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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Γονεϊκή εμπλοκή στη λήψη σχολικών αποφάσεων: Η περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε)

Σιατήρα Ευαγγελία

Επόπτης : Σούλης Σπυρίδων - Γεώργιος

ΜΑΡΤΙΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2023

Creative commons Αναφορά - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή (CCBY-NC-SA): Η άδεια αυτή επιτρέπει στον χρήστη να χρησιμοποιεί, να μοιράζεται και να δημιουργεί παράγωγα έργα επί του αδειοδοτούμενου περιεχομένου και να το διαμοιράζεται, με την προϋπόθεση να κάνει αναφορά στον δημιουργό (π.χ. τον συγγραφέα), τον δικαιούχο (π.χ. τον εκδότη) και τον φορέα που κάνει το περιεχόμενο διαθέσιμο (π.χ. το Ε.Κ.Τ.). Του επιτρέπει επίσης να μοιράζεται οποιοδήποτε νέο περιεχόμενο δημιουργεί με βάση το αδειοδοτημένο περιεχόμενο (π.χ. μια διασκευή ή μια μετάφραση) με την ίδια άδεια που έλαβε το αρχικό περιεχόμενο (δηλαδή την Creative commons Αναφορά - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή (CCBY-NC-SA). Τελευταία προϋπόθεση είναι να μην χρησιμοποιεί ή μοιράζεται το πρωτότυπο περιεχόμενο ή τα δικά του παράγωγα δημιουργήματα για εμπορικούς σκοπούς.

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Γονεϊκή εμπλοκή στη λήψη σχολικών αποφάσεων: Η περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε)

Σιατήρα Ευαγγελία

Επιβλέπων Καθηγητής:

Σούλης Γεώργιος-Σπυρίδων, Διδάσκων, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Σούλης Γεώργιος-Σπυρίδων, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
2. Μορφίδη Ελένη, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΑΡΤΙΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2023

Ευχαριστίες

Είμαι ειλικρινά ευγνώμων για την καθοδήγηση, συμβουλή και υπομονή που μου παρείχε ο Επιβλέπων μου Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης. Να σημειώσω ότι οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις του στάθηκαν αρωγοί για την εξέλιξη μου ως επαγγελματίας στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Για τους λόγους αυτούς, νιώθω υποχρεωμένη να πω ένα ευχαριστώ πολύ.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα. Ελένη Μορφίδη Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την βοήθεια που μου παρείχε στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας και την παρουσία της ως μέλος της τριμελή επιτροπής μου. Για τον ίδιο λόγο θα ήθελα να ευχαριστήσω και το τρίτο μέλος της τριμελής επιτροπής μου την κα. Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους και όλες υποστηρίξαν με τον τρόπο τους αυτή την εργασία. Συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνάδελφο και φίλο Γρηγόριο Κολυδά, διδάκτορα του τμήματος Ιστορίας και αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Ειδικό Παιδαγωγό, για τις συμβουλές του ως προς την συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας το συνεχές ενδιαφέρον του και τα εποικοδομητικά του σχόλια ως προς την εξέλιξη της εργασίας μου.

Φυσικά να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις φίλες μου, Αθανασία Ζούνη, Κατερίνα Τριανταφυλλοπούλου και Φωτεινή Χεινοπώρου για την συνολική τους στήριξη καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Η συμβολή τους ήταν πολύτιμη και παραμένει ουσιαστική για την εργασία μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τις αδερφές μου, Φένια και Δάφνη που με υποστήριξαν σε όλους τους τομείς και υπήρξαν για μένα σημαντικοί ώστε να ολοκληρώσω την διπλωματική μου εργασία.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους και όλες τις παραπάνω για την υπομονή, την εμπιστοσύνη και την κατανόηση που μου δείξανε σε εκείνα που στάθηκαν εμπόδιο στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Για το λόγο αυτό, η προσπάθεια μου αυτή αφιερώνεται σε εκείνους και εκείνες.

Περιεχόμενα

Περίληψη i

Abstract ii

Κατάλογος εικόνων/γραφημάτων/σχημάτων iii

Κατάλογος Πινάκων iv

Συντομογραφίες/Ακρωνύμια viii

Εισαγωγή 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ 3

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 3

1.1 Ιστορική εξέλιξη της γονεϊκής εμπλοκής 3

1.1 Θεωρήσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιών 5

1.1.1 Η πολιτισμική-κοινωνική θεωρία (Vygotsky) 5

1.1.2 Η Βιο-οικοσυστημική θεωρία (Bronfenbrenner) 8

1.1.3 Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής (Eccles & Harold) 10

1.1.4 Το μοντέλο σχέσεων οικογένειας και σχολείου (Ryan & Adams) 10

1.2 Θεωρητικά σχήματα και τυπολογία του «γονεϊκού» υποκειμένου 13

1.2.1 Το μοντέλο των θέσεων των γονέων (Vincent) 13

1.2.2 Μοντέλο σύμπραξης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας (Epstein) 15

1.2.3 Οι τρείς προσεγγίσεις γονεϊκής εμπλοκής (Swap) 17

1.2.4 Τρείς αρχές γονεϊκής εμπλοκής (Liontos) 18

1.2.5 Γονικοί ρόλοι στην εκπαίδευση (Greenwood και Hickman) 19

1.2.6 Το εξελικτικό μοντέλο της σχέσης οικογένειας και σχολείου (Martin,Ranson και Tall) 20

1.2.7 Τα μοντέλα σχέσεων σχολείου οικογένειας (Ματσαγγούρας) 21

1.2.8 Το μοντέλο προγνωστικών παραγόντων της γονεϊκής εμπλοκής (Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris) 21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ 24

Η ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΡΙΣΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ 24

2.1 Οι διαστάσεις του Κοινωνικού Κεφαλαίου στη γονεϊκή εμπλοκή 24

2.2 Κοινωνικός Αποκλεισμός και σχολική αποτυχία : Συγκοινωνούντα δοχεία; 26

2.2.1 Η έννοια του «Κοινωνικού Αποκλεισμού» 26

2.2.2 Κοινωνικός Αποκλεισμός και σχολική αποτυχία 28

2.2.3 Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες 29

2.3 Η γονεϊκή εμπλοκή σε παιδιά με ρίσκο Κοινωνικού Αποκλεισμού 31
2.4 Η Παιδική αναπηρία ως παράγοντας Κοινωνικού Αποκλεισμού 33
2.4.1 Προσδιορισμός του όρου «αναπηρία» και των Ανάπηρων Ατόμων (Α.Α) 33
2.4.2 Τα εμπόδια στην γονεϊκή εμπλοκή ανάπηρων μαθητών 36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ 38
Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 38
3.1 Σημαντικές Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις για τα Α.Α (1970 -Σήμερα) 38
3.2 Σχολεία φοίτησης ανάπηρων μαθητών 40
3.2 Μαθητικός πληθυσμός ανάπηρων μαθητών στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε 41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ 43
Η ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ 43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ 46
Η ΕΡΕΥΝΑ 46
5.1 Μεθοδολογία Έρευνας 46
5.1.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων 46
5.1.2 Μέσο συλλογής δεδομένων 47
5.1.3 Επεξεργασία δεδομένων και πιλοτική χρήση ερωτηματολογίου 49
5.2 Συμμετέχοντες 49
5.3 Στόχοι-Υποθέσεις 52
5.4 Περιορισμοί έρευνας 53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ 55
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 55
6.1 Διερεύνηση δημογραφικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την γονεϊκή εμπλοκή 55
6.1.1 Το φύλο Γονέα/Παιδιού 55
6.1.2 Ηλικία Γονέα 63
6.1.3 Κοινωνικές συναναστροφές του Γονέα 65
6.1.4 Ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού με αναπηρία 70
6.1.5 Σχολικό περιβάλλον 71
6.1.6 Βαθμίδα εκπαίδευσης 77
6.2 Διερεύνηση των στάσεων των γονέων για την συνεργασία με το σχολείο και την κοινότητα 79
6.2.1 Συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο 80
6.2.2 Συμμετοχή των γονέων στις κοινοτικές δράσεις 84
6.2.3 Συμμετοχή των γονέων στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων 86

6.2.4 Αντιλήψεις τον γονέων για την κοινωνικοποίηση του παιδιού στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε 88

Συζήτηση - Συμπεράσματα..... 90

Βιβλιογραφία..... 95

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1..... 102

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ..... 102

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2..... 109

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 109

Περίληψη

Η εμπλοκή των γονέων σε εκπαιδευτικές και σχολικές αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά τους, έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεί μια θετική πρακτική για την αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την κοινωνική - συναισθηματική ευημερία των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε), η γονική συμμετοχή φαίνεται να διαδραματίζει έναν αξιοσημείωτο ρόλο στην υποστήριξη της ένταξης των μαθητών/τριών με αναπηρία καθώς και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που ορίζονται από το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π). Ωστόσο, λιγοστές ελληνικές έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση των γονέων ανάπηρων μαθητών/τριων με τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε, ανέδειξαν μια αναποτελεσματική σχέση μεταξύ τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα για τη διερεύνηση των σχέσεων οικογένειας και ειδικού σχολείου και τους τομείς γονεϊκής λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχολείο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 92 μεμονωμένοι γονείς. Οι γονείς κατέδειξαν αρκετούς παράγοντες που παρεμποδίζουν τη συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ένα πλήθος δημογραφικών και περιβαλλοντικών παραγόντων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το είδος της γονεϊκής εμπλοκής και τις σχέσεις μεταξύ της οικογένειας με το σχολείο και τα μέλη της. Στο μέλλον προτείνεται η διενέργεια περαιτέρω ελληνικών ερευνών εστιασμένες στην γονεϊκή εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων σε παιδιά με ρίσκο Κοινωνικού Αποκλεισμού για την καλύτερη κατανόηση των ιεραρχικών δομών στα σχολικά ιδρύματα και την δημιουργία κατευθυντήριων γραμμών για μια πιο ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και τις σχολικές αποφάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αναπηρία, σχολική λήψη αποφάσεων, γονική εμπλοκή, γονική συμμετοχή

Parental involvement in school decision-making: the case of Special Education Schools

Abstract

The involvement of parents in educational and school decisions concerning their children has been found to be a positive practice for the effective achievement of educational goals and the social-emotional well-being of students. Particularly in the case of Special Education and Training Units (SETUs), parental participation seems to play a significant role in supporting the inclusion of students with disabilities, as well as in achieving the learning goals set by the special education staff. However, few Greek studies that have examined the relationship between parents of students with disabilities and SETUs have revealed an ineffective connection between them. Taking the above into consideration, a quantitative study was conducted to investigate the relationships between family and special schools. The sample of the research consisted of 92 individual parents. Parents identified several factors that hinder their participation in decision-making. At the same time, the results indicated that a variety of demographic and environmental factors significantly influence the type of parental involvement. In the future, it is recommended to conduct further Greek research focused on parental involvement in decision-making for children at risk of Social Exclusion, aiming to better understand hierarchical structures in school institutions and create guidelines for more active parental participation in school and educational decisions.

Keywords: Special Education and Training, disability, school decision making, parental involvement, parental participation

Κατάλογος εικόνων/γραφημάτων/σχημάτων

Σχήμα 1. Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης-zone of proximal development του Vygotsky

Εικόνα 1. Αποτύπωση των συστατικών μερών του βιο-οικολογικού μοντέλου και της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner

Σχήμα 2. Εννοιολογικό μοντέλο για τη μελέτη των σχέσεων Οικογένειας-Σχολείου των Ryan και Adams (1995)

Σχήμα 3. Υπερπροσδιορισμένο μοντέλο για το δείγμα ηλικιών 12-14 ετών.

Σχήμα 4. Οι θέσεις των γονέων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο κατά Vincent (2001)

Σχήμα 5. Μοντέλο που απεικονίζει τους παράγοντες πρόβλεψης της συμμετοχής των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών. (Προσαρμογή από Grolnick, Benjet και συν., 1997)

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Απόλυτη τιμή (F) του φύλου των Γονέων – Κατηγοριοποίηση με βάση την Επαγγελματική κατάσταση και την Ηλικία.

Πίνακας 2 Απόλυτη τιμή (F) του φύλου των παιδιών – Κατηγοριοποίηση με βάση το είδος της αναπηρίας.

Πίνακας 3 Απόλυτη τιμή (F) του φύλου των παιδιών – Κατηγοριοποίηση με βάση το φύλο του Γονέα.

Πίνακας 4 Απόλυτη τιμή (F) του φύλου των Γονέων – Κατηγοριοποίηση με βάση την Περιοχή του Σχολείου και την Βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 5 Απόλυτη τιμή (f) και ποσοστό (%) του φύλου των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα

Πίνακας 6 Δοκιμασία χ^2 μεταξύ του φύλου του γονέα και του φύλου παιδιού που εκπροσωπούσε.

Πίνακας 7 Απόλυτη τιμή (f) και ποσοστό (%) του φύλου των γονέων σε σχέση με το φύλο των παιδιών τους.

Πίνακας 8 Δοκιμασία ANOVA μεταξύ των μεταβλητών του φύλο του γονέα σε σχέση και της βαθμίδας εκπαίδευσης του παιδιού που εκπροσωπούσε.

Πίνακας 9 Δοκιμασία Mann-Whitney U για το φύλο του γονέα με την βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού που εκπροσωπούσε.

Πίνακας 10 Δοκιμασία Mann-Whitney U – παρουσίαση της συχνότητας (f) του φύλου του γονέα σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού που εκπροσωπούσε

Πίνακας 11 Δοκιμασία ANOVA μεταξύ των μεταβλητών του φύλου του γονέα και των απαντήσεων της ερώτησης «δε γνωρίζω πως μπορώ να συμμετέχω στο σχολείο και να εκφράζω την άποψη μου για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού μου.»

Πίνακας 12 Δοκιμασία Mann-Whitney U για το φύλο του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις της ερώτησης «δε γνωρίζω πως μπορώ να συμμετέχω στο σχολείο και να εκφράζω την άποψη μου για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού μου.»

Πίνακας 13 Δοκιμασία Mann-Whitney U για την διαφοροποίηση στο φύλο του γονέα σε σχέση με την δυσκολία συμμετοχής στο σχολείο.

Πίνακας 14 Δοκιμασία ANOVA μεταξύ των μεταβλητών του φύλο του γονέα και των απαντήσεων στην ερώτηση «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

Πίνακας 15 Δοκιμασία Mann-Whitney U για το φύλο του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις της ερώτησης «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

Πίνακας 16 Δοκιμασία Mann-Whitney U – παρουσίαση της συχνότητας (f) του φύλου του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις στην ερώτηση «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

Πίνακας 17 Δοκιμασία χ^2 μεταξύ του φύλου γονέα και των απαντήσεων στην ερώτηση «Η επικοινωνία μου με τους εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιητική.»

Πίνακας 18 Δοκιμασία Mann-Whitney U για το φύλο του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις της ερώτησης «Η επικοινωνία μου με τους εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιητική»

Πίνακας 19 Δοκιμασία Mann-Whitney U – παρουσίαση της συχνότητας (f) του φύλου του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις στην ερώτηση «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

Πίνακας 20 Δοκιμασία χ^2 για τη διαφοροποίηση του φύλου του παιδιού σε σχέση με τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση «Έχω την επαφή που θέλω με το σχολείο.»

Πίνακας 21 Δοκιμασία χ^2 - απόλυτη τιμή (f) του φύλου του παιδιού σε σχέση με τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση « Έχω την επαφή που θέλω με το σχολείο.»

Πίνακας 22 Μέσοι όροι και Απεικόνιση - Δοκιμασία Kruskal-Wallis μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας του γονέα και των απαντήσεων της ερώτησης «Οι γονείς συνεργάζονται συχνά με τους εκπαιδευτικούς για τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού.»

Πίνακας 23 Μέσοι όροι και Απεικόνιση **-** Δοκιμασία Kruskal-Wallis μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας του γονέα και των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Οι συχνές αλλαγές των εκπαιδευτικών δυσκολεύουν την επικοινωνία μου μαζί τους.»

Πίνακας 24 Dunn's post hoc Kruskal-Wallis δοκιμασία για την υπόθεση ότι η κατανομή της επίγνωσης των ελλείψεων του σχολείου είναι η ίδια στις κατηγορίες των κοινωνικών επαφών των γονέων στο σχολείο.

Πίνακας 25 Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων στις κοινωνικές επαφές των γονέων με την επίγνωση των υλικοτεχνικών ελλείψεων στο σχολείο.

Πίνακας 26 Dunn's post hoc Kruskal-Wallis δοκιμασία για την υπόθεση ότι η κατανομή της άποψης των γονέων ότι ο Σύλλογος Γονέων λειτούργησε προωθητικά για την συμμετοχή τους είναι ίδια για όλες τις κατηγορίες των κοινωνικών επαφών των γονέων με άλλους γονείς.

Πίνακας 27 Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων στις κοινωνικές επαφές των γονέων με την άποψη τους για την προώθηση συμμετοχής από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Πίνακας 28 Dunn's post hoc Kruskal-Wallis δοκιμασία για την υπόθεση ότι η κατανομή της άποψης των γονέων πως συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς είναι ίδια για όλες τις κατηγορίες των κοινωνικών επαφών των γονέων με άλλους γονείς.

Πίνακας 29 Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων στις κοινωνικές επαφές των γονέων με την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 30 Dunn's post hoc δοκιμασία για την υπόθεση ότι η κατανομή της ικανοποιητικής επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι ίδια ανεξάρτητα με τη δεξιότητα του παιδιού να συνάπτει φιλικές σχέσεις στο σχολείο

Πίνακας 31 Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων που αφορούν την άποψη των γονέων για τις φιλικές σχέσεις των παιδιών τους με την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Πίνακας 32 Δοκιμασία Kruskal-Wallis για διαφοροποιήσεις μεταξύ μεταβλητών της γονεϊκής εμπλοκής και των σχολικών αποφάσεων της Σ.Μ.Ε.Α.Ε για κοινές δράσεις με τα γενικά σχολεία.

Πίνακας 33 Δοκιμασία Kruskal-Wallis για διαφοροποιήσεις μεταξύ μεταβλητών της γονεϊκής εμπλοκής και της επάρκειας του σχολείου σε Εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε

Πίνακας 34 Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων στις απαντήσεις των γονέων για την επάρκεια του σχολείου σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό σε σχέση με την επίλυση προβλημάτων και τη δράση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Πίνακας 35 Δοκιμασία Kruskal-Wallis για διαφοροποιήσεις μεταξύ της Βαθμίδας εκπαίδευσης του μαθητή σε σχέση με την επαφή των γονέων με το σχολείο, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τη στήριξη που δέχονται οι γονείς από το σχολείο.

Πίνακας 36 Δοκιμασία Kruskal-Wallis για διαφοροποιήσεις μεταξύ της Βαθμίδας εκπαίδευσης του μαθητή σε σχέση με την συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή των γονέων στο κοινοτικό πλάνο δράσεων του σχολείου

Πίνακας 37 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Νιώθω ότι έχω την επαφή που θέλω με το σχολείο.»

Πίνακας 38 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Όταν προκύπτει ένα πρόβλημα με το παιδί μου στο σχολείο νιώθω περισσότερη εμπιστοσύνη να απευθυνθώ»

Πίνακας 39 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Δεν λαμβάνω ενημέρωση για τις σχολικές συνθήκες της τάξης.»

Πίνακας 40 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού μου είναι αρκετά ικανοποιητική.»

Πίνακας 41 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Οι γονείς συνεργάζονται συχνά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εξατομικευμένες ανάγκες του σχολείου.»

Πίνακας 42 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

Πίνακας 43 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Οι συνεχείς αλλαγές στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δυσκολεύουν την επαφή μου μαζί τους.»

Πίνακας 44 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι η στάση του Διευθυντή επηρεάζει στον τρόπο με τον οποίο εκφράζω τα παράπονα μου για τα εμπόδια που τίθενται στην εκπαίδευση του παιδιού μου.»

Πίνακας 45 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Οι γονείς συμβάλλουν στο πλάνο των κοινοτικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζει το σχολείο.»

Πίνακας 46 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι η συμμετοχή του παιδιού μου σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές επηρεάζει θετικά την κοινωνικότητά του.»

Πίνακας 47 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι το σχολείο βοήθησε την κοινωνικοποίηση του παιδιού μου.»

Πίνακας 48 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Συμμετέχω στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου.»

Πίνακας 49 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Στο σχολείο έχουν επιλυθεί κάποια προβλήματα μετά από τα σχετικά αιτήματα του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.»

Πίνακας 50 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Ο Σύλλογος γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου οργανώνει ενημερώσεις και εκδηλώσεις επιμόρφωσης.»

Πίνακας 51 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι η ύπαρξη του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο με έχει κάνει πιο θετική/ός ώστε να εκφράζω τα παράπονα μου για τα εμπόδια που τίθενται στην εκπαίδευση του παιδιού μου.»

Πίνακας 52 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι η επαφή που έχω με το σχολείο επιδρά στον τρόπο που βλέπει το παιδί μου το σχολείο.»

Πίνακας 53 Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι η συμμετοχή του παιδιού μου σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές επηρεάζει θετικά την κοινωνικότητά του.»

