, ως προς τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ στα διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια του ατόμου:

- Βρεφική ηλικία: με βάση σχετικές έρευνες τα βρέφη με ΔΕΠΥ είναι υπερβολικά ανήσυχα, αντιμετωπίζουν συνήθως σοβαρά προβλήματα υγείας, καθυστερούν στην κινητική τους ανάπτυξη έχουν αυξημένη ένταση ενώ δεν τους αρέσει η αγκαλιά και αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στον ύπνο (Νικολαΐδου, 2019).
- Προσχολική ηλικία: τα παιδιά στην προσχολική ηλικία παρουσιάζουν ανυπακοή και μεγάλη δυσκολία στο να αναστείλουν την παρορμητικότητά τους και αυξημένη κινητικότητα. Ταυτόχρονα, έχουν δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα, στον αισθησιοκινητικό συντονισμό και στην αντιληπτική οργάνωση (Νικολαΐδου, 2019).
- Παιδική ηλικία: Η παιδική ηλικία είναι η φάση που η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα είναι πολύ έντονα στοιχεία. Έχουν δυσκολία στην προσαρμογή στο σχολείο και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ελάχιστη συγκέντρωση καθώς η προσοχή τους διασπάται από εξωτερικά ερεθίσματα, ξεχνά πολύ γρήγορα αυτό που έχουν να κάνουν, δυσκολεύονται σε ότι έχει σχέση με οργάνωση, δεν τηρούν κανόνες με αποτέλεσμα να είναι ασυνεπείς. Η παρορμητική συμπεριφορά που επιδεικνύουν τους κάνει πολλές φορές μη προσιτούς στα άλλα παιδιά (Νικολαΐδου, 2019).
- Εφηβεία: Κατά την εφηβεία, το στοιχείο της υπερκινητικότητας μειώνεται. Ωστόσο η παρορμητικότητα, η ανησυχία και η απροσεξία παραμένουν. Σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο τα παιδιά έχουν περισσότερες συγκρούσεις με τους γονείς τους ενώ οι κοινωνικές τους δεξιότητες είναι φτωχές. (Νικολαΐδου, 2019)
- Ενήλικη ζωή: Κατά την ενήλικη ζωή τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο έκφρασης. Οι ενήλικες με ΔΕΠΥ, έχουν υψηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και συχνά παρουσιάζουν κάποιου είδους εθισμό. Παράλληλα, οι οργανωτικές τους δεξιότητες είναι φτωχές, δυσκολία στη διαχείριση οικονομικών και ασταθείς σχέσεις (Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας)

1.3 Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται σε σημαντικές δυσκολίες στην πρόκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Παρότι 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/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Hammill, 1990a, οπ. αν. στο Παντελιάδου, 2011, σ. 27). «Για τον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών λαμβάνονται υπόψη τέσσερα κατ' εξοχήν εννοιολογικά στοιχεία: α) η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τον όρο, β) η αναζήτηση για μια νευρολογική βάση των δυσκολιών, γ) η απόκλιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίτευξης και δ) ο αποκλεισμός πολιτισμικών, αισθητηριακών και οικονομικών δυσκολιών» (Πολυχρόνη, 2011, σ. 125). Βασικοί τύποι μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν οι εξής:

Δυσλεξία:

Η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας (International Dyslexia Association) ορίζει την δυσλεξία ως μία ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ορθή και/ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως είναι αποτέλεσμα ελλείμματος στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, που συχνά είναι μη αναμενόμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, σελ. 2, οπ. αν. στο Heward, σ.151). Η δυσλεξία αποτελεί την πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία και με βάση τα δεδομένα ερευνών αποτελεί ανεπάρκεια στο φωνολογικό στοιχείο του λόγου. Ωστόσο η ανεπάρκεια αυτή θεωρείται αναπάντεχη με βάση τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. «Στις

δευτερεύουσες συνέπειες της δυσλεξίας συμπεριλαμβάνονται προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, η οποία ενδέχεται να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη γνώση υποβάθρου» (Lyon et al., 2003b, σελ.1, οπ. αν. στο Παντελιάδου, 2011, σ. 30).

Δυσορθογραφία:

«Η δυσορθογραφία αποτελεί έναν συνδυασμό δυσκολιών στις ικανότητές τους για γραπτή έκφραση, όπως υποδεικνύεται από τα γραμματικά λάθη και τα λάθη στη στίξη στο πλαίσιο των προτάσεών τους, τη φτωχή οργάνωση μιας παραγράφου, τα πολλαπλά ορθογραφικά λάθη και την υπερβολικά φτωχή καλλιγραφία. Τα προβλήματα ενός ατόμου με δυσορθογραφία περιλαμβάνουν δυσανάγνωστη γραφή, τη μη συνεπή διατήρηση κενών ανάμεσα στις λέξεις, τη φτωχή χωρική οργάνωση στο χαρτί, τη δυσκολία στη σύνθεση του κειμένου καθώς και την ταυτόχρονη σκέψη και γραφή» (Τζιβινίκου, 2015, σ. 34-35). Οι Μουζάκη και Πρωτόπαπας ταξινομούν τα λάθη στην ορθογραφία σε τρεις κατηγορίες: α)Φωνογραφική αντιστοίχιση, στην οποία περιλαμβάνονται λάθη όπως αντικατάσταση φωνήματος, προσθήκη γραφήματος, παράλειψη γραφήματος, β)Γραμματική και γ) Ετυμολογία και τονικά λάθη (Πολυχρόνη, 2011).

Δυσαναγνωσία

Η δυσαναγνωσία αποτελεί μία ακόμα ειδική μαθησιακή δυσκολία. Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες διαβάζουν αργά, καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια, συλλαβιστά και με πολλά αναγνωστικά λάθη. Ταυτόχρονα, διαβάζουν χωρίς ευχέρεια και προσωδία και συχνά χρησιμοποιούν το δάκτυλό τους ώστε να μη χάνουν το σημείο στο οποίο διαβάζουν (Πολυχρόνη, 2011). «Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, επειδή δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν με ταχύτητα και ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους, με αποτέλεσμα την εμφάνιση γενικευμένης αναγνωστικής δυσκολίας και την αδυναμία καλής αναγνωστικής κατανόησης» (Παντελιάδου, 2011, σ. 77).

Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία αποτελεί ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία σχετίζεται με τον τομέα των μαθηματικών. «Τα παιδιά με δυσαριθμησία είναι πιθανό να γράφουν ανάποδα τους αριθμούς, να δυσκολεύονται στην αντίληψη της σειριακής θέσης των αριθμών και της μεταξύ τους απόστασης και να αδυνατούν να ανακαλέσουν εύκολα τους βασικούς κανόνες» (Πολυχρόνη, 2011, σ. 164). Σύμφωνα με τη Τζιβνίκου (2015) άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμησία αποτελούν τα εξής: δυσκολίες με εκφωνήσεις προβλημάτων, δυσκολίες σε χρηματικές συναλλαγές, έλλειψη τάξης και οργάνωσης όταν προσπαθούν να επεξεργαστούν τα μαθηματικά προβλήματα στο χαρτί, δυσκολία στην αναγνώριση λογικών ακολουθιών πληροφοριών, προβλήματα στην κατανόηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, δυσκολία με τη μέτρηση, την εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων και τον υπολογισμό μαθηματικών πράξεων, δυσκολία με τη λεκτική περιγραφή των μαθηματικών διαδικασιών, δυσκολίες με τις νοητικές μαθηματικές στρατηγικές και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζει ακόμα:

- Δυσκολία στον προφορικό λόγο, η οποία συμπεριλαμβάνει καθυστέρηση στον προφορικό λόγο, παρόμοια λάθη κατά τη διάρκεια στον προφορικό και στον γραπτό λόγο,
- Προβλήματα πρωταρχικά προσοχής/συγκέντρωσης: μικρή διάρκεια προσοχής, εύκολη απόσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, αυθορμητισμός.
- Προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης/ακολουθίας: συγκράτηση οδηγιών, απαγγελία ποιημάτων/τραγουδιών, συγκράτηση μαθηματικών πινάκων, αποστήθιση, διάκριση δεξί/αριστερό, παρακολούθηση λεκτικών οδηγιών
- Προβλήματα ακολουθίας: πιο αργός ρυθμός εκμάθησης αυτοματοποιημένης εφαρμογής ποικίλων δραστηριοτήτων ακολουθίας, αντιστροφές γραμμάτων, ημερών, μηνών, γραμμάτων μέσα σε συλλαβές, συλλαβών μέσα σε λέξεις, λέξεων μέσα σε προτάσεις, αποδιοργάνωση
- Προβλήματα συντονισμού: προβλήματα σε συγχρονισμένες δραστηριότητες και στη διατήρηση ενός ρυθμού (Τζιβνίκου, 2015, σ. 32).

1.5 Προβλήματα λόγου και ομιλίας

Η Γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της ανθρώπινης επικοινωνίας. Είναι ένα σύνθετο και δυναμικό σύστημα συμβατικών συμβόλων που χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους για την απεικόνιση της σκέψης και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας.(Δράκος, 2003). Πρόκειται για μια κατ' εξοχήν κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή.

Λόγος είναι η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων/εννοιών που ακούει το άτομο από το ευρύτερο του περιβάλλον, αλλά και η ικανότητα να συνδυάζει τις λέξεις αυτές (άρθρα, ουσιαστικά, ρήματα), έτσι ώστε να σχηματίσει προτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, λόγος είναι η ικανότητα του ανθρώπου να οργανώνει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του και έπειτα να τα εκφράζει στους άλλους μέσα από ένα σύστημα σημείων φωνητικού χαρακτήρα. (Μπαμπινιώτης, 2000).

Ομιλία είναι το ηχητικό ή ακουστικό σήμα, το οποίο παράγεται μέσα από τη συνδυασμένη δραστηριότητα των πνευμόνων, του λάρυγγα, της στοματικής και ρινικής κοιλότητας. Οι κινήσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την παλμική δόνηση του αέρα και την παραγωγή ακουστικού σήματος. Είναι το λεκτικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούμε για να μεταδώσουμε ένα μήνυμα και περιέχει στοιχεία όπως η ποιότητα φωνής, ο τόνος και ο ρυθμός (Καμπούρογλου, 2003).

Διαταραχές Λόγου: Οι διαταραχές του λόγου περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση, στην έκφραση ή στη χρήση του λόγου. Οι δυσκολίες αυτές, μπορεί να επηρεάζουν το περιεχόμενο, δηλαδή τις έννοιες ή το λεξιλόγιο, τη μορφή, δηλαδή τη σύνταξη, μορφολογία, γραμματική, φωνολογία και τη σωστή χρήση, δηλαδή κατά πόσο ο λόγος που χρησιμοποιείται είναι κατάλληλος για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή στιγμή.

Διαταραχές Ομιλίας: Οι διαταραχές της ομιλίας μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα του συνδυασμού των ήχων για την άρθρωση των λέξεων, την ποιότητα της φωνής και τον ομαλό ρυθμό. Οι διαταραχές ομιλίας περιλαμβάνουν: Φωνολογικές διαταραχές που μπορούν να οριστούν ως σημαντικά ελλείμματα στην παραγωγή της ομιλίας, στην αντίληψη της ομιλίας ή στην φωνολογική οργάνωση σε σχέση με τους συνομηλικούς του παιδιού (Anderson & Shames, 2013).

- Διαταραχές άρθρωση, Δυσκολίες που σχετίζονται με την κινητική παραγωγή της ομιλίας, ή στην κινητική ανικανότητα/αδυναμία του ατόμου να προφέρει συγκεκριμένους ήχους της ομιλίας (Bauman-Waengler J., 2008).
- Φωνητικές διαταραχές: Μια κατάσταση κατά την οποία η φωνή, η ποιότητα ή η ένταση της φωνής ενός ατόμου διαφέρουν από εκείνη των ατόμων του ίδιου φύλου, ηλικίας, γεωγραφικής περιοχής ή του ίδιου πολιτιστικού υποβάθρου. Χωρίζονται σε οργανικές και λειτουργικές.
- Δομικές διαταραχές οι οποίες επηρεάζουν την άρθρωση. Διαταραχές ροής λόγου- Τραυλισμός «Η δυσλειτουργία της ροής της ομιλίας εκδηλώνεται με ασυντόνιστες κινήσεις του μυϊκού συστήματος της αναπνοής, της φωνής και της άρθρωσης. Συμβαίνει στην αρχή ή στο μέσο της ομιλίας, είτε με επαναλήψεις φθόγγων, συλλαβών, λέξεων, είτε με ένα επίμονο κόμπιασμα σε ένα φθόγγο» (Δράκος, 2003, σελ. 170).
- Ταχυλαλία-Βατταρισμός: «Διαταραχή της ροής του λόγου. Στην ταχυλαλία η άρθρωση δεν είναι ευκρινής-καθαρή. Η ομιλία έχει ένα γρήγορο ρυθμό. Οι λέξεις προφέρονται βιαστικά, παραπονημένα και όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα η ομιλία να μη γίνεται πλήρως κατανοητή και η επικοινωνία δύσκολη» (Δράκος, 2003).
- Διαταραχές αντήχησης: Χαρακτηρίζονται από υπερρινικότητα και υπορρινικότητα.
- Δυσαρθρία: «Ένα συλλογικό όνομα για μια ομάδα γλωσσικών διαταραχών που απορρέουν από διαταραχές του μυϊκού ελέγχου του μηχανισμού του λόγου, εξαιτίας κάποιας βλάβης του κεντρικού ή του περιφερικού νευρικού συστήματος. Ορίζει προβλήματα στην προφορική επικοινωνία εξαιτίας παράλυσης, αδυναμίας ή έλλειψης συντονισμού του μυϊκού συστήματος του λόγου.» (Darley, Aronson & Brown, 1969).
- Λεκτική απραξία: «Είναι μια διαταραχή της ικανότητας προγραμματισμού, οργάνωσης και συντονισμού των κινήσεων της ομιλίας χωρίς όμως να υπάρχει αδυναμία ή παράλυση των μυών που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή της ομιλίας» (Leslie, Gonzalez & Kenneth, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Γονεϊκή εμπλοκή»

Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί δικαίωμα της κάθε οικογένειας, ευθύνη αλλά και κοινωνική ανάγκη (Castro et al., 2015). Σε ένα πιο γενικό ορισμό, η γονεϊκή εμπλοκή αφορά την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις πτυχές της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών τους. Από διαφορετική οπτική, η γονεϊκή εμπλοκή αφορά ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως είναι οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους, ο έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας, η βοήθεια που παρέχουν προκειμένου να διεκπεραιώσουν τις σχολικές τους εργασίες καθώς και η συχνότητα με την οποία οι γονείς παρευρίσκονται στο σχολείο (Castro et al., 2015). Άλλοι ορισμοί της ίδιας έννοιας αναφέρουν: «Γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί η αφιέρωση πόρων από τον γονέα στο παιδί μέσα σε έναν συγκεκριμένο τομέα» (Grdnick, Slowiaczek, 1994, p. 238, οπ. αν. στο Wilder, 2014), «Η γονεϊκή εμπλοκή αφορά συμπεριφορές των γονέων στο σπίτι και στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους» (El Nokali, Bachman and Votruba-Drzal, 2010, p. 989, οπ. αν στο Wilder, 2014). Σύμφωνα με τις Στύλα & Μιχαλοπούλου (2016), η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στην ποιοτική και ποσοτική συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού. Σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν οι ίδιες, η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται θετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ως προς τις γνώσεις που κατέχουν και επακόλουθα την παροχή βοήθειας, ενώ δεν συνδέεται με το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Οι Smith et al. (2007), ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη συμμετοχή των γονέων στην ανατροφή και την εκπαίδευση του παιδιού, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο καθώς και η ενεργός συμβολή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες. Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να έχει α) θεσμοθετημένη μορφή, που αφορά στη συμμετοχή των γονέων στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ή β) μη θεσμοθετημένη μορφή, που αφορά σε βοήθεια των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως συνοδεία σε σχολικές εκδρομές και άλλα (Menheere & Hooge, 2010). Όπως γίνεται κατανοητό

υπάρχει πληθώρα ορισμών της υπό συζήτηση έννοιας καθώς κάθε ερευνητής προσθέτει μια διαφορετική οπτική σε εκείνη. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, γίνεται λόγος για τις στάσεις που κρατούν οι γονείς απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

2.2 Μοντέλα προσέγγισης της «γονεϊκής εμπλοκής» στην εκπαίδευση

2.2.1 Το μοντέλο των Hoover- Dempsey & Sandler

Οι Hoover- Dempsey & Sandler (1995, 1997), πρότειναν ένα θεωρητικό μοντέλο σχετικά με τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Πρόκειται για ένα μοντέλο που εστιάζει στους γονείς και αναπαριστά τους παράγοντες που διέπουν την όλη διαδικασία της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αποτελείται από τα εξής πέντε διαδοχικά επίπεδα:

Το πρώτο επίπεδο, περιλαμβάνει τέσσερις ψυχολογικούς παράγοντες οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόφαση των γονέων να εμπλακούν στο σχολείο. Τους παράγοντες αυτούς αποτελούν, α) η κατασκευή του ρόλου του γονέα και τις πεποιθήσεις του σχετικά με το τι πρέπει ο ίδιος να πράξει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων και το κατά πόσο θεωρούν οι ίδιοι ικανούς τους ίδιους προκειμένου συμβάλλουν στην επιτυχία του παιδιού στο σχολείο, γ) οι αντιλήψεις των γονέων οι οποίες αφορούν τις γενικές προσκλήσεις που δέχονται από στο σχολείο για τη συμμετοχή τους και δ) οι αντιλήψεις των γονέων οι οποίες αφορούν τις γενικές προσκλήσεις που δέχονται από το παιδί για τη συμμετοχή τους.

Το δεύτερο επίπεδο, περιλαμβάνει τους παράγοντες που συνέβαλαν προκειμένου να αποφασίσει ο γονέας να εμπλακεί στο σχολείο. Τέτοιους παράγοντες μπορεί να αποτελούν, οι ειδικές προσκλήσεις για συμμετοχή τους, είτε από το ίδιο τους το παιδί, είτε από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο ευρύτερα, ενώ σημαντικό ρόλο έχει και ο χρόνος και η ενέργεια που διαθέτουν.

Το τρίτο επίπεδο αποτελούν οι μηχανισμοί που επηρεάζουν τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους. Το τέταρτο επίπεδο αφορά σε μεσολαβητικές αναπτυξιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς ώστε να υπάρχει αλληλουχία

μεταξύ των δράσεων από μεριά τους και των προσδοκιών από μέρους του σχολείου. Το πέμπτο και τελευταίο επίπεδο σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα και τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού, δηλαδή γνώσεις και δεξιότητες που κατακτήθηκαν και οδηγούν σε σχολική επιτυχία (Walker, 2005).

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Ισραηλινούς γονείς, με βάση το μοντέλο των Hoover- Dempsey & Sandler, φάνηκε πως οι ίδιοι εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους ακόμα και σε μεγαλύτερες τάξεις. Οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους στο σχολείο ως βασική τους ευθύνη και ο παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει περισσότερο είναι οι προσκλήσεις από μέρους του παιδιού και του σχολείου προς συμμετοχή των γονέων (Lavenda, 2011).

Στην περίπτωση της εμπλοκής γονέων παιδιών με αναπηρία, η έρευνα των Fishman & Nickerson (2015), κατέδειξε πως από τους παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο των Hoover- Dempsey & Sandler (2005), βασικότερος προβλεπτικός παράγοντας για τη γονεϊκή εμπλοκή στην ειδική εκπαίδευση αποτελεί η άμεση επικοινωνία με τον δάσκαλο του παιδιού. Μέσω αυτής, ο γονέας ενθαρρύνεται να συμμετέχει τόσο σε συναντήσεις, όσο και στη διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού καθώς προσπαθεί και από μεριάς του να διατηρήσει αυτήν την επικοινωνιακή σχέση (Fishman & Nickerson, 2015). Ωστόσο, οι γονείς παιδιών με αναπηρία, επιλέγουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν τα ίδια τους το ζητήσουν, κάτι φυσικά που συνδέεται άμεσα με τη μορφή της αναπηρίας και την ηλικία του παιδιού, ενώ αποστασιοποιούνται όταν θεωρούν πως το σχολείο υποστηρίζει επαρκώς το παιδί (Fishman & Nickerson, 2015).

2.2.2 Το οικοσυστημικό μοντέλο του Brofenbrenner

Το οικοσυστημικό μοντέλο «απεικονίζει» το παιδί στο πλαίσιο τεσσάρων συστημάτων στα οποία αλληλεπιδρά σε καθημερινή βάση. Ξεκινώντας από το εσωτερικό σύστημα, το «Μικροσύστημα» όπως ονομάζεται, περιλαμβάνει όλους τους χώρους στους οποίους υπάρχει το παιδί καθημερινά, όπως το σχολείο, το σπίτι, οι ομάδες συνομηλίκων. Το «Μεσοσύστημα» είναι το σύστημα εκείνο που συνδέει τους χώρους του μικροσυστήματος και αφορά άμεσα την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και την σύνδεση αυτών των δύο χώρων ευρύτερα. Ακολούθως, το

«Εξωσύστημα» είναι το τρίτο σύστημα το οποίο αποτελεί τους χώρους στους οποίους δεν συναναστρέφεται το ίδιο το παιδί, όμως επηρεάζουν έμμεσα το ίδιο και την οικογένειά του. Τέτοιοι χώροι αποτελούν, ο εργασιακός χώρος του γονέα, η τοπική αυτοδιοίκηση και άλλα. Τελευταίο σύστημα αποτελεί το «Μακροσύστημα» που περιλαμβάνει τις αξίες, τους πόρους που διατίθενται για τις παροχές στους διάφορους τομείς, του νόμου και άλλα. Τα τέσσερα αυτά συστήματα βρίσκονται σε πλήρη αλληλεξάρτηση. Στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, οι γονείς ατόμων με αναπηρία υποστηρίζουν πως ενώ έχουν όλη τη διάθεση να βοηθήσουν το παιδί τους στο εκπαιδευτικό κομμάτι, ακόμα και στη διαδικασία μετάβασης από το σχολείο στην ενήλικη ζωή, παρουσιάζονται πολλών ειδών προβλήματα. Την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό το κομμάτι, φρενάρουν τόσο οι πολλαπλές πηγές άγχους αλλά και η έλλειψη πόρων. Στο «μεσοσύστημα» αυτό, δηλαδή στη σχέση γονέων- σχολείου, ιδιαίτερο ρόλο παίζουν και παράγοντες που αποτελούν στο «εξωσύστημα», όπως η κοινωνική πρόνοια, οι υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης. Πολλές φορές, οι ιατρικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία είναι τέτοιες ώστε οι γονείς εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους, αφιερώνουν τον απαιτούμενο χρόνο και θέτουν εκείνες προτεραιότητες, αφήνοντας την εκπαίδευση σε δεύτερο κομμάτι (Hirano et. al., 2018). Ταυτόχρονα, σε επίπεδο μεσοσυστήματος, οι γονείς αποτελούν κύρια συνιστώσα για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία. Η συνηγορία των οικογενειών των μαθητών με αναπηρία παίζει καθοριστικό ρόλο για την προώθηση ζητημάτων στο σχολείο (Ruppar, Allcock, & Gonsier-Gerdin, 2017).

2.2.3 Το μοντέλο των Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής της Epstein

Η Epstein δημιούργησε ένα μοντέλο συνεργασίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας – κοινότητας στο κέντρο του οποίου βρίσκεται το παιδί. Οι τρεις αυτοί παράγοντες αποτελούν αλληλεπικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής και με τη συνεργασία μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Newman, 2019). Η Epstein (2001), αναγνωρίζει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής: την επικοινωνία σχετικά με την πρόοδο των παιδιών και τα σχολικά προγράμματα που εφαρμόζονται, τον εθελοντισμό, τη μάθηση στο σπίτι, τη λήψη αποφάσεων με τη συμπερίληψη των οικογενειών ως συμμετέχοντες στις σχολικές αποφάσεις, την υπεράσπιση των γονέων ώστε να δημιουργήσουν και εκείνοι κατάλληλες συνθήκες

για να υποστηρίξουν τη μάθηση του παιδιού και τη συνεργασία με την κοινότητα με την παροχή πόρων και υπηρεσιών. Η γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση των παιδιών δεν επηρεάζει μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τα κίνητρα μάθησης, την επιμονή που θα δείξει ο μαθητής στην εργασία και την γενικότερη συμπεριφορά στο σχολείο. Έτσι λοιπόν στο μοντέλο της Epstein τονίζεται η συλλογική ευθύνη και η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών – κοινότητας με κοινό στόχο την επιτυχή εκπαίδευση των παιδιών. Από την έρευνα των Menheere & Hooge (2010) προέκυψε πως η αμοιβαία εμπιστοσύνη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την καθιέρωση και τη διατήρηση συνεργασία μεταξύ οικογένειας- σχολείου και υφίσταται περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρά στις μεγαλύτερες βαθμίδες. Οι γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό σε δραστηριότητες ανάγνωσης στο σπίτι, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όταν οι γονείς νιώσουν πως η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς είναι αποτελεσματική, τότε την επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Ιδιαίτερα, οι γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επιθυμούν να ανταλλάσσουν διαρκώς πληροφορίες με τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τις συμπεριφορές των παιδιών τους. Αν λοιπόν το περιβάλλον επικοινωνίας είναι προσβάσιμο αλλά και τα ίδια τα πρόσωπα, και αν παρέχουν υποστηρικτικές συμβουλές οι εκπαιδευτικοί στην οικογένεια, τότε παρέχεται στο παιδί η βοήθεια προκειμένου να επιτύχει στο σχολείο (Yotyodying, S& Wild, 2019).

2.3 Γονεϊκή εμπλοκή και ειδική εκπαίδευση

Αδιαμφισβήτητα τα παιδιά με αναπηρία έχουν πολλαπλές ανάγκες κάτι το οποίο επεκτείνεται και στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς των παιδιών με αναπηρία ενδεχομένως να δυσκολεύονται να υποστηρίξουν το παιδί στη μάθηση λόγω έλλειψης γνώσεων. Τα πράγματα ωστόσο διευκολύνονται όταν οικογένεια και σχολείο διατηρούν ομαλές σχέσεις και βρίσκονται σε συνεχή επαφή. Ακόμα και οι γονείς που αντιμετωπίζουν πολλαπλά εμπόδια, αν η στάση των εκπαιδευτικών είναι προσιτή, τότε και εκείνοι ενθαρρύνονται να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μελέτες σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου δείχνουν ότι οι αποφάσεις των γονέων να εμπλακούν στο σχολείο επηρεάζονται από τις αντιλήψεις τους για επικοινωνία και την γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού και

του σχολείου ευρύτερα (Rispoli, Hawley & Clinton, 2020). Σε σχετική έρευνα με Χαβανέζους γονείς παιδιών με αναπηρία αποδείχθηκε πως οι πιο συνήθεις μορφές εμπλοκής στην εκπαίδευση είναι: η συμμετοχή στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, η βοήθεια στην τάξη και η αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με την ειδική εκπαίδευση (Sheehey, 2006). Παρά λοιπόν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να συναντά μια οικογένεια με παιδί με αναπηρία, οι γονείς δείχνουν υπερήφανοι να υπερασπιστούν τον ρόλο τους ως γονείς, να σταθούν δίπλα στα παιδιά τους και να κάνουν το καλύτερο δυνατό ώστε ενθαρρύνουν την κάθε τους προσπάθεια στο σχολείο. Βασικό στοιχείο για να λειτουργήσει το έργο αυτό αποτελεί η εμπιστοσύνη στο πλαίσιο συνεργασίας γονέα – σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Αισιοδοξία

3.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Αισιοδοξία»

«Η αισιοδοξία ορίζεται ως μία σταθερή τάση του ατόμου να πιστεύει πως είναι πιο πιθανό να του συμβούν καλά πράγματα παρά άσχημα και επικεντρώνεται στην πίστη για το καλό αποτέλεσμα και όχι στην πεποίθηση για τους τρόπους με τους οποίους θα επιτύχει αυτό το αποτέλεσμα» (Στάλικας & Μυτσκίδου, 2011, σ. 71). Η αισιοδοξία αποτελεί ένα γνωστικό κατασκεύασμα το οποίο σχετίζεται με προσδοκίες για θετικά μελλοντικά αποτελέσματα, τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και σε γενικό επίπεδο. Αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου και θεωρείται πως σχετίζεται με άλλες γνωστικές, συναισθηματικές και κινητήριες διαδικασίες και οι οποίες είναι αλληλένδετες (Carver & Scheier, 2014). Η αισιοδοξία αφορά την απόδοση θετικών αποτελεσμάτων σε προσωπικούς, σταθερούς και κυρίαρχους παράγοντες και τα αρνητικά αποτελέσματα σε εξωγενείς, ασταθείς και προσωρινούς παράγοντες (Peterson & Steen, 2002 ; Seligman, 1998, οπ. αν. στο Αντωνίου, 2010). Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αισιόδοξων ανθρώπων είναι η αυτοπεποίθηση με την οποία διαχειρίζονται δύσκολες και στρεσογόνες καταστάσεις που προκύπτουν καθημερινότητά τους, σε αντίθεση με τους απαισιόδοξους ανθρώπους οι οποίοι θέτουν εμπόδιο στην πορεία τους κάθε δυσκολία που συναντούν. Τα οφέλη της αισιοδοξίας είναι πολλαπλά καθώς το άτομο μεταξύ άλλων, βιώνει λιγότερη μοναξιά, μειωμένα επίπεδα άγχους και υψηλότερα επίπεδα ευεξίας, καλύτερη ψυχολογική προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις (Στάλικας & Μυτσκίδου, 2011). Η αισιοδοξία αποτελεί μία απαραίτητη προϋπόθεση για την ανθεκτικότητα και την ευτυχία του ατόμου (Λεοντοπούλου & Γρίβα, 2019). Παράλληλα, η αισιοδοξία είναι στενά συνδεδεμένη με την υγεία του ατόμου αλλά και με το κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων, μιας και οι αισιόδοξοι άνθρωποι τείνουν να είναι περισσότερο προσιτοί και συμπαθείς προς τους υπολοίπους (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010). Σύμφωνα με τους Avvenuti, Baiardini, & Giardini (2016), η αισιοδοξία είναι μία σταθερή οργάνωση των συναισθημάτων και των γνώσεων η οποία μπορεί να διαμορφώσει τη σχέση μεταξύ ανθρώπου και πραγματικότητας,

καθορίζοντας την αυτοαντίληψη, τις προσδοκίες και τις πράξεις τους άτομου. Λόγος γίνεται και για τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία στο πλαίσιο της οποίας οι άνθρωποι τείνουν να έχουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες για το μέλλον οι οποίες προκύπτουν από τη διαστρέβλωση της πραγματικότητας προς όφελός τους. Στο ίδιο πλαίσιο, οι άνθρωποι αποδίδουν την επιτυχία τους αποκλειστικά στους ίδιους, ενώ μία αποτυχία αποκλειστικά σε εξωγενής παράγοντες και για τους οποίους δε φέρουν καμία ευθύνη (Savani, Cho, Baik & Morris, 2015).

3.2 Μοντέλα αισιοδοξίας

Δύο ευρέως γνωστά και κυρίαρχα μοντέλα για την αισιοδοξία αποτελούν αυτά του Seligman και των Scheier & Carver. Ενώ και τα δύο μοντέλα κινούνται στη σφαίρα της θεωρίας της αισιοδοξίας παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Στο πρώτο μοντέλο, ο Seligman, σχετίζει την αισιοδοξία ενός ανθρώπου με τις αιτίες που αποδίδει ο ίδιος σε παρελθοντικά γεγονότα καθώς και αν τα αποτελέσματα προέρχονται από σταθερούς ή ασταθείς παράγοντες. Στο δεύτερο μοντέλο, των Scheier & Carver, δίνεται ιδιαίτερη αξία στα κίνητρα και τα οποία θεωρούνται βασικό κομμάτι της αισιοδοξίας.

3.2.1 Το μοντέλο του Seligman

Ο Seligman δίνει τη δική του διάσταση στην έννοια της αισιοδοξίας, την οποία συνδέει στενά με τον όρο «επίκτητης αισιοδοξία» ή αλλιώς «learned optimism». Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο η αισιοδοξία ενός ανθρώπου σχετίζεται με τις μελλοντικές προσδοκίες του ίδιου λαμβάνοντας όμως υπόψη παρελθοντικά γεγονότα. Πιο συγκεκριμένα, αν η αιτία μιας αποτυχίας αποδίδεται σε σταθερούς παράγοντες, τότε ο άνθρωπος τείνει να δημιουργεί αρνητικές προσδοκίες, ενώ αν η αιτία της ίδιας αποτυχίας αποδοθεί σε ασταθείς παράγοντες, τότε οι προσδοκίες είναι θετικές (Peterson & Seligman, 1984; Seligman, 1991, οπ. αν. στο Αντωνίου, 2010). Οι αισιόδοξοι άνθρωποι θεωρούν τα ευχάριστα γεγονότα ως αποτέλεσμα μόνιμων συνθηκών και έτσι τα εσωτερικεύουν. Αντιθέτως οι απαισιόδοξοι άνθρωποι εσωτερικεύουν τα αρνητικά γεγονότα, ακολούθως καταβάλλονται από εκείνα και

παραιτούνται από κάθε είδους προσπάθειας μιας και οι προσδοκίες τους για θετικά αποτελέσματα στο μέλλον γίνονται ιδιαίτερα περιορισμένες (Seligman, 2018).

3.2.2 Το μοντέλο των Scheier & Carver

Οι Scheier & Carver θεωρούν την αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενός ανθρώπου και την συνδέουν με τις προσδοκίες του ίδιου. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου, η αισιοδοξία λειτουργεί με βάση γενικευμένες προσδοκίες που έχει ο άνθρωπος σε διάφορες εκφάνσεις της ζωής του (Αντωνίου & Αρμάου, 2007, σ. 279). Ο αισιόδοξος άνθρωπος αναμένει θετικά αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν από σταθερούς, κυρίαρχους παράγοντες (Αντωνίου & Αρμάου, 2007). Η αισιοδοξία ενός ανθρώπου είναι συνυφασμένη με τα κίνητρα του ίδιου. Οι άνθρωποι διαμορφώνουν κατάλληλα συμπεριφορές έτσι ώστε να κατακτήσουν τους στόχους που έχουν θέσει. Βασικό ρόλο σε αυτό έχει και η επιμονή στους στόχους, όπως και η προσπάθεια που καταβάλλεται ως προς την επίτευξή τους. Έτσι, ένας αισιόδοξος άνθρωπος θέτει υψηλούς στόχους, ιδιαίτερης σημασίας και προτεραιότητας, ειδικά όταν οι συνθήκες μοιάζουν ευνοϊκές, σε αντίθεση με έναν απαισιόδοξο άνθρωπο ο οποίος δεν έχει κίνητρα, μιας και θεωρεί πως θα προκύψουν αρνητικά αποτελέσματα πόσω μάλλον σε δυσμενείς συνθήκες, όπου κάθε είδους προσπάθεια περιορίζεται (Scheier & Carver, 2014).

3.3 Παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της αισιοδοξίας

Η ανάπτυξη της αισιοδοξίας ενός ανθρώπου είναι πιθανό να επηρεάζεται από παράγοντες, τόσο βιολογικούς όσο και κοινωνικούς με την ευρύτερη έννοια. Σύμφωνα με σχετική έρευνα των Mosing, Zietsch, Shekar, Wright & Martin (2009), οι γενετικές επιρροές φαίνεται να εξηγούν ένα μεγάλο ποσοστό την αισιοδοξίας και των διακυμάνσεών της που κατέχει κάποιος σε συνάρτηση με την ψυχική του υγεία. Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν πως η σχέση αισιοδοξίας και η ψυχικής υγείας ενδεχομένως οφείλεται σε γονίδια τα οποία προδιαθέτουν σε υψηλά επίπεδα ψυχικής υγείας και αισιοδοξίας. Παράλληλα, η μελέτη του Schulman et. al. (1993), έδειξε σημαντική γενετική επίδραση στην αισιοδοξία.

Οι Sharpe, Martin & Roth (2011) συσχέτισαν την αισιοδοξία με τον μοντέλο Big Five (D.W. Fiske, 1949; Norman, 1967; Goldber, 1981,Mc Crae & Costa, 1987.), το οποίο περιλαμβάνει ταξινόμηση πέντε χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ενός ανθρώπου. Τα πέντε αυτά χαρακτηριστικά αποτελούν: η Διαθεσιμότητα σε εμπειρίες (Openness/ Intellect), η Ευσυνειδησία (Conscientiousness), η Εξωστρέφεια (Extraversion/Positive Emotionality), η Συνεργασιμότητα (Agreeableness) και ο Νευρωτισμός (Neuroticism). Από την σχετική έρευνα φάνηκε ότι η αισιοδοξία συνδέεται με τα τέσσερα από τα πέντε χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την Ευσυνειδησία, οι αισιόδοξοι άνθρωποι διατηρούν έντονα την επιδίωξη στόχων ώστε να διασφαλίσουν θετικά αποτελέσματα στη ζωή τους. Αναπτύσσουν κατά αυτόν τον τρόπο αισιόδοξες πεποιθήσεις και ανάλογες συμπεριφορές, οι οποίες και οδηγούν σε καλύτερη σωματική και ψυχική υγεία, ενώ παράλληλα οι αισιόδοξοι είναι περισσότερο εξωστρεφείς, φιλικόι και κοινωνικά επιδέξιοι (Sharpe, Martin & Roth, 2011).

Σημαντικό ρόλο έχει και το οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου. Οι εμπειρίες που αποκτά το άτομο κατά την παιδική του ηλικία, συμβάλλουν και στην αισιοδοξία που θα έχει το ίδιο κατά την ενηλικίωσή του. Οι συμπεριφορές των γονέων καθώς και οι τρόποι διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν, συμβάλλουν στην καλλιέργεια ή μη της αισιοδοξίας του παιδιού μελλοντικά (Carver & Scheier, 2010). Η έρευνα των Heinonen, Räikkönen, Keltikangas-Järvinen, & Strandberg (2004) αποδεικνύεται ότι τα άτομα τα οποία δεν έχουν τόσο αρεστές παιδικές αναμνήσεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως συγκρουσιακή ατμόσφαιρα, με μειωμένη φροντίδα και αγάπη αλλά σε ένα υπερπροστατευτικό πλαίσιο από μέρους των γονέων, τότε δημιουργούν έναν απαισιόδοξο τρόπο σκέψης και προσανατολισμό ζωής γενικότερα.

3.4 Αισιοδοξία και Αναπηρία

Η αισιοδοξία έχει να κάνει με το πώς κάποιος οραματίζεται την πορεία της ζωής του. Ακόμα και στα άτομα με αναπηρία ή ασθένειες, η ανάπτυξη της αισιοδοξίας είναι ιδιαίτερης σημασίας. Έχει βρεθεί ότι η αισιοδοξία σχετίζεται τόσο με την ευεξία και την υγεία ευρύτερα όσο και ειδικότερα με τη σωματική και ψυχική

υγεία. Παρά τις αρνητικές προκλήσεις της ζωής που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, τα θετικά συναισθήματα και η θετική προοπτική για ζωή είναι ιδιαίτερης αξίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Heo, Chun, Lee & Kim (2016), κατά την οποία ηλικιωμένα άτομα με αναπηρία ή ασθένειες διατηρούν μια ψυχολογική ευημερία, ενώ μέσω του εθελοντισμού με τον οποίο ασχολούνται, βιώνουν αισθήματα προσωπικής ικανοποίησης και βρίσκουν το νόημα και βλέπουν τη ζωή «με άλλο μάτι». Η αισιοδοξία μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά άμεσα ή βραχυπρόθεσμα καθώς διευκολύνει τα θετικά συναισθήματα και μετριάζει τα αρνητικά. Όταν κάποιος δημιουργεί θετικές και αισιόδοξες προσδοκίες για το μέλλον, αβίαστα συμπεριφέρεται με τρόπους αντίστοιχους των προσδοκιών του. (Lee, Reyes, Rungrill & Bishop, 2022). Η αισιοδοξία επιτρέπει στα άτομα να σκέφτονται με ειλικρίνεια, να υπολογίζουν τις ικανότητές τους ώστε να αντιμετωπίσουν προβλήματα. Ενόψει στρεσογόνων καταστάσεων τα αισιόδοξα άτομα χρησιμοποιούν πιο προσανατολισμένες και στοχευμένες στρατηγικές αντιμετώπισης με ως επί το πλείστον θετικό τρόπο (Umukoro, 2018). Σχετική έρευνα κατέδειξε ότι οι διαβητικοί ασθενείς αποκτούν μια πιο ποιοτική ζωή όταν λειτουργούν με θετικό σκέψη. Διαχειρίζονται τα δεδομένα της ζωής τους περισσότερο ρεαλιστικά, χρησιμοποιώντας αυτή τους την αισιοδοξία ως προστασία από άγχος και αρνητικές σκέψεις (Umukoro, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Σχέση γονέα – άτομο με αναπηρία

4.1 «Σχέση γονέα - παιδιού»

Ο όρος «σχέση» αφορά τη σχέση μεταξύ δύο προσώπων ή τη σχέση με μία άλλη κατάσταση, υπό την έννοια του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται δύο άτομα (Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2014, σ. 43). Όταν έρχεται στον κόσμο ένα παιδί, στο πρώτο στάδιο της ανάπτυξης του αλλά και μετέπειτα, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο έχει η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο παιδί και το άτομο εκείνο θα αναλάβει την ανατροφή του, εκείνο που θα έχει διαρκής και την πιο στενή επικοινωνία. Αυτή η πρώτη σχέση θεωρείται σημαντική για τη διαμόρφωση της πραγματικότητας από όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις (Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2014). Σε ένα οικογενειακό πλαίσιο, οι γονείς αποτελούν ως επί το πλείστον, αποτελούν τους φροντιστές που υποστηρίζουν το παιδί κατά τη διάρκεια μιας σταθερής περιόδου στην καθημερινή ζωή, ως προς την ανατροφή, τον ύπνο, την περιποίηση, την προστασία, το παιχνίδι ή τη λήψη ιατρικών αποφάσεων (Foran, Fraude, Kubbo, & Wamboldt, 2020). Η σχέση γονέα – παιδιού είναι σημαντική για την ψυχική υγεία του παιδιού τόσο σε παιδική όσο και στην ενήλικη ζωή. Η έρευνα των Steele & Steele (1994), έδειξε ότι υπάρχει υψηλή διαγενεακή διεισδυτικότητα δυσμενών προτύπων προσκόλλησης μεταξύ γονέα και παιδιού. Επιπρόσθετα, η ποιότητα του δεσμού που υπάρχει μεταξύ γονέα και παιδιού αξιολογείται με βάση την αντίδραση του παιδιού σε έναν αποχωρισμό με τον γονέα και στην επακόλουθη επανένωσή του με εκείνον (Foran et. al. , 2020). Σύμφωνα με το Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood (1994), υπάρχουν έξι τύποι προβλημάτων στη σχέση γονέα – παιδιού: η υπερβολική εμπλοκή, η ελλιπής εμπλοκή, η αγχώδης/ έντονη , η θυμωμένη/ εχθρική, η μικτή και η καταχρηστική (Foran et. al. , 2020). Η σχέση που θα χτιστεί μεταξύ των γονέων και του παιδιού σε νεώτερη ηλικία, αντικατοπτρίζεται στις σχέσεις που θα αποκτήσει το ίδιο το παιδί με άλλα άτομα εκτός της οικογένειας (Παπαδιώτη, Αθανασίου, 2014).

4.2 Η μητέρα και το άτομο με αναπηρία

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, το πρώτο πρόσωπο με το οποίο το βρέφος έρχεται σε επαφή και δημιουργεί τον πρώτο δεσμό, είναι η μητέρα. Η μητέρα αποτελεί τα πάντα για το βρέφος και είναι υπεύθυνη για του παρέχει την προστασία που απαιτείται. Η σχέση μητέρας- παιδιού, κατά το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης, αποτελεί το στοιχείο με βάση το οποίο το παιδί θα αναπτύξει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και θα διαμορφώσει γενικά την προσωπικότητά του (Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2014). Στην έρευνα των Totsika et al. (2011), το 60% των μητέρων παιδιών με νοητική και αναπτυξιακή υστέρηση ανέφεραν πως δεν έχουν ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα, ωστόσο η συμπεριφορά των παιδιών και οι συναισθηματικές δυσκολίες που τα ίδια αντιμετωπίζουν, επηρεάζουν την κατάσταση. Όταν οι μητέρες αυτών των παιδιών έχουν μια πιο θετική αντίληψη για τα παιδιά τους, ανεξάρτητα των δυσκολιών τους, τότε αυτό έχει θετική επίδραση στην ευημερία των ίδιων (Halstead, Griffiths, & Hastings, 2017). Οι παράγοντες που σχετίζονται με υψηλά επίπεδα άγχους των γονέων παιδιών με αναπηρία ποικίλουν. Μερικά από αυτά μπορεί να είναι, η υποστήριξη που παρέχεται από το ευρύτερο περιβάλλον, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το κοινωνικό στίγμα καθώς και η ικανότητα ή μη να διαχειριστούν αποτελεσματικά την όλη κατάσταση. Οι γονείς βασίζονται περισσότερο στην συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά τόσο στο σπίτι όσο και εκτός και λιγότερο στην γνωστική τους ικανότητα (Hsiao, 2018). Σχετική έρευνα η οποία αφορά παιδιά με αυτισμό, δείχνει πως το επίμονο άγχος που βιώνουν οι μητέρες των παιδιών με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό γίνεται ακόμα εντονότερο όταν οι πόροι που έχουν στη διάθεσή τους, κοινωνικοί και προσωπικοί, δεν επαρκούν. Ωστόσο, όταν οι ίδιοι προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν πιο ενεργές στρατηγικές αντιμετώπισης για τα παιδιά τους, το άγχος διατηρείται σε χαμηλότερα επίπεδα (Miranda, Mira, Berenguer, Rosello, & Baixauli, 2019).