Συντομογραφίες/Ακρωνύμια

Σ.Μ.Ε.Α.Ε	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Α.Α	Ανάπηρα Άτομα
ΣΓ	Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων
ΣΔ	Σύλλογος Διδασκόντων
ΓΣ	Γενικές Συνελεύσεις
Π.Ο.Υ	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
ICF	International Classification of Functioning, Disability, and Health
Ε.Ε	Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Ευρωπαϊκή Ένωση
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
Ε.Α.Ε	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Ε.Ε.Ε.ΕΚ	Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Ε.Ε.Π	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Εισαγωγή

Η συμβολή της οικογένειας στην λήψη αποφάσεων του σχολείου προέκυψε πιο έντονα ως προβληματισμός τις τελευταίες δεκαετίες. Μάλιστα, ο βαθμός στον οποίο δίνεται η ελευθερία και η εξουσιοδότηση στους γονείς να παρεμβαίνουν και να συνδιαμορφώνουν μαζί με το σχολείο σε διαδικασίες διοικητικές και μαθησιακές ερευνάται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την διεθνή επιστημονική κοινότητα και αποτελεί ένα σημαντικό επιστημονικό πεδίο (OECD, 2021). Στην Ελλάδα τα δεδομένα που έχουν αντληθεί μέχρι και σήμερα αναφέρουν θετικές επιδράσεις στους/στις μαθητές/τριες των οποίων οι οικογένειες παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση τους (Koutrouba, Antonopoulou, Zenakou, & et al., 2009 · Anastasiou & Papagiani, 2020). Την ίδια στιγμή όμως, στις περισσότερες των περιπτώσεων η επικοινωνία και οι σχέσεις συνεργασίας των γονέων με τα ελληνικά σχολικά ιδρύματα προβάλλονται ως αναποτελεσματικές (Antonopoulou, Koutrouba, & Babalis , 2011 · Σταμπολιάν, 2000). Αυτές οι αντιφάσεις περιγράφουν με έναν τρόπο το πλήθος των συνιστώσεων που περιβάλλουν τον όρο της «γονεϊκής εμπλοκής». Η συμμετοχή του γονέα στο σχολείο και την εκπαίδευση του παιδιού του, πέρα από την εκπαιδευτική πολιτική που ορίζει τους βασικούς άξονες δράσης της επηρεάζεται και από έναν εξαιρετικά μεγάλο αριθμό ενδοσχολικών, εξωσχολικών και ατομικών παραγόντων (Munn, 1993). Όπως φαίνεται από την σχετική ελληνική βιβλιογραφία, οι γονείς συχνά αναφέρουν προβλήματα στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς στη Τυπική εκπαίδευση (Mavropalias, Alevriadou, & Rachanioti, 2019). Παράλληλα, οικογένειες από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά, κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα εμπόδια στην επαφή τους με το σχολείο (Kyridis, Zagkos, & Tourtouras, 2018). Η πρόσβαση στα δεδομένα που αφορούν οικογένειες με τα παραπάνω κριτήρια, ανέδειξε την απουσία ενός διαύλου επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων σε συνδυασμό με την μη αποδοχή τους από την ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα και σκιαγραφεί μια ευρύτερη εικόνα μικρής διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της κοινότητας ως προς αυτές τις οικογένειες (Σιμόπουλος & Στεργίου, 2019). Τα παραπάνω τείνουν να χαρακτηρίζουν και τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στις οικογένειες ανάπηρων παιδιών και τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Από ελληνικά δεδομένα, οι γονείς ανάπηρων

μαθητών/τριών περιγράφουν την αλληλεπίδραση με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε ως δυσλειτουργική (Σούλης, 2018). Άλλωστε, η ιστορική διαδρομή της Ειδικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα πέρασε μέσα από διάφορες περιόδους αμφισβήτησης της γονικής εμπλοκής για να φτάσει στη σημερινή αναγνώριση της σπουδαιότητας της. Ακόμη όμως, δεν έχουν παρέλθει ολοκληρωτικά προηγούμενες αντιλήψεις και στάσεις που υιοθετεί το Ε.Ε.Π απέναντι στους γονείς ανάπηρων παιδιών (Hadjiyiannakou, Ioannou, & Tziogouros, 2007) . Όπως επισημαίνουν αρκετοί ερευνητές, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί ανάπηρων παιδιών θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την αλληλεπίδραση και την «κατάλληλη» εκπαίδευση σχετικά με την καθίδρυση μιας επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ τους (Liasidou & Hadjiyiannakou 2019 · Syriopoulou-Delli, 2010). Ακόμη όμως, απουσιάζουν σχετικές έρευνες για την βαθύτερη και ευρύτερη μελέτη στην χαρτογράφηση των ιεραρχιών, των διαδικασιών και της ισορροπίας της εξουσίας ανάμεσα στην οικογένεια και τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Υπάρχουν έτσι αρκετές προκλήσεις στην χάραξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τον τρόπο συμμετοχής των γονέων στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε και την ανάδειξη βέλτιστων πρακτικών για την ουσιαστική επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

1.1 Ιστορική εξέλιξη της γονεϊκής εμπλοκής

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής περιέχει πολλαπλές ερμηνείες. Ο τρόπος προσέγγισής της εξαρτάται από το σύνολο απόψεων, ιδεών και πεποιθήσεων που υπάρχουν σχετικά με την οικογένεια και την εκπαίδευση. Επίσης, συνδέεται με τις πολιτικές πρακτικές που υιοθετούνται για την υποστήριξή της. Οι πρώτες αναφορές στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση εντοπίζονται ακόμη από τις αρχέγονες κοινωνίες, όπου η εκπαίδευση εντάσσονταν στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας και αφορούσε τη συλλογή και το κυνήγι της τροφής, συνδέοντας τη διαδικασία με τις αξίες και την κουλτούρα της κοινότητας (Balter, 2008).

Από την σκοπιά των αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων εντοπίζονται παρόμοιες αναφορές για συμμετοχή των γονέων -κυρίως των πατεράδων- στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε αυτές τις κοινωνίες, η εκπαίδευση είχε ως βασικό στόχο την ανατροφή ενός καλού πολίτη, ικανού να διατηρεί και να προστατεύει την κουλτούρα και τον πολιτισμό. Στην Αρχαία Ρώμη και την Σπάρτη η εκπαίδευση ήταν εξ ολοκλήρου στη δικαιοδοσία των γονέων (Cantarella, 2003).

Κατά τη περίοδο της Αναγέννησης, η γονεϊκή συμβολή στην εκπαίδευση των παιδιών επικεντρωνόταν στην πεποίθηση ότι τα παιδιά γεννιούνται με αμαρτίες, ενώ η γνώση της βίβλου και η εκπαίδευση πάνω στους ηθικούς κανόνες της εποχής αποτελούσαν σημαντικό κομμάτι της διαπαιδαγώγησης εκείνης της περιόδου (Carlsmith, 2017).

Στον 17ο αιώνα, η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής επιχειρήθηκε για πρώτη φορά να ερμηνευτεί θεωρητικά αμφισβητώντας θρησκευτικές ιδεοληψίες του παρελθόντος. Η παιδική ηλικία άρχισε να εντυπώνεται ως ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής και η προστασία του παιδιού και των αναγκών του αποτελούσε πια προτεραιότητα.

Φιλόσοφοι όπως ο Comenius, ο Rousseau, ο Locke, ο Pestalozzi και ο Froebel ανέδειξαν τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση. Στο έργο τους υπογράμμισαν τη θετική συμβολή των μητέρων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ ταυτόχρονα αναφέρθηκαν στην αξία της εκπαίδευσης σε νεαρή ηλικία (Wright, Stegelin, & Hartle, 2007).

Τον 19ο αιώνα, ξεκίνησε μια διαδικασία συστηματοποίησης των θεωρητικών δεδομένων προηγούμενων εποχών μέσω επιχειρημάτων και ερευνητικών αποδείξεων, η οποία επικεντρώθηκε και εξελίχθηκε στον 20ο αιώνα (Wright, Stegelin, & Hartle, 2007).

Ο 20ος αιώνας αποτέλεσε ένα σημείο καμπής για τη γονική εμπλοκή στον τομέα της εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη του παιδιού, την πρώιμη εκπαίδευση, τις δεξιότητες της γονεϊκότητας, καθώς και την προώθηση της ισότητας στις εκπαιδευτικές παροχές μεταξύ όλων των οικογενειών, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, κουλτούρας και αναπηρίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, αυξήθηκε σημαντικά το ενδιαφέρον για έρευνες που αφορούσαν τη συμβολή των γονέων στη σχολική και συναισθηματική επιτυχία των παιδιών, οδηγώντας στη δημιουργία όλο και περισσότερων πρωτοβουλιών για συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας (Moya, Goodman, Koupil, & Sear, 2021).

Στη σύγχρονη εποχή του 21ου αιώνα, η έρευνα πάνω στο θέμα της γονεϊκής εμπλοκής έχει επεκταθεί σημαντικά. Μάλιστα, τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για την ερευνητική ενίσχυση και περαιτέρω ανάπτυξη αυτού του πεδίου (Liasidou & Symeou, 2018). Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, όπου η πληροφορία μεταδίδεται ευκολότερα και υπάρχει η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ διαφορετικών περιοχών και διαφορετικών προσεγγίσεων γονικής παρέμβασης, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την προβολή περαιτέρω πτυχών του θέματος (Green, 1997). Παράλληλα οι υπάρχουσες συγκυρίες αποτελούν ένα πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη βέλτιστων πρακτικών και παρεμβάσεων που επικεντρώνονται στην όσο το δυνατόν καλύτερη και πιο ποιοτική κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και εκπαιδευτική επιτυχία του κάθε παιδιού. Ωστόσο σημαντικό παράγοντας στην επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί η συμπόρευση των

εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετούνται με τις ερευνητικές αποκαλύψεις στο πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής προς όφελος μιας πιο ποιοτικής εκπαίδευσης για το παιδί.

1.1 Θεωρήσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιών

Η οικογένεια, ως σύστημα, απαρτίζεται από μέλη με ποικίλα ατομικά χαρακτηριστικά. Έτσι, κάθε ένα από αυτά φέρει ένα πολύπλοκο φορτίο υπερπροσδιορισμού, προκληθέντος από τη σύγκλιση ιδεολογικών, οικονομικών, ιστορικών και άλλων παραγόντων (Spivak, 1982, σ. 259). Υπό αυτή την προοπτική, η μελέτη και η οριοθέτηση των επιρροών και της συμβολής της οικογένειας στην εκπαίδευση ενός παιδιού είτε αυτή πραγματοποιείται εντός της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε εκτός αυτής, αποτελούν πρόκληση, και η δημιουργία ενός ενιαίου σχήματος ερμηνείας είναι ανέφικτη. Με την ευρεία έννοια, ο όρος της γονεϊκής εμπλοκής αντιλαμβάνονταν ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει την συμμετοχή των γονέων/του γονέα σε εκδηλώσεις του σχολείου, το διάβασμα στο σπίτι και τη βοήθεια με τα μαθήματα του σχολείου. Ωστόσο, χρήζει πια κοινής αποδοχής ότι η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση χρειάζεται μια πολυδιάστατη και ευρύτερη προσέγγιση (Epstein, 2019). Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά σε εκείνες τις θεωρήσεις που βρήκαν ευρεία απήχηση και αποτελούν, μέχρι σήμερα, χρήσιμα εργαλεία για την εξήγηση και υποστήριξη των πολύπλοκων σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στην οικογένεια ενός παιδιού με το σχολείο και την κοινότητα.

1.1.1 Η πολιτισμική-κοινωνική θεωρία (Vygotsky)

Ο Vygotsky υπήρξε ένας Ρώσος ψυχολόγος ο οποίος έδωσε στους γονείς έναν κεντρικό ρόλο στην υποστήριξη της παιδικής ανάπτυξης (Roth & Lee, 2007, σ. 194). Η

πολιτισμική-κοινωνική θεωρία , της οποίας υπήρξε πρωτεργάτης, διαμορφώθηκε και αναλύθηκε μέσα από το βιβλίο του «Νόηση και ομιλία» που εξέδωσε στα τέλη του 1933 - αρχές του 1934. Στο βιβλίο αυτό παρουσίασε τα αποτελέσματα μιας δεκαετούς έρευνας και επιχείρησε να συστηματοποιήσει ένα θεμελιώδες πρόβλημα της σύγχρονης κοινωνικής επιστήμης, αυτό της αμοιβαίας συνάφειας μεταξύ ανάπτυξης και μάθησης (Διαφέρμος, 2002).

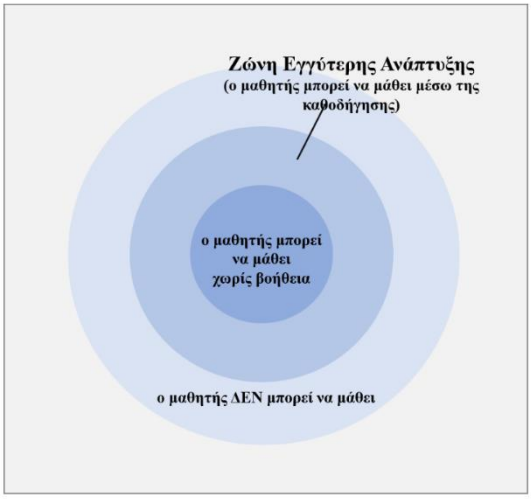
Βασική του άποψη ήταν ότι η νοητική ανάπτυξη του παιδιού είναι αδύνατον να εξαχθεί μόνο από την ατομική του εξέλιξη και να αποσπαστεί από τη διαδικασία πρακτικού μετασχηματισμού της πραγματικότητας. Όπως αναφέρει, *«Χωρίς συνεχή αλληλεπίδραση του παιδιού με την πραγματικότητα, είναι αδύνατη η ανάπτυξη των εννοιών και η διαμόρφωση της λογικής σκέψης»* (Vygotsky, 2021, σ. 115).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, όταν ένα παιδί έρχεται σε επαφή με μια έννοια, αρχικά αποκτά μια πρώτη ιδέα μέσα από την άμεση επαφή του με αντικείμενα, με αυθόρμητο τρόπο. Ωστόσο, οι εξηγήσεις των ενηλίκων-φροντιστών του για αυτά τα αντικείμενα επηρεάζουν την τελική έννοια που διαμορφώνει το παιδί. Στη συνέχεια, το παιδί στο σχολείο εκπαιδεύεται να αντιλαμβάνεται και να ανακαλύπτει τις σχέσεις μεταξύ αντικειμένων και τη συνάφεια των εννοιών (Διαφέρμος, 2002, σσ. 175-78). Με αυτόν τον τρόπο θεωρεί ότι οι σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή είναι διαλεκτικές και οφείλουν να διακατέχονται από μια συνεχή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου υπό το πρίσμα ότι κάθε εκπαιδευόμενος έχει ήδη δημιουργήσει μια εικόνα για τον κόσμο γύρω του.

Κάτω από την πολιτισμική-κοινωνική θεώρηση, ο Vygotsky εισηγείται μια ακόμη σημαντική θεωρία, αυτή της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης, γνωστή ευρέως ως "Scaffolding" (Mehwish & Aalyia, 2015). Κεντρική σημασία για ένα άτομο που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά παράλληλα δρα και ως ενεργό κοινωνικό υποκείμενο, έχει να καθοριστεί όχι μόνο το τι μπορεί να κάνει μόνο του, αλλά και τι επιτυγχάνει σε συνεργασία και αλληλεπίδραση με ενήλικους και συνομηλίκους. Όλες οι δραστηριότητες αυτές, που πραγματοποιεί σήμερα συνεργαζόμενο με άλλους, θα τον εξοικειώσουν για να τις υλοποιήσει αύριο μόνο του (Vygotsky, 2021). Η θεωρία της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης τονίζει μεταξύ άλλων την

σημασία που έχει η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών αλλά και η επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

Σύμφωνα με την αντίληψη για τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης, ο Vygotsky κάνει αναφορές στη σημαντικότητα ύπαρξης ισορροπιών στην αλληλεπίδραση των παιδιών με πολιτιστικά και κοινωνικά ερεθίσματα, προβαίνοντας σε διατυπώσεις που υπογραμμίζουν τη σημασία της εκμάθησης με βάση την ηλικιακή ετοιμότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο, υπάρχουν δύο σημαντικές αποκλίσεις σε αυτό το πλαίσιο: η πρώτη αφορά την πρόωρη εκμάθηση δεξιοτήτων χωρίς την αντίστοιχη ετοιμότητα του παιδιού, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην καθυστερημένη επαφή του παιδιού με κοινωνικά και πολιτισμικά ερεθίσματα. Αυτές οι αποκλίσεις μπορούν να προκαλέσουν αρνητικές και μη αναστρέψιμες ζημίες στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και υποανάπτυξη πτυχών της προσωπικότητάς του (Vygotsky, 2021, σσ. 8-9).



Σχήμα 1. Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης-zone of proximal development (προσαρμογή από Vygotsky, 2021)

Κατά τη δημιουργία της πολιτισμικής κοινωνικής θεώρησης ο Vygotsky έλαβε υπόψιν του τα ανάπηρα άτομα. Σύμφωνα με τον Vygotsky οι ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών δεν πρέπει να αποτελούν μέρος της ιεραρχικής κατάταξης τους ως «κατώτερα» η «ανωτέρα» και συνεπώς να λαμβάνουν διαφορετικής κοινωνικής και παιδαγωγικής αντιμετώπισης (Διαφέρμος, 2002, σ. 100). Η παιδική αναπηρία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό πρόβλημα και όχι ως ένας στενά οργανικό πρόβλημα.

Ο Vygotsky άσκησε κριτική για την εκπαίδευση των ανάπηρων ατόμων στα ειδικά σχολεία αναφέροντας ότι το ειδικό σχολείο από την φύση του είναι αντικοινωνικό.

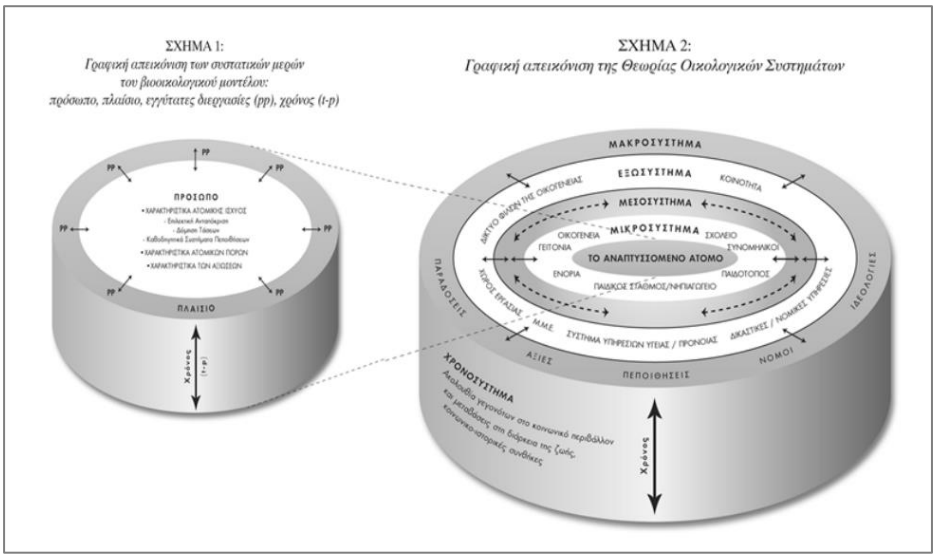
Όπως υποστηρίζει, σε ένα τέτοιο σχολείο το ανάπηρο άτομο απομονώνεται και αποσπάται από τη ζωή ενώ θεωρεί ότι το περιεχόμενο και οι σκοποί της ειδικής και της γενικής αγωγής θα πρέπει να ταυτίζονται. Κεντρική θέση του ήταν ότι η εκπαίδευση των ανάπηρων παιδιών πρέπει να γίνεται μέσα στην κοινωνία ,μέσω της κοινωνίας και για την κοινωνία καθώς το σχολείο αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής αγωγής (Gindis, 1995). Ωστόσο η ειδική αγωγή δεν θα πρέπει να αποτελεί μια ίδια έκδοση της τυπικής εκπαίδευσης αλλά να είναι σχεδιασμένη με τρόπο ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες του ανάπηρου ατόμου από καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς με διαφοροποιημένο πρόγραμμα μαθημάτων και εναπόθεση περισσότερου χρόνου για μάθηση (Διαφέρμος, 2002, σ. 102).

1.1.2 Η Βιο-οικοσυστημική θεωρία (Bronfenbrenner)

Η παρατήρηση της ανθρώπινης ανάπτυξης μέσα από το πρίσμα του οικολογικού μοντέλου ή αλλιώς της Βιο-οικοσυστημικής θεώρησης όπως διατυπώθηκε από τον Bronfenbrenner, εμφανίστηκε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα και εντασσόταν όπως και η θεώρηση του Vygotsky στο ευρύτερο ρεύμα των «πλαισιακών προσεγγίσεων» για την ανάπτυξη. Όπως και παραπάνω έτσι και στη θεώρηση του οικολογικού μοντέλου υποστηρίζεται πώς η ανάπτυξη αποτελεί το αποτέλεσμα της συνεχής αλληλεπίδρασης μεταξύ του μεταβαλλόμενου ατόμου και του μεταβαλλόμενου κόσμου. Κοινό στοιχείο και των δύο θεωρήσεων είναι ότι προσπαθούν να προσδιορίσουν και να περιγράψουν τις περίπλοκες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος και συγκροτούν τα πλαίσια ανάπτυξης (Πετρογιάννης, 2003).

Ο Bronfenbrenner (1986), μέσω της βιο οικοσυστημικής θεώρησης μας παρείχε ένα χρήσιμο εργαλείο με το μοντέλο «Διεργασία-Πρόσωπο-Πλαίσιο-Χρόνος» . Μέσω αυτού του μοντέλου γίνεται κατανοητή η ανάπτυξη και η μάθηση ως προϊόν της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Το παιδί αντιπροσωπεύεται στη βάση του συστήματος, με τη Διεργασία να θεωρείται πυρήνας της ανάπτυξης του. Η διεργασία αφορά σε συγκεκριμένες μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Πρόκειται για τις αλληλεπιδράσεις με τα άτομα, τα αντικείμενα και τα σύμβολα στο άμεσο περιβάλλον

του παιδιού, που έχουν σταθερότητα και διάρκεια (Πετρογιάννης, 2003, σσ. 146-47). Το Στοιχείο του Χρόνου αντιλαμβάνεται σε δύο επίπεδα: τον αναπτυξιακό χρόνο που σχετίζεται με την ηλικία και τα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, και τον ιστορικό χρόνο που αντανακλά κοινωνικο-πολιτισμικές εξελίξεις. Τέλος το Πλαίσιο αναφέρεται σε κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένους χώρους. Στην Βιο-οικοσυστημική θεωρία το Πλαίσιο παρουσιάζεται ως ένα σύνολο ομόκεντρων κυκλικών επιπέδων που αποτελούν τις δομές του μικροσυστήματος, μεσοσυστήματος, εξωσυστήματος και μακροσυστήματος (Bronfenbrenner & Morris, 2006).



Εικόνα 1. Αποτύπωση των συστατικών μερών του βιο-οικολογικού μοντέλου και της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων, (Πετρογιάννης, 2003)

Το μικρόσύστημα αποτελείται από εκείνα τα άτομα και τα γεγονότα που είναι πιο κοντά στη ζωή του παιδιού όπως το σχολείο η οικογένεια, το σπίτι, η γειτονιά. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται και υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων στοιχείων που συμμετέχουν στα μικροσυστήματα συντάσσουν το μεσοσύστημα. Το περιβάλλον γύρω και έξω από το άτομο αποτελεί το έξωσύστημα ενώ το μικρόσύστημα, το μέσοσύστημα και το έξωσύστημα υπάρχουν μέσα στην ευρύτερη κουλτούρα και το θεσμικό πλαίσιο που είναι γνωστό ως μακροσύστημα (Wright, Stegelin, & Hartle, 2007).

Σύμφωνα με την θεώρηση αυτή, η κατανόηση και η διαχείριση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου οικογένειας και κοινότητας ιδιαίτερα στην περίπτωση των ανάπηρων παιδιών είναι κομβικής σημασίας για τη διευκόλυνση και τις ομαλές μεταβάσεις τόσο για το παιδί όσο και για τα μικροσυστήματα στα οποία συμμετέχει (Πεντέρη, 2021, σ.

16). Στην περίπτωση των ανάπηρων παιδιών, μια καλή συνεργασία και επικοινωνία μπορεί να διαμορφώσει θετικές συνθήκες για την προσαρμογή και συμμετοχή τους στο σχολείο ενώ παράλληλα η επικοινωνία με φορείς μπορεί να διευκολύνει την παρέμβαση και να εξασφαλίσει ότι κάθε παιδί αποκτά τα βέλτιστα από την εκπαίδευσή του.