4.3 Ο πατέρας και το άτομο με αναπηρία

Εκτός από τις μητέρες, οι οποίες θεωρούνται τα κύρια άτομα για την ανατροφή των παιδιών, ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος του πατέρα. Η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην οικογένεια

επηρεάζει αρνητικά τη μητέρα όσο και τον πατέρα. Κάποιες οικογένειες καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν την υπάρχουσα κατάσταση πιο εύκολα, ενός άλλες λίγο πιο δύσκολα (Kazak. 1986). Στην περίπτωση που στην οικογένεια υπάρχει παιδί με αναπηρία, οι McDonald, Hastings, & Fitzsimons (2009), αναφέρουν πως οι πατέρες δείχνουν μεγαλύτερη αποδοχή των δυσκολιών που ενδεχόμενα αντιμετωπίζουν με κατά συνέπεια χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες. Οι ίδιοι τείνουν να είναι περισσότερο ανθεκτικοί συναισθηματικά και να σκέφτονται περισσότερο λογικά και θετικά για τα παιδιά τους. Πολλοί πατέρες παιδιών με αυτισμό καταφεύγουν στην παρακολούθηση ενός προγράμματος παρέμβασης, το «Acceptance and Commitment Training» και το οποίο τους βοηθά στο να αποδεχτούν σε πρώτη φάση την κατάσταση και ακολούθως να την διαχειριστούν όσο το δυνατόν καλύτερα (McDonald et al. , 2009). Η έρευνα των Darling, Senatore, & Strachan (2011), κατέδειξε ωστόσο ότι οι πατέρες παιδιών με αναπηρία στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την κατάσταση και καταβάλλονται από έντονο άγχος. Το άγχος αυτό σχετίζεται ως επί το πλείστον με τις απαιτήσεις τις καθημερινής ρουτίνας και την εξειδικευμένη φροντίδα που χρειάζεται το παιδί τους με αναπηρία τόσο με τις πολλαπλές ανάγκες όσο και με τις θεραπευτικές παρεμβάσεις που πρέπει να ακολουθεί το παιδί (Darling et. al. , 2011). Ταυτόχρονα, η ίδια έρευνα κατέδειξε ότι οι πατέρες οι οποίοι εκφράζουν και μοιράζονται με κάποιον τους στρεσογόνους παράγοντες από τους οποίους επηρεάζονται, έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι πιο αισιόδοξοι και ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Αντιλαμβάνονται ακόμα τα οφέλη ως γονείς ενός παιδιού με αναπηρία, ενώ μαθαίνουν πληροφορίες σχετικά με την κατάλληλη διαχείριση μιας πιο ιδιαίτερης κατάστασης που δεν γνώριζαν αλλά κατανοούν και ιδιαίτερες πτυχές των ίδιων και των παιδιών τους (Darling et. al., 2011). Στην ίδια οπτική, Ολλανδοί πατέρες παιδιών με αναπηρία αναφέρουν πως κατέχουν πολλαπλούς ρόλους και θεωρούν δική τους ευθύνη την διασφάλιση της ευημερίας του παιδιού τους. Προσάρμοσαν ακόμα, την επαγγελματική τους ζωή με γνώμονα τις αυξημένες απαιτήσεις των παιδιών τους, μιας και θεωρούν ως προτεραιότητά τους να περνούν χρόνο με εκείνα και να τα υποστηρίζουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό (Schippers, Berkelaar, Bakker, & Van Hove (2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

5.1 Έρευνες σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία

Οι Cheng & Deng (2022), διερεύνησαν κατά πόσο το στυλ της γονεϊκής μέριμνας και το ψυχολογικό στρες προβλέπουν τη γονεϊκή εμπλοκή για παιδιά με νοητική υστέρηση κατά τη διάρκεια του Covid-19. Το γονεϊκό στυλ αφορά τις στάσεις του γονέα απέναντι στο παιδί και περιλαμβάνει, την αποδοχή/εμπλοκή που σχετίζεται με την στοργή, την αυστηρότητα που σχετίζεται με τα όρια και την ψυχολογική αυτονομία, δηλαδή το κατά πόσο τα παιδιά νιώθουν ελεύθερα να εκφραστούν μέσα στην οικογένεια (Steinberg et al. 1992, οπ. αν στο Cheng & Deng, 2022). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 995 γονείς παιδιών με νοητική υστέρηση ηλικίας 3-18 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως παράγοντες όπως, το μορφωτικό επίπεδο του γονέα και το οικογενειακό μηναίο εισόδημα, επηρεάζουν σημαντικά την γονεϊκή εμπλοκή καθώς όσο υψηλότερα είναι τόσο περισσότερο μεγαλύτερη είναι και η εμπλοκή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του. Εξίσου σημαντικοί παράγοντες επιρροής αποτέλεσαν το επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης και το στυλ της γονικής μέριμνας.

Ο Αλβανόπουλος (2017), πραγματοποίησε συγκριτική μελέτη της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 197 γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 197 γονείς παιδιών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Προέκυψε πως και στις δύο ομάδες γονέων, οι ίδιοι αποφασίζουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους κυρίως έπειτα από προκλήσεις που δέχονται από τα ίδια τα παιδιά. Σημαντικό επίσης ρόλο και στις δύο ομάδες για την εμπλοκή τους αποτελούν οι ίδιες τους οι πεποιθήσεις ως προς τον ρόλο και τις αρμοδιότητές τους ως γονείς προς την εκπαίδευση των παιδιών, σε συνάρτηση με την ενέργεια και τη διαθεσιμότητα ανάλογων πόρων. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δέχονται περισσότερες προσκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, συμβάλλει εξίσου σημαντικά στην

απόφαση αυτή να εμπλακούν περισσότερο (Αλβανόπουλος, 2022). Μια άλλη σχετική μελέτη κατέδειξε πως οι γονείς συνδέουν τον ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο με την συναισθηματική στήριξη και για να επιτευχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η συνεργασία σχολείου- οικογένειας απαραίτητο συστατικό αποτελεί η «επικοινωνία» μεταξύ τους (Ελευθεριάδου, 2022).

Οι Kurth, Love, & Pirtle (2020) διερεύνησαν τις εμπειρίες των γονέων παιδιών με αυτισμό κατά τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, την ικανοποίησή τους από το σχολικό περιβάλλον και τη σχολική εμπειρία των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατέδειξαν ότι οι γονείς βίωσαν πολλά εμπόδια κατά τη συνεργασία τους με τα σχολεία και συχνά αισθάνονταν την ανάγκη να απευθυνθούν εκτός σχολικού συστήματος ώστε να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους θα λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Παράλληλα, τα χαρακτηριστικά του παιδιού αλλά και της οικογένειας δεν επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση. Εκείνο ωστόσο που έχει μεγάλο βαθμό επίδρασης είναι η σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο και με τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα. Ακόμα και αν το σχολείο διαθέτει όλο το γνωστικό δυναμικό ώστε να υποστηρίξει το παιδί με αυτισμό, αν δεν αναπτυχθεί θετική και ενεργός σχέση μεταξύ γονέα- εκπαιδευτικών τότε οι γονείς βιώνουν δυσαρέσκεια στο εκπαιδευτικό κομμάτι (Kurth, Love, & Pirtle, 2020).

Τέλος, οι Mo & Chan (2021), πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με τη εμπλοκή Κινέζων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) σε συνάρτηση με τις σχέσεις γονέα- εκπαιδευτικού και τους κοινωνικούς παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Από την παρούσα έρευνα προέκυψε πως πολλές φορές οι γονείς αποσύρονται από την εκπαίδευση των παιδιών λόγω της υπεροβολικής ανησυχίας που τους διακατέχει. Η ανησυχία αυτή πηγάζει από τις παρορμητικές και ακατάλληλες συμπεριφορές που εκδηλώνουν συχνά τα παιδιά με ΔΕΠΥ και οι ίδιοι οι γονείς δυσκολεύονται τόσο στην αποδοχή όσο και στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Ένα ακόμα εύρημα το οποίο συναντάται και στις άλλες αντίστοιχες έρευνες αφορά το περιβάλλον του σχολείου. Είναι ιδιαίτερης σημασίας λοιπόν για τους συγκεκριμένους γονείς παιδιών με ΔΕΠΥ, το σχολικό περιβάλλον να είναι φιλόξενο, οι εκπαιδευτικοί να είναι πρόθυμοι να προσφέρουν υποστήριξη και να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές ώστε να εντάξουν τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως ανέφεραν οι γονείς που αποτέλεσαν το δείγμα της

έρευνας, τα σχολεία στην Κίνα δεν είναι καθόλου φιλικά, υπάρχει δυσκολία στη εμπλοκή των ίδιων σε αυτά και οι ίδιοι αναζητούν βοήθεια από τους κοινωνικούς λειτουργούς και σχολικούς συμβούλους (Mo & Cha, 2021).

5.2 Έρευνες σχετικά με την αισιοδοξία των γονέων παιδιών με αναπηρία

Οι Kurtz-Nelson& McIntyre (2017) με ένα δείγμα 119 γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας με αναπηρία, όπως μεταξύ άλλων, Αυτισμό και Σύνδρομο Down, διερεύνησαν κατά πόσο η αισιοδοξία προέβλεπε σημαντικά τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματά καθώς και το στρες. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας φανέρωσαν πως η αισιοδοξία μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και αισθάνονται για τα παιδιά τους. Τα υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας συνεπάγουν και αυξημένα θετικά συναισθήματα. Στην περίπτωση που οι γονείς διακατέχονται από έντονο στρες, η αισιοδοξία λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για εκείνους (Kurtz-Nelson& McIntyre, 2017).

5.3 Έρευνες σχετικά με τη σχέση γονέα- παιδιού με αναπηρία

Οι Beighton & Wills (2016) πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με τις θετικές πτυχές της γονικής μέριμνας παιδιών με νοητική υστέρηση σε ένα δείγμα 14 μητέρων και 5 πατέρων παιδιών με νοητική υστέρηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που αφορούν περιγραφές των ίδιων των γονέων, προέκυψε πως εκείνοι χρησιμοποιούν όρους όπως, χαρά, ελπίδα, υπερηφάνεια, για τα παιδιά τους εστιάζοντας με αυτόν τον τρόπο στα θετικά σημεία. Οι ίδιοι γονείς φάνηκε να αναθεωρούν το νόημα της ζωής τους και να μην αφήνουν την αναπηρία του παιδιού τους να τους «κυριεύει». Επανεκτιμούν θετικά τις καταστάσεις, ορίσουν τις προτεραιότητές τους, νιώθουν υπερηφάνεια με το κάθε τι που κατορθώνει το παιδί και γενικότερα αλλάζουν προοπτική στη ζωή τους.

Οι Kruithof et al. (2020), πραγματοποίησαν μία σύνθεση 14 εμπειρικών ερευνών από την οποία προέκυψε πως οι γονείς διαθέτουν μια μοναδική βιωματική γνώση για το παιδί τους με νοητική υστέρηση και πολλαπλές αναπηρίες. Αυτή η

γνώση βοηθά στην ευημερία των παιδιών τους και στην μεταξύ τους επικοινωνία καθώς και στην αντιμετώπιση ιατρικών προσεγγίσεων.

Η Oti- Boadi (2017), διερεύνησε τις εμπειρίες μητέρων παιδιών με νοητική υστέρηση στη Γκάνα. Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 11 μητέρες παιδιών με νοητική υστέρηση και οι οποίες έλαβαν μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η έρευνα εστίασε στον προσδιορισμό των προκλήσεων και των στρατηγικών αντιμετώπισης που σχετίζονται με την ανατροφή του παιδιού με νοητική υστέρηση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μητέρες αντιμετωπίζουν τεράστιες προκλήσεις στην προσπάθειά τους να φροντίσουν τα παιδιά. Κατά κύριο λόγο, αντιμετωπίζουν συναισθηματικές αντιδράσεις και γενικότερα χαρακτηρίζονται από επιβαρυσμένη συναισθηματική κατάσταση. Παράλληλα σε αυτό, οι κοινωνικές αντιδράσεις είναι εκείνες τις οποίες προσπαθούν να καταπολεμήσουν και να εστιάσουν στις στρατηγικές αντιμετώπισης ώστε να βοηθήσουν το παιδί. Ωστόσο, οι ίδιες προσπαθούν να παραβλέψουν, στο βαθμό που είναι εφικτό, τα αρνητικά και να εστιάζουν στα θετικά της όλης κατάστασης.

Οι Woodman et al. (2014), διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές και του άγχους των μητέρων τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 176 οικογένειες στις οποίες συμπεριλαμβάνονται παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την εφηβεία. Προέκυψε πως οι αμφίδρομες αμοιβαίες σχέσεις είναι αμφίδρομες κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Από την πρώιμη παιδική ηλικία έως τη μέση παιδική ηλικία, δηλαδή 5-10 ετών, τα προβλήματα εσωτερικευμένης συμπεριφοράς των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές προέβλεπαν το μετέπειτα γονικό άγχος. Επιπλέον, οι συναλλαγές γονέα- παιδιού ποικίλουν ανάλογα, με τις διαφορετικές φάσεις ζωής και με τους διαφορετικούς τομείς των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνονται.

B ΜΕΡΟΣ

«ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, η αισιοδοξία και η σχέση γονέα- παιδιού σε γονείς παιδιών με ή δίχως αναπηρία. Πιο αναλυτικά, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους με και δίχως αναπηρία και κατά πόσο αυτή τους η απόφαση επηρεάζεται από τον παράγοντα της αισιοδοξίας και την ποιότητα της σχέσης γονέα - παιδιού. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία, οι οποίοι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και των γονέων παιδιών δίχως αναπηρία οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκαν να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Διαφοροποιούνται οι δύο ομάδες, πειραματική και ομάδα ελέγχου (γονείς παιδιών με και δίχως αναπηρία) ως προς την αισιοδοξία;
- 2) Διαφοροποιούνται οι δύο ομάδες, πειραματική και ομάδα ελέγχου (γονείς παιδιών με και δίχως αναπηρία) ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση;
- 3) Διαφοροποιούνται οι δύο ομάδες, πειραματική και ομάδα ελέγχου (γονείς παιδιών με και δίχως αναπηρία) ως προς τη σχέση γονέα- παιδιού;
- 4) Υπάρχει συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της αισιοδοξίας των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία;
- 5) Υπάρχει συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της σχέσης γονέα- παιδιού των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία;
- 6) Υπάρχει συσχέτιση της σχέσης γονέα- παιδιού και της αισιοδοξίας των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία;

7) Διαφοροποιείται η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (ηλικία παιδιού, φύλο παιδιού, φύλο του γονέα, ηλικία του γονέα, σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού, εμφάνιση της αναπηρίας, μηνιαίο εισόδημα γονέα και επίπεδο σπουδών του γονέα);

8) Διαφοροποιείται η αισιοδοξία αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (ηλικία παιδιού, φύλο παιδιού, φύλο του γονέα, ηλικία του γονέα, σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού, εμφάνιση της αναπηρίας, μηνιαίο εισόδημα γονέα και επίπεδο σπουδών του γονέα);

9) Διαφοροποιείται η σχέση γονέα – παιδιού αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (ηλικία παιδιού, φύλο παιδιού, φύλο του γονέα, ηλικία του γονέα, σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού, εμφάνιση της αναπηρίας, μηνιαίο εισόδημα γονέα και επίπεδο σπουδών του γονέα);

10) Υπάρχει επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στην γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, στη σχέση γονέα – παιδιού και στην αισιοδοξία;

6.2 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Προκειμένου να συλλεχθεί το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτελούν γονείς παιδιών με και δίχως αναπηρία, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια τόσο με φυσική παρουσία όσο και σε ηλεκτρονική μορφή. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα βασίζεται σε συγχρονικό σχέδιο έρευνας καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2022 – Ιανουάριος 2023. Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε μία αρχική προσέγγιση σε συλλόγους γονέων ατόμων με αναπηρία, γενικό και ειδικό σχολείο στην πόλη των Ιωαννίνων. Ακολούθως προσεγγίστηκαν και άλλοι σύλλογοι και ομάδες γονέων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπου και χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Κάθε ερωτηματολόγιο περιλάμβανε εισαγωγή με την καταγραφή του σκοπού δημιουργίας του ερωτηματολογίου, βασικά στοιχεία σχετικά με τη συμπλήρωση, όπως η διατήρηση της ανωνυμίας και ο χρόνος διεκπεραίωσης καθώς και τα στοιχεία της

ερευνήτριας. Τέλος, ο/η συμμετέχοντας έδινε ο ίδιος την συγκατάθεσή του για συμμετοχή στην έρευνα.

6.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο απαντήθηκε από γονείς παιδιών με αναπηρία και γονείς παιδιών δίχως αναπηρία.

6.3.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις, οι οποίες κατέγραφαν ατομικά χαρακτηριστικά του γονέα που απαντά καθώς και πληροφορίες σχετικά με το παιδί του. Ειδικότερα, όσον αφορά τον γονέα περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, το είδος της απασχόλησης, το εισόδημα ανά μήνα σε εύρος τιμών, πόσα παιδιά έχει και την περιοχή στην οποία διαμένει. Ερωτήσεις σχετικά με το παιδί για το οποίο απαντά ο γονέας αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, αν έχει διαγνωστεί με αναπηρία το παιδί ή όχι, αν ναι επιλογή της μορφής, της εμφάνισης, της σοβαρότητας και τέλος τη δομή στην οποία φοιτά το παιδί.

6.3.2 Τεστ Προσανατολισμού για τη Ζωή (Life Orientation Test) (Συγγραφείς: Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W.) (Προσαρμογή: Lyrakos, G. N., Damigos, D., Mavreas, V., Kostopanagiotou, G., & Dimoliatis, I. D. K.)

Το Τεστ Προσανατολισμού για τη Ζωή (LOT) ή αλλιώς Κλίμακα Αισιοδοξίας των Scheier & Carver (1985) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση του βαθμού αισιοδοξίας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Η προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα έγινε από τους Lyrakos et al. (2009) η οποία βασίστηκε στην αναθεωρημένη μορφή της κλίμακας των Scheier et al. (1994). Η κλίμακα αποτελείται από 10 ερωτήσεις αυτοαναφοράς, εκ των οποίων οι 4 δεν συμπεριλαμβάνονται στον υπολογισμό του τελικού σκορ (fillers), οι τρεις

διατυπώνονται θετικά και οι άλλες τρεις διατυπώνονται αρνητικά. Η απάντηση κάθε ερώτησης δίνεται σε μια κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων από το 0 έως το 4 (0= διαφωνώ απόλυτα, 1= διαφωνώ, 2= ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3= συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα). Σχετικά με τη βαθμολόγηση των ερωτήσεων στο σύνολό τους, αρχικά αντιστρέφουμε τις βαθμολογίες στις ερωτήσεις 3, 7 και 9 ως εξής: 0=4, 1=3, 2=2, 3=1, 4=0. Στη συνέχεια προσθέτουμε τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 1, 3, 4, 7, 9 και 10. Αν η συνολική βαθμολογία είναι από 16 και πάνω, τότε το άτομο θεωρείται τόσο πιο αισιόδοξο. Αν η συνολική βαθμολογία είναι μικρότερη από 16, τότε αυξάνεται ο βαθμός απαισιοδοξίας. Ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας ισούται με $\alpha = ,664$, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας της Κλίμακας Προσανατολισμού για τη Ζωή (Αισιοδοξία)

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	N of Items
Κλίμακα Αισιοδοξίας	,664	10

6.3.3 Κλίμακα της Σχέσης Παιδιού – Γονέα (Child – Parent Relationship Scale) (Συγγράφεις Pianta R. C., 1992) (Προσαρμογή: Ζαφειροπούλου, Μ., & Σωτηρίου, Α.)

Η κλίμακα σχέσης παιδιού – γονέα (Pianta, 1992) σχεδιάστηκε ώστε να ανιχνεύσει ορισμένα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι γονείς με τα παιδιά τους. Η προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα έγινε από τους Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου σε ένα δείγμα 301 γονέων μαθητών Α' τάξης Δημοτικού. Η κλίμακα αποτελείται από 30 ερωτήσεις και περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες: α) την υποκλίμακα της σύγκρουσης, β) την υποκλίμακα της εξάρτησης και γ) την υποκλίμακα της εγγύτητας. Η απάντηση κάθε ερώτησης δίνεται σε μία κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων από το 1 έως το 5 (1= δεν ταιριάζει καθόλου, 2= ταιριάζει λίγο, 3= ταιριάζει, 4=ταιριάζει πολύ, 5=ταιριάζει απόλυτα). Ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας συνολικά ισούται με $\alpha = ,901$, όπως φαίνεται στην Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας της σχέσης γονέα - παιδιού

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	N of Items
Κλίμακα της σχέσης Γονέα-Παιδιού	,901	30
Υποκλίμακα της σύγκρουσης	,908	9
Υποκλίμακα της εξάρτησης	,828	9
Υποκλίμακα της εγγύτητας	,527	9

6.3.4 Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής στην εκπαίδευση (Parental Involvement)
(Συγγραφείς: Hoover – Dempsey & Sandler, 2005) (Προσαρμογή: Μυλωνάκου – Κεκέ Η.)

Η κλίμακα Γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση σχεδιάστηκε από τους Hoover – Dempsey & Sandler (2005) και έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από την Μυλωνάκου – Κεκέ Η. (2007). Το ερωτηματολόγιο αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους στο σχολείο και στο σπίτι. Περιλαμβάνει 120 ερωτήσεις οι οποίες χωρίζεται σε πέντε υποκλίμακες, όπως: τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα, τις αντιλήψεις των γονέων εμπλοκής, το οικογενειακό πλαίσιο ζωής, η εμπλοκή στο σχολείο και στο σπίτι και οι ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert έξι διαβαθμίσεων. Όταν οι ερωτήσεις αφορούν συχνότητα εμφάνισης, οι συμμετέχοντες επιλέγουν μεταξύ των απαντήσεων, Ποτέ, 1 ή 2 φορές, 3 ή 4 φορές, Μία φορά τη βδομάδα, Λίγες φορές τη βδομάδα, Καθημερινά. Όταν οι ερωτήσεις αφορούν δήλωση συμπεριφοράς, οι ερωτώμενοι επιλέγουν μία εκ των απαντήσεων, Καθόλου αληθινό, Λίγο αληθινό, Κάπως αληθινό, Συχνά αληθινό, Απολύτως αληθινό και όταν οι ερωτήσεις αφορούν καταγραφή αντιλήψεων οι ερωτώμενοι επιλέγουν μεταξύ των απαντήσεων, Διαφωνώ κάθιστα, Διαφωνώ, Διαφωνώ λίγο, Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα. Η συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας ισούται με $\alpha = ,943$, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Έλεγχος της αξιοπιστίας της κλίμακας της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	N of Items
Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής	,943	120
Υποκλίμακα 1: Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα	,650	24
Υποκλίμακα 2: Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις της γονεϊκής εμπλοκής	,801	18
Υποκλίμακα 3: Οικογενειακό πλαίσιο ζωής	,884	16
Υποκλίμακα 4: Εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο	,839	12
Υποκλίμακα 5: Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης	,971	50

6.4 Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γονείς. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του δείγματος ήταν γυναίκες (γυναίκες= 177/86,76%, άνδρες=28/13,24%). Το 49,27% (101) των συμμετεχόντων άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50%, το 37,07% (76) στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, το 3,90% (8) στην ηλικιακή ομάδα 20-30, το 9,27% (19) στην ηλικιακή ομάδα 51-60 και ένα πολύ μικρό ποσοστό, 0,49% (1) ήταν άνω των 60 ετών. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 83,90% (172) δήλωσε έγγαμος/η, το 11,22% (23) διαζευγμένος/η, το 2,93% (6) διάσταση, το 0,98% άγαμος/η (2) και το 0,98% (2) χηρεία. Σχετικά με την εκπαιδευτική τους κατάρτιση, το 35,61% (73) ήταν πτυχιούχοι Α.Ε.Ι., το 23,41% (48) ήταν πτυχιούχοι Ανώτερης Σχολής Δημόσιας ή Ιδιωτικής, το 23,41% (48) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού διπλώματος, το 15,12% (31) ήταν απόφοιτη Λυκείου, το 1,46% (3)

ήταν απόφοιτη Δημοτικού και το 0,98% (2) ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου. Παράλληλα, το 30,24% (78) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα, το 30,05% (62) στο δημόσιο τομέα, το 18,54% (38) ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες και το 13,17% (27) ήταν άνεργοι/ες. Το μηνιαίο εισόδημα των περισσότερων συμμετεχόντων κυμαίνονταν μεταξύ 501-1000 ευρώ, σε ποσοστό 45,85% (94), ακολουθούσαν εκείνοι με μηνιαίο εισόδημα 1001-1500 ευρώ σε ποσοστό 27,80% (57), το 14,63% (30) με μηνιαίο εισόδημα άνω των 1500 ευρώ και ένα μικρότερο ποσοστό, 11,71% (24) με μηνιαίο εισόδημα 0-500 ευρώ. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, το 45,37% (93), δήλωσε ότι έχει 2 παιδιά, το 31,71% (65) έχει 1 παιδί, το 20,49% (42) έχει 2 παιδιά και το μικρότερο ποσοστό, το 2,44% (5) δήλωσε ότι έχει περισσότερα από 3 παιδιά. Το 69,76% (143) των συμμετεχόντων έχει παιδί ηλικίας μεταξύ 6-11 ετών και το 30,24% (62) έχει παιδί ηλικίας μεταξύ 12-18 ετών. Σχετικά με το φύλο του παιδιού, το 57,07% (117) των συμμετεχόντων έχει παιδί αγόρι και το 42,93% (88) έχει παιδί κορίτσι. Αναφορικά με τη διάγνωση της αναπηρίας του παιδιού 41 γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα, 30 γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, 20 γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας, 18 γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και 96 γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί χωρίς αναπηρία. Το 36,59% (75) του δείγματος δήλωσε ότι η αναπηρία του παιδιού τους ήταν εκ γενετής και το 14,15% (29) ότι ήταν επίκτητη. Σχετικά με τη σοβαρότητα της αναπηρίας του παιδιού, το 24,39% (50) χαρακτήρισε την αναπηρία «Μέτρια», το 14,15% (29) τη χαρακτήρισαν «Ελαφριά», το 13,17% (27) τη χαρακτήρισαν «Αρκετά σοβαρή» και το 1,95% (4) τη χαρακτήρισαν ως «Πολύ σοβαρή». Τέλος, αναφορικά με το πού φοιτούν τα παιδιά με αναπηρία, το 13,17% (27) των γονέων δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε γενική τάξη Δημοτικού σχολείου με παράλληλη στήριξη, το 1,95% (4) των γονέων δήλωσε ότι το παιδί φοιτά σε γενική τάξη Γυμνασίου με παράλληλη στήριξη, το 1,95% (4) των γονέων δήλωσε ότι το παιδί φοιτά σε τμήμα ένταξης στο Δημοτικό, το 2,93% (6) των γονέων δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε τμήμα ένταξης στο Γυμνάσιο, το 2,44% (5) των γονέων δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, το 1,46% (3) γονέων δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΚ) και το 0,49% (1) δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.).

6.5 Στατιστική ανάλυση του δείγματος

Η στατιστική ανάλυση του δείγματος στην παρούσα εργασία έγινε με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS (Statistical Package for the Social Science (SPSS v.28). Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε όλες τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν τέθηκε το 5% ή 0,05. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας και στις τρεις κλίμακες του ερωτηματολογίου, όπως και στις αντίστοιχες υποκλίμακες, με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach' s alpha. Ακολούθησε ανάλυση και περιγραφή του δείγματος με βάση τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτηματολογίου. Τα αντίστοιχα στοιχεία και ποσοστά αναπαριστώνται σε κυκλικά διαγράμματα. Στη συνέχεια, μέσω περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ελέγχθηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε ομάδας του δείγματος ξεχωριστά σε κάθε κλίμακα και υποκλίμακα. Προκειμένου να επιλεγεί ο κατάλληλος στατιστικός έλεγχος, με την τήρηση όλων των προϋποθέσεων για την εξαγωγή ορθών στατιστικών αποτελεσμάτων, για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε σε πρώτο στάδιο ένας έλεγχος κανονικότητας του πληθυσμού. Ακολούθως, επιλέχθηκε και πραγματοποιήθηκε έλεγχος των μέσων όρων των υποομάδων της πειραματικής ομάδας του δείγματος με τη χρήση μη παραμετρικού ελέγχου Mann Whitney U. Στην συνέχεια με τη χρήση του συντελεστή Spearman έγιναν αντίστοιχοι μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι ώστε να ελεγχθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και της κάθε κλίμακας ξεχωριστά. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι γραμμικών παλινδρομήσεων για την ύπαρξη επίδρασης ή μη των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος στις κλίμακες της γονεϊκής εμπλοκής, της σχέσης γονέα – παιδιού και της αισιοδοξίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Διερεύνηση της αισιοδοξίας στους γονείς παιδιών με και δίχως αναπηρία του δείγματος.

Προς απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η αισιοδοξία μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία και των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων μεταξύ των υποομάδων της πειραματικής ομάδας στην κλίμακα της αισιοδοξίας. Υποομάδες της πειραματικής ομάδας αποτέλεσαν γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, γονείς παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, γονείς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και γονείς παιδιών με Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Προκειμένου, να επιλεγούν οι κατάλληλοι στατιστικοί έλεγχοι, ελέγχθηκε αν ο πληθυσμός του δείγματος ακολουθεί κανονική κατανομή. Σύμφωνα λοιπόν με τον έλεγχο Kolmogorov Smirnov, p - value < .001 δηλαδή μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% που έχουμε θέσει (βλ. Πίνακα 4). Προέκυψε λοιπόν ότι η κατανομή των δεδομένων είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική. Συνεπώς, για να διερευνηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney U.

Πίνακας 4: Έλεγχος κανονικότητας πληθυσμού

One Sample Kolmogorov Smirnov Test	
N	205
M.O.	10.46
T.A,	2.488
Test Statistics	.309
p - value	<.001

Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους ανάμεσα στους γονείς παιδιών με αναπηρία, σε όλες τις κατηγορίες και στους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά την κλίμακα της αισιοδοξίας. Ειδικότερα για τους γονείς παιδιών με ΔΑΦ προέκυψε $M.O.=34.20$ και από τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann-Whitney U, $p\text{-value}=.003$. Αντίστοιχα, για τους γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ, $M.O.=34.20$ και $p\text{-value} <.001$, για τους γονείς παιδιών με Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, $M.O.=34.05$ και $p\text{-value}=.001$ και για τους γονείς παιδιών με Προβλήματα λόγου και ομιλίας, $M.O.=32.55$ και $p\text{-value} <.001$ (βλ. Πίνακα 5). Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, σε όλες τις υποομάδες της πειραματικής ομάδας το $p\text{-value} < 0.05$. Όπως διακρίνεται σαφώς οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αισιοδοξίας συγκριτικά με τους γονείς παιδιών με αναπηρία, είναι δηλαδή περισσότερο αισιόδοξοι. Η αισιοδοξία για τους γονείς παιδιών με ΔΑΦ, ΔΕΠ-Υ και Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι στο ίδιο επίπεδο, ενώ λιγότερο αισιόδοξοι είναι οι γονείς παιδιών με Προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Πίνακας 5: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann – Whitney U μεταξύ των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος σε συνάρτηση με την αισιοδοξία

Μορφή αναπηρίας			
Αισιοδοξία	Ομάδα ελέγχου	M.O.	36.57
		T.A.	4.5
		N	96
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος		M.O	34.20
		T.A	6.01
		N	30
		Z	2.952
		<i>p</i> -value	.003
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα		M.O.	34.20
		T.A	4.16
		N	41
		Z	3.761
		<i>p</i> -value	<.001
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες		M.O.	34.05
		T.A.	5.49
		N	18
		Z	2.590
		<i>p</i> -value	.001
Προβλήματα λόγου και ομιλίας		M.O.	32.55
		T.A	5.54
		N	20
		Z	3.452
		<i>p</i> -value	<.001

7.2 Διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία

Προς απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους διαφέρει μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία και των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney U κατέδειξαν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και των γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη (M.O.=585.58, p -value=.008) σε συνάρτηση με τη συνολική κλίμακα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και για τους γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ (M.O.=588.56, p -value=.008). ενώ στατιστικώς σημαντικές διαφορές δεν σημειώθηκαν για τις υπόλοιπες υποομάδες (βλ. Πίνακα 6). Αυτό σημαίνει πως οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ και οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους συγκριτικά με τους γονείς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Αναφορικά με τις υποκλίμακες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των γονέων παιδιών με αναπηρία διαπιστώθηκαν όσον αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις κατά την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση (Υποκλίμακα 2), το οικογενειακό πλαίσιο ζωής (Υποκλίμακα 3) καθώς και τους ψυχολογικούς μηχανισμούς στήριξης (Υποκλίμακα 4). Στις συγκεκριμένες υποκλίμακες οι μέσοι όροι μεταξύ όλων των υποομάδων της πειραματικής ομάδας κυμάνθηκαν στα ίδια πλαίσια και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, p -value<0.005 (βλ. Πίνακα 6).

Αναλυτικότερα, σχετικά με τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις στη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων δείχνουν πως οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ επιτυγχάνουν περισσότερη συνεργασία και επικοινωνία με το σχολείο, όπως για παράδειγμα έγκαιρη ενημέρωση για τυχόν προβλήματα ή για την πρόοδο του μαθητή, σε σύγκριση με τους γονείς των άλλων υποομάδων. Παράλληλα, οι ίδιοι γονείς δέχονται προσκλήσεις για συμμετοχή στην διαδικασία της εκπαίδευσης του παιδιού τους, όπως για παράδειγμα ο/η εκπαιδευτικός να ζητήσει από τον γονέα να εποπτεύει την εργασία του παιδιού στο σπίτι καθώς και από το ίδιο

το παιδί, όπως το παιδί να ζητήσει από τον γονέα να μιλήσει στον/στην εκπαιδευτικό για ένα θέμα που τον αφορά, σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους υπόλοιπους γονείς.

Όσον αφορά το οικογενειακό πλαίσιο ζωής, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ συγκριτικά με τους γονείς των υπόλοιπων υποομάδων, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη των γνώσεων και των ικανοτήτων τους σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους, όπως για παράδειγμα θεωρούν τους ίδιους ικανούς ώστε να προσφέρουν βοήθεια στο σχολείο, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων καθώς και να εποπτεύουν επιτυχώς την σχολική εργασία του παιδιού τους στο σπίτι.

Τέλος, αναφορικά με τους ψυχολογικούς μηχανισμούς στήριξης, οι μέσοι όροι όλων των υποομάδων κυμάνθηκαν στο ίδιο πλαίσιο. Με μικρή διακύμανση οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ έχουν υψηλότερες βαθμολογίες. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι γονείς φαίνεται να ενθαρρύνουν το παιδί τους, αναφορικά με το να ζητά βοήθεια όταν τη χρειάζεται, να δοκιμάζει νέους τρόπους προσέγγισης ενός θέματος, να το ενισχύουν θετικά και να λειτουργούν οι ίδιοι ως πρότυπα συμπεριφοράς για το παιδί τους, περισσότερο από τους υπόλοιπους γονείς του δείγματος.

Πίνακας 6: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U μεταξύ των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος σε συνάρτηση με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση

		Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση (Συνολική κλίμακα)	Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα	Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση	Οικογενειακό πλαίσιο Ζωής	Γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο	Ψυχολογικοί μηχανισμοί υποστήριξης
Ομάδα ελέγχου	M.O.	588.58	107.60	61.48	78.28	41.98	268.71
	T.A.	41.07	8.62	11.09	8.41	11.74	25.30
	N	96	96	96	96	96	96
ΔΑΦ	M.O.	585.56	105.80	60.80	78.10	43.20	267.96
	T.A.	78.07	8.58	16.26	14.35	13.95	24.93
	N	30	30	30	30	30	30
	Z	1.893	.851	1.281	3.786	1.166	3.791
	p-value	.008	.395	.002	<.001	.244	<.001
ΔΕΠ-Υ	M.O.	588.56	102.58	58.36	69.68	42.43	260.73
	T.A.	78.00	12.50	14.28	11.84	11.48	29.49
	N	41	41	41	41	41	41
	Z	2.644	2.086	1.061	4.112	.634	4.369
	p-value	.008	.037	.009	<.001	.526	<.001
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	M.O.	560.77	104.11	62.55	74.83	45.38	266.83
	T.A.	38.22	8.90	14.01	8.76	7.84	22.20
	N	18	18	18	18	18	18
	Z	.414	1.378	2.015	1.388	1.649	2.544
	p-value	.414	.168	.044	<.001	.099	.011
Προβλήματα λόγου και ομιλίας	M.O.	555.33	105.90	63.80	76.66	45.42	259.52
	T.A.	55.29	7.69	13.04	7.53	12.22	34.34
	N	20	20	20	20	20	20
	Z	.911	.728	3.229	1.412	1.345	2.979
	p-value	.362	.466	.001	.008	.178	.003

7.3 Διερεύνηση της σχέσης γονέα – παιδιού με αναπηρία σε γονείς του δείγματος

Προς απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία και γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης του δείγματος σχετικά με τη σχέση γονέα – παιδιού. Για τη συνολική κλίμακα της σχέσης γονέα – παιδιού οι μέσοι όροι των υποομάδων της πειραματικής ομάδας κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα με πολύ μικρές διακυμάνσεις (ΔΑΦ, Μ.Ο.=88.78, ΔΕΠ-Υ, Μ.Ο.= 85.45, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Μ.Ο.= 82.06 και Προβλήματα λόγου και ομιλίας, Μ.Ο.= 85.15). Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann- Whitney U κατέδειξαν πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική στους μέσους όρους των γονέων παιδιών με αναπηρία και γονέων παιδιών δίχως αναπηρία αναφορικά με τη σχέση γονέα-παιδιού καθώς για όλες τις υποομάδες προέκυψε $p\text{-value}<0,05$ (βλ. Πίνακα 7). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι γονείς παιδιών με τυπική ανάπτυξη έχουν αισθητά χαμηλότερη τιμή μέσου όρου (Μ.Ο.= 61.31) σε σχέση με τους γονείς παιδιών με αναπηρία, γεγονός που σημαίνει ότι η σχέση γονέα – παιδιού είναι ισχυρότερη όσον αφορά τους γονείς και παιδιά με ΔΑΦ, ΔΕΠ-Υ, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα λόγου και ομιλίας του δείγματος.

Αναφορικά με την υποκλίμακα εξάρτησης στη σχέση γονέα- παιδιού, οι μέσοι όροι των υποομάδων της πειραματικής ομάδας δεν παρουσίασαν αισθητές διακυμάνσεις μεταξύ τους (ΔΑΦ, Μ.Ο.=27.58, ΔΕΠ-Υ, Μ.Ο.= 25.50, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Μ.Ο.= 23.94 και Προβλήματα λόγου και ομιλίας, Μ.Ο.= 24.00). Όπως και στη συνολική κλίμακα, από τους μη παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney U διαπιστώθηκε ότι $p\text{-value}<0.05$ (βλ. Πίνακα 7). Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία και δίχως αναπηρία παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές κατά την εξάρτηση στη σχέση με το παιδί τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρουσιάζεται μεγαλύτερη εξάρτηση στη σχέση γονέα- παιδιού με αναπηρία από ότι στη σχέση γονέα – παιδιού με τυπική ανάπτυξη και ιδιαίτερα στη σχέση γονέα- παιδιού με ΔΑΦ. Τα ίδια αποτελέσματα ισχύουν και για την υποκλίμακα της σύγκρουσης στη σχέση γονέα- παιδιού (βλ. Πίνακα 7), γεγονός που σημαίνει ότι οι γονείς και τα παιδιά με ΔΑΦ έρχονται συχνότερα σε σύγκρουση μεταξύ τους από ότι οι γονείς και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

και προβλήματα λόγου και ομιλίας του δείγματος. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την υποκλίμακα της εγγύτητας.

Πίνακας 7: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U μεταξύ των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος σε συνάρτηση με τη σχέση γονέα - παιδιού

		Σχέση γονέα-παιδιού (Συνολική κλίμακα)	Σχέση εξάρτησης	Σχέση σύγκρουσης	Σχέση εγγύτητας
Ομάδα ελέγχου	M.O.	61.31	18.80	13.28	26.05
	T.A.	16.30	6.89	5.77	4.14
	N	96	96	96	96
ΔΑΦ	M.O.	88.78	27.58	23.30	31.96
	T.A.	18.59	7.1	9.40	5.26
	N	30	30	30	30
	Z	5.506	5.708	5.718	.850
	p-value	<.001	<.001	<.001	.396
ΔΕΠ-Υ	M.O.	85.26	25,26	22,62	29.80
	T.A.	16.55	6.92	7.67	4.95
	N	41	41	41	41
	Z	5.516	5.600	6.643	1.365
	p-value	<.001	<.001	<.001	.172
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	M.O.	86.20	23.94	20.50	29.50
	T.A.	13.60	6.10	6.72	5.52
	N	18	18	18	18
	Z	5.516	3.562	4.466	.710
	p-value	<.001	<.001	<.001	.478
Προβλήματα λόγου και ομιλίας	M.O.	85.15	24.00	21.28	30.00
	T.A.	18.64	6.66	8.57	4.28
	N	20	20	20	20
	Z	3.855	4.434	4.859	.603
	p-value	<.001	<.001	<.001	.547

Τα ερευνητικά ερωτήματα 4, 5 και 6 αφορούν συσχετίσεις ή μη μεταξύ των τριών κλιμάκων, δηλαδή της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση, τη σχέση γονέα –

παιδιού και την αισιοδοξία. Προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει ή όχι συσχέτιση μεταξύ αυτών έγινε χρήση του δείκτη συσχέτισης Spearman. Δεν ελέγχεται αν υπάρχει σχέση αιτίου – αποτελέσματος παρά μόνο η συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε το 5% ή αλλιώς 0,05.

7.4. Διερεύνηση της συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της αισιοδοξίας των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος

Προς απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος διερευνήθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αισιοδοξίας των γονέων και της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τον συντελεστή Spearman rho, δεδομένου ότι δεν ακολουθούσαν οι κλίμακες και αντίστοιχες υποκλίμακες την κανονική κατανομή. Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% φαίνεται να υπάρχει τόσο θετική όσο και αρνητική γραμμική συσχέτιση μεταξύ στις δύο μεταβλητές και στις υποκατηγορίες αυτών.

Αναφορικά με την κλίμακα της αισιοδοξίας προέκυψε ισχυρή θετική συσχέτιση με την συνολική κλίμακα της γονεϊκής εμπλοκής ($\text{rho}=0.719$, $p\text{-value}=0.000$) και μέτριας ισχύος θετικές συσχετίσεις με τις υποκλίμακες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση οι οποίες αφορούν τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα ($\text{rho}=0.241$, $p\text{-value}<0.001$), το οικογενειακό πλαίσιο ζωής ($\text{rho}=0.289$, $p\text{-value}<0.001$) και τους ψυχολογικούς μηχανισμούς στήριξης ($\text{rho}=0.295$, $p\text{-value}<0.001$). Συνεπώς, από τους αντίστοιχους ελέγχους, οι συσχετίσεις με θετική κατεύθυνση που προέκυψαν υποδηλώνουν πως όσο οι γονείς έχουν θετικές προσωπικές εμπειρίες οι ίδιοι από το σχολείο και όσο μεγαλύτερο και πιο θετικό είναι το αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας τόσο αυξάνεται η αισιοδοξία τους.