1.1.3 Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής (Eccles & Harold)

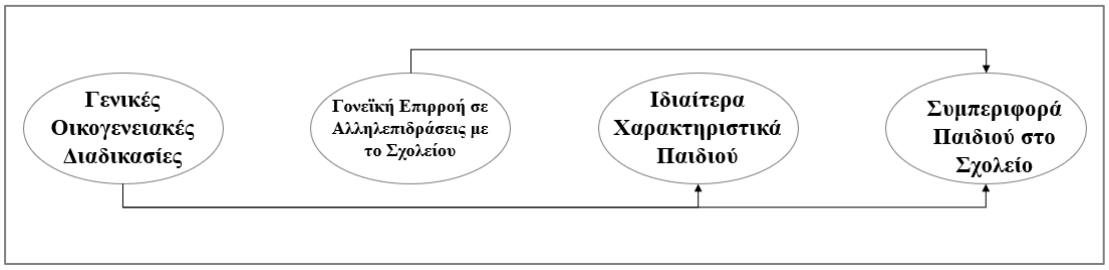
Οι Eccles και Harold σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν τα στοιχεία που περιορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή προχώρησαν στην διαμόρφωση ενός μοντέλου το οποίο επιχειρεί να αντιμετωπίσει τη γονική εμπλοκή τόσο ως ένα προϊόν της επιρροής του παιδιού, των δασκάλων και του γονέα όσο και ως προγνωστικό παράγοντα για την παιδική εκπαιδευτική απόδοση. «Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο» όπως διατυπώθηκε από τους ίδιους, υποθέτει ότι υπάρχει ένα πλήθος παραγόντων που διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Η πρώτη ομάδα επιρροών αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της οικογένειας, την επίδραση της κοινότητας/γειτονιάς, τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τα γενικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, και χαρακτηριστικά της σχολικής δομής/γενικού σχολικού κλίματος. Η δεύτερη ομάδα επιρροών υποθέτει της τάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. Σύμφωνα με τους ίδιους οι τάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επιδρούν άμεσα στην εκπαιδευτική πρακτική και τη γονεϊκή πρακτική (Eccles & Harold, 1996).

1.1.4 Το μοντέλο σχέσεων οικογένειας και σχολείου (Ryan & Adams)

Σε ένα παρόμοιο μοντέλο θεώρησης με εκείνο του Bronfenbrenner (1986), προχώρησαν μετέπειτα οι Ryan και Adams . Κοινό στοιχείο και των δύο μοντέλων ήταν ότι, συμφωνούσαν στην ύπαρξη επιπέδων επιρροής του περιβάλλοντος τα οποία ενσωματώνονται μέσα σε πολλαπλά συστήματα. Ωστόσο, το νέο μοντέλο σύμφωνα με

τους ερευνητές, διαφοροποιείται στο γεγονός ότι προσεγγίζει την οπτική μέσα από το πρίσμα της οικογένειας (Adams, Ryan, Ketsetzis, & Keating, 2000, σ. 238).

Οι Ryan και Adams επιχείρησαν να χαρτογραφήσουν μέσω ερευνητικών αποδείξεων τις επιδράσεις στα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών σε συνάρτηση με τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο υπέθεσαν ένα εννοιολογικό μοντέλο για τη μελέτη της σύνδεσης οικογένειας-σχολείου στο οποίο η προσοχή στρέφεται στις διαδικασίες που λειτουργούν στην οικογένεια.

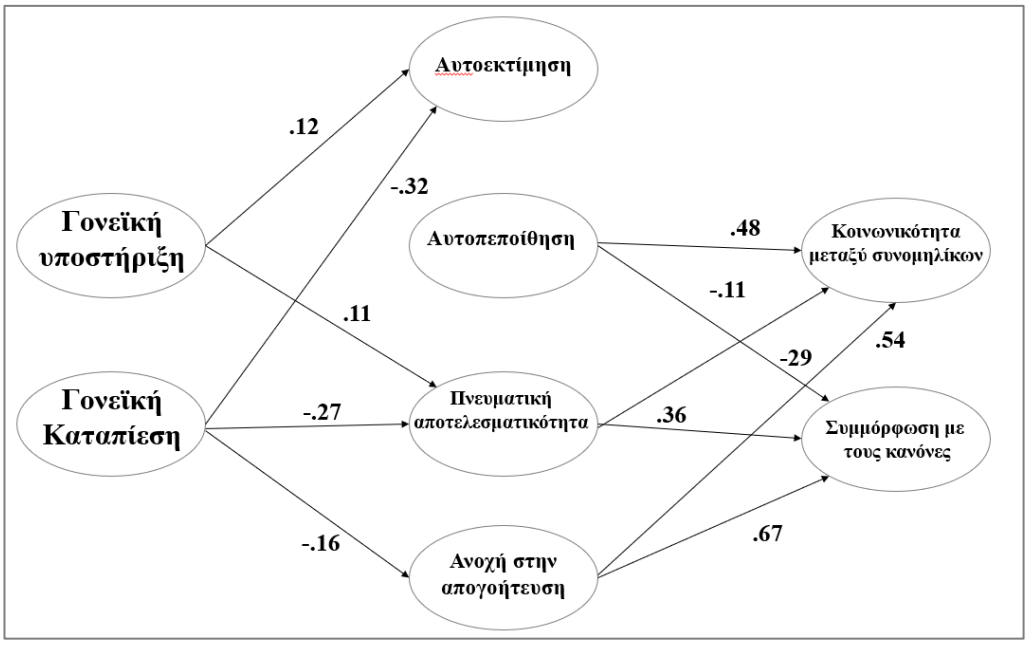


Σχήμα 2. Εννοιολογικό μοντέλο για τη μελέτη των σχέσεων Οικογένειας-Σχολείου (προσαρμογή από Ryan and Adams, 2000)

Στο μοντέλο των Ryan και Adams (2000), το μαθησιακό-κοινωνικό αποτέλεσμα του παιδιού τοποθετείται στο επίκεντρο – επίπεδο 0 και περιλαμβάνει σε 6 επίπεδα τις υπόλοιπες κατηγορίες μεταβλητών σε ομόκεντρες σειρές που κινούνται προς τα έξω από τα αποτελέσματα του παιδιού κατά μήκος μιας εγγύς-διαστατικής διάστασης ανάλογα με το εύρος επιρροής που ασκούν. Το επίπεδα 0 εκφράζει το συνολικό σχολικό αποτέλεσμα του παιδιού όπως, τη σχολική επιτυχία, τους προσωπικούς στόχους και την κοινωνική συμπεριφορά. Δίπλα από αυτή τη κατηγορία τοποθετεί το επίπεδο 1 που αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού τα οποία σύμφωνα με τους ερευνητές είναι σε άμεση συσχέτιση με τη σχολική συμπεριφορά. Στα επίπεδα 2 και 3 περιλαμβάνονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιού και γονέα και ασκούν λιγότερη επιρροή σε σχέση με τα προηγούμενα επίπεδα. Το επίπεδο 4 αφορά τις γενικές διεργασίες της οικογένειας και την συνολικότερη οικογενειακή ατμόσφαιρα. Στο επίπεδο 5 καταχωρούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γονέων και στο επίπεδο 6 περιλαμβάνονται πληροφορίες όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το οικογενειακό εισόδημα κτλ (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Ωστόσο οι ερευνητές επιχείρησαν να προσεγγίσουν περισσότερο 4 από αυτά τα επίπεδα: τη σχολική συμπεριφορά (επίπεδο 0), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού (επίπεδο 1), της αλληλεπίδρασης γονέα παιδιού με επίκεντρο το σχολείο (επίπεδο 2) και την γενική οικογενειακή ατμόσφαιρα (επίπεδο 4). Στην πορεία κατέληξαν ότι και τα υπόλοιπα επίπεδα αλληλεπιδρούν με τα ήδη υπάρχων με συγκεκριμένους τρόπους παρόλα αυτά, θεωρούν ότι απαιτείται περαιτέρω μελέτη σε αυτή τη κατεύθυνση (Adams, Ryan, Ketsetzis, & Keating, 2000).

Ένα από τα χρήσιμα εργαλεία που μας παρέχει αυτό το μοντέλο είναι η αναπαράσταση του περίπλοκου πλέγματος σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα στον γονέα και το παιδί στη σχολική ηλικία. Στην παρακάτω γραφική αναπαράσταση οι Ryan και Adams παρουσιάζουν την επιρροή που μπορεί να έχει από τη μια η γονική υποστήριξη και από την άλλη η γονική καταπίεση στους τομείς ανάπτυξης του παιδιού (Adams, Ryan, Ketsetzis, & Keating, 2000).



Σχήμα 3. Υπερπροσδιορισμένο μοντέλο για το δείγμα ηλικιών 12-14 ετών. (προσαρμογή από Ryan and Adams, 2000)

Αυτό το σχήμα δείχνει με έναν κατανοητό τρόπο την συμβολή της γονικής υποστήριξης στους διάφορους τομείς της παιδικής ανάπτυξης όπως ή αυτοπεποίθηση και η γνωστική επάρκεια που τελικά μπορεί να οδηγήσει στην επαρκή

κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τη σχολική ηλικία και την ομαλή προσαρμογή του στους κανόνες που τίθενται.

1.2 Θεωρητικά σχήματα και τυπολογία του «γονεϊκού» υποκειμένου

Κατά διαστήματα, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα και θεωρητικά σχήματα προκειμένου να εξηγήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή είτε μέσω του γονικού "υποκειμένου" εντός του κοινωνικού πλαισίου αλληλεπίδρασής του, είτε ευρύτερα τα όρια της επίδρασης της γονεϊκότητας σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον για το άτομο. Καθένα από αυτά προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο τις διεργασίες που εκτυλίσσονται στις σχέσεις μεταξύ της γονέων με το παιδί, το σχολείο και την κοινότητα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε εκείνες τις θεωρήσεις που προσπάθησαν να προσεγγίσουν περισσότερο την γονεϊκή εμπλοκή σε μαθητές με ρίσκο αποκλεισμού

1.2.1 Το μοντέλο των θέσεων των γονέων (Vincent)

Η Vincent (2001), προτείνει τέσσερις κατηγορίες "θέσεων" που αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ίδια λαμβάνει υπόψη τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη γονεϊκή συμμετοχή και εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο το γονεϊκό «υποκείμενο» διαμορφώνεται και συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού του, επιφορτισμένο με καθένα από τα επί μέρους στοιχεία και τους συντελεστές που προσδιορίζουν. Αυτές οι θέσεις διαμορφώνονται από την σχέση με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τους τρόπους επαφής με το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, και γ) τον προσανατολισμό αυτών των δραστηριοτήτων.

Ανεξάρτητος γονέας -Αυτή η προσέγγιση περιγράφει μια χαλαρή σχέση μεταξύ των γονέων και του σχολείου. Οι γονείς έχουν ελάχιστη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και, σε πολλές περιπτώσεις, επιλέγουν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης για τα παιδιά τους. Ασχολούνται επιπλέον με την πρόοδο των δικών τους παιδιών.

Καταναλωτής γονέας - Αυτό το μοντέλο σχέσης ορίζεται γύρω από το δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους. Η επιλογή του σχολείου φαίνεται ότι θεωρείται ως μια είδους "λευκή επιταγή" για τις σχολικές επιλογές.

Υποστηρικτής/Συνεργάτης γονέας - Η σχέση των γονέων με το εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργεί ως υποστηρικτική προς τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς υιοθετούν τους στόχους τους και εστιάζουν στη βελτίωση του συστήματος εκπαίδευσης, είτε αυτό αφορά το επίπεδο της τάξης είτε της σχολικής μονάδας.

Συμμετέχων γονέας - Με αυτήν τη θέση περιγράφεται μια ισότιμη και ενεργητική σχέση των γονέων με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αντιλαμβάνονται το σχολείο ως έναν "δημόσιο χώρο διαλόγου" και αναπτύσσουν συλλογικές δράσεις γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών τους, προβάλλοντας τις δικές τους προτεραιότητες και αντιλήψεις.

ΡΟΛΟΣ ΓΟΝΕΑ	Υποστηρικτής/Συνεργάτης	Καταναλωτής	Συμμετέχων (Ενεργος πολίτης)	Ανεξάρτητος
ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ	Συμμετέχει στο πρόγραμμα του μαθήματος	Επιλέγει το σχολείο επιθυμίας του με κριτήρια «ποιότητας»	Συμμετέχει ενεργά σε διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα του σχολείου	Συμμετέχει σε ελάχιστο βαθμό και έχει τη μικρότερη δυνατή επικοινωνία με το σχολείο
	Παρευρίσκεται σε εκπαιδευτικές ημερίδες του σχολείου	Του παρέχεται ανοιχτή εγγραφή	Θεσμοθετημένες ομάδες και συλλογικότητες γονέων	
	Συμβάλλει οργανωτικά σε κοινωνικές δράσεις και άλλες εκδηλώσεις του σχολείου	Λήψη πληροφοριών σύμφωνα με τις κυβερνητικές κατευθυντήριες γραμμές	συμμετοχή σε τοπικές/εθνικές εκπαιδευτικές ομάδες και οργανώσεις	

Σχήμα 4. Οι θέσεις των γονέων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (προσαρμογή από Vincent, 2001)

Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια αναγνωρίζει την γονεϊκή εμπλοκή ως εξαρτημένη από δύο σύνολα μεταβλητών. Τον βαθμό κτήσης κοινωνικού, πολιτισμικού και υλικού κεφαλαίου από τον μεμονωμένο γονέα και έπειτα την άποψη του σχολείου για τις πτυχές της εκπαίδευσης των παιδιών τους με τις οποίες θα πρέπει να ασχολούνται οι γονείς.

1.2.2 Μοντέλο σύμπραξης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας (Epstein)

Η Epstein αποτελεί μία από τις ηγετικές μορφές στην έρευνα που σχετίζεται για την γονική εμπλοκή. Έχοντας στο ιστορικό της πλήθος ερευνών και έργου, η Epstein έδωσε έμφαση στην εύρεση καλών πρακτικών και πολιτικής στο σχολείο την οικογένεια καθώς και στα προγράμματα συνεργασίας της κοινότητας τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή. Σε αυτήν την προσπάθεια που ξεκίνησε η Epstein με τους συνεργάτες της (1990), ανέδειξε 6 σημαντικά στοιχεία που παίζουν ρόλο στην προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής. Αυτοί οι 6 παράγοντες είναι η γονεϊκότητα, η επικοινωνία, ο εθελοντισμός, η μάθηση στο σπίτι, η λήψη αποφάσεων και η εργασία σε κοινοτικό επίπεδο.

Γονεϊκότητα - Δραστηριότητες που υποστηρίζουν αυτόν τον τύπο συμμετοχής παρέχουν πληροφορίες στους γονείς σχετικά με την ανάπτυξη την υγεία και την ασφάλεια και τις συνθήκες στο σπίτι που μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση του μαθητή. Συμπεριλαμβάνει: εκπαίδευση των γονέων, προγράμματα υποστήριξης οικογενειών για τη βοήθεια σε θέματα υγείας, διατροφής και άλλες υπηρεσίες, επίσκεψη στο σπίτι σε μεταβατικά στάδια του παιδιού όπως η μετάβαση προς το δημοτικό στο γυμνάσιο και το λύκειο.

Επικοινωνία - εστιάζει στους τρόπους επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολείο. Από τη μια οι γονείς, μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες σχετικά με την υγεία και το ιστορικό του παιδιού τους. Από την άλλη το σχολείο μπορεί να επικοινωνήσει στους γονείς σημαντικά γεγονότα και παράλληλα να ενημερώνει τον τρόπο μάθησης καθώς και δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν στο σπίτι. Συμπεριλαμβάνει: συναντήσεις του σχολείου με κάθε γονέα τουλάχιστον μία φορά το χρόνο, τακτικό πρόγραμμα του σχολείου με ανακοινώσεις, εγκυκλίους, ενημερωτικά δελτία κ.τλ.

Εθελοντισμός - Αφορά τη δημιουργία μιας έμπρακτης υποστήριξης από τους γονείς για το πρόγραμμα του σχολείου και τις δραστηριότητες των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τρείς βασικούς τρόπους: α. Οι γονείς μπορούν να παρέχουν εθελοντική βοήθεια στην τάξη, υποστηρίζοντας το εκπαιδευτικό έργο, β. Οι γονείς δύναται να συμβάλλουν στη συγκέντρωση ενός χρηματικού κεφαλαίου για κοινοτικές δραστηριότητες του σχολείου, γ. Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στην παρακολούθηση εκδηλώσεων του σχολείου.

Μάθηση στο σπίτι – Σχετίζεται με την παροχή πληροφοριών στους γονείς σχετικά με το πώς μπορούν καλύτερα να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα καθήκοντα και τις αποφάσεις που σχετίζονται με το πρόγραμμα διδασκαλίας και τις δραστηριότητες. Αυτές οι δραστηριότητες δημιουργούν μια οικογένεια με επίκεντρο το σχολείο και ενθαρρύνουν τους γονείς να αλληλεπιδρούν με το σχολικό πρόγραμμα. Δραστηριότητες που προωθούν τη μάθηση στο σπίτι παρέχουν στους γονείς πληροφορίες σχετικά με το τι κάνουν τα παιδιά στην τάξη και πώς να τα βοηθήσουν με τα καθήκοντα. Συμπεριλαμβάνει: πληροφορίες για τις ικανότητες που απαιτούνται για τους μαθητές σε όλα τα μαθήματα σε κάθε τάξη, πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές για τα καθήκοντα και το πώς να παρακολουθούν και να συζητούν τα σχολικά έργα στο σπίτι, καθώς και τη συμμετοχή της οικογένειας στον καθορισμό των στόχων των μαθητών κάθε χρόνο.

Λήψη αποφάσεων - αναφέρεται στο να συμπεριλαμβάνονται οι γονείς στις αποφάσεις του σχολείου και στην ανάπτυξη ενός οργάνου εκπροσώπησης των γονέων. Οι γονείς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο όταν γίνονται μέλη επιτροπών διακυβέρνησης του σχολείου ή συμμετέχουν σε οργανώσεις, όπως ο σύλλογος γονέων/καθηγητών. Άλλες δραστηριότητες λήψης αποφάσεων περιλαμβάνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων που εμπλέκουν τη διανομή πληροφοριών σε άλλους γονείς. Συμπεριλαμβάνει: ενεργούς συλλόγους γονέων/καθηγητών ή άλλες οργανώσεις γονέων, συμβουλευτικούς συμβούλους ή επιτροπές για την ηγεσία και τη συμμετοχή των γονέων, ανεξάρτητες ομάδες υπεράσπισης για την προώθηση της μεταρρύθμισης και των βελτιώσεων στο σχολείο, δίκτυα για τη σύνδεση όλων των οικογενειών με εκπροσώπους γονέων.

Συνεργασία με την κοινότητα - Σχετίζεται με τον εντοπισμό και την ενσωμάτωση υπηρεσιών και πόρων της κοινότητας για την υποστήριξη και ενίσχυση των σχολείων, των μαθητών και των οικογενειών τους. Περιλαμβάνει: πληροφορίες για μαθητές και οικογένειες σχετικά με την υγεία, τον πολιτισμό, την κοινωνική υποστήριξη και άλλα προγράμματα/υπηρεσίες της κοινότητας, πληροφορίες σχετικά με δραστηριότητες της κοινότητας που συνδέονται με δεξιότητες μάθησης και ταλέντα.

Κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία μπορεί να οδηγήσει σε διάφορα αποτελέσματα για τους μαθητές, τους γονείς, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και το κλίμα του σχολείου. Επιπλέον, κάθε στοιχείο θέτει προκλήσεις για το να εμπλέκονται όλες οι οικογένειες

και αυτές οι προκλήσεις πρέπει να αντιμετωπιστούν. Γι' αυτό η Epstein (2019), θεωρεί σημαντικό για κάθε σχολείο να επιλέγει ποια στοιχεία πιστεύει ότι είναι πιο πιθανό να βοηθήσουν το σχολείο στην επίτευξη των στόχων του για ακαδημαϊκή επιτυχία και να αναπτύξει ένα κλίμα συμμαχίας μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου.

1.2.3 Οι τρείς προσεγγίσεις γονεϊκής εμπλοκής (Swap)

Η Swap επικεντρώθηκε σε στρατηγικές εμπλοκής της οικογένειας που επηρεάζουν όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα που βρίσκονται σε κίνδυνο αποκλεισμού. Χρησιμοποιώντας τις έξι κατηγορίες κοινωνικής εμπλοκής του Epstein, προτείνει τρεις προσεγγίσεις για τη γονική εμπλοκή, θεωρώντας ότι μια φιλοσοφία που αναγνωρίζει τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας αποδεικνύεται ιδιαίτερα ωφέλιμη για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, ιδίως αυτών που βρίσκονται σε κίνδυνο αποκλεισμού. Η ερευνήτρια συγκεντρώνει τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής μέσα σε τρείς φιλοσοφίες: α. Μεταβίβαση πληροφοριών από το σχολείο προς το σπίτι, β. διαδραστική μάθηση, γ. συνεργατικές σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Swap, 1993).

Μεταβίβαση πληροφοριών - Εστιάζει στην παροχή συγκεκριμένης καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς αυτό στους γονείς, για το τι πρέπει να κάνουν ώστε να υποστηρίξουν το παιδί τους στο σπίτι. Ωστόσο, μια τέτοια φιλοσοφία προϋποθέτει από τους γονείς να κατέχουν τα κατάλληλα εφόδια (ακαδημαϊκά, κοινωνικά) ώστε να ανταποκριθούν στις οδηγίες των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό οικογένειες με διαφορετικά κοινωνικό οικονομικά κριτήρια, πολιτισμική κουλτούρα ή οικογένειες με παιδιά με αναπηρία στα οποία απαιτείται εξειδικευμένη εκπαίδευση είναι δύσκολο να ωφεληθούν από αυτή την προσέγγιση.

Διαδραστική Μάθηση - Περιλαμβάνει τη γνωριμία με τη διαφορετικότητα εντός της τάξης με την ιδέα ότι οι μαθητές με ρίσκο αποκλεισμού μπορούν να συνυπάρχουν εντός της κυρίαρχης νόρμας χωρίς να θυσιάζουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Συνεργατικές σχέσεις - Προϋποθέτει ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού και εξουσιοδοτήσεις στους γονείς. Συμπεριλαμβάνεται συνεργασία στους στόχους, τοπική

αυτονομία των σχολείων, συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών για αναθεωρήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γονέων και μελών της κοινότητας ώστε να επιλύονται προβλήματα.

1.2.4 Τρείς αρχές γονεϊκής εμπλοκής (Liontos)

Ο Liontos (1992), συνέθεσε μια έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τη γονεϊκή εμπλοκή σε οικογένειες με κίνδυνο κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Στην έρευνα του παραθέτει πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο της γονεϊκής εμπλοκής σε οικογένειες με ρίσκο, τα συστατικά της επιτυχημένης συμμετοχής των οικογενειών με ρίσκο, την υποστήριξη για οικογένειες και εκπαιδευτικούς καθώς και τις πρακτικές για τη διατήρηση των συνεργασιών μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου για οικογένειες με ρίσκο.

Σύμφωνα με τον ίδιο, οι οικογένειες με ρίσκο κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού αντιμετωπίζουν πλείστα εμπόδια όταν σχετίζονται με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς εμποδίζοντας την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Πιο αναλυτικά όπως αναφέρει ότι, πολλοί εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για την ικανότητά τους να συνεργαστούν με τέτοιες οικογένειες ή πιστεύουν πως οι γονείς αυτών των οικογενειών δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμη, τα σχολεία συχνά αποτυγχάνουν να κάνουν αυτούς τους γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι. Εκτός αυτού, οι εκπαιδευτικοί έχουν έλλειψη χρόνου και χρηματοδότησης για να συμμετάσχουν σε ειδικά προγράμματα που αφορούν την υποστήριξη των οικογενειών με ρίσκο (Liontos, 1992).

Ο Liontos θεωρεί πώς τα σχολεία μπορούν να ξεπεράσουν τέτοια εμπόδια, με την αντικατάσταση των παλιών υποθέσεων με νέες πεποιθήσεις, συμπεριλαμβανομένων αυτών: α. Όλες οι οικογένειες έχουν δυνατότητες, οι οποίες πρέπει να τονίζονται, β. Οι γονείς μπορούν να μάθουν νέες τεχνικές, δεξιότητες και συμπεριφορές, γ. Οι περισσότεροι γονείς νοιάζονται πραγματικά για τα παιδιά τους, δ. Οι πολιτιστικές διαφορές είναι ταυτόχρονα έγκυρες και αξιόλογες (Liontos, 1992, σσ. 44-45).