Αντιθέτως, ασθενής αρνητική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της αισιοδοξίας των γονέων και των υποκλιμάκων σχετικά με τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις της γονεϊκής εμπλοκής ($\text{rho}=-0.072$, $p\text{-value}=0.308$) και της εμπλοκής στο σπίτι και στο σχολείο ($\text{rho}=-0.10$, $p\text{-value}=0.889$). Η αρνητική αυτή κατεύθυνση υποδηλώνει ότι όσο περισσότερο οι γονείς παιδιών με αναπηρία δέχονται προσκλήσεις για συμμετοχή

στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είτε από το σχολείο, είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από το ίδιο το παιδί αλλά και βοηθούν και επιβλέπουν την εργασία του παιδιού στο σπίτι ή/και παρευρίσκονται σε συναντήσεις στο σχολείο, τόσο χαμηλότερη εμφανίζεται η αισιοδοξία των ίδιων. (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της αισιοδοξίας των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος

Γονεϊκή εμπλοκή	Αισιοδοξία	
	Συνολική κλίμακα	rho
	p-value	0.000
Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα	rho	.441**
	p-value	<.001
Αντιλήψεις για τις προκλήσεις τις γονεϊκής εμπλοκής	rho	-.072
	p-value	.308
Οικογενειακό πλαίσιο ζωής	rho	.389**
	p-value	<.001
Εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο	rho	-.010
	p-value	.889
Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης	rho	.495
	p-value	<.001

7.5 Διερεύνηση της συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της σχέσης γονέα- παιδιού των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία του δείγματος

Προς απάντηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής στην

εκπαίδευση και της σχέσης γονέα και παιδιού με αναπηρία με τη χρήση του συντελεστή Spearman rho καθώς δεν ακολουθούν οι κλίμακες και οι αντίστοιχες υποκλίμακες την κανονική κατανομή. Σε επίπεδο λοιπόν στατιστικής σημαντικότητας 5%, τα αποτελέσματα φανερώουν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο κλιμάκων ($\rho=0.808$, $p\text{-value}=0.000$). Αυτό υποδηλώνει ότι όσο αυξάνεται η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία τόσο ενδυναμώνει η σχέση μεταξύ του γονέα και του παιδιού ακόμα και αν πρόκειται για σχέση εγγύτητας μεταξύ γονέα- παιδιού ($\rho=0.246$, $p\text{-value}<0.001$) ή σχέση σύγκρουσης ($\rho=0.294$, $p\text{-value}<0.001$). Κατά κύριο λόγο βρέθηκε θετική σχέση μέτριας ισχύος όσον αφορά τις υποκλίμακες τις γονεϊκής εμπλοκής και τις υποκλίμακες σχετικά με την ποιότητα της σχέσης γονέα - παιδιού. Τα αποτελέσματα μαρτυρούν πως όσο αυξάνονται τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία τόσο ενισχύεται η σχέση που δημιουργείται μεταξύ γονέα – παιδιού. Δεν εξετάζεται η σχέση αιτίου-αποτελέσματος αλλά η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των εκάστοτε μεταβλητών (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της σχέσης γονέα - παιδιού των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος

Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση	Σχέση γονέα – παιδιού (Συνολική κλίμακα)		Σχέση εξάρτησης		Σχέση εγγύτητας		Σχέση σύγκρουσης	
	Rho		Rho		rho		Rho	
Συνολική κλίμακα	Rho	.808	Rho	.099	rho	.246**	Rho	.294**
	<i>p</i> -value	0.000	<i>p</i> -value	.169	<i>p</i> -value	<.001	<i>p</i> -value	<.001
Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις τις γονεϊκής εμπλοκής	Rho	.194	Rho	.259**	rho	.077	Rho	.150
	<i>p</i> -value	.009	<i>p</i> -value	<.001	<i>p</i> -value	.280	<i>p</i> -value	.034
Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα	Rho	.084	Rho	.110	rho	.163*	Rho	.205
	<i>p</i> -value	.004	<i>p</i> -value	.123	<i>p</i> -value	.022	<i>p</i> -value	.004
Οικογενειακό πλαίσιο ζωής	Rho	.266**	Rho	.318**	rho	.230	rho	.381
	<i>p</i> -value	<.001	<i>p</i> -value	<.001	<i>p</i> -value	<.001	<i>p</i> -value	<.001
Εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο	Rho	.186*	Rho	.247**	rho	.157**	Rho	.065
	<i>p</i> -value	.002	<i>p</i> -value	<.001	<i>p</i> -value	.028	<i>p</i> -value	.360
Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης	Rho	.308**	Rho	.344**	rho	.169*	Rho	.450**
	<i>p</i> -value	<.001	<i>p</i> -value	<.001	<i>p</i> -value	.017	<i>p</i> -value	.001

7.6 Διερεύνηση της συσχέτισης της σχέσης γονέα- παιδιού και της αισιοδοξίας των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία του δείγματος

Προς απάντηση του έκτου ερευνητικού ερωτήματος, διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της σχέσης γονέα και ατόμου με αναπηρία και της αισιοδοξίας του γονέα με τη χρήση του συντελεστή Spearman rho, δεδομένου ότι η κλίμακες και οι αντίστοιχες υποκλίμακες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ως επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε το 5%. Από τα αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχει ως επί το πλείστον ισχυρή θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Αναφορικά με την αισιοδοξία του γονέα προέκυψε ισχυρή θετική συσχέτιση με τη συνολική κλίμακα της σχέσης γονέα- παιδιού ($\rho=0.975$, $p\text{-value}=0.000$) καθώς και με τις υποκλίμακες τόσο της εξάρτησης ($\rho=0.865$, $p\text{-value}=0.000$) και της σύγκρουσης ($\rho= 0.740$, $p\text{-value}=0.000$). Τα εν λόγω αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι όσο πιο ισχυρή είναι η σχέση μεταξύ του γονέα και του παιδιού τόσο αυξάνεται και η αισιοδοξία του γονέα, ακόμα και αν αποτελεί σχέση εξάρτησης ή σύγκρουσης μεταξύ των δύο. Αντίθετα, ο στατιστικός έλεγχος κατέδειξε πως η σχέση εγγύτητας δηλαδή μια σχέση ασφαλής, με κατανόηση μεταξύ γονέα και παιδιού, δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την αισιοδοξία του γονέα (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10: Συσχέτιση της σχέσης γονέα - παιδιού και της αισιοδοξίας των γονέων απόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος

Σχέση γονέα –παιδιού	Αισιοδοξία	
Συνολική κλίμακα	ρ	.975**
	$p\text{-value}$	0.000
Σχέση εξάρτησης	ρ	.865**
	$p\text{-value}$	0.000
Σχέση σύγκρουσης	ρ	.740**
	$p\text{-value}$	0.000
Σχέση εγγύτητας	ρ	.113
	$p\text{-value}$.114

7.7 Διερεύνηση της διαφοράς της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Προς απάντηση του έβδομου ερευνητικού ερωτήματος επιχειρήθηκε να ελεγχθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Τα δημογραφικά στοιχεία αποτέλεσαν, το φύλο και η ηλικία του παιδιού, η σοβαρότητα της κατάστασής του, το

φύλο και η ηλικία του γονέα, το μηνιαίο εισόδημα του γονέα, το επίπεδο σπουδών του γονέα και η εμφάνιση της αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού. Πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι συσχέτισης με τον συντελεστή Spearman με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Τα αποτελέσματα μαρτυρούν πως υπάρχει συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση με την ηλικία του παιδιού, καθώς $p\text{-value} = 0.001$, με τη δομή στην οποία φοιτά ο μαθητής με αναπηρία καθώς $p\text{-value} = 0.010$, όπως και με το επίπεδο σπουδών του γονέα με $p\text{-value} = 0.001$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (βλ. Πίνακα 11). Δεν προέκυψαν συσχετίσεις με τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία.

Πίνακας 11: Συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος

Δημογραφικά στοιχεία	Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση	
Φύλο γονέα	Rho	.086
	<i>p</i> -value	.385
Ηλικία γονέα	Rho	-.087
	<i>p</i> -value	.382
Φύλο παιδιού	Rho	.121
	<i>p</i> -value	.222
Ηλικία παιδιού	Rho	.252**
	<i>p</i> -value	.001
Δομή φοίτησης του παιδιού	Rho	.352**
	<i>p</i> -value	.010
Σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού	Rho	.082
	<i>p</i> -value	.407
Εμφάνιση της αναπηρίας του παιδιού	Rho	.042
	<i>p</i> -value	.673
Μηνιαίο εισόδημα γονέα	Rho	.063
	<i>p</i> -value	.523
Επίπεδο σπουδών γονέα	Rho	.253**
	<i>p</i> -value	.001
Οικογενειακή κατάσταση	<i>Rho</i>	.106
	<i>p</i> -value	.285
Περιοχή διαμονής	Rho	.012
	<i>p</i> -value	.906
Αριθμός παιδιών	Rho	.036
	<i>p</i> -value	.716
Είδος απασχόλησης γονέα	Rho	.011
	<i>p</i> -value	.911

7.8 Διερεύνηση της διαφοράς της αισιοδοξίας αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Προς απάντηση του όγδου ερευνητικού ερωτήματος διερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αισιοδοξίας και των δημογραφικών στοιχείων των γονέων του δείγματος. Τα δημογραφικά στοιχεία αποτέλεσαν, το φύλο και η ηλικία του παιδιού, η σοβαρότητα της κατάστασής του, το φύλο και η ηλικία του γονέα, το μηνιαίο εισόδημα του γονέα, το επίπεδο σπουδών του γονέα και η εμφάνιση της αναπηρίας του παιδιού. Τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών ελέγχων Spearman κατέδειξαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της αισιοδοξίας και του μηνιαίου εισοδήματος των γονέων του δείγματος καθώς $p\text{-value} = .001$ αλλά και μεταξύ της αισιοδοξίας και του επιπέδου σπουδών των γονέων του δείγματος καθώς $p\text{-value}=0.037$, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (βλ. Πίνακα 12). Δεν προέκυψαν συσχετίσεις με τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 12: Συσχέτιση της αισιοδοξίας και των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος

Δημογραφικά στοιχεία	Αισιοδοξία	
		Rho
Φύλο γονέα		.111
	<i>p</i> -value	.260
Ηλικία γονέα	Rho	.032
	<i>p</i> -value	.747
Φύλο παιδιού	Rho	.022
	<i>p</i> -value	.827
Ηλικία παιδιού	Rho	.011
	<i>p</i> -value	.915
Δομή φοίτησης του παιδιού	Rho	.039
	<i>p</i> -value	.697
Σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού	Rho	.093
	<i>p</i> -value	.349
Εμφάνιση της αναπηρίας του παιδιού	Rho	.109
	<i>p</i> -value	.209
Μηνιαίο εισόδημα γονέα	Rho	.302**
	<i>p</i> -value	.001
Επίπεδο σπουδών γονέα	Rho	.202**
	<i>p</i> -value	.037
Οικογενειακή κατάσταση	Rho	.047
	<i>p</i> -value	.639
Περιοχή διαμονής	Rho	.123
	<i>p</i> -value	.212
Αριθμός παιδιών	Rho	.007
	<i>p</i> -value	.942
Είδος απασχόλησης γονέα	Rho	.044
	<i>p</i> -value	.658

7.9 Διερεύνηση της διαφοράς της σχέσης γονέα – παιδιού αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Προς απάντηση του ένατου ερευνητικού ερωτήματος διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της σχέσης γονέα – παιδιού και των δημογραφικών στοιχείων των γονέων του δείγματος. Τα δημογραφικά στοιχεία αποτέλεσαν, το φύλο και η ηλικία του παιδιού, η σοβαρότητα της κατάστασής του, το φύλο και η ηλικία του γονέα, το μηνιαίο εισόδημα του γονέα, το επίπεδο σπουδών του γονέα και η εμφάνιση της αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού. Τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών ελέγχων Spearman μαρτυρούν πως η σχέση γονέα- παιδιού σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά αποκλειστικά με το φύλο του παιδιού, καθώς $p\text{-value}=0.008$. (βλ. Πίνακα 13). Δεν προέκυψαν συσχετίσεις με τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία

Πίνακας 13: Συσχέτιση της σχέσης γονέα- παιδιού και των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος

Δημογραφικά στοιχεία	Σχέση γονέα Παιδιού	
	Φύλο γονέα	Rho
	<i>p</i> -value	.008
Ηλικία γονέα	Rho	.130
	<i>p</i> -value	.199
Φύλο παιδιού	Rho	.045
	<i>p</i> -value	.655
Ηλικία παιδιού	Rho	.115
	<i>p</i> - value	.257
Δομή φοίτησης του παιδιού	Rho	.068
	<i>p</i> -value	.506
Σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού	Rho	.117
	<i>p</i> -value	.250
Εμφάνιση της αναπηρίας του παιδιού	Rho	.150
	<i>P</i> - value	.138
Μηνιαίο εισόδημα γονέα	Rho	.074
	<i>p</i> - value	.467
Επίπεδο σπουδών γονέα	Rho	.074
	<i>p</i> -value	.465
Οικογενειακή κατάσταση	Rho	.076
	<i>p</i> -value	.454
Περιοχή διαμονής	Rho	.142
	<i>p</i> - value	.161
Αριθμός παιδιών	Rho	.150
	<i>p</i> - value	.137
Είδος απασχόλησης γονέα	Rho	.166
	<i>p</i> - value	.101

7.10 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στην γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, στη σχέση γονέα – παιδιού και στην αισιοδοξία

Προς απάντηση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, διερευνήθηκε αν η κάθε μία από τις κλίμακες ξεχωριστά, δηλαδή η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, η αισιοδοξία και η σχέση γονέα παιδιού επιδρούν με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του γονέα και του παιδιού του. Το εν λόγω ερώτημα αποτελεί επέκταση των προηγούμενων καθώς δεν επισημαίνεται απλώς η συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών αλλά αν η μία μεταβλητή αποτελεί προβλεπτικό δείκτη για την άλλη. Για τον σκοπό αυτόν πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης μεταξύ κάθε κλίμακας και των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία.

7.10.1 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση

Από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής (δημογραφικά χαρακτηριστικά) και της γονεϊκής εμπλοκής προέκυψε ότι η μόνο η ανεξάρτητη μεταβλητή της ηλικίας του παιδιού έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση καθώς p -value $< 0,029$, μικρότερη τιμή από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (βλ. Πίνακα 14). Συνεπώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων δεν επιδρούν στατιστικώς σημαντικά στην εξαρτημένη μεταβλητή της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση.

Πίνακας 14: Γραμμική παλινδρόμηση για την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών των γονέων παιδιών με αναπηρία του δείγματος στη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση

Model		B	Std. Error	Beta	T	p-value
1	(Constant)	529,463	103,981		5,092	<,001
	Φύλο του γονέα	12,207	35,146	,037	,347	,729
	Ηλικία του γονέα	7,979	9,860	,100	,809	,421
	Οικογενειακή κατάσταση	-10,217	11,249	-,097	-,908	,366
	Επίπεδο σπουδών του γονέα	-7,689	5,481	-,167	-1,403	,164
	Είδος απασχόλησης του γονέα	4,018	4,403	,105	,913	,364
	Μηνιαίο εισόδημα	1,867	7,499	,031	,249	,804
	Κατοικία	2,428	10,005	,026	,243	,809
	Ηλικία παιδιού	10,161	14,451	-,272	-2,226	,029
	Σοβαρότητα της κατάστασης	-3,128	7,560	-,047	-,414	,680
	Εμφάνιση της αναπηρίας του ατόμου:	1,814	11,824	,017	,153	,878
	Φύλο του παιδιού	15,883	15,359	,107	1,034	,304
	Φοίτηση του παιδιού	-,908	1,944	-,054	-,467	,641
	Αισιοδοξία	-,244	1,231	-,022	-,199	,843
	Σχέση γονέα-παιδιού	,532	,382	,159	1,391	,168

7.10.2 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στη σχέση γονέα - παιδιού

Από τις στατιστικές αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής (δημογραφικά στοιχεία) και της σχέσης γονέα - παιδιού προκύπτει ότι καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές δεν επιδρά στατιστικά σημαντικά στον παράγοντα της σχέσης γονέα- παιδιού των γονέων παιδιών με αναπηρία του δείγματος, παρά μόνο ο παράγοντας της αισιοδοξίας με $p\text{-value}=0.016$ (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15: Γραμμική παλινδρόμηση για την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών για τους γονείς ατόμων με αναπηρία του δείγματος στη σχέση γονέα - παιδιού

	B	Std. Error	Beta	T	p-value
1 (Constant)	20,919	33,483		,625	,534
Φύλο του γονέα	5,541	9,905	,057	,559	,577
Ηλικία του γονέα	-5,132	2,736	-,214	-1,876	,064
Οικογενειακή κατάσταση	1,001	3,187	,032	,314	,754
Επίπεδο σπουδών του γονέα	-,974	1,561	-,071	-,624	,534
Είδος απασχόλησης του γονέα	-1,710	1,234	-,149	-1,385	,170
Μηνιαίο εισόδημα	,394	2,116	,022	,186	,853
Κατοικία	3,616	2,796	,128	1,293	,199
Ηλικία του παιδιού	,970	4,194	,027	,231	,818
Σοβαρότητα κατάστασης παιδιού	4,254	2,084	,215	2,041	,444
Εμφάνιση της αναπηρίας/μαθησιακή δυσκολία	4,789	3,295	,151	1,453	,150
Φύλο του παιδιού	-,553	4,361	-,012	-,127	,899
Φοίτηση του παιδιού	-,485	,547	-,095	-,887	,378
Γονεϊκή εμπλοκή	,042	,030	,141	1,391	,168
Αισιοδοξία	,827	,335	,251	2,467	,016

7.10.3 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στην αισιοδοξία

Από τις στατιστικές αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής (δημογραφικά στοιχεία) και της αισιοδοξίας προκύπτει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή του επιπέδου σπουδών του γονέα του παιδιού με αναπηρία αλλά και η σχέση γονέα-παιδιού, έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή της αισιοδοξίας καθώς $p\text{-value}=0.038$ και $p\text{-value}=0.016$ αντίστοιχα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (βλ. Πίνακα 16). Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο σπουδών του γονέα ανάλογα με τον αν αυξάνεται ή μειώνεται, καθώς και η σχέση μεταξύ γονέα- παιδιού, προβλέπουν την αισιοδοξία του γονέα. Κανένα από τα

υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία δεν διαπιστώθηκε να επιδρά στατιστικά σημαντικά στον παράγοντα της αισιοδοξίας.

Πίνακας 16: Γραμμική παλινδρόμηση της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος στην αισιοδοξία

	B	Std. Error	Beta	T	p-value
1 (Constant)	29,440	10,043		2,931	,004
Φύλο του γονέα	1,603	3,113	,054	,515	,608
Ηλικία του γονέα	,335	,877	,046	,383	,703
Οικογενειακή κατάσταση	,507	1,000	,053	,507	,613
Επίπεδο σπουδών του γονέα	1,008	,479	,241	2,105	,038
Είδος απασχόλησης του γονέα	-,059	,392	-,017	-,150	,881
Μηνιαίο εισόδημα γονέα	,423	,663	,077	,637	,526
Κατοικία	-1,673	,868	-,195	-1,927	,057
Ηλικία του παιδιού	,256	1,318	,024	,195	,846
Σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού	-,665	,667	-,111	-,997	,321
Εμφάνιση της αναπηρίας/μαθησιακής δυσκολίας	,933	1,043	,097	,894	,374
Φύλο του παιδιού	,310	1,370	,023	,227	,821
Φοίτηση του παιδιού	,108	,172	,070	,627	,533
Σχέση γονέα παιδιού	,082	,033	,270	2,467	,016
Γονεϊκή εμπλοκή	-,002	,010	-,021	-,199	,843

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και είναι εκείνη που παρέχει τα πρώτα βασικά πρότυπα κοινωνικής μάθησης, μάθησης γνώσεων, αξιών, γνώσεων και συμπεριφορών (Νικολάου, 2009). Η οικογένεια έχει πολλές διαφορετικές λειτουργίες καθώς στόχος της είναι να ικανοποιεί τις ανάγκες των ατόμων από τα οποία απαρτίζονται. Το σχολείο σε αλληλεπίδραση με την οικογένεια οφείλει να υποστηρίξει τη νοητική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και να προάγει το θετικό κλίμα, την ουσιαστική επικοινωνία, την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και τα κίνητρα για την προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση (Στάλικας & Μυτσκίδου, 2011). Στην εκπαίδευση ευρύτερα όπως και στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι ακράδαντης σημασίας η ύπαρξη ισότιμης αλληλεπιδραστικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια όπως και ανάμεσα στον γονέα και στο παιδί. Σε σχετική έρευνα των Hornby & Blackwell (2018), οι γονείς αναφέρουν διάφορων ειδών εμπόδια που συναντούν κατά την προσπάθειά τους να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένης και της μειωμένης υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς. Η δυσκολία αυτή μεγεθύνεται ιδίως όσον αφορά την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η υποστήριξη των γονέων παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το ίδιο το σχολείο σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι ίδιοι να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους από το σπίτι ή και στο σχολείο όταν αυτό είναι εφικτό. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να λάβει χώρα είτε σε επίπεδο σεμιναρίου οργανωμένο και προσαρμοσμένο από το εκάστοτε σχολείο ειδικά για τους συγκεκριμένους γονείς και τους μαθητές. Εναλλακτικά, προτείνεται οι ειδικοί παιδαγωγοί να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι να καθοδηγούν τους γονείς των μαθητών στο πώς θα συνδράμουν και εκείνοι συμπληρωματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σαφώς κάτι τέτοιο απαιτεί και αντίστοιχη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ώστε να είναι σε θέση και να γνωρίζουν στο πώς θα το υποστηρίξουν και θα συμβουλευθούν τους γονείς των μαθητών τους. Κατά αυτόν τον τρόπο οι ίδιοι οι γονείς θα αισθανθούν και οι ίδιοι

περισσότερο ασφαλείς και αισιόδοξοι ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν το κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο καθώς και την ίδια τη σχέση γονέα – παιδιού. Βέβαια και από την αντίπερα όχθη, το σχολείο θα λαμβάνει σημαντικές πληροφορίες για το παιδί τις οποίες γνωρίζουν και μπορούν να δώσουν αποκλειστικά οι γονείς και οι οποίες θα λειτουργήσουν θετικά στην επίτευξη του έργου τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία σε συνάρτηση με τη σχέση γονέα – παιδιού και την αισιοδοξία του γονέα. Ταυτοχρόνως, ένας από τους επιμέρους στόχους της μελέτης αφορούσε την εξέταση συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση, της σχέσης γονέα-παιδιού και της αισιοδοξίας σε γονείς παιδιών με αναπηρία του δείγματος. Εξετάστηκε επιπλέον εάν οι συγκεκριμένοι όροι διαφοροποιούνται σε σχέση με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο και η ηλικία του γονέα, το επίπεδο σπουδών, το μηνιαίο εισόδημα και το είδος απασχόλησής του, την περιοχή διαμονής και το την οικογενειακή κατάσταση και όσον αφορά το παιδί, το φύλο, την ηλικία του, τη δομή φοίτησής τους, την εμφάνιση της αναπηρίας και τη σοβαρότητα της κατάστασής του. Δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, γονείς παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα, γονείς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, γονείς παιδιών με Προβλήματα λόγου και ομιλίας αλλά και γονείς παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση της αισιοδοξίας μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία και των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Η αισιοδοξία του ατόμου σχετίζεται με την προσδοκία ότι θα τα πράγματα θα εξελιχθούν θετικά καθώς και με ένα πιο ενεργό τρόπο αντιμετώπισης στρεσογόνων και μη επιθυμητών καταστάσεων. Από τους αντίστοιχους στατιστικούς ελέγχους προέκυψε, όπως ήταν και το αναμενόμενο, οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης να είναι περισσότερο αισιόδοξοι από τους γονείς παιδιών με αναπηρία. Μεταξύ των υποομάδων, βρέθηκε πως οι γονείς παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας είναι λιγότερο αισιόδοξοι συγκριτικά με τους γονείς παιδιών με ΔΑΦ, ΔΕΠ-Υ και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι παρουσίασαν τα ίδια επίπεδα αισιοδοξίας. Τα αποτελέσματα συνάδουν με την έρευνα της Χατζηγιαννίδου (2022) στην οποία δεν βρέθηκαν διαφοροποίηση της αισιοδοξίας μεταξύ των ατόμων με αναπηρία.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία και των γονέων τυπικής ανάπτυξης. Από το σύνολο των ορισμών που έχουν διατυπωθεί από πλήθος ερευνητών, υιοθετούμε ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση αφορά την υποστήριξη και τη βοήθεια που παρέχει από μεριάς τους ο γονέας, γνωστικά και ψυχολογικά, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση του παιδιού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, αρχικά προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία και γονέων παιδιών δίχως αναπηρία, με τους δεύτερους να φαίνεται ότι εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών. Παράλληλα, βρέθηκε πως οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ και οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ σημείωσαν μεγαλύτερες βαθμολογίες συγκριτικά με τους γονείς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αυτό σημαίνει πως οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ του δείγματος εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών από ότι οι γονείς των υπολοίπων ομάδων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ επιτυγχάνουν περισσότερη συνεργασία και επικοινωνία με το σχολείο, όπως για παράδειγμα έγκαιρη ενημέρωση για τυχόν προβλήματα ή για την πρόοδο του μαθητή, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους γονείς του δείγματος ενώ παράλληλα τους προτρέπουν περισσότερο στο να ζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται, να συζητούν τους προβληματισμούς τους και γενικότερα να είναι περισσότερο ενεργοί οι ίδιοι ως γονείς στην εκπαίδευση του παιδιού με ΔΑΦ. Μία πιθανή εξήγηση των εν λόγω αποτελεσμάτων θα μπορούσε να δοθεί στο γεγονός ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, δεν είναι κάτι γνώριμο και εύκολα προσεγγίσιμο από τους γονείς. Συνεπώς, ενδεχομένως να απαιτείται καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς και ενημέρωση των γονέων και έτσι οι ίδιοι φαίνεται να προσπαθούν να εμπλακούν όσο το δυνατόν περισσότερο ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Ομοίως και σε άλλες σχετικές έρευνες, όπως της Γάλλiou (2021) αναφέρεται ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ και ιδίως σε συμπεριληπτικό πλαίσιο, προσφέρει και πολλά οφέλη στους ίδιους καθώς διευκολύνεται η επικοινωνία σχολείου – γονέα και έτσι καλύπτουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών, όπως και η έρευνα της Μαυρίκου (2022), κατέδειξε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ φάνηκαν ιδιαίτερα θετικοί ως προς την εμπλοκή τους στο σχολείο και ιδίως ως προς τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε η σχέση γονέα – παιδιού από την οπτική των γονέων παιδιών με και δίχως αναπηρία του δείγματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία του δείγματος έχουν αισθητά υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους γονείς παιδιών με τυπική ανάπτυξη, κάτι που σημαίνει ότι η σχέση γονέα – παιδιού με αναπηρία είναι περισσότερο δυνατή. Παρουσιάζεται μεγαλύτερη εξάρτηση στη σχέση γονέα- παιδιού με αναπηρία από ότι στη σχέση γονέα – παιδιού με τυπική ανάπτυξη και ιδιαίτερα στη σχέση γονέα- παιδιού με ΔΑΦ, ενώ ταυτόχρονα προέκυψε ότι οι γονείς και τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν μία μέτριας ισχύος σχέση σύγκρουση μεταξύ τους από ότι οι γονείς και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα λόγου και ομιλίας του δείγματος. Σε συμφωνία βρίσκονται και τα αποτελέσματα της μελέτης της Τσαγκάρη (2022), όπου και διαπιστώθηκε μια μέτριας ισχύος εξάρτηση μεταξύ γονέα και παιδιού με αναπηρία.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αισιοδοξίας και της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση όσον αφορά τους γονείς παιδιών με αναπηρία του δείγματος. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν πως όσο οι γονείς έχουν θετικές προσωπικές εμπειρίες οι ίδιοι από το σχολείο και όσο μεγαλύτερο και πιο θετικό είναι το αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας, ότι δηλαδή είναι ικανοί να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους ως προς το παιδί τους, τόσο αυξάνεται η αισιοδοξία τους. Ωστόσο, διαπιστώθηκε όσο περισσότερο δέχονται οι γονείς γενικές προσκλήσεις από το σχολείο αλλά και ειδικότερα προκλήσεις από τον εκπαιδευτικό του παιδιού καθώς και από το ίδιο το παιδί, αλλά και όταν παρευρίσκονται οι ίδιοι στο σχολείο ή μπαίνουν στη διαδικασία να βοηθούν το παιδί με την σχολική του εργασία στο σπίτι, η αισιοδοξία των γονέων μειώνεται. Κάτι τέτοιο πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός οι γονείς των παιδιών με αναπηρία βιώνουν υπό μία έννοια ματαίωση μιας και όσο περισσότερο εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο, τόσο αναγνωρίζουν τις απαιτήσεις αλλά και ίσως τις έντονες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί με αναπηρία.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της σχέσης γονέα και παιδιού με αναπηρία. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι

όσο αυξάνεται η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία τόσο ενδυναμώνει η σχέση μεταξύ του γονέα και του παιδιού.

Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της σχέσης γονέα και ατόμου με αναπηρία και της αισιοδοξίας του γονέα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι όσο πιο ισχυρή είναι η σχέση μεταξύ του γονέα και του παιδιού τόσο αυξάνεται και η αισιοδοξία του γονέα. Όσον αφορά την εγγύτητα στη σχέση γονέα – παιδιού δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την αισιοδοξία του γονέα.

Ακολουθώντας τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα, διερευνήθηκε εάν διαφοροποιούνται η αισιοδοξία, η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση και η σχέση γονέα- παιδιού με ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αφορούν τον γονέα και το παιδί με αναπηρία. Τα αποτελέσματα μαρτυρούν πως υπάρχει συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση με την ηλικία του παιδιού, με τη δομή στην οποία φοιτά ο μαθητής με αναπηρία όπως και με το επίπεδο σπουδών του γονέα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, γονείς μικρότερων σε ηλικία μαθητών αναμιγνύονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία από ό,τι οι γονείς μεγαλύτερων μαθητών. Αυτό συμβαίνει ενδεχομένως λόγω του ότι αισθάνονται πιο ικανοί να υποστηρίξουν αυτό το έργο όσο τα παιδιά βρίσκονται σε μικρότερη ηλικία (Γεωργίου, 2009). Παράλληλα τα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα των Baker & Stevenson(1986), κατά την οποία οι πιο μορφωμένες μητέρες διατηρούν μια πιο στενή επαφή με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών και είναι περισσότερες ικανές στη διαχείριση προβλημάτων που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού τους (Γεωργίου, 2009). Αναφορικά με την αισιοδοξία, βρέθηκε ότι το μηναίο εισόδημα του γονέα σχετίζεται θετικά αυτήν, ενώ αναφορικά με τη σχέση γονέα-παιδιού βρέθηκε θετική συσχέτιση με το φύλο του παιδιού.

Καταλήγοντας στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα και σε συνέχεια των προηγούμενων, πραγματοποιήθηκαν γραμμικές παλινδρομήσεις προκειμένου να ελεγχθεί εάν η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, η σχέση γονέα- παιδιού και η αισιοδοξία επιδρούν στατιστικώς σημαντικά σε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν τον γονέα και το παιδί με αναπηρία. Τα αποτελέσματα των αντίστοιχων στατιστικών ελέγχων κατέδειξαν ότι το επίπεδο σπουδών του γονέα του παιδιού με

αναπηρία αλλά και η σχέση γονέα-παιδιού, έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην αισιοδοξία. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο σπουδών του γονέα, όπως και η σχέση που έχει ο γονέας με το παιδί του με αναπηρία, προβλέπουν την αισιοδοξία του γονέα.

ΚΕΦΛΑΙΟ 10^ο

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας αποτελεί ο μικρός αριθμός του δείγματος. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 205 γονείς, αριθμός που μπορεί να καταδείξει μια τάση ως προς το υπό διερεύνηση θέμα ωστόσο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον γενικό πληθυσμό. Απαιτείται μεγαλύτερος αριθμός δείγματος προκειμένου να εξασφαλιστεί αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Τέλος, οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, γεγονός που κρίνει σημαντικό να ληφθεί υπόψη το ενδεχόμενο να μην δόθηκαν ειλικρινείς απαντήσεις εκ μέρους των συμμετεχόντων.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν το συγκεκριμένο θέμα συμπεριλαμβανομένων περισσότερων ειδών αναπηρίας, ώστε να προκύψει σύγκριση και μια πιο ολοκληρωμένη οπτική του θέματος. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε συμπληρωματικά η οπτική και των ίδιων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευσή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αλβανόπουλος, Γ. (2017). *Συγκριτική μελέτη της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 40282).

Αντωνίου, Α. Σ. (2007). *Ψυχολογία υγείας στο χώρο εργασίας* (Τόμ. Α). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.

Αντωνίου, Α. Σ. (2010). *Στρες – προσωπική ανάπτυξη & ευημερία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γάλλιου, Μ., & Επισκόπου, Ε. (2021). Διερεύνηση των απόψεων των γονέων μαθητών με αυτισμό σχετικά με τις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο: γονεϊκή εμπλοκή και αποτελεσματική επικοινωνία.

Γεωργίου, Σ. (2009). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού* (4^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος Κ. (Επιμ.) (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (μτφ.: Δαβάζογλου και Κόκκινος). Αθήνα: Τόπος

Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Ελευθεριάδου, Δ. (2022). *Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: η οπτική των γονέων και εκπαιδευτικών με μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 51227).

Λεοντοπούλου, Σ. (Επιμ.) (2019). *Θετική ψυχολογία. Θεωρία, έρευνες και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρικού, Σ. (2022). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Νικολάου, Σ. Μ. (2009) (2^η εκδ.). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδιώτη – Αθανασίου, Β. (2014). *Οικογένεια και όρα: συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Τόπος.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη της παιδαγωγικής της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Στάλικας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (2011). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος

Στάλικας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (Επιμ.) (2011). *Θετική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Κ. (2016). Η εμπλοκή των σύγχρονων Ελληνίδων μητέρων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 61.

Τρίμμης, Ν., & Ζιάβρα Ν. (Επιμ.) (2013). *Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας*. (μτφ.: Λινάρδου, Γ.). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδης.

Τσαγκάρη, Κ. (2022). Η οικογενειακή ατμόσφαιρα και η οικογενειακή επιβάρυνση ως παράγοντες της γονεϊκής σχέσης μαθητών με αναπηρία.

Χατζηγιαννίδου, Ι. (2022). Η αισιοδοξία και οι φιλικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία ως παράμετροι του προφίλ στάσης τους απέναντι στην ζωή.

Ξενογλώσση

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>

Avvenuti, G., Baiardini, I., & Giardini, A. (2016). Optimism's explicative role for chronic diseases. *Frontiers in psychology*, 7, 295.

Bauman-Wängler Jacqueline Ann. (2014). *Articulatory and phonological impairments: a clinical focus* (Fourth edition ; Pearson new international). Pearson Education Limited.

Beighton, C., & Wills, J. (2017). Are parents identifying positive aspects to parenting their child with an intellectual disability or are they just coping? a qualitative exploration. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(4), 325–345. <https://doi.org/10.1177/1744629516656073>

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in cognitive sciences*, 18(6), 293-299.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30(7), 879-889.

- Cheng, S., & Deng, M. (2022). Psychological stress and parenting styles predict parental involvement for children with intellectual disabilities during the covid-19. *Journal of Child and Family Studies*, 1-10, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02485-w>
- Dardick, W. R., & Tuckwillber, E. D. (2019). Optimism shapes mindset: Understanding the association of optimism and pessimism. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 8(2), 21-65.
- Darley, F. L., Aronson, A. E., & Brown, J. R. (1969). Differential diagnostic patterns of dysarthria. *Journal of speech and hearing research*, 12(2), 246–269. <https://doi.org/10.1044/jshr.1202.246>
- Darling, C. A., Senatore, N., & Strachan, J. (2012). Fathers of children with disabilities: stress and life satisfaction. *Stress and Health*, 28(4), 269–278. <https://doi.org/10.1002/smi.1427>
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: a preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523–535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Foran, H. M., Fraude, I., Kubb, C., & Wamboldt, M. Z. (2020). Assessment of the parent-child relationship. *The handbook of systemic family therapy*, 2, 35-54. <https://doi.org/10.1002/9781119438519.ch35>
- Halstead, E. J., Griffith, G. M., & Hastings, R. P. (2017). Social support, coping, and positive perceptions as potential protective factors for the well-being of mothers of children with intellectual and developmental disabilities. *International journal of developmental disabilities*, 64(4-5), 288–296. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1329192>
- Heffereon, K. & Boniwell, I. (2019). *Θετική ψυχολογία. Θεωρία, έρευνας και εφαρμογές* (μτφ. Α. Γρίβα). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου, 2011).
- Heinonen, K., Räikkönen, K., Keltikangas-Järvinen, L., & Strandberg, T. (2004). Adult attachment dimensions and recollections of childhood family context: Associations with dispositional optimism and pessimism. *European Journal of Personality*, 18(3), 193-207.
- Heo J, Chun S, Lee S, Kim J. Life Satisfaction and Psychological Well-Being of Older Adults With Cancer Experience: The Role of Optimism and Volunteering. *The International Journal of Aging and Human Development*. 2016;83(3):274-289. doi:[10.1177/0091415016652406](https://doi.org/10.1177/0091415016652406)
- Hirano, K. A., Rowe, D., Lindstrom, L., & Chan, P. (2018). Systemic barriers to family involvement in transition planning for youth with disabilities: a qualitative

metasynthesis. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3440–3456. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1189-y>

Hsiao, Y.-J. (2018). Parental Stress in Families of Children With Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 201–205. <https://doi.org/10.1177/1053451217712956>

Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C., & Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family–school relationships in qatar based on epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 40(2).

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement : a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>

KAZAK, A. N. N. E. E. (1986). Families with physically handicapped children: social ecology and family systems. *Family Process*, 25(2), 265–281. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1986.00265.x>

Kruithof, K., Willems, D., Etten-Jamaludin, F., & Olsman, E. (2020). Parents' knowledge of their child with profound intellectual and multiple disabilities: an interpretative synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1141–1150. <https://doi.org/10.1111/jar.12740>

Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2020). Parent perspectives of their involvement in iep development for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/1088357619842858>

Kurtz-Nelson, E., & McIntyre, L. L. (2017). Optimism and positive and negative feelings in parents of young children with developmental delay. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(7), 719–725. <https://doi.org/10.1111/jir.12378>

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(6), 927-935. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016>

Lee, B., Reyes, A., Rumrill, S., & Bishop, M. (2022). The Intermediary Role of Optimism and Mental Health in the Relationship Between Disability-Related Stress and Life Satisfaction: A Serial Mediation Model. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00343552221080434>

Lightfoot, C., , Cole, M., & Cole, S.R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2009)

Lyrakos, G. N., Damigos, D., Mavreas, V., Georgia, K., & Dimoliatis, I. D. K. (2010). A translation and validation study of the life orientation test revised in the greek speaking population of nurses among three hospitals in athens and ioannina. *Social*

Indicators Research : An International and Interdisciplinary Journal for Quality-Of-Life Measurement, 95(1), 129–142. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9453-6>

MacDonald, E. E., Hastings, R. P., & Fitzsimons, E. (2010). Psychological acceptance mediates the impact of the behaviour problems of children with intellectual disability on fathers' psychological adjustment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(1), 27-37. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00546.x>

Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network JETEN*, 6, 144-157.

Miranda, A., Mira, A., Berenguer, C., Rosello, B., & Baixauli, I. (2019). Parenting stress in mothers of children with autism without intellectual disability. Mediation of behavioral problems and coping strategies. *Frontiers in psychology*, 10, 464. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00464

Mosing, M.A., Zietsch, B.P., Shekar, S.N. *et al.* Genetic and Environmental Influences on Optimism and its Relationship to Mental and Self-Rated Health: A Study of Aging Twins. *Behav Genet* 39, 597 (2009). <https://doi.org/10.1007/s10519-009-9287-7>

Newman, N., Northcutt, A., Farmer, A., & Black, B. (2019). Epstein's model of parental involvement: Parent perceptions in urban schools. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(2), 81-100. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.559732>

Oti-Boadi, M. (2017). Exploring the lived experiences of mothers of children with intellectual disability in Ghana. *Sage Open*, 7(4). <https://doi.org/10.1177/2158244017745578>

Rispoli, K. M., Hawley, L. R., & Clinton, M. C. (2018). Family background and parent-school interactions in parent involvement for at-risk preschool children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 52(1), 39–49. <https://doi.org/10.1177/0022466918757199>

Ruppar, A. L., Allcock, H., & Gonsier-Gerdin, J. (2017). Ecological factors affecting access to general education content and contexts for students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(1), 53–63. <https://doi.org/10.1177/0741932516646856>

Savani, K., Cho, J., Baik, S., & Morris, M. W. (2015). Culture and judgment and decision making. *The Wiley Blackwell handbook of judgment and decision making*, 2, 456-477.

Schippers, A., Berkelaar, M., Bakker, M., & Van Hove, G. (2020). The experiences of dutch fathers on fathering children with disabilities: 'hey, that is a father and his daughter, that is it.' *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(6), 442–454. <https://doi.org/10.1111/jir.12711>

Seegerstrom, S. C. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 772–786. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.09.004>

Seligman, M. E. P. (2018). *Learned optimism : how to change your mind and your life*. Nicholas Brealey Publishing.

Sharpe, J. P., Martin, N. R., & Roth, K. A. (2011). Optimism and the Big Five factors of personality: Beyond neuroticism and extraversion. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 946–951.

Sheehy, P. H. (2006). Parent involvement in educational decision-making: a hawaiian perspective. *Rural Special Education Quarterly*, 25(4), 3–15. <https://doi.org/10.1177/875687050602500402>

Strnadová Iva, Cumming, T. M., & Danker, J. (2016). Transitions for students with intellectual disability and/or autism spectrum disorder: carer and teacher perspectives*. *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 141–156. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.2>

Umukoro, O. S. (2019). Health-Related Optimism and Quality of Life among Diabetes Patients: The Moderating Role of Clinical Factors in a Nigerian Sample. *International Journal of Caring Sciences*, 12(2), 852. DOI: 10.33552/OAJAP.2018.01.000507

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(2), 85.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Woodman, A. C., Mawdsley, H. P., & Hauser-Cram, P. (2015). Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: transactional relations across 15 years. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 264–276. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.011>

Woodman, A. C., Mawdsley, H. P., & Hauser-Cram, P. (2015). Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: transactional relations across 15 years. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 264–276. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.011>

Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family-school communication for students with learning disabilities: associations with parental involvement at home and in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>

Yuen-han MO, K., & Tak-Mau CHAN, S. (2021). Involvement of parents of children with adhd in schools: implications for social work practice. *Journal of Social Work*, (20210907). <https://doi.org/10.1177/14680173211030029>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Αξιότιμοι/ες συμμετέχοντες/ουσες,

Στο πλαίσιο ερευνητικής μελέτης που διεξάγεται χορηγείται το ακόλουθο ερωτηματολόγιο. Είναι απολύτως **ανώνυμο** και οι πληροφορίες που πρόκειται να συλλεχθούν θα αξιοποιηθούν **αποκλειστικά** για **ερευνητικούς σκοπούς**. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερης βαρύτητας, επομένως είναι σημαντικό να **απαντήσετε** σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ θερμά για την ανταπόκριση και τη συνεργασία.

Υπεύθυνη ερευνητικής εργασίας: Γελάτσορα Κωνσταντίνα Ολυμπία

Στοιχεία επικοινωνίας: konstadinagel@gmail.com

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Έχω λάβει γνώση σχετικά με την παρούσα έρευνα (σας στόχους σας, την ανώνυμη συμμετοχή μου και την αξιοποίηση των απαντήσεών μου για επιστημονικούς σκοπούς) και συναινώ να συμμετέχω εθελοντικά δηλώνοντας ότι είμαι άνω των 18 ετών.

Ναι

Φύλο του γονέα που απαντάει:

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία του γονέα που απαντάει:

20-30

31-40

41-50

51-60

άνω των 60

Επιλέξτε την οικογενειακή κατάσταση στην οποία βρίσκεστε:

Άγαμος/η

Έγγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Διάσταση

Χηρεία

Επίπεδο σπουδών του γονέα που απαντά:

Απόφοιτος/η Δημοτικού

Απόφοιτος/η Γυμνασίου

Απόφοιτος/η Λυκείου

Πτυχιούχος Ανώτερης Σχολής (δημόσιας ή ιδιωτικής)

Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.

Κάτοχος διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου

Σχετικά με το είδος απασχόλησης του γονέα που απαντά:

Ιδιωτικός τομέας

Δημόσιος τομέας

Ελεύθερος επαγγελματίας

Συνταξιούχος

Άνεργος

Εισόδημα ανά μήνα:

Από 0 – 500 ευρώ

Από 501 – 1.000 ευρώ

Από 1.001 – 1.500 ευρώ

Άνω των 1.500 ευρώ

Περιοχή στην οποία διαμένετε:

Αγροτική (έως 1.999 κάτοικοι)

Ημιαστική (2.000 – 10.000 κάτοικοι)

Αστική (10.000 και άνω κάτοικοι)

Πόσα παιδιά έχετε;

1

2

3

περισσότερα από 3

Έχει διαγνωστεί κάποιο από τα παιδιά σας με αναπηρία;

Ναι

Όχι

Επιλέξτε την ηλικία του παιδιού σας με αναπηρία.

Αν το παιδί σας είναι τυπικώς αναπτυσσόμενο, επιλέξτε την ηλικία του.

6-11 ετών

12-18 ετών

19-30 ετών

Άνω των 30 ετών

Τι μορφής αναπηρία έχει το παιδί σας;

Νοητική αναπηρία	<input type="checkbox"/>
Οπτική αναπηρία	<input type="checkbox"/>
Ακουστική αναπηρία	<input type="checkbox"/>
Κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/>
Ψυχική διαταραχή	<input type="checkbox"/>
Πολλαπλές αναπηρίες	<input type="checkbox"/>
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	<input type="checkbox"/>
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)	<input type="checkbox"/>
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία, Δυσαναγνωσία, Δυσορθογραφία, Δυσαριθμησία)	<input type="checkbox"/>
Προβλήματα λόγου και ομιλίας	<input type="checkbox"/>
Προβλήματα συμπεριφοράς	<input type="checkbox"/>
Χαρισματικότητα	<input type="checkbox"/>
Χωρίς αναπηρία	<input type="checkbox"/>

Πώς θα χαρακτηρίζατε την κατάσταση του ατόμου με αναπηρία;

Ελαφριά	<input type="checkbox"/>
Μέτρια	<input type="checkbox"/>
Αρκετά σοβαρή	<input type="checkbox"/>
Πολύ σοβαρή	<input type="checkbox"/>
Χωρίς αναπηρία	<input type="checkbox"/>

Σχετικά με την εμφάνιση σας αναπηρίας του ατόμου:

Εκ γενετής	<input type="checkbox"/>
Επίκτητη	<input type="checkbox"/>

Χωρίς αναπηρία

Αν έχετε παιδί με αναπηρία επιλέξτε το φύλο του.

Αν έχετε παιδί χωρίς αναπηρία επιλέξτε το φύλο του.

Αγόρι

Κορίτσι

Το παιδί μου με αναπηρία φοιτά σε:

Αν έχετε τυπικώς αναπτυσσόμενο παιδί, επιλέξτε πού φοιτά:

Γενική τάξη στο Δημοτικό Σχολείο

Γενική τάξη στο Γυμνάσιο

Γενική τάξη στο Λύκειο

Γενική τάξη στο Δημοτικό Σχολείο με παράλληλη στήριξη

Γενική τάξη στο Γυμνάσιο με παράλληλη στήριξη

Γενική τάξη στο Λύκειο με παράλληλη στήριξη

Τμήμα ένταξης στο Δημοτικό Σχολείο

Τμήμα ένταξης στο Γυμνάσιο

Τμήμα ένταξης στο Λύκειο

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο

Ειδικό Γυμνάσιο

Ειδικό Λύκειο

Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)

Πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκατάστασης Ανάπηρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΠ)

Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο (ΕΕΓ)

Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΕΛ)

Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο (ΕΝΕΕΓΥΛ)

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Άλλο

Οι γονείς αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο σας ευθύνες σας όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών σας. Σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σας αναγράφεται παρακάτω.