Σε αυτό το πλαίσιο ο ίδιος προτείνει τρείς βασικές αρχές από τις οποίες πρέπει να διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο ώστε να βελτιώσουν την επικοινωνία και την συνεργασία με τις οικογένειες με ρίσκο. Αυτές σύμφωνα με τον Liontos (1992, σ. 46), είναι:

Η μη Αρνητική Προσέγγιση - Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφεύγουν να κοιτάζουν υποτιμητικά τις οικογένειες, αλλά αντιθέτως να εστιάζουν στα στοιχεία εκείνα που μπορούν να τους βοηθήσουν να συνεργαστούν με επιτυχία.

Η σημασία της Εξουσιοδότησης - οι οικογένειες που βρίσκονται σε κίνδυνο χρειάζονται να τους δοθεί περισσότερος έλεγχος στη ζωή τους και στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η σημασία της Συνεργασίας - τα σχολεία πρέπει να κατανοούν ότι μόνα τους δεν μπορούν να παρέχουν όλη τη βοήθεια και τους πόρους που χρειάζονται οι οικογένειες που βρίσκονται σε κίνδυνο, και ότι πρέπει επίσης να συνεργαστούν με την κοινότητα.

1.2.5 Γονικοί ρόλοι στην εκπαίδευση (Greenwood και Hickman)

Οι Greenwood και Hickman (1991), προβαίνουν στην ανάλυση διάφορων ρόλων που αναλαμβάνουν οι γονείς σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτοί οι ρόλοι αναλύονται με έμφαση στο βαθμό με τον οποίο "ενεργεί" κάθε γονεϊκός ρόλος. Σημειώνουν τη συμμετοχή των γονιών στο σχολείο με βάση τις εξής κατηγορίες:

Οι γονείς ως κοινό - Σε αυτήν την πιο παθητική μορφή, οι γονείς ανταποκρίνονται στις κλήσεις του σχολείου ως μέρος των βασικών υποχρεώσεών τους.

Οι γονείς ως εκπαιδευόμενοι - Συμμετέχουν σε δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν τον γονικό τους ρόλο και την ανάπτυξη του παιδιού.

Οι γονείς ως εκπαιδευτές - Συμμετέχουν άμεσα στην αλληλεπίδραση με το παιδί για την ενίσχυση της σχολικής μάθησης, παρέχοντας βοήθεια με τα μαθήματα στο σπίτι και υποστηρίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι γονείς ως εθελοντές ή επικουρικό προσωπικό - Προσφέρουν εθελοντική βοήθεια σε διάφορες διαδικασίες του σχολείου, υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

Οι γονείς ως υπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων - Συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία και τη διαχείριση του σχολείου μέσω συμμετοχής σε σχολικές επιτροπές.

1.2.6 Το εξελικτικό μοντέλο της σχέσης οικογένειας και σχολείου (Martin,Ranson και Tall)

Ο Martin, Ranson και Tall (1997), προσφέρουν ένα μοντέλο που περιγράφει την εξέλιξη της σχέσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου μέσα από διάφορα στάδια προς την επίτευξη αμοιβαίας συνεργασίας. Αυτά τα στάδια αντικατοπτρίζουν διάφορες θέσεις και ρόλους των γονιών και των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια αυτής της εξέλιξης.

Στάδιο της Εξάρτησης - Εδώ, οι γονείς έχουν παθητικό ρόλο, εξαρτημένο από την εκπαιδευτική εμπειρία. Η επαφή είναι διδακτική, εστιάζοντας σε θέματα μάθησης και συμπεριφοράς.

Στάδιο της Συμμετοχής - Εδώ αναγνωρίζεται η συνεισφορά των γονιών στη μάθηση και τη σχέση με το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός αναζητά τις απόψεις των γονιών και προωθεί τη συμμετοχή τους.

Στάδιο της Αλληλεπίδρασης - Σε αυτό το στάδιο, το σχολείο προωθεί την ενεργή συμμετοχή των γονιών. Ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να μάθει από τους γονείς, συνεργαζόμενοι για την ευημερία του σχολείου.

Στάδιο της Συνεργασίας - Σε αυτό το στάδιο, η συνεργασία γίνεται επίσημη, διαχειρίζεται από συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια, αναγνωρίζοντας ρόλους και ευθύνες. Οι πολιτικές του σχολείου είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

1.2.7 Τα μοντέλα σχέσεων σχολείου οικογένειας (Ματσαγγούρας)

Ο Ματσαγγούρας (2008), διερεύνησε τις διαφορετικές πτυχές των ρόλων και των ευθυνών των γονέων και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μάθησης των παιδιών και πρότεινε τέσσερα μοντέλα για την ανάδειξή τους.

Σχολειοκεντρικό Μοντέλο - Εδράζεται στην καθαρή προσέγγιση της υπεροχής του σχολείου που καθορίζει τη φύση της σχέσης γονέων και εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση περιορίζεται σε προγραμματισμένες ενημερωτικές συναντήσεις, με τους εκπαιδευτικούς να καθοδηγούν την πρωτοβουλία και τον οργανισμό.

Συνεργατικό Μοντέλο - Τονίζει την εμβάθυνση της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών με μια αμφίδρομη και εμπλουτισμένη επικοινωνία με στοιχεία συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ρόλο υπεροχής, οργανώνοντας το πλαίσιο της επαφής των γονιών με το σχολείο.

Διαπραγματευτικό Μοντέλο - Απαιτεί ενεργή συμμετοχή των γονιών, οι οποίοι αποκτούν ισότιμους ρόλους με τους εκπαιδευτικούς. Η επικοινωνία βασίζεται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή.

Οικογενειοκεντρικό Μοντέλο - Επικεντρώνεται στην αυτονομία των γονέων, οι οποίοι διεκδικούν το δικαίωμα λήψης κρίσιμων αποφάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, περιορίζοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

1.2.8 Το μοντέλο προγνωστικών παραγόντων της γονεϊκής εμπλοκής (Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris)

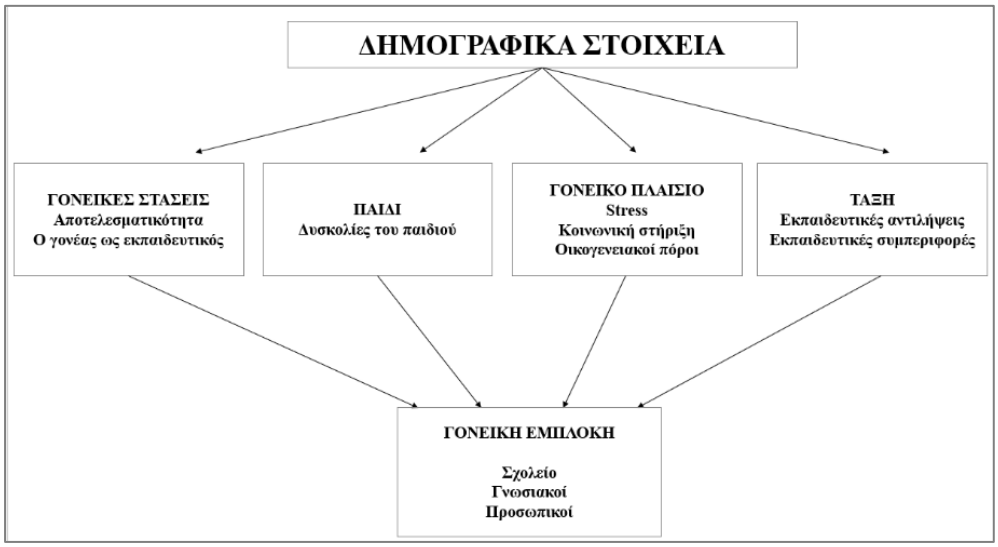
Οι Grolnick, Benjet και οι συνεργάτες τους (1997), προχώρησαν στην εφαρμογή ενός πολυεπίπεδου μοντέλου γονεϊκού "υποκειμένου", μέσω μιας πολυδιάστατης αντίληψης της γονεϊκής εμπλοκής. Στόχος τους ήταν να εξετάσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή συμμετοχή στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους.

Εντός αυτού του πλαισίου, οι ερευνητές υπέθεσαν ένα ιεραρχικό μοντέλο από τρία επίπεδα παραγόντων: Στο πρώτο επίπεδο, τοποθέτησαν ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, επικεντρώνοντας στα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων και των παιδιών. Σε ένα υψηλότερο επίπεδο, τοποθέτησαν περιβαλλοντικούς παράγοντες, περιλαμβάνοντας το συνολικό οικογενειακό κλίμα. Τέλος, σε ένα ακόμη υψηλότερο επίπεδο, υπέθεσαν την ύπαρξη θεσμικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, αναφερόμενοι σε παραμέτρους που μπορεί να θέτει το σχολείο, αλλά και στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Grolnick, Benjet, & et al., 1997).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ερευνητές επισήμαναν την σημαντική επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στη γονεϊκή εμπλοκή. Ωστόσο παρατήρησαν ότι αυτό πραγματοποιούνταν σε παράγοντες που αφορούσαν το σχολείο και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ενώ σε προσωπικούς παράγοντες τα δημογραφικά στοιχεία δεν σχετίζονταν με την γονεϊκή εμπλοκή. Με αυτόν τον τρόπο πρότειναν ότι πιο αποτελεσματικοί τύποι γονεϊκής εμπλοκής θα μπορούσαν να ωφελήσουν όλους τους γονείς ανεξαρτήτως της επαγγελματικής κατάστασης του γονέα ή της σχολικής βαθμίδας του παιδιού.

Επιπλέον, συνέκλιναν στο συμπέρασμα ότι οι ισχυρότερες επιδράσεις των ατομικών χαρακτηριστικών εντοπίζονταν στην παροχή των γονέων σε εκθέσεις σε γνωστικά διεγερτικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι οι γονείς που αντιλαμβάνονταν τα παιδιά τους ως δύσκολα αποσύρονταν πιο γρήγορα από τη διαδικασία γνωστικής αλληλεπίδρασης μαζί τους. Από την άλλη, όταν οι γονείς θεωρούσαν το ρόλο τους ως αυτόν του δασκάλου και βλέπαν τον εαυτό τους ως αποτελεσματικούς, τότε ήταν πιο πιθανό να εμπλακούν σε αυτές τις δραστηριότητες. Στα αποτελέσματα των ερευνητών, φάνηκε επίσης ότι για τις μητέρες των αγοριών το δύσκολο περιβάλλον και η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης θα μπορούσαν να υπονομεύσουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Ωστόσο, για τις μητέρες των κοριτσιών, διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή τους στο σχολείο επηρεαζόταν περισσότερο από τα χαρακτηριστικά των δασκάλων. Τέλος, παρατηρώντας τις πρακτικές της τάξης, συνέκλιναν στο συμπέρασμα ότι οι πρακτικές των δασκάλων έχουν μεγαλύτερη επίδραση όταν οι υπόλοιποι παράγοντες είναι βέλτιστοι, ενώ σε δύσκολα οικογενειακά περιβάλλοντα ή όταν οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως

αποτελεσματικούς, τότε η συμμετοχή δεν επηρεάζεται τόσο από τις στάσεις και τη συμπεριφορά των δασκάλων (Grolnick, Benjet, & et al., 1997).



Σχήμα 5. Μοντέλο που απεικονίζει τους παράγοντες πρόβλεψης της συμμετοχής των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών. (Προσαρμογή από Grolnick, Benjet et.al., 1997)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΡΙΣΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ

2.1 Οι διαστάσεις του Κοινωνικού Κεφαλαίου στη γονεϊκή εμπλοκή

Αν και η γονεϊκή εμπλοκή έχει απασχολήσει εκτενώς τους επιστήμονες , η σχέση της με το Κοινωνικό κεφάλαιο παραμένει σχετικά απροσδιόριστη μέχρι και σήμερα. Ο όρος «Κοινωνικό Κεφάλαιο» έχει αναλυθεί με πολλούς τρόπους τις προηγούμενες τέσσερις δεκαετίες (Bourdieu, 1977· Coleman, 1987· Fukuyama, 2002). Ο Fukuyama (2002, σ. 27), παρέχοντας τον δικό του ορισμό αναφέρει ότι, *«το κοινωνικό κεφάλαιο είναι κοινά πρότυπα ή αξίες που προωθούν την κοινωνική συνεργασία, πραγματοποιημένα σε πραγματικές κοινωνικές σχέσεις.».* Το Κοινωνικό Κεφάλαιο υπό αυτήν την ερμηνεία προωθεί την συνεργασία στα άτομα και την οργάνωση τους ώστε να υποστηρίξουν τις συλλογικές τους ανάγκες.

Τρείς σημαντικοί δείκτες του Κοινωνικού Κεφαλαίου είναι (Mcneal, 1999) :

α. οι νόρμες, που υποδηλώνουν το εύρος του δικτύου των κοινωνικών σχέσεων, την ένταση και το βάθος των σχέσεων,

β. οι κανόνες υποχρέωσης και αμοιβαιότητας, που περιγράφουν την αίσθηση επένδυσης που δίνεται στις σχέσεις με την προσδοκία επιστροφής επί αυτής της επένδυσης λόγω εμπιστοσύνης, υποχρέωσης ή κανόνα αμοιβαιότητας,

γ. οι πόροι που αποκτώνται στο άτομο και πηγάζουν από την θέση των μελών της ομάδας του στην κοινωνική ιεραρχία.

Ο Mcneal (1999, σ. 120), χρησιμοποιώντας τα τρία αυτά στοιχεία εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση θα έπρεπε να αντιλαμβάνεται ως *πηγή* Κοινωνικού Κεφαλαίου (Croll, 2004, σ. 393). Σύμφωνα με τον ίδιο, οι νόρμες αντιπροσωπεύουν τις δυαδικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ γονέα και παιδιού, δασκάλου ή άλλου γονέα. Οι κανόνες υποχρέωσης και αμοιβαιότητας παραλληλίζονται με τον άτυπο κανόνα της υποχρέωσης των συγγενών να φροντίζουν το παιδί. Τέλος οι

πόροι σχετίζονται με το ήδη υπάρχον φυσικό, οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των γονέων το οποίο επενδύουν στα παιδιά τους. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Breen και Goldthorpe (1997, σ.σ. 297-300), επιχείρησαν να διερευνήσουν τον τρόπο που λαμβάνουν αποφάσεις οι γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με το μοντέλο που πρότειναν, παρατηρείται ότι οι υλικές συνθήκες των οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων οδηγούν σε διαφορετικά μοτίβα συμμετοχής στην σχολική εκπαίδευση και διαφορετικά αποτελέσματα στις μαθησιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις.

Άλλες έρευνες τείνουν να συσχετίζουν τους γονείς ως *φορείς* Κοινωνικού Κεφαλαίου (Croll, 2004, σ. 393). Σε αυτή την προσέγγιση οι γονείς θεωρούνται ως *στρατηγοί* λαμβάνοντας οι ίδιοι αποφάσεις για την εκπαίδευση του παιδιού τους κυρίως μέσω της επιλογής του σχολείου. Αυτό το πλαίσιο προϋποθέτει την μεγαλύτερη εξουσιοδότηση στα σχολικά ιδρύματα και τον υγιή ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων. Τέλος σε πηγές οι γονείς αντιλαμβάνονται ως *μέντορες,* υποστηρίζοντας τα παιδιά τους καθ'όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους και αξιολογώντας την ποιότητα των υπηρεσιών που δίνονται στα σχολικά ιδρύματα (Croll, 2004, σ. 395).

Σε μια άλλη προσέγγιση του όρου, η Dudwick και οι συνεργάτες της (2006), ανέλυσαν 6 διαφορετικές διαστάσεις που εμπεριέχονται στο Κοινωνικό Κεφάλαιο των γονέων για την αξιολόγηση της γονεϊκής εμπλοκής. Αυτές είναι :

1. Οι ομάδες και τα δίκτυα – Τα ανεπίσημα δίκτυα αναδύονται μέσα από αυθόρμητες, μη επίσημες και μη ρυθμισμένες ανταλλαγές πληροφοριών και πόρων εντός των κοινοτήτων. Τέτοια δίκτυα συνδέονται οριζόντια και κατακόρυφα, διαμορφούμενα από ποικίλους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η δομή της αγοράς, οι οικογενειακές σχέσεις και οι φιλικές σχέσεις. Σε άλλο επίπεδο, υπάρχουν ομάδες όπως οι σύλλογοι, όπου τα μέλη συνδέονται οριζόντια, με καθορισμένες δομές, ρόλους και κανόνες που καθοδηγούν τη συνεργασία τους για την επίτευξη κοινών στόχων. Οι παράμετροι που θέτονται εδώ είναι φυσικοί και γεωγραφικοί παράμετροι της κοινότητας όπως και κοινωνικές ομάδες που μπορεί να καθορίζονται από εθνικότητα, φύλο, γλώσσα, θρησκεία, φυλή.

2. Η εμπιστοσύνη και η αλληλεγγύη – αναφέρεται στον βαθμό εμπιστοσύνης που νιώθουν τα άτομα απέναντι σε συγγενείς, γείτονες, συναδέλφους, γνωστούς κτλ. Για να μπορέσει να καθοριστεί αυτός ο δείχτης είναι απαραίτητη η κατανόηση της πολυπλοκότητας των ανθρώπινων σχέσεων και αν η εμπιστοσύνη είναι επιλογή ή αναγκαία εξάρτηση.
3. Η συλλογική δράση και η συνεργασία – Συνδέεται στενά με την διάσταση της εμπιστοσύνης και της αλληλεγγύης. Αυτή η διάσταση αφορά τις απόψεις ηγετών της κοινότητας, σωματείων, συνδικάτων ή άλλων ομάδων και βοηθά στην εγκυρότητα των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί.
4. Οι πληροφορίες και η επικοινωνία – σχετίζεται με τους τρόπους και τα μέσα με τα οποία τα νοικοκυριά λαμβάνουν και μοιράζονται πληροφορίες σχετικά με θέματα όπως η κοινότητα συνολικά, οι συνθήκες της αγοράς και οι δημόσιες υπηρεσίες.
5. Η κοινωνική συνοχή και η συμπερίληψη – συνδέεται στενά με τις προηγούμενες διαστάσεις εδώ ωστόσο, επικεντρώνεται περισσότερο στην ανθεκτικότητα και τη συνοχή των κοινωνικών δεσμών καθώς και τη δυνατότητα να εξαιρούν ή να περιλαμβάνουν μέλη της κοινότητας. Αυτή η διάσταση αξιολογείται μέσω των κοινωνικών εκδηλώσεων που πραγματοποιεί η κοινότητα ή μέσω δραστηριοτήτων που βελτιώνουν την επικοινωνία και αυξάνουν την αλληλεγγύη.
6. Η εξουσιοδότηση και η πολιτική δράση – εξετάζει το αίσθημα ικανοποίησης, την προσωπική αποτελεσματικότητα και την ικανότητα των μελών του δικτύου και της ομάδας να επηρεάσουν τόσο τοπικά γεγονότα όσο και ευρύτερα πολιτικά αποτελέσματα. Παράμετροι που αναφέρονται σε αυτή την διάσταση είναι επίσης το φύλο, η θρησκεία και η εθνικότητα.

2.2 Κοινωνικός Αποκλεισμός και σχολική αποτυχία : Συγκοινωνούντα δοχεία;

2.2.1 Η έννοια του «Κοινωνικού Αποκλεισμού»

Στην Ελλάδα, ο όρος του Κοινωνικού Αποκλεισμού δεν έχει αποκτήσει μια ενιαία και αποδεκτή έννοια, ενώ παρουσιάζει διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με τον χρήστη. Στην καθημερινή γλώσσα, η χρήση του όρου συνδέεται συχνά με έννοιες όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός κ.λπ (Φερώνας, 2004). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι κοινωνικά αποκλεισμένοι χαρακτηρίζονται ως εκείνοι που βιώνουν συνθήκες ανέχειας, βρίσκονται στα περιθώρια της κοινωνίας. Ωστόσο, αυτή η περιγραφή χαρακτηρίζει την κατάσταση χωρίς να εξετάζει τις αιτίες της.

Η αιτιολόγηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού δεν πηγάζει από μια μοναδική αιτία. Προς το παρόν, υπάρχουν τρεις βασικές σχολές ιδεών για τις θεμελιώδεις αιτίες (Levitas, 2005):

Η πρώτη προσέγγιση συγκροτείται γύρω από έναν αναδιανεμητικό λόγο (Rebistributive Discourse, RED) - που εστιάζει σε μια κριτική του κράτους πρόνοιας και των θεσμών και αντιμετωπίζει τον Κοινωνικό Αποκλεισμό ως συνέπεια της φτώχειας.

Η δεύτερη προσέγγιση συνιστά έναν λόγο για την κοινωνική ενσωμάτωση (Social Integration Discourse, SID) - που ασχολείται με τις διακρίσεις κοινωνικά δικαιώματα και εστιάζει περισσότερο στους μη έχοντες εργασία.

Η τρίτη προσέγγιση συγκροτείται από έναν ηθικό λόγο γύρω από τους «υποδυέστερους (subaltern)» (Moral Underclass Discourse, MUD)- που αφορά τους ηθικούς και πολιτισμικούς λόγους ο οποίοι οδηγούν σε Κοινωνικό Αποκλεισμό και απευθύνεται σε αποκλίνουσες συμπεριφορές και τη παραβατικότητα.

Βάσει των Ευρωπαικών θεσμών, ο ορισμός του Κοινωνικού Αποκλεισμού όπως διαμορφώθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1994, αφορούσε ομάδες ατόμων που δεν απολαμβάνουν τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα (Φερώνας, 2004). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, ο Κοινωνικός Αποκλεισμός αναφέρεται σε αυτούς που δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση σε δημόσια και κοινωνικά αγαθά, και επομένως είναι στερούμενοι Κοινωνικού και Οικονομικού Κεφαλαίου.

Σε σύμπνοια με την παραπάνω φιλοσοφία του Κοινωνικού Αποκλεισμού οι Butler και Spivak (2007, σσ. 12-13), προσθέτουν ότι τα άτομα που στερούνται Κοινωνικού Κεφαλαίου αποκλείονται από την ισότιμη παροχή εκπαιδευτικών, θεσμικών και κοινωνικών υπηρεσιών και αυτό τους οδηγεί είτε στον συμβιβασμό με την κυρίαρχη

ιδεολογία και νόρμα είτε στην διατήρηση των χαρακτηριστικών τους με συνέπεια τον αποκλεισμό τους.

Τελικά, η προσέγγιση του Κοινωνικού Αποκλεισμού λανθασμένα ταυτίζεται μόνο με την έλλειψη οικονομικών πόρων και την φτώχεια. Όπως αναγράφεται στο Πράσινο Βιβλίο για την Κοινωνική Πολιτική (1993β) , *«Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν σημαίνει μόνο ένα ανεπαρκές εισόδημα. Προχωράει πέρα ακόμα και από την συμμετοχή στην εργασιακή ζωή, εκδηλώνεται σε πεδία όπως η στέγαση, η εκπαίδευση, η υγεία και η πρόσβαση σε υπηρεσίες. Επηρεάζει όχι μόνο τα άτομα αλλά και κοινωνικές ομάδες [..] που γίνονται αντικείμενα ρατσισμού, απομόνωσης ή εξασθένισης των παραδοσιακών μορφών κοινωνικών σχέσεων [..]».* Δεδομένου των συνεπειών που μπορεί να αποφέρει ο Κοινωνικός Αποκλεισμός στα άτομα και στις ομάδες είναι απαραίτητη μια προσεκτική ανάλυση του όρου που θα ανταποκρίνεται στο εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς.