- Διαφωνώ κάθετα 1**
Διαφωνώ 2
Διαφωνώ λίγο 3
Συμφωνώ λίγο 4
Συμφωνώ 5
Συμφωνώ απολύτως 6

Θεωρώ ότι είναι ευθύνη μου...

να προσφέρω εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού μου.	
Να επιλέγω το σχολείο του παιδιού μου.	
Να επικοινωνώ τακτικά με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού μου.	
Να βοηθώ το παιδί μου σας εργασίες του στο σπίτι.	
Να βεβαιωθώ ότι το σχολείο του παιδιού μου έχει ό,τι χρειάζεται για να λειτουργεί σωστά.	
Να υποστηρίξω σας αποφάσεις του/σας εκπαιδευτικού του παιδιού μου.	
Να βοηθώ το παιδί μου μόνον όταν έχει χαμηλή σχολική επίδοση.	
Να ενημερώνομαι πλήρως για όσα συμβαίνουν στο σχολείο του παιδιού μου.	
Να συζητώ με σας γονείς από το σχολείο του παιδιού μου.	
Να προσπαθώ για τη βελτίωση του σχολείου του παιδιού μου.	
Να συζητώ με το παιδί μου για την καθημερινότητά του στο σχολείο	
να προσφέρω εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού μου.	
Να επιλέγω το σχολείο του παιδιού μου.	
Να επικοινωνώ τακτικά με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού μου.	
Να βοηθώ το παιδί μου σας εργασίες του στο σπίτι.	
Να βεβαιωθώ ότι το σχολείο του παιδιού μου έχει ό,τι χρειάζεται για να λειτουργεί σωστά.	
Να υποστηρίξω σας αποφάσεις του/σας εκπαιδευτικού του παιδιού μου.	
Να βοηθώ το παιδί μου μόνον όταν έχει χαμηλή σχολική επίδοση.	
Να ενημερώνομαι πλήρως για όσα συμβαίνουν στο σχολείο του παιδιού	

μου.	
Να συζητώ με σας γονείς από το σχολείο του παιδιού μου.	
Να προσπαθώ για τη βελτίωση του σχολείου του παιδιού μου.	
Να συζητώ με το παιδί μου για την καθημερινότητά του στο σχολείο	

Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά συναισθήματα σχετικά με το σχολείο. Αναγράφονται τα δύο άκρα. Κυκλώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 6) που περιγράφει τη δική σας εμπειρία όταν ήσασταν μαθητής/τρια.

Το σχολείο:

δεν μου άρεσε

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

μου άρεσε

Οι εκπαιδευτικοί μου:

ήταν κακοί

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

ήταν καλοί

Οι εκπαιδευτικοί μου:

με αγνοούσαν

- 1
- 2
- 3
- 4

5

6

ενδιαφέρονταν για μένα

Η σχολική μου εμπειρία:

ήταν κακή

1

2

3

4

5

6

ήταν καλή

Αισθανόμουν:

περιθωριοποιημένος/η

1

2

3

4

5

6

άτομο αποδεκτό

Η γενική εντύπωσή μου ήταν:

αποτυχίας

1

2

3

4

5

6

επιτυχίας

Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σας αναγράφεται παρακάτω.

- Διαφωνώ κάθετα 1
 Διαφωνώ 2
 Διαφωνώ λίγο 3
 Συμφωνώ λίγο 4
 Συμφωνώ 5
 Συμφωνώ απολύτως 6

Γνωρίζω τον τρόπο για να βοηθήσω το παιδί μου ώστε να τα καταφέρει στο σχολείο.	
Δεν γνωρίζω εάν είμαι επαρκής ως γονιός.	
Δεν γνωρίζω πώς να βοηθήσω το παιδί μου στο σχολείο για να πάρω καλούς βαθμούς.	
Θεωρώ επιτυχημένες σας προσπάθειες μου για να βοηθήσω το παιδί μου να μάθει.	
Κάποια παιδιά (συμμαθητές) ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από εμένα στη σχολική επίδοση του παιδιού μου.	
Δεν γνωρίζω πώς να βοηθήσω το παιδί μου να μαθαίνει.	
Εντοπίζω σημαντική διαφορά στο σχολική επίδοση του παιδιού μου, όταν εμπλέκομαι στη μάθησή του.	
Γνωρίζω τον τρόπο για να βοηθήσω το παιδί μου ώστε να τα καταφέρει στο σχολείο.	
Δεν γνωρίζω εάν είμαι επαρκής ως γονιός.	
Δεν γνωρίζω πώς να βοηθήσω το παιδί μου στο σχολείο για να πάρω καλούς βαθμούς.	
Θεωρώ επιτυχημένες σας προσπάθειες μου για να βοηθήσω το παιδί μου να μάθει.	
Κάποια παιδιά (συμμαθητές) ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από εμένα στη σχολική επίδοση του παιδιού μου.	
Δεν γνωρίζω πώς να βοηθήσω το παιδί μου να μαθαίνει.	
Εντοπίζω σημαντική διαφορά στο σχολική επίδοση του παιδιού μου, όταν εμπλέκομαι στη μάθησή του.	

Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σας αναγράφεται παρακάτω.

- Διαφωνώ κάθετα 1
 Διαφωνώ 2
 Διαφωνώ λίγο 3

Συμφωνώ λίγο	4
Συμφωνώ	5
Συμφωνώ απολύτως	6

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του παιδιού μου δείχνουν ενδιαφέρον και είναι συνεργάσιμοι, όταν συζητούν μαζί μου για το παιδί μου.	
Αισθάνομαι ευπρόσδεκτος/η στο σχολείο του παιδιού μου.	
Οι εκδηλώσεις του σχολείου που απευθύνονται σας γονείς είναι καλά προγραμματισμένες, ώστε να μπορώ να παρευρεθώ.	
Έχω καλή ενημέρωση από το σχολείο του παιδιού μου σχετικά με συναντήσεις, συνελεύσεις και ειδικές σχολικές εκδηλώσεις.	
Το προσωπικό του σχολείου έρχεται σε επαφή μαζί μου εγκαίρως για προβλήματα που αφορούν το παιδί μου.	
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με ενημερώνουν σχετικά με την πρόοδο του παιδιού μου.	
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του παιδιού μου δείχνουν ενδιαφέρον και είναι συνεργάσιμοι, όταν συζητούν μαζί μου για το παιδί μου.	
Αισθάνομαι ευπρόσδεκτος/η στο σχολείο του παιδιού μου.	
Οι εκδηλώσεις του σχολείου που απευθύνονται σας γονείς είναι καλά προγραμματισμένες, ώστε να μπορώ να παρευρεθώ.	
Έχω καλή ενημέρωση από το σχολείο του παιδιού μου σχετικά με συναντήσεις, συνελεύσεις και ειδικές σχολικές εκδηλώσεις.	
Το προσωπικό του σχολείου έρχεται σε επαφή μαζί μου εγκαίρως για προβλήματα που αφορούν το παιδί μου.	
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με ενημερώνουν σχετικά με την πρόοδο του παιδιού μου.	

Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σας αναγράφεται παρακάτω.

Ποτέ	1
1 ή 2 φορές	2
3 ή 4 φορές	3
Μία φορά την εβδομάδα	4
Λίγες φορές την εβδομάδα	5
Καθημερινά	6

Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου μου ζήτησε ή ανέμενε να βοηθήσω το παιδί μου στην εργασία του στο σπίτι.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου μου ζήτησε ή ανέμενε να εποπτεύω την εργασία του παιδιού μου στο σπίτι.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου μου ζήτησε να συζητώ με το παιδί μου	

για την καθημερινότητά του στο σχολείο.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου με προσκάλεσε να παρευρεθώ σε σχολική εκδήλωση, πέραν σας επίδοσης των ελέγχων.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου μου ζήτησε να βοηθήσω σε κάτι εξυπηρετώντας το σχολείο.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου επικοινωνήσε μαζί μου (π.χ. προφορικά, σημείωμα, τηλεφώνημα, e-mail).	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου μου ζήτησε ή ανέμενε να βοηθήσω το παιδί μου στην εργασία του στο σπίτι.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου μου ζήτησε ή ανέμενε να εποπτεύω την εργασία του παιδιού μου στο σπίτι.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου μου ζήτησε να συζητώ με το παιδί μου για την καθημερινότητά του στο σχολείο.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου με προσκάλεσε να παρευρεθώ σε σχολική εκδήλωση, πέραν σας επίδοσης των ελέγχων.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου μου ζήτησε να βοηθήσω σε κάτι εξυπηρετώντας το σχολείο.	
Ο/Η εκπαιδευτικός του παιδιού μου επικοινωνήσε μαζί μου (π.χ. προφορικά, σημείωμα, τηλεφώνημα, e-mail).	

Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σας αναγράφεται παρακάτω.

Ποτέ	1
1 ή 2 φορές	2
3 ή 4 φορές	3
Μία φορά την εβδομάδα	4
Λίγες φορές την εβδομάδα	5
Καθημερινά	6

Το παιδί μου μου ζήτησε διευκρίνιση σχετικά με την εργασία του στο σπίτι.	
Το παιδί μου μου ζήτησε να εποπτεύω την εκτέλεση σας εργασίας του στο σπίτι.	
Το παιδί μου μου μίλησε για την καθημερινότητά του στο σχολείο.	
Το παιδί μου μου ζήτησε να παρευρεθώ σε σχολική εκδήλωση, πέραν σας επίδοσης των ελέγχων.	
Το παιδί μου μου ζήτησε να προσφέρω βοήθεια στο ίδιο το σχολείο.	
Το παιδί μου μου ζήτησε να μιλήσω στον/στην εκπαιδευτικό του για ζητήματα που τον αφορούν.	
Το παιδί μου μου ζήτησε διευκρίνιση σχετικά με την εργασία του στο	

σπίτι.	
Το παιδί μου μου ζήτησε να εποπτεύω την εκτέλεση σας εργασίας του στο σπίτι.	
Το παιδί μου μου μίλησε για την καθημερινότητά του στο σχολείο.	
Το παιδί μου μου ζήτησε να παρευρεθώ σε σχολική εκδήλωση, πέραν σας επίδοσης των ελέγχων.	
Το παιδί μου μου ζήτησε να προσφέρω βοήθεια στο ίδιο το σχολείο.	
Το παιδί μου μου ζήτησε να μιλήσω στον/στην εκπαιδευτικό του για ζητήματα που τον αφορούν.	

Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σας αναγράφεται παρακάτω.

- Διαφωνώ κάθετα 1**
Διαφωνώ 2
Διαφωνώ λίγο 3
Συμφωνώ λίγο 4
Συμφωνώ 5
Συμφωνώ απολύτως 6

Γνωρίζω για σας ευκαιρίες προσφοράς εθελοντικής εργασίας που μου παρέχονται από το σχολείο του παιδιού μου.	
Γνωρίζω αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού μου.	
Γνωρίζω για σας εκδηλώσεις που οργανώνονται από το σχολείο του παιδιού μου.	
Γνωρίζω πώς να επικοινωνώ αποτελεσματικά με το παιδί μου σχετικά με την καθημερινότητά του στο σχολείο.	
Γνωρίζω πώς να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού μου.	
Οι γνώσεις μου είναι επαρκείς, ώστε να μπορώ να βοηθήσω το παιδί μου στην εκτέλεση των εργασιών του στο σπίτι.	
Είμαι ικανός/ή να συμμετέχω στη λήψη συλλογικών αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο του παιδιού μου.	
Γνωρίζω πώς να επιβλέπω τη σχολική εργασία του παιδιού μου στο σπίτι.	
Έχω ιδιαίτερες δεξιότητες, ώστε να μπορώ να προσφέρω βοήθεια στο σχολείο του παιδιού μου.	
Γνωρίζω για σας ευκαιρίες προσφοράς εθελοντικής εργασίας που μου παρέχονται από το σχολείο του παιδιού μου.	
Γνωρίζω αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού μου.	
Γνωρίζω για σας εκδηλώσεις που οργανώνονται από το σχολείο του	

παιδιού μου.	
Γνωρίζω πώς να επικοινωνώ αποτελεσματικά με το παιδί μου σχετικά με την καθημερινότητά του στο σχολείο.	
Γνωρίζω πώς να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού μου.	
Οι γνώσεις μου είναι επαρκείς, ώστε να μπορώ να βοηθήσω το παιδί μου στην εκτέλεση των εργασιών του στο σπίτι.	
Είμαι ικανός/ή να συμμετέχω στη λήψη συλλογικών αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο του παιδιού μου.	
Γνωρίζω πώς να επιβλέπω τη σχολική εργασία του παιδιού μου στο σπίτι.	
Έχω ιδιαίτερες δεξιότητες, ώστε να μπορώ να προσφέρω βοήθεια στο σχολείο του παιδιού μου.	

Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σας αναγράφεται παρακάτω.

- Διαφωνώ κάθιστα** 1
Διαφωνώ 2
Διαφωνώ λίγο 3
Συμφωνώ λίγο 4
Συμφωνώ 5
Συμφωνώ απολύτως 6

Έχω διαθέσιμο χρόνο και ενεργητικότητα για να...

επικοινωνώ αποτελεσματικά με το παιδί μου σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα.	
Προσφέρω εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού μου.	
Επικοινωνώ αποτελεσματικά με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού μου.	
Συμμετέχω σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο του παιδιού μου.	
Βοηθώ το παιδί μου στην εκτέλεση των εργασιών του στο σπίτι.	
Εποπτεύω τη μελέτη του παιδιού μου στο σπίτι.	
Συνεργάζομαι με σας γονείς για θέματα που αφορούν στο σχολείο του παιδιού μου.	
Επικοινωνώ αποτελεσματικά με το παιδί μου σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα.	
Προσφέρω εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού μου.	
Επικοινωνώ αποτελεσματικά με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού μου.	
Συμμετέχω σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο του παιδιού μου.	
Βοηθώ το παιδί μου στην εκτέλεση των εργασιών του στο σπίτι.	
Εποπτεύω τη μελέτη του παιδιού μου στο σπίτι.	

Συνεργάζομαι με σας γονείς για θέματα που αφορούν στο σχολείο του παιδιού μου.	
--	--

Οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών σας στο σπίτι με ποικίλους τρόπους. Σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σας αναγράφεται παρακάτω.

Ποτέ	1
1 ή 2 φορές	2
3 ή 4 φορές	3
Μία φορά την εβδομάδα	4
Λίγες φορές την εβδομάδα	5
Καθημερινά	6

Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα.	
Εποπτεύω την εκτέλεση των εργασιών του στο σπίτι.	
Βοηθώ το παιδί μου στην προετοιμασία του για τεστ ή/και εξετάσεις.	
Διαβάζω εξωσχολικά βιβλία μαζί με/στο παιδί μου.	
Βοηθώ το παιδί μου να αναπτύξει συγκεκριμένες μαθησιακές δεξιότητες στη γλώσσα, στα μαθηματικά ή αλλού.	
Μελετούμε συστηματικά μαζί με το παιδί μου όλα τα μαθήματα του σχολείου του.	
Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα.	
Εποπτεύω την εκτέλεση των εργασιών του στο σπίτι.	
Βοηθώ το παιδί μου στην προετοιμασία του για τεστ ή/και εξετάσεις.	
Διαβάζω εξωσχολικά βιβλία μαζί με/στο παιδί μου.	
Βοηθώ το παιδί μου να αναπτύξει συγκεκριμένες μαθησιακές δεξιότητες στη γλώσσα, στα μαθηματικά ή αλλού.	
Μελετούμε συστηματικά μαζί με το παιδί μου όλα τα μαθήματα του σχολείου του.	

Οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών σας στο σχολείο με ποικίλους τρόπους. Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σας αναγράφεται παρακάτω.

Ποτέ	1
1 ή 2 φορές	2

3 ή 4 φορές	3
Μία φορά την εβδομάδα	4
Λίγες φορές την εβδομάδα	5
Καθημερινά	6

Προσφέρω εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού μου.	
Συμμετέχω σε εκδηλώσεις (εορτασμοί, εκθέσεις, αθλητικές εκδηλώσεις) που διοργανώνονται στο σχολείο του παιδιού μου.	
Συμμετέχω σε σχολικές εκδηλώσεις και επισκέψεις που πραγματοποιούνται έξω από το χώρο του σχολείου.	
Παρευρίσκομαι σας συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών.	
Συμμετέχω ως ακροατής σε εκδηλώσεις του σχολείου για την ενημέρωση των γονέων σε ζητήματα αγωγής του παιδιού.	
Συμμετέχω ως ομιλητής/εισηγητής σε εκδηλώσεις του σχολείου για την ενημέρωση των γονέων σε ζητήματα αγωγής του παιδιού.	
Προσφέρω εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού μου.	
Συμμετέχω σε εκδηλώσεις (εορτασμοί, εκθέσεις, αθλητικές εκδηλώσεις) που διοργανώνονται στο σχολείο του παιδιού μου.	
Συμμετέχω σε σχολικές εκδηλώσεις και επισκέψεις που πραγματοποιούνται έξω από το χώρο του σχολείου.	
Παρευρίσκομαι σας συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών.	
Συμμετέχω ως ακροατής σε εκδηλώσεις του σχολείου για την ενημέρωση των γονέων σε ζητήματα αγωγής του παιδιού.	
Συμμετέχω ως ομιλητής/εισηγητής σε εκδηλώσεις του σχολείου για την ενημέρωση των γονέων σε ζητήματα αγωγής του παιδιού.	

Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στη σχολική σας εργασία με ποικίλους τρόπους. Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που ισχύει για εσάς .

Καθόλου αληθινό	1
Λίγο αληθινό	2
Κάπως αληθινό	3
Συχνά αληθινό	4
Συνήθως αληθινό	5
Απολύτως αληθινό	6

Ενθαρρύνω το παιδί μου...

όταν δεν δείχνει διάθεση να ασχοληθεί με την εργασία του.	
Να αναζητά περισσότερες πληροφορίες για τα μαθήματα του σχολείου.	
Να αναπτύσσει ενδιαφέρον για την εκτέλεση των εργασιών του.	
Να πιστεύει ότι μπορεί να τα πάει καλά στο σχολείο.	
Να επιμένει στην εκτέλεση των εργασιών του, όταν συναντά δυσκολίες.	
Να πιστεύει ότι μπορεί να μαθαίνει καινούργια πράγματα.	
Να ζητά τη βοήθεια άλλων, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες.	
Να εκφράζει σας σκέψεις του στον/στην εκπαιδευτικό του.	
Να ακολουθεί σας οδηγίες του /σας εκπαιδευτικού.	
Όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην οργάνωση σας εργασίας του.	
Να δοκιμάζει νέους τρόπους εκτέλεσης σας εργασίας του όταν δυσκολεύεται.	
Να έχει επίγνωση του τρόπου εκτέλεσης σας εργασίας του.	
Να συνεργάζεται με σας συμμαθητές του στην επίλυση προβλημάτων οποιουδήποτε είδους.	
Όταν δεν δείχνει διάθεση να ασχοληθεί με την εργασία του.	
Να αναζητά περισσότερες πληροφορίες για τα μαθήματα του σχολείου.	
Να αναπτύσσει ενδιαφέρον για την εκτέλεση των εργασιών του.	
Να πιστεύει ότι μπορεί να τα πάει καλά στο σχολείο.	
Να επιμένει στην εκτέλεση των εργασιών του, όταν συναντά δυσκολίες.	
Να πιστεύει ότι μπορεί να μαθαίνει καινούργια πράγματα.	
Να ζητά τη βοήθεια άλλων, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες.	
Να εκφράζει σας σκέψεις του στον/στην εκπαιδευτικό του.	
Να ακολουθεί σας οδηγίες του /σας εκπαιδευτικού.	
Όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην οργάνωση σας εργασίας του.	
Να δοκιμάζει νέους τρόπους εκτέλεσης σας εργασίας του όταν δυσκολεύεται.	
Να έχει επίγνωση του τρόπου εκτέλεσης σας εργασίας του.	
Να συνεργάζεται με σας συμμαθητές του στην επίλυση προβλημάτων οποιουδήποτε είδους.	

Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στη σχολική σας εργασία με ποικίλους τρόπους. Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που ισχύει για εσάς .

- Καθόλου αληθινό 1**
Λίγο αληθινό 2
Κάπως αληθινό 3
Συχνά αληθινό 4
Συνήθως αληθινό 5

Απολύτως αληθινό 6

Με τη συμπεριφορά μου δείχνω στο παιδί μου ότι...

επιθυμώ και χαίρομαι να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	
Μπορώ να μαθαίνω όσο περισσότερα γίνεται.	
Έχω θετική στάση απέναντι σας υποχρεώσεις που αναλαμβάνω.	
Δεν εγκαταλείπω την προσπάθειά μου παρά σας δυσκολίες που συναντώ στην εκτέλεση των εργασιών μου.	
Ζητώ τη βοήθεια των άλλων όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες.	
Μπορώ να εξηγήω αυτά που σκέφτομαι και σε σας.	
Κατανοώ τα προβλήματα πριν προχωρήσω στην επίλυσή σας.	
Μου αρέσει να λύνω προβλήματα κάθε είδους.	
Επινοώ ή δοκιμάζω νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων που συναντώ.	
Ελέγχω τα βήματα σας εργασίας μου μετά την ολοκλήρωσή σας.	
Οργανώνω όσο μπορώ καλύτερα την εργασία που αναλαμβάνω.	
Επιθυμώ και χαίρομαι να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	
Μπορώ να μαθαίνω όσο περισσότερα γίνεται.	
Έχω θετική στάση απέναντι σας υποχρεώσεις που αναλαμβάνω.	
Δεν εγκαταλείπω την προσπάθειά μου παρά σας δυσκολίες που συναντώ στην εκτέλεση των εργασιών μου.	
Ζητώ τη βοήθεια των άλλων όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες.	
Μπορώ να εξηγήω αυτά που σκέφτομαι και σε σας.	
Κατανοώ τα προβλήματα πριν προχωρήσω στην επίλυσή σας.	
Μου αρέσει να λύνω προβλήματα κάθε είδους.	
Επινοώ ή δοκιμάζω νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων που συναντώ.	
Ελέγχω τα βήματα σας εργασίας μου μετά την ολοκλήρωσή σας.	
Οργανώνω όσο μπορώ καλύτερα την εργασία που αναλαμβάνω.	

Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στη σχολική σας εργασία με ποικίλους τρόπους. Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που ισχύει για εσάς.

- Καθόλου αληθινό 1
- Λίγο αληθινό 2
- Κάπως αληθινό 3
- Συχνά αληθινό 4
- Συνήθως αληθινό 5
- Απολύτως αληθινό 6

Δείχνω στο παιδί μου ότι με ευχαριστεί ή/και το επιβραβεύω...