2.2.2 Κοινωνικός Αποκλεισμός και σχολική αποτυχία

Είναι σήμερα αδιαμφισβήτητο ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κρίσιμους παράγοντες που διαμορφώνουν την ανάπτυξη των παιδιών και επηρεάζουν την κοινωνική τους θέση κατά τη διάρκεια της εργασιακής ζωής και στην ενήλικη ηλικία. Η μη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή η έλλειψη απόκτησης των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και η ανεπαρκής ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων, συνδέονται με το φαινόμενο του Κοινωνικού Αποκλεισμού. Αντίθετα, η ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικό μέσο πρόληψης του κινδύνου αποκλεισμού και της φτώχειας (Χρυσάκης, 2005 · Nikolaou , Papa, & Gogou, 2018).

Αυτό ωστόσο δεν αποτελεί σημείο της σύγχρονης εποχής και της Παγκοσμιοποίησης. Ήδη από τις απαρχές της βιομηχανικής κοινωνίας όπως εξηγεί ο Gellner (1992, σ. 272), *« Η δυνατότητα απασχόλησης, η αξιοπρέπεια, η ασφάλεια και ο αυτοσεβασμός των ατόμων τυπικά, εξαρτάται από την εκπαίδευσή τους. Τα όρια του πολιτισμού μέσα στον οποίο εκπαιδεύτηκαν είναι ταυτόχρονα τα όρια του κόσμου μέσα στον οποίο μπορούν ηθικά και επαγγελματικά να αναπνεύσουν.».*

Η σχολική αποτυχία, ως έννοια που περιγράφει την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ή την αδυναμία συμμετοχής στην σχολική εκπαίδευση και την ακαδημαϊκή αποτυχία, χαρακτηρίζει παράλληλα την ανεπαρκή προετοιμασία ενός σύγχρονου ατόμου με τα απαραίτητα εφόδια για να συμμετέχει ισότιμα στην επαγγελματική σφαίρα. Οι περιορισμένες ευκαιρίες προαγωγής επαγγελματικά οδηγούν το άτομο σε χαμηλότερες κτήσεις Οικονομικού Κεφαλαίου, το οποίο, από τη σειρά του, επιφέρει μειωμένη κτήση Κοινωνικού Κεφαλαίου και περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Butler & Spivak, 2007 · Nikolaou , Papa, & Gogou, 2018) .

Έτσι το άτομο απομακρύνεται σταδιακά από την «εγγράμματη κοινωνία» και αποκλείεται κοινωνικά (Gellner, 1992, σ. 272). Εντούτοις, η σχέση μεταξύ σχολικής αποτυχίας και Κοινωνικού Αποκλεισμού δεν είναι μονόδρομη. Από εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύεται ότι η κοινωνική τάξη ενός ατόμου μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επίδοση ενός ατόμου (Σιανού, 2005· Tsolou & Babalis, 2020). Με αυτόν τον τρόπο διαφαίνονται σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του Κοινωνικού Αποκλεισμού και της σχολικής αποτυχίας. Αντιλαμβανόμενη αυτές τις σχέσεις η UNESCO (2020), σημειώνει ότι η εκπαίδευση θα μπορέσει να γίνει «Εκπαίδευση για Όλους» μόνο όταν ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκτοπισμένων ατόμων, των ανάπηρων ατόμων και των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό/θρησκευτικό/φυλετικό/οικονομικό υπόβαθρο.

2.2.3 Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

Σύμφωνα με το ελληνικό Νομοθετικό πλαίσιο (Αρ. 2 παρ. 8 ν. 4430/2016), τα άτομα που έχουν μεγαλύτερο ρίσκο Κοινωνικού Αποκλεισμού χωρίζονται σε δύο μεγάλες υποομάδες: α. τις «Ευάλωτες» και β. τις «Ειδικές».

Ως «ευάλωτες» ορίζονται εκείνες οι ομάδες που η ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια ή λόγω παραβατικής συμπεριφοράς. Σε αυτές ανήκουν: α) τα ανάπηρα άτομα οποιασδήποτε μορφής (σωματική, ψυχική, νοητική, αισθητηριακή), β) τα άτομα με προβλήματα εξάρτησης από ουσίες ή τα απεξαρτημένα άτομα, γ) οι ανήλικοι με παραβατική συμπεριφορά, οι φυλακισμένοι/ες και αποφυλακισμένοι/ες.

Ως «ειδικές» ορίζονται οι ομάδες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν: α) τα θύματα ενδοοικογενειακής βίας, β) τα θύματα παράνομης διακίνησης και εμπορίας ανθρώπων, γ) οι άστεγοι, δ) τα άτομα που διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας, ε) οι οικονομικοί μετανάστες, στ) οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο, ζ) οι Μονογονεϊκές οικογένειες, οι Διαζευγμένοι η) τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, θ) οι μακροχρόνια άνεργοι έως είκοσι πέντε ετών και άνω των πενήντα ετών.

Ωστόσο στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης παρατηρείται έλλειψη επαρκών ελληνικών βιβλιογραφικών πηγών που να προσδιορίζουν θεωρητικά τις αιτίες που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων στο ελληνικό πλαίσιο. Ως αποτέλεσμα, η ελληνική έρευνα στον τομέα του Κοινωνικού και Εκπαιδευτικού Αποκλεισμού περιορίζεται στη διερεύνηση της κατάστασης και στον μετριασμό του φαινομένου, ενώ αμελείται η ανάλυση των αιτιών που τον διαμορφώνουν.

Με τον τρόπο αυτό, οι ομάδες με ρίσκο Κοινωνικού Αποκλεισμού εντοπίζονται από τους ερευνητές εμπειρικά με κίνδυνο κάποιες από αυτές να παραμελούνται ή να μην λαμβάνεται επαρκώς υπόψη το υψηλό ποσοστό ρίσκου που ενδέχεται να ενέχουν για Κοινωνικό Αποκλεισμό και εγκατάλειψη του σχολείου. Αυτό δημιουργεί προβληματισμούς σχετικά με τον πραγματικό αντίκτυπο και τη σοβαρότητα του Κοινωνικού Αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν αυτές οι ομάδες στον Ελλαδικό χώρο.

Μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των ατόμων με ρίσκο Εκπαιδευτικού Αποκλεισμού όπως αυτός ορίζεται στο ελληνικό πλαίσιο συντελέστηκε από τον Χρυσάκη (2005). Ο ίδιος προτείνει ορισμένες ομάδες παιδιών που κινδυνεύουν με Εκπαιδευτικό Αποκλεισμό: α. τα ανάπηρα παιδιά (σωματική, ψυχική, γνωστική), β. τα παιδιά από υποβαθμισμένες οικονομικά οικογένειες, γ. τα παιδιά από οικογένειες που αποτελούν πολιτισμικές μειονότητες (πρόσφυγες, ρομά, μουσουλμάνοι), δ. οι ανήλικοι παραβάτες.

Από την ευρύτερη βιβλιογραφία παρόμοιες προσπάθειες έγιναν και από τον Liontos (1992), ο οποίος σε μια σχολικά προσανατολισμένη προσέγγιση αναλύει ορισμένες ομάδες ατόμων που εκτίθενται σε μεγαλύτερο κίνδυνο Εκπαιδευτικού και Κοινωνικού Αποκλεισμού. Σε αυτές τις "Ειδικές Ομάδες," όπως τις χαρακτηρίζει, συγκαταλέγει: α) τις οικογένειες αγροτικών περιοχών, β) διαζευγμένες ή απομακρυσμένες οικογένειες

και μονογονείς, γ) έφηβους γονείς, δ) πατέρες, ε) ανάπηρα παιδιά, στ) πρόσφυγες, καθώς και ζ) μειονοτικές πολιτισμικές ομάδες. Όπως επισημαίνει ο ερευνητής, η προσέγγιση του κοινωνικού αποκλεισμού βασίζεται στην έλλειψη οικονομικών πόρων, όπως συμβαίνει και στην παραδοσιακή προσέγγιση του όρου. Επομένως, σύμφωνα με τον ίδιο, ακόμη κι αν πολλά παιδιά πληρούν έστω και ένα κριτήριο αποκλεισμού, αντιμετωπίζουν πιο δυσμενή κατάσταση τα παιδιά που ανήκουν και σε οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες.

2.3 Η γονεϊκή εμπλοκή σε παιδιά με ρίσκο Κοινωνικού Αποκλεισμού

Σήμερα χρήζει κοινής πεποίθησης η αντίληψη πως η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, επιδρώντας θετικά στην ακαδημαική τους επιτυχία και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων. Πλήθος ερευνητών έχουν επιβεβαιώσει τον σημαντικό ρόλο των γονέων στην αντίληψη των παιδιών έναντι του σχολείου υπογραμμίζοντας τη σημασία της γονεϊκής επίδρασης στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Epstein, 2009 · Grolnick et al., 1997· Vygotsky, 2021).

Σε παιδιά με ρίσκο Κοινωνικού Αποκλεισμού, η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί προστατευτικό παράγοντα κατά της απόκλισης και της αποτυχίας. Στο πλαίσιο των ελληνικών ερευνών, έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο για την προώθηση της ισότιμης ένταξης των παιδιών από οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (π.χ Ρομά, πρόσφυγες, Μουσουλμανική μειονότητα Θράκης) και ανάπηρων παιδιών στην εκπαίδευση (Σούλης, 2008· Φίγγου, Μποζατζής & Τσονίδης, 2008· Σιμόπουλος & Στεργίου, 2019· Parthenis & Fragoulis, 2016· Tsolou & Babalis, 2020). Οι έρευνες αυτές σημειώνουν ότι, εκτός των άλλων οι αρνητικές και αποτρεπτικές απόψεις των γονέων αυτών προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ελλιπείς τους σχέσεις με το σχολείο και τα στερεότυπα που διατηρούνται σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, επιδρούν αρνητικά στην εκπαίδευση των παιδιών με ρίσκο και σχετίζονται με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και την σχολική αποτυχία.

Όταν οι γονείς δεν έχουν πρόσβαση ώστε να ακουστεί η φωνή τους τότε παίρνουν την κατάσταση στα χέρια τους, όπως εξηγεί ο Crozier (2000). Εντούτοις αυτό δεν ισχύει για όλες τις οικογένειες, καθώς για τις οικογένειες με ρίσκο Κοινωνικού Αποκλεισμού αποδεικνύεται πιο δύσκολο να παρέμβουν στο σχολείο (Νικολάου, 2016). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που παίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην επικοινωνία του γονέα με το σχολείο.

Σε προσπάθεια να εξηγήσουν τις διαταραγμένες σχέσεις μεταξύ οικογενειών παιδιών με ρίσκο και εκπαιδευτικών και την απουσία συμμετοχής των οικογενειών αυτών στα σχολεία, ορισμένοι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει την έννοια του κοινωνικού προσανατολισμού προς την υπεροχή, γνωστό και ως "social dominance orientation" (SDO), ως εργαλείο ερμηνείας (Matthiesen, 2015). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, οι γονείς των παιδιών με ρίσκο έρχονται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους αντιλαμβάνονται ως επαγγελματίες, και ο επαγγελματικός τους «λόγος» τους απομακρύνει είτε λόγω έλλειψης κατανόησης είτε επειδή αισθάνονται κατώτεροι από αυτούς. Έτσι, οι γονείς αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ως εξουσία στην οποία δεν μπορούν να αντιπαρατεθούν (Liontos, 1992). Την ίδια στιγμή, ορισμένοι εκπαιδευτικοί διατηρούν ακόμη στερεότυπα και ιδεοληψίες σχετικά με γονείς με τέτοιο υπόβαθρο, και θεωρούν ανέφικτη την επικοινωνία μαζί τους (Hadjiyiannakou, Ioannou, & Tziogouros, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, η επιστημονική κοινότητα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της σε πρακτικές που θα μπορούσαν να ωφελήσουν αυτές τις οικογένειες, προκειμένου να συμμετέχουν περισσότερο στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Από έρευνες τονίζεται η σημασία του σχολείου και της κοινότητας στο να παρέχουν ένα θετικό σχολικό περιβάλλον, ενθαρρυντικό για τη συμμετοχή των γονέων (Wright, Stegelin, & Hartle, 2007· Eleutheriadou & Vlachou, 2020). Ωστόσο, ένα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί εμπόδιο στη δημιουργία ενός «Welcoming school», όπως συνηθίζεται να ορίζεται ένα σχολείο που παρέχει τη δυνατότητα για ισότιμη και ενεργό συμμετοχή οικογενειών και μαθητών με ρίσκο (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2019). Οι διαφορετικοί αξιακοί συσχετισμοί των μελών στην κοινότητα και το σχολείο κάθε περιοχής μπορούν να αξιολογηθούν και να λειτουργήσουν καλύτερα εντός μιας αποκεντρωμένης διοίκησης των σχολείων. Κάθε τοπική κοινότητα φέρει την δική της ταυτότητα και επομένως το περιβάλλον κάθε

σχολείου διαμορφώνεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας στην οποία συνυπάρχει (Kyridis, Zagkos, & Tourtouras, 2018). Έτσι, η μεγαλύτερη εξουσιοδότηση στα σχολικά ιδρύματα και τα μέλη της μπορούν να διαμορφώσουν καλύτερες σχολικές συνθήκες με βάση το τοπικό πλαίσιο αναφοράς.

Από την άλλη πλευρά, η ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι ένα ακόμη σημείο που εξετάζεται για την επίδρασή της στη συμμετοχή των οικογενειών με παιδιά που έχουν ρίσκο Κοινωνικού Αποκλεισμού. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της συνολικής αλλαγής στη σκέψη και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές τις οικογένειες (Liontos, 1992 · Morfidi & Bridglall, 2022).

Τέλος, δίνεται βαρύτητα στο γονεϊκό «υποκείμενο» και στο πώς ο γονέας μπορεί να προωθήσει την εκπαίδευση ενός παιδιού με ρίσκο. Ο εθελοντισμός των γονέων στο σχολείο και η ενεργό συμμετοχή τους στις σχολικές αποφάσεις, που αφορούν ζητήματα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και ευρύτερα την εκπαιδευτική πολιτική κατεύθυνση, μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση (Epstein, 1992). Όπως σημειώνει η Vincent (2001), οι γονείς θα πρέπει να αποχωρήσουν από μια λογική του «πελάτη» και να συμμετέχουν στο σχολείο με την ιδιότητα του «ενεργού πολίτη» προκειμένου να εκφράσουν τη δική τους «φωνή». Επομένως η ενεργοποίηση του γονέα στη λήψη σχολικών αποφάσεων για τα παιδιά τους είναι μια τακτική που μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των παιδιών ανεξάρτητα με το φυλετικό/θρησκευτικό/οικονομικό/πολιτισμικό υπόβαθρο ενός παιδιού ή την ύπαρξη αναπηρίας . Αυτό εντούτοις προϋποθέτει και μια εκπαιδευτική πολιτική που να δίνει τον χώρο και την εξουσιοδότηση στον γονέα να εμπλέκεται ενεργά στις σχολικές αποφάσεις (Liasidou, 2015).

2.4 Η Παιδική αναπηρία ως παράγοντας Κοινωνικού Αποκλεισμού

2.4.1 Προσδιορισμός του όρου «αναπηρία» και των Ανάπηρων Ατόμων (Α.Α)

Η έννοια της "αναπηρίας" παραμένει αόριστη όσον αφορά την πλήρη κατανόησή της. Η σχετικότητα που περιέχεται στον όρο προκύπτει από το γεγονός ότι η ερμηνεία της εξαρτάται κάθε φορά από την υποκειμενική ματιά του ατόμου που την βιώνει, από την

οπτική γωνία της κοινωνίας με την οποία αλληλεπιδρά, και από τον τρόπο με τον οποίο κάθε κοινωνία επιλέγει να ερμηνεύσει την έννοια αυτή (Σούλης, 2008).

Τα δύο καθιερωμένα μοντέλα ερμηνείας της "αναπηρίας" είναι το Ιατρικό και το Κοινωνικό. Ωστόσο, έπειτα από τη ερευνητική συμβολή του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ) (2001), προτάθηκε ένα νέο μοντέλο αναφοράς, η Διεθνής Κατάταξη της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF):

Το Ιατρικό μοντέλο - επικεντρώνεται στην νόσο ή τον τραυματισμό του ατόμου, εξετάζοντας την αναπηρία μέσα από το πρίσμα της ιατρικής κατάστασης. Αυτή η προσέγγιση κατηγοριοποιεί τα άτομα βάσει των σωματικών και ψυχικών τους περιορισμών, θεωρώντας την κατάσταση της υγείας ως τον κύριο παράγοντα που επηρεάζει την ποιότητα ζωής τους.

Το Κοινωνικό μοντέλο - μεταφράζει την αναπηρία σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον και τους φυσικούς ή κοινωνικούς περιορισμούς που τίθενται στο άτομο, εμποδίζοντας την ανάπτυξη ή τη χρήση των ικανοτήτων που χρειάζεται για μια ποιοτική ζωή.

Η Διεθνής Κατάταξη της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF) - παρέχει ένα πιο ολοκληρωμένο και γενικά αποδεκτό μοντέλο για την κατανόηση της υγείας και των συναφών καταστάσεων. Βασίζεται σε τρείς βασικές διαστάσεις - σώμα, λειτουργικότητα και συμμετοχή - που συμπεριλαμβάνουν την ιατρική διάσταση στην κατάσταση υγείας του ατόμου, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας.

Η ICF χρησιμοποιείται ευρέως για διάφορους σκοπούς, συμπεριλαμβανομένης της κλινικής αξιολόγησης, της ανάπτυξης πολιτικής και της έρευνας. Παρέχει ένα κοινό γλωσσικό πλαίσιο για επαγγελματίες υγείας, ερευνητές, καθοριστές πολιτικής και άτομα με υγειονομικά προβλήματα ή αναπηρίες, προωθώντας μια ολιστική κατανόηση της υγείας που υπερβαίνει τον απλό αφορισμό της απουσίας νόσου.

Από την έρευνα που διεξήχθη ύστερα από αίτημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο Πανεπιστήμιο Brunel (2002), αναγνωρίστηκε η δυσκολία στη διατύπωση της έννοιας της «αναπηρίας». Όπως σημειώνεται στην έρευνα, η υιοθέτηση ενός ενιαίου ορισμού θα μπορούσε να οδηγήσει σε παρανοήσεις και λάθος κατευθύνσεις στην διαφορετική πολιτική που ασκεί κάθε χώρα μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από την άλλη, η

χρήση πολλαπλών οριοθετήσεων για την «αναπηρία» θα μπορούσε να εγείρει προβλήματα συνοχής στην πολιτική της αναπηρίας.

Κάτω από αυτούς τους προβληματισμούς , η Ε.Ε αναγνώρισε έναν ενιαίο ορισμό για την «αναπηρία» που παρέχεται από τον Οργανισμό των Ηνωμένων εθνών έπειτα από την συνθηκολόγηση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD). Η Σύμβαση εγκρίθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2006 και τέθηκε σε ισχύ στις 3 Μαΐου 2008, μετά τη λήψη του απαιτούμενου αριθμού επικυρώσεων (Lecerf, 2022). Σύμφωνα με την Σύμβαση τα άτομα με αναπηρία ορίζονται ως *«τα άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους.»* (UN, 2006).

Παρότι η Ελλάδα αποτελεί μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ελληνική νομοθεσία προχώρησε σε τροποποίηση του ορισμού των Α.Α μόλις το 2012 (Νόμος 4074/2012, άρθρο 2), προσαρμόζοντάς τον στις αρχές της Σύμβασης CRPD. Έως το 2012, η έννοια των Α.Α καθοριζόταν με βάση ένα ιατρικό μοντέλο θεώρησης σύμφωνα με το οποίο (Νόμο 1566/1985, άρθρο 32) τα Α.Α ορίζονταν ως άτομα που, *«λόγω οργανικών, ψυχικών, σωματικών ή κοινωνικών αιτιών, παρουσιάζουν καθυστέρηση, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική τους κατάσταση ή στις επί μέρους ψυχικές, οργανικές ή σωματικές τους λειτουργίες. Αυτές οι δυσκολίες πρέπει να εμποδίζουν σοβαρά την παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής τους εκπαίδευσης, τη δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και την αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο.»*

Σε αυτές τις κατηγορίες συμπεριλαμβάνονταν άτομα με διάφορες αναπηρίες, όπως προβλήματα όρασης, ακοής, κινητικά προβλήματα, νοητική αναπηρία, επιληπτικοί, χρόνιες ανίατες ασθένειες, άτομα με ψυχικές νόσους, αυτιστικοί και άλλες περιπτώσεις που εμπίπταν στο πλαίσιο του Νόμου.

Αυτή η πραγματικότητα εξηγεί τους λόγους για τους οποίους μέχρι και σήμερα στο ελληνικό πλαίσιο υιοθετείται ακόμη ένα ιατρικό μοντέλο αντίληψης της αναπηρίας από ένα μεγάλο ποσοστό των επαγγελματιών υγείας και της ελληνικής κοινωνίας. Γεγονός

που συμβάλλει στην αύξηση του χάσματος στην ισότιμη ένταξη των Α.Α στην κοινωνία.

2.4.2 Τα εμπόδια στην γονεϊκή εμπλοκή ανάπηρων μαθητών

Η βέλτιστη επικοινωνία με το σχολείο αποτελεί κλειδί για θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με αναπηρία. Όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και διατηρούν καλή επαφή με το σχολείο και την κοινότητα, τα παιδιά είναι αποδεδειγμένο ότι έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες εκπαιδευτικής επιτυχίας και κοινωνικής προσαρμογής.

Την ίδια στιγμή ωστόσο, οι διαφορετικές απόψεις που μπορεί να έχει ένας γονέας για το παιδί και τις ανάγκες του σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, μπορούν να δημιουργήσουν μια μη αμελητέας σημασίας απόσταση στην επικοινωνία μεταξύ τους (Lake & Billingsley, 2000 · Morfidi & Bridglall, 2022) . Η Hadjiyiannakou και οι συνεργάτες της (2007), στην μελέτη που πραγματοποίησαν αντλώντας απόψεις από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε ανάπηρα παιδιά, σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στην επικοινωνία όταν οι γονείς διατηρούν μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τις εκπαιδευτικές ικανότητες των παιδιών τους. Από την άλλη όπως διαπιστώνουν οι Ελευθεριάδου και Βλάχου (2020), δυσκολίες στην επικοινωνία μπορούν να προκύψουν και λόγω των χαμηλών προσδοκιών που διατηρούν ορισμένοι γονείς για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους όταν εκείνα παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες συμπεραίνουν ότι, οι γονείς δεν θεωρούν επαρκή την επικοινωνία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή υπηρεσιών για τους μαθητές με αναπηρία. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι γονείς δεν αισθάνονται ότι τους μεταχειρίζονται ως ισότιμα μέλη της σχολικής ομάδας (Morfidi & Bridglall, 2022). Άλλωστε, από την ιστορική διαδρομή της Ειδικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα παρατηρούνται διάφορες περίοδοι αμφισβήτησης της γονικής εμπλοκής για να φτάσει στη σημερινή αναγνώριση της σπουδαιότητας της (Σούλης, 2014). Ακόμη όμως, δεν έχουν παρέλθει ολοκληρωτικά προηγούμενες αντιλήψεις και στάσεις που υιοθετεί το

ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό απέναντι στους γονείς ανάπηρων παιδιών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Παρόμοιες δυσκολίες εντοπίζονται και στις σχέσεις γονέων με τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) . Σε αυτές τις μονάδες, εκτός των άλλων, παρατηρείται έντονη κριτική από ερευνητές και γονείς σχετικά με τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας τους. Οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε αποτελούν ξέχωρες μονάδες εκτός της Γενικής εκπαίδευσης και μέχρι το 2008 διαχωρίζονταν σε σχολικές μονάδες με βάση το είδος αναπηρίας του παιδιού. Σύμφωνα με το 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής (2000), οι γονείς εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για την κοινωνικότητα και τη ψυχική υγεία των παιδιών τους που προκύπτει από την φοίτηση σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Επισημαίνουν ότι τα παιδιά τους είναι αναγκασμένα να αντιμετωπίζουν περιορισμούς στο περιβάλλον της κοινωνίας των ατόμων με το ίδιο πρόβλημα. Όπως αναφέρουν *«[...] μας ενδιαφέρει περισσότερο η κοινωνικότητα των παιδιών μας και η ψυχική τους υγεία, γιατί διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά μας σβουρλίζουν μέσα στο περιορισμένο, ασφυκτικό περιβάλλον της κοινωνίας των ατόμων με το ίδιο πρόβλημα [...]».* Πολλοί ερευνητές ομοίως, έχουν επισημάνει τους περιορισμούς που τίθενται στην κοινωνική ένταξη των Α.Α που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε σημειώνοντας ότι στην κρίσιμες ηλικίες των σχολικών χρόνων στις οποίες αναπτύσσεται η κοινωνικότητα του παιδιά, τα παιδιά με αναπηρία στεγάζονται σε ξεχωριστές μονάδες, μακριά από την πραγματική επαφή με την κοινότητα στην οποία θα συμβιώσουν (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Κατά συνέπεια, είναι αναγκαία όχι μόνο η κατανόηση των βέλτιστων τρόπων συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή για την αμοιβαία συνεργασία προς όφελος του παιδιού, αλλά και η αντίληψη των αναγκών του παιδιού μέσα από το πρίσμα των γονέων. Η ενίσχυση της συμμετοχής μέσω της επίσημης νομοθεσίας, η ενημέρωση για τους τρόπους συμμετοχής των γονέων, σε συνδυασμό με προγράμματα στήριξης από το σχολείο και τις κρατικές αρχές, καθώς και η πραγματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς για την καλύτερη κατανόηση των αναγκών τους, αποτελούν βασικά θέματα για την προώθηση της εκπαιδευτικής επιτυχίας των ανάπηρων παιδιών, ανεξαρτήτως του κοινωνικού περιβάλλοντος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1Σημαντικές Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις για τα Α.Α (1970 - Σήμερα)

Η Ειδική Αγωγή σχηματοποιήθηκε πρακτικά στον Ελλαδικό χώρο στα μέσα της δεκαετίας του 70. Το 1975 ήταν η χρονιά που κατοχυρώθηκε επίσημα η εκπαίδευση των Ανάπηρων Ατόμων (Α.Α) και αργότερα, το 1981 ψηφίζεται στη βουλή ο νόμος για την ειδική αγωγή (ν1143) για τη λήψη κοινωνικής μέριμνας και την υποχρεωτική φοίτηση από τα 6 έως τα 17 ετών σε Α.Α. Μετά το 1981 ιδρύονται τα πρώτα νέα ειδικά σχολεία (πρώην γραφεία ειδικής εκπαίδευσης) και από το 1984 εφαρμόζεται ο θεσμός της ειδικής τάξης στην Γενική εκπαίδευση. Ιδιαίτερα, ο ιστορικός χρόνος του 1981 κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης στην Ελλάδα, αποτέλεσε «τομή» για μια σειρά αλλαγών με τάσεις εκδημοκρατισμού, εκσυγχρονισμού και εξευρωπαϊσμού για την εκπαίδευση και την οικονομία της (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Χρονολογικά, η μεταπολιτευτική περίοδος στην Ελλάδα (1974-1990) υπήρξε παράλληλα με μια σειρά κοινωνικών πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων έπειτα από την επικράτηση των νεοφιλελεύθερων και νέων δεξιών αντιλήψεων στον υπόλοιπο κόσμο. Στα πλαίσια του «σύντομου εικοστού αιώνα (1914-1990)» όπως όρισε αυτή την περίοδο ο Hobsbawm, η Ελλάδα βιώνει ένα αντίθετο πολιτικό σκηνικό που χαρακτηρίζεται από την συγκρότηση ενός κράτους πρόνοιας αντίστοιχο με αυτό δυτικών χωρών, την αποδοχή και ενσωμάτωση δικαιωμάτων και τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Βούλγαρης, 2013). Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις που συγκροτήθηκαν εκείνη τη περίοδο ήταν απόρροια της επιρροής που είχε η ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ε (Πρώην ΕΟΚ), των πιέσεων που ασκούνταν από εκπαιδευτικά συνδικαλιστικά σωματεία και της ανάγκης της Ελληνικής κοινωνίας εκείνης της περιόδου για εκπαιδευτικές αλλαγές προς ένα δυτικό πρότυπο (Κελεσίδης, 2014 · Νικολάου, 2011) .

Ανάμεσα στις σημαντικές μεταρρυθμίσεις υπήρξε και η σύσταση του «Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής» το οποίο αποσκοπούσε στη συμμετοχή σε σχολικές αποφάσεις των δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και εκπρόσωπων γονέων, αναπήρων και επιστημονικών ενώσεων. Παρά ταύτα η λειτουργία του έμεινε ανενεργή (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Η άποψη των γονέων ανάπηρων παιδιών δεν λήφθηκε ποτέ υπόψη. Η αιτία αυτής της πραγματικότητας υπήρξε όπως σημειώνουν ορισμένοι ερευνητές, η συνέχιση μιας ισχυρής αντίληψης για την αναπηρία που ακολουθούσε το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης (Σούλης 2020 · Στασινός 2001). Επομένως οι γονείς αντιμετώπιζαν έντονη δυσπιστία ως προς τη διαύγεια των απόψεων τους από το εκπαιδευτικό σώμα και την υπευθύνους χάραξης πολιτικής. Ωστόσο από την άλλη πλευρά το αναπηρικό κίνημα εκείνη τη περίοδο υπήρξε αρκετά δραστήριο, διεκδικώντας τη συμμετοχή στα κέντρα λήψης αποφάσεων και στα συμβούλια των ιδρυμάτων, τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την κοινωνική ένταξη τους. Εν τούτης ελάχιστα από αυτά τα αιτήματα κερδήθηκαν ενώ οι συνθήκες στα ειδικά σχολεία παρέμεναν ιδρυματικές (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Παράλληλα το παγκόσμιο πολιτικό συγκείμενο λειτούργησε και αυτό ως κινητήριος μοχλός για τη δημιουργία της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής προσκείμενης στα νέα φιλελεύθερα δεδομένα (Green, 1997). Έτσι προέκυψε ένα αντιφατικό σχήμα στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Από την μια ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η διεκδίκηση των δικαιωμάτων για τα Α.Α και από την άλλη η τάση ενός εκπαιδευτικού συστήματος προσαρμοσμένο στις ανάγκες της αγοράς εντείνοντας ακόμη περισσότερο τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση (Κελεσίδης, 2014).

Από το 1990 διακρίνονται δύο σημαντικές παράμετροι στην συζήτηση για την Ειδική Αγωγή. Το πρώτο αφορά την έντονη κινητικότητα του αναπηρικού κινήματος το οποίο διεκδικεί πλέον το δικαίωμα και τον σεβασμό προς την διαφορετικότητα (Χάλαζα, 2021). Η μετάβαση προς ένα κοινωνικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας λειτούργησε θετικά προς αυτές τις διεκδικήσεις. Το δεύτερο σχετιζόταν με την έννοια της «συνεκπαίδευσης» που κέρδιζε το έδαφος στον πολιτικό λόγο, την επιστημονική κοινότητα και την εκπαιδευτική κοινότητα (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Το κύριο αίτημα της συνεκπαίδευσης ήταν η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στα

γενικά σχολεία μέσω ριζικών αλλαγών που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν αυτή την ιδέα. Ωστόσο ανά καιρούς η επιστημονική κοινότητα έχει εκφράσει τις αμφιβολίες της απέναντι στη δυνατότητα να πληροί το εκπαιδευτικό σύστημα τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ένταξη των ανάπηρων μαθητών σε γενικά σχολεία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Μέχρι και σήμερα ο τρόπος συμμετοχής των Α.Α στην εκπαίδευση δεν έχει καθοριστεί επαρκώς στα ελληνικά δεδομένα. Η επιστημονική κοινότητα και το αναπηρικό κίνημα στρέφεται όλο και περισσότερο στις ιδέες της συνεκπαίδευσης για την υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία (Σούλης, 2008 · Παντελιάδου, Παπανικολάου & Γιαζιτζίδου, 2014 · Σούλης, 2014) . Εν τούτης ο διάλογος στην κοινωνία και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για την συνεκπαίδευση παραμένει περιορισμένος (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Από την άλλη, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών και γονέων συμφωνούν στην ύπαρξη ξεχωριστής εκπαίδευσης για τα Α.Α ορμώμενοι από τις ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την αδυναμία του να παρέχει κοινή εκπαίδευση (Syriopoulou-delli, 2019· ActionAid, 2014).

3.2 Σχολεία φοίτησης ανάπηρων μαθητών

Οι ανάπηροι μαθητές/τριες σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας (ν. 3699/2008) μπορούν να φοιτούν:

- Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου :

α) Υποστηριζόμενοι από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, όταν πρόκειται για μαθητές/τριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

β) Με την υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε) (παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση), η οποία παρέχεται σε μαθητές/τριες:

1. Που μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης,

2. Με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης),

3. Όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών.

γ) Σε ειδικώς οργανωμένα και καταλλήλως στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.).

- Σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε):

α) Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση – α. Νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, β. Δημοτικά Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

β) Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – α. Γυμνάσια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης β. Λύκεια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

γ) Για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση – α. Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), β. Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.).

- Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές θεωρούνται Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

- Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Στο πρόγραμμα διδασκαλίας στο σπίτι μπορεί να χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλεεκπαίδευσης.

3.2 Μαθητικός πληθυσμός ανάπηρων μαθητών στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε

Στην Ελλάδα, η πρώτη προσπάθεια για την ποσοτική καταμέτρηση του ανάπηρου μαθητικού πληθυσμού ξεκίνησε μόλις το 2018. Τα αποτελέσματα αυτής της έκθεσης παρουσιάστηκαν στο 5^{ο} δελτίο που εξέδωσε η εθνική συνομοσπονδία ατόμων με

αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α). Έκτοτε, επιχειρείται η ετήσια καταμέτρηση του επικείμενου πληθυσμού με σκοπό τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και την καταγραφή των αναγκών που δημιουργούνται. Το 2021 στο 10ο δελτίο στατιστικής πληροφόρησης «Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία η/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» της (Ε.Σ.Α.με.Α, 2021) προέκυψαν τα εξής δεδομένα:

Ο αριθμός των ανάπηρων μαθητών και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν τη γενική και ειδική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται σε 101.683, αντιπροσωπεύοντας το 7% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 88% αυτών των μαθητών παρακολουθεί τα μαθήματά του σε σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης.

Κατά το σχολικό έτος 2019-20, σημειώθηκε η παρουσία 89.597 ανάπηρων μαθητών και/ή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι υπόλοιποι 12.086 μαθητές παρακολούθησαν μαθήματα σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε) με περίπου 7 στα 10 άτομα να αποτελούν αγόρια.

Οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε κυρίως φιλοξενούν μαθητές με νοητική αναπηρία (35%), αυτισμό (31,4%) και πολλαπλές αναπηρίες (12,1%). Η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών φοιτούν σε ειδικά σχολεία που συγκεντρώνονται στην περιφέρεια Αττικής (34.8%) και δευτερευόντως στην Κεντρική Μακεδονία (16,7%). Επιπλέον, η ειδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση προτιμάται κυρίως από ανάπηρους μαθητές, με σχεδόν το 50% αυτών να φοιτούν σε Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Σε σύγκριση με τα στοιχεία έτους 2016-17 διαπιστώνεται αύξηση του πληθυσμού σε ειδικά σχολεία σε ποσοστό 18.4%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Όσον αφορά τη γονεϊκή λήψη αποφάσεων στο σχολείο, η εκπαιδευτική νομοθεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς ορίζει εκτενώς τον τρόπο συμμετοχής των γονέων (Liasidou & Symeou, 2018). Στην Ελλάδα οι νομοθετικές αλλαγές στην εκπαίδευση στα μέσα της δεκατίες του 1980 επέτρεψαν την δημιουργία Ενώσεων Γονέων (Ε.Γ. επίσημη ονομασία: «Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων») σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Οι Ε.Γ. έχουν ως γενικό στόχο τη συνεργασία με το σχολείο προκειμένου να ενισχύσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και το θετικό σχολικό κλίμα για όλους τους μαθητές/τριες (Σαίτη & Σαίτης, 2022).

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του ΟΟΣΑ, η συμμετοχή των γονέων στη λήψη σχολικών αποφάσεων έχει θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού (OECD, 2018). Παρ' όλα αυτά, η ελληνική εκπαίδευση παραμένει συγκεντρωτική, με ένα γραφειοκρατικό μοντέλο, όπου το κράτος διατηρεί ιδεολογικό έλεγχο μέσω της στοχοθεσίας και της αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου (Καλημερίδης, 2006 · OECD, 2011). Όπως διακρίνουν οι Μορφίδη και Bridglall (2022), οι αδυναμίες που προκύπτουν στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ή αλλιώς στο εξωσύστημα όπως αυτό περιγράφεται στην θεωρία του Bronfenbrenner, επηρεάζουν τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου (το μεσοσύστημα) και τις αντιλήψεις της οικογένειας (το μικροσύστημα) γύρω από τον μαθητή και τον τρόπο εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του.

Παρά τα περιορισμένα περιθώρια παρέμβασης των γονέων στις σχολικές αποφάσεις, παρατηρείται αυξημένη εξουσιοδότηση των σχολικών διευθύνσεων τα τελευταία χρόνια. Αυτό επιτρέπει την εφαρμογή στρατηγικών που προάγουν τη συμμετοχή των γονέων, συμβαδίζοντας με τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική της χώρας (Ζιάκα, 2014). Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες, οι γονείς στην Ελλάδα εκφράζουν δυσαρέσκεια

για το περιορισμένο πολιτικό περιθώριο που τους παρέχεται για τη λήψη σχολικών αποφάσεων και τη συμμετοχή τους στα σχολικά ιδρύματα (Morfidi & Bridglall, 2022). Οι Αναστασίου και Παπαγιάννη (2020), στην έρευνα που πραγματοποίησαν σε γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξάγουν το ποσοτικό συμπέρασμα ότι το συντριπτικό ποσό 61.1% των γονέων θεωρεί ότι το σχολείο δεν υιοθετεί πολιτικές για την προώθηση της συμμετοχή τους σε αυτά.

Παράλληλα ενώ έρευνες αναδεικνύουν τις συνεργατικές σχέσεις του γονέα με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο ως ένα χρήσιμο εργαλείο προς την κατεύθυνση μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντούτοις παρατηρείται ότι οι γονείς δεν προχωράνε στην αναβάθμιση του ρόλου τους ως αυτή του «συνεργάτη» (Eleutheriadou & Vlachou, 2020 · Koutrouba, Antonopoulou, Zenakou, & et al., 2009). Όπως άλλωστε υποδεικνύει η Vincent (2001), η προσπάθεια δημιουργίας ενός συλλογικού οργάνου έκφρασης γονέων στο σχολείο συχνά περιθωριοποιείται υπό το καταναλωτικό μοντέλο γονέα, με τη γονεϊκή "φωνή" να περιορίζεται σε πρακτικούς τομείς συνεργασίας με το σχολείο (π.χ. εκδηλώσεις για τη συγκέντρωση χρημάτων για υλικοτεχνικά θέματα του σχολείου, σεμινάρια και ημερίδες για γονείς κ.λπ.). Έτσι, υπάρχει η άποψη ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν άτυπους, διακριτικούς ρόλους στην ανάπτυξη του παιδιού, με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου τον ακαδημαϊκό τομέα και τους γονείς την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη τους (Eleutheriadou & Vlachou, 2020).

Οι Ματσαγγούρας και Πούλου (2007), διεξήγαγαν μελέτη για τις απόψεις των γονέων σχετικά με τις αρμοδιότητες και τους ρόλους που αναλαμβάνουν στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Στα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι γονείς ανέφεραν χαμηλότερες βαθμολογίες σε τομείς που σχετίζονταν με το εκπαιδευτικό έργο και την παρέμβασή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της κριτικής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Παράλληλα, η πλειοψηφία των ερευνών αναδεικνύουν το φύλο, την κοινωνική θέση, το μορφωτικό επίπεδο και την περιοχή διαμονής ως σημαντικούς συντελεστές για τον τρόπο συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές αποφάσεις του παιδιού τους και στην επικοινωνία με τα μέλη του σχολείου όπως το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και η Διεύθυνση (Σούλης 2008· Mavropalias, Alevriadou & Rachanioti 2021· OECD 2021) (OECD, 2021). Ειδικότερα, ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν τη σχέση των

οικογενειών με το σχολείο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών σε διάφορες περιοχές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς σε αγροτικές περιοχές παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής σε σχέση με τους γονείς σε αστικές και ημιαστικές περιοχές (Tsolou & Babalis, 2020).

Τα παραπάνω φαίνεται να χαρακτηρίζουν και τη γονεική εμπλοκή στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Ωστόσο, υφίσταται απουσία ελληνικών πηγών που να διερευνούν τον τρόπο γονεϊκής εμπλοκής στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε, τις αρμοδιότητες και τους ρόλους που αναλαμβάνουν στην εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριων και τις αντιλήψεις των γονέων για τη γονεική εμπλοκή στο σχολείο .

Σύμφωνα με τις υπάρχουσες πηγές, καταγράφονται χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των πατεράδων στην επικοινωνία με το σχολείο, ενώ ένα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στους γονείς θεωρείται πιθανό αίτιο για την περιορισμένη επαφή με το σχολείο (Σούλης, 2018). Επιπρόσθετα, στις πηγές εντοπίζονται στερεοτυπικές απόψεις από μια μερίδα εκπαιδευτικών Σ.Μ.Ε.Α.Ε απέναντι στους γονείς Α.Α. Σε πλείστες περιπτώσεις, οι έρευνες επικεντρώνονται στον βαθμό που ενημερώνονται οι γονείς για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους από τους εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας στις σχέσεις συνεργασίας με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς, και διαπιστώνουν την απουσία συχνής επαφής με το σχολείο και την έλλειψη προτάσεων για ενεργότερη γονεϊκή συμμετοχή . Στην πλειοψηφία τους διαπιστώνουν πρωτόλειες σχέσεις γονεϊκής συνεργασίας με το σχολείο (Σούλης 2008· Anastasiou & Papagianni 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Μεθοδολογία Έρευνας

5.1.1 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Σε μια προσπάθεια να εξεταστεί η γονεϊκή εμπλοκή σε ανάπηρους μαθητές/τριες που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε., πραγματοποιήθηκε μια έρευνα. Ο στόχος της έρευνας ήταν η συλλογή πρωτογενών δεδομένων και η αξιοποίηση δεδομένων που προέκυψαν από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η συλλογή πρωτογενών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω μη ελεγχόμενης παρατήρησης του σχολικού περιβάλλοντος στα ειδικά σχολεία και των δράσεων του Σύλλογου Γονέων και Κηδεμόνων διαφόρων περιοχών, αντλώντας δεδομένα μέσω διαδικτύου και τοπικών μέσων ενημέρωσης (άρθρα εφημερίδων, δελτία τύπου σωματείων και Ε.Γ). Τα δεδομένα αυτά καλύπτουν τις απόψεις των γονέων για το συλλογικό όργανο που τους εκπροσωπεί στο σχολείο, την επαφή τους με το σχολείο, τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα, καθώς και ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, που αφορούν τον ανάπηρο μαθητή και την κοινωνικοποίησή του στα πλαίσια του σχολείου.

5.1.1 Διαδικασία Συλλογής δεδομένων

Η έρευνα χρησιμοποίησε ποσοτική ερευνητική στρατηγική μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο ειδικά σχεδιάστηκε για αυτόν τον σκοπό, με έμφαση στη γονική εμπλοκή. Τα θέματα που εξετάστηκαν στο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκαν με κλίμακες κατηγορίας και συγκριτικές κλίμακες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, με την πρώτη να περιλαμβάνει πιλοτική χρήση του ερωτηματολογίου σε γονείς, πραγματοποιημένη από κοντά στα Ιωάννινα. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης οδήγησαν σε αλλαγές στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, προκειμένου να καλυφθούν καλύτερα

ορισμένοι τομείς για την τελική διανομή του. Κατά τη διάρκεια των αλλαγών, οι γονείς παρείχαν ανατροφοδότηση σχετικά με ερωτήσεις που ίσως διστάζαν να απαντήσουν, καθώς και σχετικά με τη διατύπωση των ερωτήσεων, εξασφαλίζοντας τη σεβαστή και ευαίσθητη προσέγγιση προς την προσωπικότητά τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έρευνα διαδικτύου. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις διευθύνσεις όλων των σχολικών βαθμίδων και διανεμήθηκε στους γονείς από τους διευθυντές/τριες. Παράλληλα, τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων παιδιών με αναπηρία, σε σωματεία γονέων παιδιών με αναπηρία, καθώς και σε ιστοσελίδες πληροφόρησης για γονείς παιδιών με αναπηρία. Δεν ζητήθηκε από τους γονείς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο όλοι οι ενήλικοι φροντιστές, αλλά μόνο εκείνοι που έχουν άτυπη επαφή με το σχολείο. Επιλέγηκε σκόπιμη δειγματοληψία, για τον λόγο αυτό το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε πρώτα σε διευθυντές, σε σωματεία και σε συλλόγους γονέων, προκειμένου να διανεμηθεί σε εκείνους που αναλαμβάνουν την επικοινωνία με το σχολείο. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά την πιλοτική της περίοδο σε δύο βδομάδες και η έρευνα μέσω διαδικτύου σε έξι εβδομάδες.

5.1.2 Μέσο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου το οποίο απεστάλη μέσω ίντερνετ (mail) στο Δείγμα μελέτης. Κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι έξι διαστάσεις του Κοινωνικού Κεφαλαίου (Dudwick, Kuehnast, Jones, & Woolcock, 2006) για τη διερεύνηση της λήψης αποφάσεων των γονέων στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρία μέρη με το πρώτο μέρος να αποτελείται από Δημογραφικές πληροφορίες, το δεύτερο αξιολογούσε τις απόψεις των γονέων μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου και το τρίτο αξιολογούσε τις αντιλήψεις των γονέων μέσω κλίμακα Likert.

Τα δημογραφικά στοιχεία που επιλέχτηκαν ήταν : α. ηλικία γονέα, β. Επάγγελμα γονέα, γ. περιοχή σχολείου, δ. βαθμίδα σχολείου, ε. φύλο παιδιού, στ. είδος αναπηρίας παιδιού.

Η δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων κλειστού τύπου αντλούσε γενικές πληροφορίες για την λειτουργία του σχολείου, την άποψη των γονέων για την πολιτική πρόσληψης εκπαιδευτικών στο σχολείο, την συμμετοχή τους στο Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τον φορέα που εμπιστεύονται για ανταλλαγή πληροφοριών σε σχέση με την εκπαίδευση του παιδιού τους.