όταν θέλει να μαθαίνει διαρκώς νέα πράγματα.	
Όταν προσπαθεί να μαθαίνει όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα.	
Όταν αποκτά καλές συνήθειες για την εκτέλεση των εργασιών του.	
Όταν συνεχίζει να εργάζεται ακόμη κι αν δεν βρίσκει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.	
Όταν προσφέρει βοήθεια σας συμμαθητές του.	
Μόνον όταν παίρνει καλούς βαθμούς και επαίνους στο σχολείο.	
Όταν εξηγεί σας σκέψεις του στον/στην εκπαιδευτικό του.	
Όταν εκφράζει σας γονείς του σας σκέψεις του για το σχολείο.	
Όταν εκτελεί με ζήλο την εργασία του στο σπίτι.	
Όταν κατανοεί με ποιους τρόπους επιλύει τα προβλήματα κάθε είδους.	
Όταν επιμένει στην επίλυση των προβλημάτων κάθε είδους.	
Όταν οργανώνει αποτελεσματικά την εργασία του.	
Όταν ελέγχει το ίδιο την ορθή εκτέλεση σας εργασίας του.	
Όταν αναζητά και επινοεί νέους τρόπους για να ξεπερνά τα εμπόδια σας εργασίας του.	
Όταν θέλει να μαθαίνει διαρκώς νέα πράγματα.	
Όταν προσπαθεί να μαθαίνει όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα.	
Όταν αποκτά καλές συνήθειες για την εκτέλεση των εργασιών του.	
Όταν συνεχίζει να εργάζεται ακόμη κι αν δεν βρίσκει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.	
Όταν προσφέρει βοήθεια σας συμμαθητές του.	
Μόνον όταν παίρνει καλούς βαθμούς και επαίνους στο σχολείο.	
Όταν εξηγεί σας σκέψεις του στον/στην εκπαιδευτικό του.	
Όταν εκφράζει σας γονείς του σας σκέψεις του για το σχολείο.	
Όταν εκτελεί με ζήλο την εργασία του στο σπίτι.	
Όταν κατανοεί με ποιους τρόπους επιλύει τα προβλήματα κάθε είδους.	
Όταν επιμένει στην επίλυση των προβλημάτων κάθε είδους.	
Όταν οργανώνει αποτελεσματικά την εργασία του.	
Όταν ελέγχει το ίδιο την ορθή εκτέλεση σας εργασίας του.	
Όταν αναζητά και επινοεί νέους τρόπους για να ξεπερνά τα εμπόδια σας εργασίας του.	

Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στη σχολική σας εργασία με ποικίλους τρόπους. Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που ισχύει για εσάς .

- Καθόλου αληθινό 1**
Λίγο αληθινό 2
Κάπως αληθινό 3
Συχνά αληθινό 4
Συνήθως αληθινό 5

Απολύτως αληθινό 6

Καθοδηγώ το παιδί μου ώστε...

να ακολουθεί τον προσωπικό του ρυθμό στην εκτέλεση των εργασιών του.	
Να κάνει ένα μικρό διάλειμμα, όταν νιώθει αγχωμένο ή/και απογοητευμένο.	
Να σχεδιάζει και να ελέγχει μόνο του την πορεία εκτέλεσης σας εργασίας του στο σπίτι.	
Να ακολουθεί σας οδηγίες του/σας εκπαιδευτικού.	
Να βρίσκει τρόπους που κάνουν ευχάριστη την εκτέλεση σας εργασίας του στο σπίτι.	
Να αναζητά περισσότερα στοιχεία που το ενδιαφέρουν.	
Να επιλύει κάθε είδους προβλήματα που το βοηθούν να μαθαίνει περισσότερα.	
Να επιμένει παρά σας δυσκολίες μέχρι την ολοκλήρωση σας εργασίας του.	
Να βεβαιώνεται ότι έχει κατανοήσει τα προηγούμενα πριν προχωρήσει στα επόμενα.	
Να συζητά με τον/την εκπαιδευτικό του, όταν συναντά δυσκολίες.	
Να διατυπώνει απορίες/ερωτήσεις, όταν δεν κατανοεί κάτι.	
Πώς να έχει καλές σχέσεις (φιλία, συνεργασία) με σας συμμαθητές του στο σχολείο.	
Να ακολουθεί τον προσωπικό του ρυθμό στην εκτέλεση των εργασιών του.	
Να κάνει ένα μικρό διάλειμμα, όταν νιώθει αγχωμένο ή/και απογοητευμένο.	
Να σχεδιάζει και να ελέγχει μόνο του την πορεία εκτέλεσης σας εργασίας του στο σπίτι.	
Να ακολουθεί σας οδηγίες του/σας εκπαιδευτικού.	
Να βρίσκει τρόπους που κάνουν ευχάριστη την εκτέλεση σας εργασίας του στο σπίτι.	
Να αναζητά περισσότερα στοιχεία που το ενδιαφέρουν.	
Να επιλύει κάθε είδους προβλήματα που το βοηθούν να μαθαίνει περισσότερα.	
Να επιμένει παρά σας δυσκολίες μέχρι την ολοκλήρωση σας εργασίας του.	
Να βεβαιώνεται ότι έχει κατανοήσει τα προηγούμενα πριν προχωρήσει στα επόμενα.	
Να συζητά με τον/την εκπαιδευτικό του, όταν συναντά δυσκολίες.	
Να διατυπώνει απορίες/ερωτήσεις, όταν δεν κατανοεί κάτι.	
Πώς να έχει καλές σχέσεις (φιλία, συνεργασία) με σας συμμαθητές του στο σχολείο.	

Σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.

- Διαφωνώ απόλυτα 1
 Διαφωνώ ως ένα βαθμό 2
 Ουδέτερη γνώμη 3
 Συμφωνώ ως ένα βαθμό 4
 Συμφωνώ απόλυτα 5

Σε στιγμές αβεβαιότητας, συνήθως αναμένω να συμβεί το καλύτερο.	
Είναι εύκολο για εμένα να χαλαρώνω. Εάν υπάρχει η πιθανότητα κάτι να πάει στραβά, στα σίγουρα έτσι θα μου πάει (στραβά δηλαδή).	
Πάντα είμαι αισιόδοξη/ος για το μέλλον μου.	
Τα περνάω πολύ καλά με σας φίλους μου.	
Είναι σημαντικό για εμένα να είμαι συνεχώς απασχολημένη/ος.	
Σπάνια περιμένω τα πράγματα να μου πάνε σας θέλω.	
Δεν χαλάω τη ζαχαρένια μου για ψύλλου πήδημα (δεν ταράσσομαι πάρα πολύ εύκολα).	
Σπάνια περιμένω ότι θα μου συμβούν καλά πράγματα.	
Γενικά, περιμένω να μου συμβούν περισσότερα καλά παρά κακά πράγματα.	
Σε στιγμές αβεβαιότητας, συνήθως αναμένω να συμβεί το καλύτερο.	
Είναι εύκολο για εμένα να χαλαρώνω.	
Εάν υπάρχει η πιθανότητα κάτι να πάει στραβά, στα σίγουρα έτσι θα μου πάει (στραβά δηλαδή).	
Πάντα είμαι αισιόδοξη/ος για το μέλλον μου.	
Τα περνάω πολύ καλά με σας φίλους μου.	
Είναι σημαντικό για εμένα να είμαι συνεχώς απασχολημένη/ος.	
Σπάνια περιμένω τα πράγματα να μου πάνε σας θέλω.	
Δεν χαλάω τη ζαχαρένια μου για ψύλλου πήδημα (δεν ταράσσομαι πάρα πολύ εύκολα).	
Σπάνια περιμένω ότι θα μου συμβούν καλά πράγματα.	
Γενικά, περιμένω να μου συμβούν περισσότερα καλά παρά κακά πράγματα.	

Σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.

- Δεν ταιριάζει καθόλου 1
 Ταιριάζει λίγο 2
 Ταιριάζει 3
 Ταιριάζει πολύ 4
 Ταιριάζει απόλυτα 5

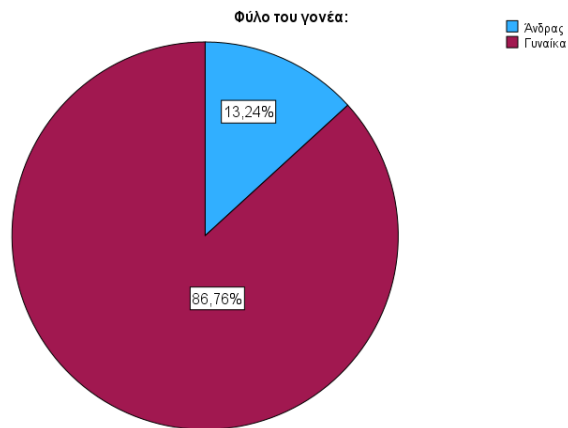
Μοιράζομαι μια στοργική και εγκάρδια σχέση με το παιδί μου.	
Το παιδί μου συχνά κρατάει αρνητική στάση σε ό,τι του λέω.	
Το παιδί μου χρειάζεται να το ενθαρρύνω συνεχώς.	
Το παιδί μου δεν δέχεται πολλά χάδια.	
Το παιδί μου επηρεάζεται πολύ από τον τρόπο που του μιλάω.	
Το παιδί μου δεν φαίνεται να θίγεται ή να πληγώνεται όταν το μαλώνω για κάτι που δεν έκανε σωστά.	
Το παιδί μου δεν αποδέχεται τη βοήθειά μου ακόμη κι όταν την έχει πραγματικά ανάγκη.	
Το παιδί μου όταν το επαινώ, καμαρώνει και χαμογελάει.	
Το παιδί μου προσπαθεί να βρίσκεται συνεχώς κοντά μου.	
Το παιδί μου μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	
Το παιδί μου είναι εξαρτημένο από εμένα σε μεγάλο βαθμό.	
Το παιδί μου θυμώνει εύκολα μαζί μου.	
Το παιδί μου προσπαθεί να συμπεριφέρεται με τρόπους που με ευχαριστούν.	
Το παιδί μου παραπονιέται ή προσπαθεί να μου δείξει ότι το μεταχειρίζομαι άδικα.	
Το παιδί μου επιζητεί τη βοήθειά μου σε περιπτώσεις που δεν τη χρειάζεται πραγματικά.	
Είναι εύκολο να καταλάβω τα συναισθήματα του παιδιού μου και να του συμπεριφερθώ ανάλογα.	
Το παιδί μου φαίνεται να φοβάται σας τιμωρίες μου.	
Το παιδί μου δείχνει να πληγώνεται ή να ζηλεύει όταν ασχολούμαι για περισσότερο χρόνο με τα άλλα παιδιά μου.	
Το παιδί μου παραμένει θυμωμένο και αρνητικό για αρκετή ώρα όταν το τιμωρώ ή το επιπλήττω.	
Όταν το παιδί δεν συμπεριφέρεται σωστά, μπορώ να το επαναφέρω στην τάξη με το κοίταγμά μου ή το ύψωμα σας φωνής μου.	
Το παιδί μου με κουράζει.	
Το παιδί μου προσπαθεί να αντιγράψει (μιμείται) την συμπεριφορά μου και σας τρόπους με σας οποίους κάνω κάτι.	
Το παιδί μου είναι σε κακή (συναισθηματική – ψυχολογική) διάθεση, ξέρω ότι θα έχω μια μακρά και δύσκολη μέρα (του φταίνε τα πάντα).	
Τα συναισθήματα του παιδιού μου σας εμένα είναι απρόβλεπτα ή μπορούν να αλλάζουν ξαφνικά.	
Δεν είμαι σίγουρη εάν συμπεριφέρομαι πάντα με τον κατάλληλο τρόπο στο παιδί μου.	
Συχνά σκέφτομαι το παιδί μου, όταν είμαι στη δουλεία μου.	
Το παιδί μου παραπονιέται ή κλαψουρίζει όταν θέλει κάτι από εμένα.	
Το παιδί μου δεν είναι ειλικρινές μαζί μου και προσπαθεί να με ξεγελάει.	
Το παιδί μου εκφράζει ανοιχτά τα συναισθήματά του.	
Είμαι ικανοποιημένη από τον τρόπο συμπεριφοράς (διεξαγωγή) του παιδιού μου.	

Μοιράζομαι μια στοργική και εγκάρδια σχέση με το παιδί μου.	
Το παιδί μου συχνά κρατάει αρνητική στάση σε ό,τι του λέω.	
Το παιδί μου χρειάζεται να το ενθαρρύνω συνεχώς.	
Το παιδί μου δεν δέχεται πολλά χάδια.	
Το παιδί μου επηρεάζεται πολύ από τον τρόπο που του μιλάω.	
Το παιδί μου δεν φαίνεται να θίγεται ή να πληγώνεται όταν το μαλώνω για κάτι που δεν έκανε σωστά.	
Το παιδί μου δεν αποδέχεται τη βοήθειά μου ακόμη κι όταν την έχει πραγματικά ανάγκη.	
Το παιδί μου όταν το επαινώ, καμαρώνει και χαμογελάει.	
Το παιδί μου προσπαθεί να βρίσκεται συνεχώς κοντά μου.	
Το παιδί μου μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	
Το παιδί μου είναι εξαρτημένο από εμένα σε μεγάλο βαθμό.	
Το παιδί μου θυμώνει εύκολα μαζί μου.	
Το παιδί μου προσπαθεί να συμπεριφέρεται με τρόπους που με ευχαριστούν.	
Το παιδί μου παραπονιέται ή προσπαθεί να μου δείξει ότι το μεταχειρίζομαι άδικα.	
Το παιδί μου επιζητεί τη βοήθειά μου σε περιπτώσεις που δεν τη χρειάζεται πραγματικά.	
Είναι εύκολο να καταλάβω τα συναισθήματα του παιδιού μου και να του συμπεριφερθώ ανάλογα.	
Το παιδί μου φαίνεται να φοβάται σας τιμωρίες μου.	
Το παιδί μου δείχνει να πληγώνεται ή να ζηλεύει όταν ασχολούμαι για περισσότερο χρόνο με τα άλλα παιδιά μου.	
Το παιδί μου παραμένει θυμωμένο και αρνητικό για αρκετή ώρα όταν το τιμωρώ ή το επιπλήττω.	
Όταν το παιδί δεν συμπεριφέρεται σωστά, μπορώ να το επαναφέρω στην τάξη με το κοίταγμά μου ή το ύψωμα σας φωνής μου.	
Το παιδί μου με κουράζει.	
Το παιδί μου προσπαθεί να αντιγράψει (μιμείται) την συμπεριφορά μου και σας τρόπους με σας οποίους κάνω κάτι.	
Το παιδί μου είναι σε κακή (συναισθηματική – ψυχολογική) διάθεση, ξέρω ότι θα έχω μια μακρά και δύσκολη μέρα (του φταίνε τα πάντα).	
Τα συναισθήματα του παιδιού μου σας εμένα είναι απρόβλεπτα ή μπορούν να αλλάζουν ξαφνικά.	
Δεν είμαι σίγουρη εάν συμπεριφέρομαι πάντα με τον κατάλληλο τρόπο στο παιδί μου.	
Συχνά σκέφτομαι το παιδί μου, όταν είμαι στη δουλειά μου.	
Το παιδί μου παραπονιέται ή κλαψουρίζει όταν θέλει κάτι από εμένα.	
Το παιδί μου δεν είναι ειλικρινές μαζί μου και προσπαθεί να με ξεγελάει.	
Το παιδί μου εκφράζει ανοιχτά τα συναισθήματά του.	
Είμαι ικανοποιημένη από τον τρόπο συμπεριφοράς (διεξαγωγή) του παιδιού μου.	

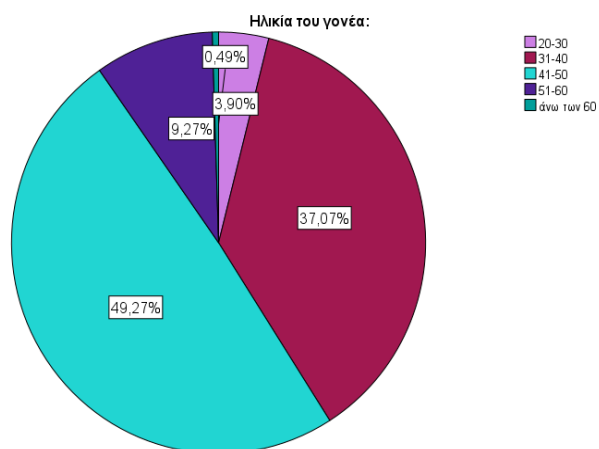
Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

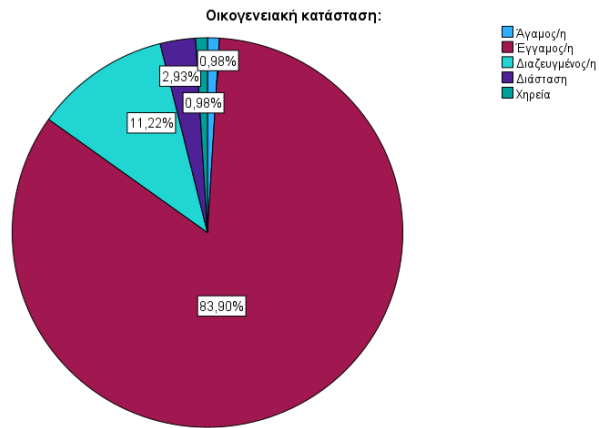
Εικόνα 1: Φύλο του γονέα



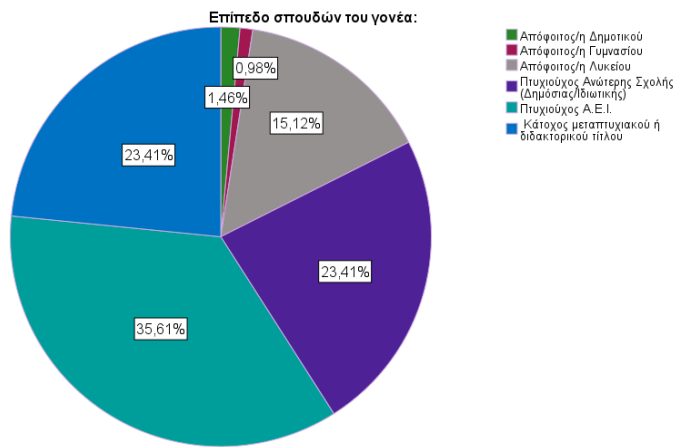
Εικόνα 2: Ηλικία του γονέα



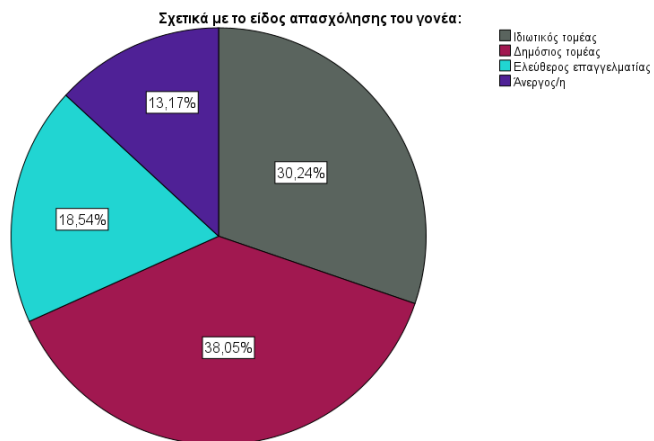
Εικόνα 3: Οικογενειακή κατάσταση



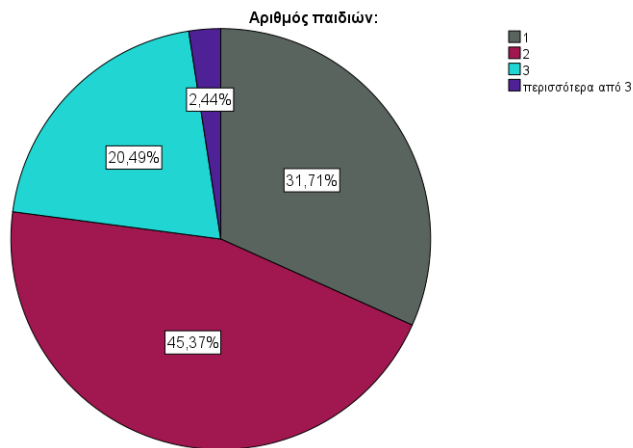
Εικόνα 4: Επίπεδο σπουδών του γονέα



Εικόνα 5: Είδος απασχόλησης γονέα

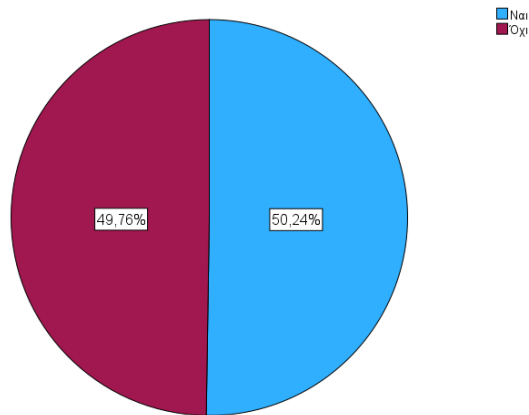


Εικόνα 6: Αριθμός παιδιών



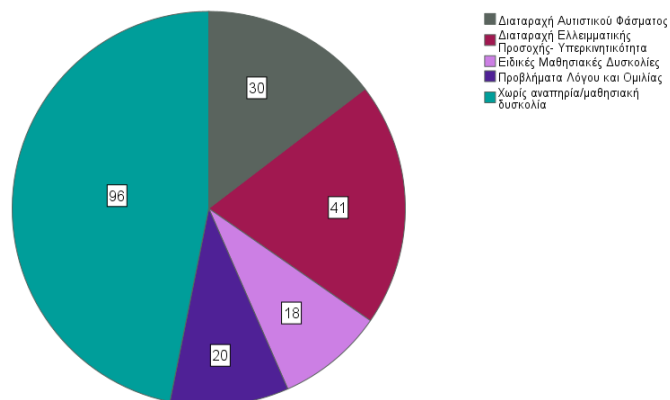
Εικόνα 7: Διάγνωση παιδιού με αναπηρία

Διάγνωση παιδιού με αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία:

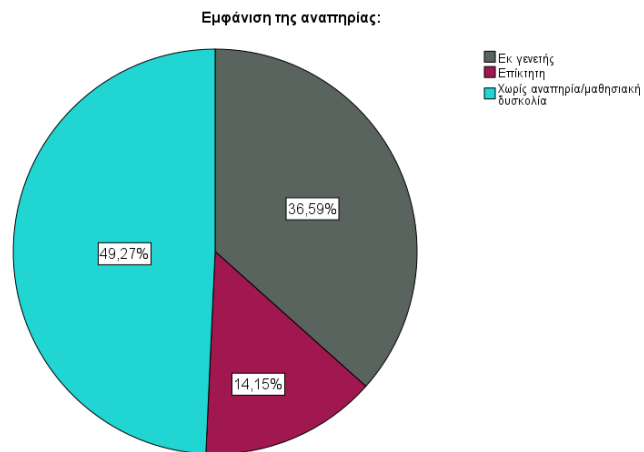


Εικόνα 8: Μορφή αναπηρίας

Μορφή αναπηρίας:



Εικόνα 9: Εμφάνιση αναπηρίας



Εικόνα 10: Φοίτηση παιδιού