Η τρίτη κατηγορία αφορούσε την συμφωνία των γονέων σχετικά με τομείς που αφορούν: α. την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, β. την συσχέτιση τους με άλλους γονείς, γ. την συνεργασία γονέων στο κοινοτικό και εκπαιδευτικό πλάνο του σχολείου, δ. τις δράσεις του Συλλόγου γονέων και Κηδεμόνων, ε. τους φορείς που επηρεάζουν την συμμετοχή τους, στ. τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού τους σε σχέση με την κοινωνικότητά τους στο σχολείο και ζ. την επιρροή της εμπλοκής τους στον τρόπο που το παιδί τους αντιλαμβάνεται το σχολείο.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας **Cronbach alpha** του ερωτηματολογίου που προέκυψε ύστερα από την πιλοτική έρευνα ήταν:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,575	,580	35

Πραγματοποιήθηκαν αλλαγές και απομάκρυνση ερωτήσεων και ο έλεγχος αξιοπιστίας **Cronbach alpha** ήταν :

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,668	,690	30

Για τις ανάγκες άντλησης των πληροφοριών που διερευνά η παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να μοιραστεί το ερωτηματολόγιο με τον δεύτερο έλεγχο αξιοπιστίας. Ωστόσο με το πέρας της έρευνας πραγματοποιήθηκαν παραπάνω τροποποιήσεις στη δομή του ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα 2) για μελλοντική έρευνα. Ο έλεγχος αξιοπιστίας **Cronbach alpha** μετά τις τελευταίες τροποποιήσεις ήταν αρκετά υψηλός.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,828	,820	17

5.1.3 Επεξεργασία δεδομένων και Πιλοτική χρήση Ερωτηματολογίου

Η επεξεργασία δεδομένων για τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες, την ύπαρξη τον βαθμό και την φύση συνάφειας μεταξύ των δεδομένων και τον έλεγχο των υποθέσεων έγινε με τη βοήθεια των προγραμμάτων Excel και SPSS.

Η πιλοτική χρήση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε δύο ειδικά δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων όπου διανεμήθηκαν 18 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν τελικά 12 ερωτηματολόγια. Από τα σχόλια των γονέων προέκυψαν οι ακόλουθες τροποποιήσεις: Το επάγγελμα του γονέα μετατράπηκε σε προαιρετική απάντηση, προστέθηκαν διευκρινίσεις για καλύτερη κατανόηση των οδηγιών και τελικά προστέθηκαν περισσότερες πληροφορίες στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου σχετικά με τους γονείς που θα αξιολογούσαν. Η τελευταία τροποποίηση έγινε για να εξετάζονται μόνο οι γονείς ανάπηρων μαθητών που παρακολουθούν τη Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

5.2 Συμμετέχοντες

Ενενήντα δύο γονείς των οποίων τα παιδιά τους φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε συμμετείχαν στην έρευνα μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου. Κάθε ένας/μία από αυτούς απάντησαν στο ερωτηματολόγιο για ένα παιδί επομένως οι ενενήντα δύο συμμετέχοντες εκπροσωπούσαν ενενήντα δύο παιδιά. 68 από τους συμμετέχοντες ήταν γυναίκες από ηλικίες 26 – 35 ετών (n=2), 36-45 ετών (n=34), 46-55 ετών (n=28) και άνω των 55 ετών (n=4). Οι άντρες συμμετέχοντες ήταν 23 σε αριθμό, ηλικίας από 26-35 ετών (n=2) , 36-45 ετών (n= 1), 46-55 ετών (n= 15)15 και άνω των 55 ετών (n=5). Οι 15 γυναίκες από το σύνολο των συμμετεχόντων που απάντησαν στην προαιρετική ερώτηση του επαγγέλματος ήταν άνεργες ή ασχολούνταν με τα οικιακά και οι 34 ήταν σε ενεργή εργασία. Από τους άντρες από εκείνους που απάντησαν, οι 12 ήταν σε ενεργή εργασία και οι 4 ήταν άνεργοι ή συνταξιούχοι (βλ. πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Απόλυτη τιμή (F) του φύλου των Γονέων – Κατηγοριοποίηση με βάση την Επαγγελματική κατάσταση και την Ηλικία.

		ΓΥΝΑΙΚΑ (f)	ΑΝΤΡΑΣ (f)
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Άνεργος/η - Συνταξιούχος/α- Οικιακά	15	4
	Εργαζόμενος/η	34	12
ΗΛΙΚΙΑ	26-35 ετών	2	2
	35-45 ετών	34	1
	46-55 ετών	28	15
	>55 ετών	4	5

Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 68 γυναίκες εκπροσωπούσαν 36 αγόρια και 32 κορίτσια ενώ στους άντρες οι 20 εκπροσωπούσαν αγόρια και οι 3 κορίτσια (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Απόλυτη τιμή (F) του φύλου των παιδιών – Κατηγοριοποίηση με βάση το είδος της αναπηρίας

	ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΟΡΙΤΣΙ (f)	ΑΓΟΡΙ (f)
	Φάσμα του Αυτισμού	27	11
	Νοητική Αναπηρία	25	4
ΣΥΝΔΡΟΜΑ	Williams	1	-
	Down	1	8
	Κλάματος Γαλής	1	-
	Εγκεφαλική παράλυση/Τετραπληγία/Άλλη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιορισμένη	3	-
	ΔΕΠΥ/Ψυχοκινητική Ανωριμότητα	2	-

Οι διαγνώσεις των παιδιών περιλάμβαναν το φάσμα του αυτισμού (n=27 κορίτσια και n=11 αγόρια), νοητική αναπηρία (n=25 κορίτσια και n=4 αγόρια), σύνδρομο Down (n=1 κορίτσια και n=8 αγόρια), σύνδρομο Williams (n=1 κορίτσι), σύνδρομο κλάματος γαλής (n=1 κορίτσι), εγκεφαλική παράλυση (n=1 κορίτσι), τετραπληγία (n=1 κορίτσι), αναπτυξιακή διαταραχή (n=1 κορίτσι), ΔΕΠΥ (n=1 κορίτσι) σε ψυχοκινητική ανωριμότητα (n=1 κορίτσι) (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Απόλυτη τιμή (F) του φύλου των παιδιών – Κατηγοριοποίηση με βάση το φύλο του Γονέα.

		ΓΥΝΑΙΚΑ (f)	ΑΝΤΡΑΣ (f)
ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ	Αγόρι	36	20
	Κορίτσι	32	3

Οι 69 που τους συμμετέχοντες έγραψαν τα παιδιά τους σε αστική περιοχή ή σχολείου (n=48 γυναίκες και n= 21 άντρες), οι 19 σε ημιαστική περιοχή σχολείου (n= 17 γυναίκες και n= 2 άντρες). Τέλος, επίσης 3 από τους συμμετέχοντες εκπροσωπούσαν παιδιά από σχολεία αγροτικών περιοχών (n=3 γυναίκες). Από τα παιδιά που εκπροσωπούσαν τα 47 φοιτούσαν σε ειδικά δημοτικά (n=42 γυναίκες και n=5 άντρες), τα 4 σε Γυμνάσιο ή Λύκειο Ε.Α.Ε (n=2 γυναίκες και n=2 άντρες) και οι υπόλοιποι 40 γονείς εκπροσωπούσαν παιδιά που φοιτούσαν σε ειδικό ενιαίο επαγγελματικό γυμνάσιο/λύκειο (Ε.Ε.Ε.ΕΚ) (n=24 γυναίκες και n=16 άντρες) (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Απόλυτη τιμή (F) του φύλου των Γονέων – Κατηγοριοποίηση με βάση την Περιοχή του Σχολείου και την Βαθμίδα εκπαίδευσης.

		ΓΥΝΑΙΚΑ (f)	ΑΝΤΡΑΣ (f)
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Αστική	48	21
	Ημι- Αστική	17	2
	Αγροτική	3	-
ΒΑΘΜΙΔΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Ειδικό Νηπιαγωγείο/Δημοτικό	42	5
	Γυμνάσιο/Λύκειο Ε.Α.Ε	2	2
	Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο/Λύκειο-Ε.Ε.Ε.ΕΚ	24	16

5.3 Στόχοι-Υποθέσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση της λήψης αποφάσεων στο σχολείο από τους γονείς. Ιδιαίτερα, επιλέχθηκε να διερευνηθεί Εμπλοκή σε ειδικά σχολεία. Για τη διερεύνηση της λήψης αποφάσεων έπρεπε πρώτα να αξιολογηθούν οι απόψεις των γονέων σχετικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, τη γνώση που είχαν σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, του τομείς στους οποίους επιλέγουν να παρεμβαίνουν, την άποψή τους και το πώς επηρεάζει η εμπλοκή τους την κοινωνικότητα των παιδιών τους καθώς και τις κοινωνικές συναναστροφές του γονέα με άλλους γονείς και το δίκτυο εμπιστοσύνης στο οποίο επιλέγουν να επικοινωνούν πληροφορίες σχετικά με το παιδί τους

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Ποιοι είναι οι δημογραφικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες που περιορίζουν γονική εμπλοκή στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε;
2. Ποιοι είναι οι τομείς στους οποίους παρεμβαίνουν οι γονείς ανάπηρων παιδιών που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε;

3. Σε τι βαθμό συμμετέχουν οι γονείς στα συλλογικά όργανα εκπροσώπησής τους στο σχολείο;
4. Σε τι βαθμό το συλλογικό όργανο εκπροσώπησης των γονέων δρα στο σχολείο;
5. Ποιες είναι οι σχέσεις συνεργασίας του γονέα με τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γονέα;

5.4 Περιορισμοί Έρευνας

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε **ερωτηματολόγια αυτοναφοράς** οπότε δεν θα μπορούσε να έχει αποφύγει τις αποκλίσεις από την πραγματικότητα που οφείλονται στη συνειδητή η μή πρόθεση των συμμετεχόντων να εξωραίζουν την εικόνα που δίνουν με τις απαντήσεις τους. Θα πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου και την επεξεργασία των απαντήσεων έγινε προσπάθεια να περιοριστούν -κατά το δυνατόν- τέτοια φαινόμενα.

Επιπλέον στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να προστεθεί και **η μικρή απόκριση στη συμμετοχή** που προσδίδει αδυναμία σύγκρισης των γενικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με εκείνους που δεν συμμετείχαν. Ωστόσο έγινε προσπάθεια τα αποτελέσματα να συγκριθούν με τα αποτελέσματα ήδη υπαρχόντων ερευνών.

Οι έρευνες που αξιοποιήθηκαν σε μια προσπάθεια τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων δεν ήταν μόνο από ελληνικά δεδομένα καθώς ένας ακόμη περιορισμός σχετίζονταν με την **έλλειψη ελληνικής βιβλιογραφίας** που να μελετά τη λήψη αποφάσεων σε γονείς παιδιών με αναπηρία στο ελληνικό πλαίσιο.

Τέλος ένας από τους περιορισμούς της έρευνας ήταν η **διανομή του ερωτηματολογίου μέσω του διαδικτύου** το οποίο αποτέλεσε μια αναπόφευκτη λύση λόγω των **χρονικών περιορισμών** που τέθηκαν για την έρευνα. Οι έρευνες μέσω διαδικτύου παρουσιάζουν ένα εγγενές πρόβλημα που αφορά τη δυσκολία ενός πλάνου δειγματοληψίας για την εξασφάλιση τυχαίου δείγματος. Υπήρξε δυσκολία στο να προσδιοριστούν ακριβώς όλες οι σελίδες των διαφορών συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, σωματείων σχολείων καθώς και ποιες από αυτές είναι ενεργές ή όχι.

Επομένως η αδυναμία αυτή περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων εντούτοις δόθηκε μεγάλη σημασία στο να συμφωνούν τα αποτελέσματα με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία ή να ανταποκρίνονται τη μη ελεγχόμενη παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε πριν την έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Διερεύνηση δημογραφικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την Γονεϊκή εμπλοκή

Ύστερα από την επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις της απόλυτης και σχετικής συχνότητας των δεδομένων που αφορούσαν τα δημογραφικά και περιβαλλοντικά στοιχεία της έρευνας. Ακόμη, έγιναν περαιτέρω δοκιμασίες στις περιπτώσεις που παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις σε δεδομένα. Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

6.1.1 Το φύλο Γονέα/Παιδιού

Σύμφωνα με τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5**, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες ήταν γυναίκες με ποσοστό 74.7% (n=68) ενώ η συμμετοχή των αντρών ήταν στατιστικά σε πολύ μικρότερη κλίμακα με ποσοστό 25.3% (n=23).

Πίνακας 5. Απόλυτη τιμή (f) και ποσοστό (%) του φύλου των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα

	Συχνότητα *f*	**Ποσοστό** %
Γυναίκα	68	74.7%
Άντρας	23	25.3%
Σύνολο	91	100.0%

Έπειτα, διερευνήθηκε η διαφοροποίηση μεταξύ του φύλου των γονέων που συμμετείχαν με το φύλο των μαθητών που εκπροσωπούσαν. Από τα αποτελέσματα της

δοκιμασίας χ^2 (βλ. **Πίνακα 6**) παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσά των δυο μεταβλητών (χ^2 (df = 1, N = 91) = 8.402, p<0.05).

Πίνακας 6. Δοκιμασία χ^2 μεταξύ του φύλου γονέα και του φύλου του παιδιού που εκπροσωπούσε.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.402[a]	1	**.004**

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,85.

Συγκεκριμένα η απόλυτη συχνότητα των γυναικών (n=36) που εκπροσωπούσαν αγόρια ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με εκείνη των γυναικών που εκπροσωπούσαν κορίτσια (n=32). Οι άντρες σε μεγαλύτερη απόλυτη συχνότητα (n=20) εκπροσωπούσαν αγόρια και πολλοί λιγότεροι από αυτούς (n=3) εκπροσωπούσαν κορίτσια, όπως φαίνεται και στο **Πίνακα 7**.

Πίνακας 7. Απόλυτη τιμή (f) και ποσοστό (%) του φύλου των γονέων σε σχέση με το φύλο των παιδιών τους.

			ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ		
			Κορίτσι	Αγόρι	Συνολικά
ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΑ	Γυναίκα	Απόλυτη Τιμή Συχνότητας (f)	32	36	68
	Άντρας		3	20	23
Συνολικά			35	56	91

Ελέγχθηκαν επίσης το φύλο του γονέα σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτούσε το παιδί που εκπροσωπούσε. Διαπιστώθηκε διαφοροποίηση εφαρμόζοντας τη δοκιμασία *ANOVA* ($F_{10.969}$=9.487, p<0.05). Όταν η δοκιμασία *ANOVA* ανίχνευσε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση (βλ. **Πίνακα 8**) εφαρμόστηκε η δοκιμασία *Mann Whitney U* μεταξύ των διαφορετικών μεταβλητών του φύλου και της βαθμίδας εκπαίδευσης του παιδιού.

Πίνακας 8. Δοκιμασία ANOVA μεταξύ των μεταβλητών του φύλο του γονέα σε σχέση και της βαθμίδας εκπαίδευσης

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.487	1	9.487	10.969	.001
Within Groups	76.974	89	.865		
Total	86.462	90			

Τα αποτελέσματα ανίχνευσαν στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της μεταβλητής του φύλου και της μεταβλητής της βαθμίδας εκπαίδευσης (U=1087.000, p<0.05) (βλ. **Πίνακα 9**).

Πίνακας 9. Δοκιμασία Mann-Whitney U για το φύλο του γονέα με την βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού που εκπροσωπούσε.

Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary	
Total N	91
Mann-Whitney U	1087.000
Wilcoxon W	1363.000
Test Statistic	1087.000
Standard Error	96.542
Standardized Test Statistic	3.159
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.002

Ιδιαίτερα, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 10** οι γυναίκες του δείγματος (n=68) εκπροσωπούσαν σε μεγαλύτερη απόλυτη συχνότητα (n=42) ανάπηρους μαθητές που φοιτούν σε ειδικό δημοτικό ή Νηπιαγωγείο, και σε λιγότερες απόλυτες συχνότητες εκείνους/ες που φοιτούν σε γυμνάσια ή λύκεια Ε.Α.Ε. (n=2) ή Ε.Ε.Ε.ΕΚ (n=24). Οι άντρες του δείγματος (n=22) εκπροσωπούσαν σε μεγαλύτερη συχνότητα (n=16) ανάπηρους μαθητές που φοιτούν σε ειδικό επαγγελματικό γυμνάσιο/λύκειο (Ε.Ε.Ε.ΕΚ), και σε μικρότερες συχνότητες εκείνους/ες που φοιτούν σε Ειδικά Νηπιαγωγεία ή Δημοτικά (n=5) ή σε γυμνάσια και λύκεια Ε.Α.Ε (n=2).

Πίνακας 10. Δοκιμασία Mann-Whitney U – παρουσίαση της συχνότητας (f) του φύλου του γονέα σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού που εκπροσωπούσε

MANN-WHITNEY U		
Φύλο	**Βαθμίδα Εκπαίδευσης**	**Συχνότητα (f)**
ΓΥΝΑΙΚΑ	**Ειδικό Νηπιαγωγείο/Δημοτικό**	**42**
	Γυμνάσιο/Λύκειο Ε.Α.Ε	2
	Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο/Λύκειο- Ε.Ε.Ε.ΕΚ	24
ΑΝΤΡΑΣ	Ειδικό Νηπιαγωγείο/Δημοτικό	5
	Γυμνάσιο/Λύκειο Ε.Α.Ε	2
	Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο/Λύκειο- Ε.Ε.Ε.ΕΚ	**16**

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι μεταβλητές του φύλου του γονέα σε σχέση με τη δυσκολία συμμετοχής στο σχολείο. Η δοκιμασία *ANOVA* - που παρουσιάζεται στον **Πίνακα 11**- ανέδειξε μια στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δυο μεταβλητών ($F_{4.093}$=8.141, $p<0.05$).

Πίνακας 11. Δοκιμασία ANOVA μεταξύ των μεταβλητών του φύλου του γονέα και των απαντήσεων της ερώτησης «δε γνωρίζω πως μπορώ να συμμετέχω στο σχολείο και να εκφράζω την άποψη μου για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού μου.»

ANOVA					
	Sum of Squares	**df**	**Mean Square**	**F**	**Sig.**
Between Groups	8.114	1	8.114	4.093	**.004**
Within Groups	89.205	45	1.982		
Total	97.319	46			

Έπειτα πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων μέσω της δοκιμασίας *Mann-Whitney U* για να διερευνηθεί παραπάνω η διαφοροποίηση που προέκυψε. Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας που φαίνονται στον **Πίνακα 12** έδειξαν μια στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των αντρών και των γυναικών σε σχέση με η δυσκολία που νιώθουν ώστε να συμμετέχουν στο σχολείο και να εκφράζουν την άποψή τους για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού τους($U=39.500$, $p<0.05$).

Πίνακας 12. Δοκιμασία Mann-Whitney U για το φύλο του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις της ερώτησης «δε γνωρίζω πως μπορώ να συμμετέχω στο σχολείο και να εκφράζω την άποψη μου για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού μου.»

Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary	
Total N	91
Mann-Whitney U	39.500
Wilcoxon W	54.500
Test Statistic	39.500
Standard Error	27.636
Standardized Test Statistic	-2.370
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.018

Συγκεκριμένα όπως φαίνεται στον **Πίνακα 13** διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στις απαντήσεις των αντρών και των γυναικών. Οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους (n=45) απάντησαν ότι διαφωνούν με την πρόταση σε αντίθεση με τους άντρες οι οποίοι στην πλειοψηφία τους (n=11) απάντησαν ότι συμφωνούν.

Πίνακας 13. Δοκιμασία Mann-Whintey U για την διαφοροποίηση στο φύλο του γονέα σε σχέση με την δυσκολία συμμετοχής στο σχολείο.

Mann-whitney U		
Φύλο	**Δυσκολία στην συμμετοχή στο σχολείο**	**Συχνότητα (f)**
ΓΥΝΑΙΚΑ	Συμφωνώ απόλυτα	2
	Συμφωνώ	8
	Συμφωνώ λίγο	5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8
	Διαφωνώ λίγο	**32**
	Διαφωνώ	**10**
	Διαφωνώ απόλυτα	**3**
ΑΝΤΡΑΣ	**Συμφωνώ απόλυτα**	**2**
	Συμφωνώ	**8**
	Συμφωνώ λίγο	**1**
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3
	Διαφωνώ λίγο	5
	διαφωνώ	3
	Διαφωνώ απόλυτα	1

Εξετάστηκε ακόμη μια μεταβλητή στην οποία το φύλο του γονέα παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση έπειτα από δοκιμασία *ANOVA* ($F_{5.225}$=16.255, $p<0.05$) (βλ. **Πίνακας 14**). Αυτή σχετιζόταν με την στήριξη που δέχεται ο γονέας από το σχολείο. Πιο αναλυτικά, στον **Πίνακα 15** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δοκιμασίας *Mann-Whitney U* στις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς στην ερώτηση *«Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»* και προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο (U=571.000, $p<0.05$).

Πίνακας 14. Δοκιμασία ANOVA μεταξύ των μεταβλητών του φύλο του γονέα και των απαντήσεων στην ερώτηση «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16.255	1	16.255	5.225	**.002**
Within Groups	276.888	89	3.111		
Total	293.143	90			

Πίνακας 15. Δοκιμασία Mann-Whitney U για το φύλο του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις της ερώτησης «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary

Total N	91
Mann-Whitney U	571.000
Wilcoxon W	847.000
Test Statistic	571.000
Standard Error	106.746
Standardized Test Statistic	-1.977
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.04

Τα αποτελέσματα όπως παρουσιάζονται στον **Πίνακα 16** έδειξαν ότι στους άντρες που συμμετείχαν συμφώνησαν οι περισσότεροι (n=12) με το γεγονός ότι δεν λαμβάνουν στήριξη από το σχολείο ενώ οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους (n=36) διαφώνησαν με αυτή την πρόταση.

Πίνακας 16. Δοκιμασία Mann-Whitney U – παρουσίαση της συχνότητας (f) του φύλου του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις στην ερώτηση «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

MANN-WHITNEY U		
Φύλο	**Ελλιπής στήριξη από το σχολείο**	**Συχνότητα (f)**
ΓΥΝΑΙΚΑ	Συμφωνώ απόλυτα	9
	Συμφωνώ	6
	Συμφωνώ λίγο	5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12
	Διαφωνώ λίγο	**21**
	Διαφωνώ	**9**
	Διαφωνώ απόλυτα	**6**
ΑΝΤΡΑΣ	**Συμφωνώ απόλυτα**	**8**
	Συμφωνώ	**4**
	Συμφωνώ λίγο	-
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1
	Διαφωνώ λίγο	8
	Διαφωνώ	2
	Διαφωνώ απόλυτα	-

Τέλος, εφαρμόζοντας τη δοκιμασία χ^2 παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις - που παρουσιάζονται στον **Πίνακα 17**- ανάμεσα στο φύλο του γονέα και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (χ^2 (df = 5, N = 91) = 15.319, $p<0.05$).

Πίνακας 17. Δοκιμασία χ^2 μεταξύ του φύλου γονέα και των απαντήσεων στην ερώτηση «Η επικοινωνία μου με τους εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιητική.»

	Value	**df**	**Asymptotic Significance (2-sided)**
Pearson Chi-Square	15.319[a]	5	**.009**

Ακολούθησε η δοκιμασία *Mann-Whitney U* όπου U=1021.000, $p<0.05$ (βλ. **Πίνακα 18**), στην οποία παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν (n=56) με το γεγονός ότι η επικοινωνία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιητική και 23 από αυτές συμφώνησαν απόλυτα. Οι άντρες συμφώνησαν και εκείνοι στην πλειοψηφία τους με την πρόταση (n= 16) ωστόσο κανείς από αυτούς δεν συμφώνησε απόλυτα (βλ. **Πίνακα 19**).

Πίνακας 18. Δοκιμασία Mann-Whitney U για το φύλο του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις της ερώτησης «Η επικοινωνία μου με τους εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιητική»

Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary	
Total N	91
Mann-Whitney U	1021.000
Wilcoxon W	1297.000
Test Statistic	1021.000
Standard Error	106.331
Standardized Test Statistic	2.248
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.025

Πίνακας 19. Δοκιμασία Mann-Whitney U – παρουσίαση της συχνότητας (f) του φύλου του γονέα σε σχέση με τις απαντήσεις στην ερώτηση «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

MANN-WHITNEY U		
Φύλο	**Καλή επικοινωνία με εκπαιδευτικούς**	**Συχνότητα (f)**
ΓΥΝΑΙΚΑ	**Συμφωνώ απόλυτα**	**23**
	Συμφωνώ	**14**
	Συμφωνώ λίγο	**19**
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5
	Διαφωνώ λίγο	4
	Διαφωνώ	2
	Διαφωνώ απόλυτα	1
ΑΝΤΡΑΣ	Συμφωνώ απόλυτα	-
	Συμφωνώ	**9**
	Συμφωνώ λίγο	**7**
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5
	Διαφωνώ λίγο	-
	Διαφωνώ	2
	Διαφωνώ απόλυτα	

Έπειτα διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του φύλου του παιδιού με την επαφή που θεωρούν ότι έχουν οι γονείς τους με το σχολείο. Στον **<u>Πίνακα 20</u>** παρουσιάζονται τα δεδομένα από την δοκιμασία χ^2 που πραγματοποιήθηκε και στην οποία προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο μεταβλητών (χ^2 (df = 2, N = 91) = 6.743, $p<0.05$).

.

Πίνακας 20. Δοκιμασία χ^2 για τη διαφοροποίηση του φύλου του παιδιού σε σχέση με τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση «Έχω την επαφή που θέλω με το σχολείο.»

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.743[a]	2	**.034**

Από τις απόλυτες τιμές της συχνότητας του φύλου του παιδιού που παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα (βλ. **Πίνακα 21**), παρατηρείται ότι όσοι συμμετέχοντες εκπροσωπούσαν αγόρι μαθητή στην πλειοψηφία τους (n=38) θεώρησαν ότι έχουν την επαφή που θέλουν με το σχολείο, πολύ λιγότεροι από αυτούς (n=9) απάντησαν ότι ισχύει σε μικρό βαθμό ή ότι δεν ισχύει καθόλου (n=9). Εκείνοι που εκπροσωπούσαν κορίτσια μαθήτριες απάντησαν στην πλειοψηφία τους (n=18) ότι έχουν την επαφή που θέλουν με το σχολείο ωστόσο, ελάχιστα λιγότεροι σε σχέση με εκείνους που εκπροσωπούσαν αγόρια μαθητές απάντησαν ότι ισχύει σε μικρό βαθμό (n=14), πολλοί λίγοι από εκείνους (n=3) διαφώνησαν με την πρόταση.

Πίνακας 21. Δοκιμασία χ^2 - απόλυτη τιμή (f) του φύλου του παιδιού σε σχέση με τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση « Έχω την επαφή που θέλω με το σχολείο.»

	Φύλο παιδιού		
	Κορίτσι	**Αγόρι**	
Ναι	18	38	56
Όχι	3	9	12
Ισχύει σε μικρό βαθμό	14	9	23
Συνολικά	35	56	91

6.1.2 Ηλικία Γονέα

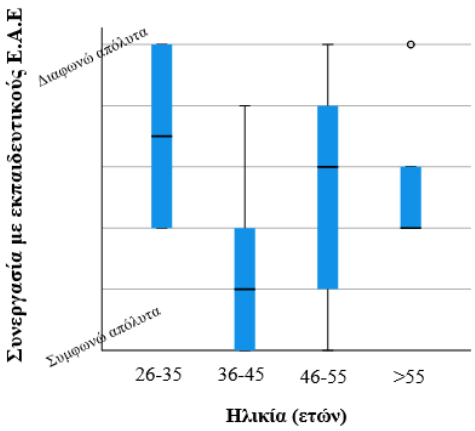
Η ηλικία των γονέων μεταξύ άλλων ερευνήθηκε σε σύγκριση με διάφορες μεταβλητές για την εύρεση πιθανών διαφοροποιήσεων. Διενεργήθηκε η δοκιμασία *Kruskal-Wallis* η οποία έδειξε ότι η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς για τις

εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού να επηρεαζόταν από την ηλικία του γονέα (H(3)=12.379, p=.000). Ιδιαίτερα, οι γονείς που ήταν ανάμεσα στις ηλικίες 36-45 είχαν τη μεγαλύτερη συμφωνία (Mdn=32.01) σε σχέση με τους γονείς των ηλικιών 46-55 ετών (Mdn=52.62), άνω των 55 ετών (Mdn=59.33) και των γονέων στις ηλικίες 26 έως 35 ετών (Mdn=67.25) όπως φαίνεται στον **Πίνακα 22**.

Πίνακας 22. Μέσοι όροι και Απεικόνιση - Δοκιμασία Kruskal-Wallis μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας του γονέα και των απαντήσεων της ερώτησης «Οι γονείς συνεργάζονται συχνά με τους εκπαιδευτικούς για τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού.»

Kruskal-Wallis Test

Κατηγορίες	Median
26-35 ετών	67.25
36-45 ετών	32.01
46-55 ετών	52.62
>55 ετών	59.33

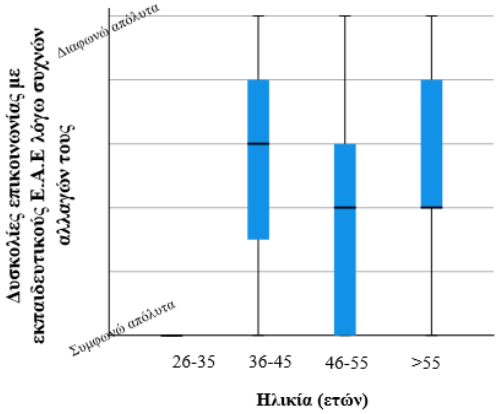


Ακόμη, εφαρμόστηκε η δοκιμασία *Kruskal-Wallis* για τη διερεύνηση της επιρροής του φύλου του γονέα στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Βρέθηκε ότι η δυσκολία επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς λόγω των συχνών αλλαγών τους επηρεαζόταν από την ηλικία του γονέα (H(3)=5.071, p=.008). Συγκεκριμένα, οι γονείς που είχαν τη μεγαλύτερη συμφωνία με αυτό ήταν στις ηλικίες 26 έως 35 ετών (Mdn=13.50) σε σχέση με τους γονείς ηλικιών 36 έως 45 ετών (Mdn=53.90), 46 έως 55 ετών (Mdn=41.08) ή τους γονείς άνω των 55 ετών (Mdn=53.22) (βλ. **Πίνακα 23**).

Πίνακας 23. Μέσοι όροι και Απεικόνιση - Δοκιμασία Kruskal-Wallis μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας του γονέα και των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Οι συχνές αλλαγές των εκπαιδευτικών δυσκολεύουν την επικοινωνία μου μαζί τους.»

Kruskal-Wallis Test

Κατηγορίες	Median
26-35 ετών	13.50
36-45 ετών	53.90
46-55 ετών	41.08
>55 ετών	53.22



6.1.3 Κοινωνικές συναναστροφές του Γονέα

Η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων προϋποθέτει την ενεργή επαφή του με το σχολείο καθώς και τη δράση του επι κοινού με τους υπόλοιπους γονείς μέσω του συλλογικού οργάνου εκπροσώπησής τους όπως και με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από πιθανές ελλείψεις ή αδυναμίες του σχολικού ιδρύματος. Για το λόγο αυτό, εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των γονέων με άλλους γονείς σε συνάρτηση με την επίγνωση που έχουν για τις υλικοτεχνικές ελλείψεις στο σχολείο.

Πραγματοποιήθηκε δοκιμασία *Kruskal-Wallis* στην οποία προέκυψε ότι το εύρος των κοινωνικών επαφών του γονέα με άλλους γονείς στο σχολείο επηρεάζει την άποψη των γονέων για την επίγνωση που έχουν σχετικά με τις υλικοτεχνικές ελλείψεις στο σχολείο ($H(5)=20.088$, $p=.000$). Στη συνέχεια έγινε μια *Dunn's post hoc* δοκιμασία η οποία όπως φαίνεται στον **Πίνακα 24** απορρίπτει την υπόθεση ότι η κατανομή της επίγνωσης των υλικοτεχνικών ελλείψεων του σχολείου είναι ίδια για όλες τις κατηγορίες στις κοινωνικές επαφές του γονέα ($p<0.05$).

Πίνακας 24. Dunn's post hoc δοκιμασία για την υπόθεση ότι η κατανομή της επίγνωσης των ελλείψεων του σχολείου είναι η ίδια στις κατηγορίες των κοινωνικών επαφών των γονέων στο σχολείο.

Hypothesis Test Summary				
	Μηδενική υπόθεση (Ho)	**Test**	**Sig.[a,b]**	**Decision**
1	**Η κατανομή της επίγνωσης των ελλείψεων του σχολείου είναι η ίδια στις κατηγορίες των κοινωνικών επαφών των γονέων στο σχολείο.**	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.001	Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (Ho)

a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας την *Bonferroni* δοκιμασία για τη σύγκριση στα ζεύγη ομάδων προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που συμφώνησαν απόλυτα (p=.004) ή συμφώνησαν λίγο (p=.001) με εκείνους/ες που διαφώνησαν απόλυτα(βλ. **Πίνακα 25**). Καμία από τις υπόλοιπες συγκρίσεις δεν ήταν στατιστικώς σημαντική (p>0.05).

Πίνακας 25. Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων στις κοινωνικές επαφές των γονέων με την επίγνωση των υλικοτεχνικών ελλείψεων στο σχολείο.

Bonferroni	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ απόλυτα**	-1.74786*	.45950	**.004**	-3.1358	-.3600
	Συμφωνώ λίγο	**Διαφωνώ απόλυτα**	-1.93040*	.44553	**.001**	-3.2761	-.5847
	Διαφωνώ απόλυτα	**Συμφωνώ απόλυτα**	1.74786*	.45950	**.004**	0.3600	3.1358
		Συμφωνώ λίγο	1.93040*	.44553	**.001**	0.5847	3.2761

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Εκείνοι/ες που συμφώνησαν λίγο με το γεγονός ότι έχουν κοινωνικές επαφές με γονείς, συμφώνησαν ότι έχουν γνώση των ελλείψεων που υπάρχουν στο σχολείο (Mdn=30.93). Εκείνοι/ες που συμφώνησαν απόλυτα δήλωσαν εξίσου συμφωνία στην επίγνωση των ελλείψεων στο σχολείο (Mdn=35.17) ενώ εκείνοι/ες που δεν είχαν καθόλου κοινωνικές

συναναστροφές με γονείς είχαν την λιγότερη επίγνωση στις υλικοτεχνικές ελλείψεις που παρουσίαζε το σχολείο (Mdn=64.65).

Την ίδια στιγμή στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν μεταξύ των κοινωνικών επαφών των γονέων με άλλους γονείς στο σχολείο σε σχέση με το πόσο θεωρούσαν το συλλογικό όργανο εκπροσώπησής τους όσο ένα προωθητικό μέσο για τη συμμετοχή τους στο σχολείο. Έγινε η δοκιμασία *Kruskal-Wallis* από την οποία προέκυψε μια στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δυο μεταβλητών (H(5)=17.221, p=.000). Ακολούθησε η *Denn's post hoc* δοκιμασία – όπως φαίνεται στον **Πίνακα 26**- από την οποία απορρίφθηκε η αρχική υπόθεση ότι η κατανομή της άποψης για τις κοινωνικές επαφές που έχουν οι γονείς ήταν η ίδια σε όλες τις κατηγορίες της άποψης που έχουν για τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (p<0.05).

Πίνακας 26. Dunn's post hoc δοκιμασία για την υπόθεση ότι η κατανομήτης άποψης των γονέων ότι ο Σύλλογος Γονέων λειτούργησε προωθητικά για την συμμετοχή τους είναι ίδια για όλες τις κατηγορίες των κοινωνικών επαφών των γονέων με άλλους γονείς.

Hypothesis Test Summary

	Μηδενική υπόθεση (Ho)	Test	Sig.[a,b]	Decision
1	**Η κατανομή της άποψης των γονέων ότι ο Σύλλογος Γονέων λειτούργησε προωθητικά για την συμμετοχή τους είναι ίδια για όλες τις κατηγορίες των κοινωνικών επαφών των γονέων με άλλους γονείς.**	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (Ho)

a. The significance level is .050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Στη συνέχεια, αξιοποιώντας την δοκιμασία *Bonferroni* για τη σύγκριση στα ζεύγη ομάδων προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που συμφώνησαν απόλυτα (p=.000) ή συμφώνησαν λίγο (p=.000) ή απλά συμφώνησαν (p=.003) με εκείνους/ες που διαφώνησαν απόλυτα (βλ. **Πίνακα 27**). Καμία από τις υπόλοιπες συγκρίσεις δεν ήταν στατιστικώς σημαντική (p>0.05).

Πίνακας 27. Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων στις κοινωνικές επαφές των γονέων με την άποψη τους για την προώθηση συμμετοχής από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Bonferroni	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ απόλυτα**	-2.3162*	.52319	**.000**	-4.2209	-.4116
	Συμφωνώ		-2.9385*	.75642	**.003**	-5.6921	-.1848
	Συμφωνώ Λίγο		-23956*	.50721	**.000**	-4.2423	-5489

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Από τα αποτελέσματα των μέσω όρων, εκείνοι/ες που συμφώνησαν λίγο στο εάν έχουν κοινωνικές επαφές με άλλους γονείς δήλωσαν τη μεγαλύτερη συμφωνία ότι ο Σύλλογος Γονέων λειτουργεί προωθητικά για την συμμετοχή τους στο σχολείο (Mdn=35.45). Εκείνοι/ες που συμφώνησαν απόλυτα ότι έχουν επαφές με άλλους γονείς, συμφώνησαν εξίσου ότι ο Σύλλογος Γονέων τους βοήθησε ώστε να εκφράζουν την άποψη τους στο σχολείο (Mdn=36.19) ενώ εκείνοι/ες που δεν είχαν καθόλου κοινωνικές συναναστροφές με γονείς είχαν την λιγότερη συμφωνία με το γεγονός ότι το Συλλογικό όργανο εκπροσώπησής τους ήταν προωθητικό ώστε να συμμετέχουν στο σχολείο (Mdn=71.69).

Τέλος πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία *Kruskal-Wallis* για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς με το εύρος των κοινωνικών επαφών που έχουν με τους υπόλοιπους γονείς του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ τους (H(5)=24.593, p=.000). Ο **Πίνακας 28** δείχνει τα ευρήματα έπειτα από μια *Denn's post hoc* δοκιμασία στην οποία απορρίφτηκε η αρχική υπόθεση ότι η κατανομή των κατηγοριών της συνεργασίας των γονέων σε σχέση με την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων (p=.000).

Πίνακας 28. Dunn's post hoc δοκιμασία για την υπόθεση ότι η κατανομή της άποψης των γονέων πως συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς είναι ίδια για όλες τις κατηγορίες των κοινωνικών επαφών των γονέων με άλλους γονείς.

Hypothesis Test Summary

	Μηδενική υπόθεση (Ho)	Test	Sig.[a,b]	Decision
1	**Η κατανομή της άποψης των γονέων ότι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς είναι ίδια για όλες τις κατηγορίες των κοινωνικών επαφών των γονέων με άλλους γονείς.**	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (Ho)

a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Στην δοκιμασία *Bonferroni* για τη σύγκριση στα ζεύγη ομάδων προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που συμφώνησαν απόλυτα (p=.000) ή κράτησαν ουδέτερη στάση (p=.003) με εκείνους/ες που διαφώνησαν λίγο (βλ. **Πίνακα 29**). Καμία από τις υπόλοιπες συγκρίσεις δεν ήταν στατιστικώς σημαντική (p>0.05).

Πίνακας 29. Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων στις κοινωνικές επαφές των γονέων με την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Bonferroni	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ λίγο**	-1.6508	.41880	**.000**	-3.1754	-.1262
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		-2.4286*	.62363	**.003**	-4.6988	-.1583

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Συγκεκριμένα, οι γονείς που συμφώνησαν απόλυτα ότι έχουν κοινωνικές επαφές με άλλους γονείς συμφώνησαν επίσης, ότι συνεργάζονται συχνά με τους εκπαιδευτικούς (Mdn=33.06). Ωστόσο τη μεγαλύτερη συμφωνία στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς την είχαν οι γονείς που κράτησαν ουδέτερη στάση στο αν έχουν κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους γονείς (Mdn=19.42). Την μικρότερη συμφωνία με το αν συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς την είχαν εκείνοι/ες οι οποίοι δήλωσαν ότι διαφωνούν λίγο με το γεγονός ότι έχουν κοινωνικές επαφές με άλλους γονείς (Mdn=60.29).

6.1.4 Ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού με αναπηρία

Στη συνέχεια διερευνήθηκε αν η δεξιότητα του κάθε παιδιού να συνάπτει ή όχι φιλικές σχέσεις στο σχολείο μπορούν να επηρεάσουν την γονεϊκή εμπλοκή ή την επικοινωνία του γονέα με τους εκπαιδευτικούς.

Έγινε η δοκιμασία *Kruskal-Wallis* από την οποία προέκυψε μια στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δυο μεταβλητών (H(5)=18.161, p=.000). Ακολούθησε η *Denn's post hoc* δοκιμασία (βλ. **Πίνακα 30**) από την οποία απορρίφθηκε η αρχική υπόθεση ότι η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι ανεξάρτητη από την δεξιότητα του παιδιού να συνάπτει φιλικές σχέσεις ($p<0.05$).

Πίνακας 30. Dunn's post hoc δοκιμασία για την υπόθεση ότι η κατανομή της ικανοποιητικής επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι ίδια ανεξάρτητα με τη δεξιότητα του παιδιού να συνάπτει φιλικές σχέσεις στο σχολείο

Hypothesis Test Summary

	Μηδενική υπόθεση (Ho)	Test	Sig.[a,b]	Decision
1	**Η κατανομή της ικανοποιητικής επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι ίδια ανεξάρτητα με τη δεξιότητα του παιδιού να συνάπτει φιλικές σχέσεις στο σχολείο**	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (Ho)

a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Η δοκιμασία *Bonferroni* για τη σύγκριση στα ζεύγη ομάδων έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που συμφώνησαν απόλυτα (p=.000) ή συμφώνησαν λίγο (p=.000) με εκείνους/ες που διαφώνησαν λίγο (βλ. **Πίνακα 31**). Καμία από τις υπόλοιπες συγκρίσεις δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ($p>0.05$).

Πίνακας 31. Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων που αφορούν την άποψη των γονέων για τις φιλικές σχέσεις των παιδιών τους με την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Bonferroni	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ λίγο**	-2.0076*	.42902	**.000**	-3.5694	-.4458
	Συμφωνώ λίγο		-2.0595*	.43261	**.000**	-3.6344	-.4847

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Οι γονείς που συμφώνησαν απόλυτα (Mdn=32.86) ή συμφώνησαν λίγο (Mdn=31.96) ότι τα παιδιά τους συνάπτουν φιλικές σχέσεις στο σχολείο συμφώνησαν επίσης, ότι επικοινωνούν ικανοποιητικά με τους εκπαιδευτικούς. Την μικρότερη συμφωνία με το αν επικοινωνούν ικανοποιητικά οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς την είχαν εκείνοι/ες οι οποίοι δήλωσαν ότι διαφωνούν λίγο με το γεγονός ότι τα παιδιά τους συνάπτουν φιλικές σχέσεις (Mdn=69.54).

6.1.5 Σχολικό περιβάλλον

Ένας από τους παράγοντες για θετικό σχολικό περιβάλλον είναι και η συνεργασία των σχολικών ιδρυμάτων με την κοινότητα (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2019). Υπό αυτό το πλαίσιο, διερευνήθηκε ένα πλήθος μεταβλητών που σχετίζεται με την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και αν αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την συνεργασία που έχει το σχολείο με άλλα γενικά σχολεία για κοινές δράσεις στην κοινότητα. Εξετάστηκαν όλες οι μεταβλητές που αφορούσαν τη γονεϊκή εμπλοκή και σε ορισμένες από αυτές προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ο **Πίνακας 32** δείχνει ότι η συμμετοχή των Σ.Μ.Ε.Α.Ε σε κοινές δράσεις με γενικά σχολεία επηρεάζει τον τρόπο συμμετοχής των γονέων στο ειδικό σχολείο. Συγκεκριμένα ύστερα από την δοκιμασία *Kruskal-Wallis*, η επίγνωση των υλικοτεχνικών ελλείψεων του σχολείου (H(5)=18.022, p=.003, a<20%), η ενημέρωση για τις συνθήκες της τάξης (H(5)=21.657, p=.001, a<20%), η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (H(5)=28.070, p=.000, a<20%), η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (H(5)=20.986, p=.001, a<20%), η κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους γονείς (H(5)=22.437, p=.000, a<20%), οι δράσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων μέσω εκδηλώσεων ή επιμορφώσεων (H(5)=15.427, p=.009, a<20%) καθώς και ο τρόπος με

τον οποίο διαχειρίζονται οι γονείς τις δυσκολίες του παιδιού που προκύπτουν στο σχολείο (H(5)=14.008, p=.016, a<20%) παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον τρόπο που διαχειρίζεται το σχολείο να έρθει σε επαφή με την κοινότητα.

Πίνακας 32. Δοκιμασία Kruskal-Wallis για διαφοροποιήσεις μεταξύ μεταβλητών της γονεϊκής εμπλοκής και των σχολικών αποφάσεων της Σ.Μ.Ε.Α.Ε για κοινές δράσεις με τα γενικά σχολεία.

Test Statistics[a]							
	Επίγνωση υλικοτεχνικών ελλείψεων του σχολείου	Ελλιπής ενημέρωση για τις συνθήκες της τάξης	Επαφή με άλλους γονείς	Ικανοποιητική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς	Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	Εκδηλώσεις ενημέρωσης και επιμόρφωσης από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	Ανήμπορος/η στον τρόπο διαχείρισης των δυσκολιών του παιδιού που αντιμετωπίζει στο σχολείο
N	91	91	91	91	91	91	91
Median	2,0000	4,0000	4,0000	2,0000	3,0000	4,0000	4,0000
Chi-Square	18,022[b]	21,657[c]	22,437[d]	28,070[e]	20,986[f]	15,427[f]	14,008[g]
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	.003	.001	.000	.000	.001	.009	.016

a. Grouping Variable: Το σχολείο βρίσκεται σε επαφή και συνεργασία με γενικά σχολεία για κοινές δράσεις
b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,2.
c. 1 cells (8,3%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,6.
d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.
e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,4.
f. 1 cells (8,3%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,4.
g. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,1.

Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι οι γονείς που συμφώνησαν απόλυτα σχετικά με τη γνώση τους για τις υλικοτεχνικές ελλείψεις του σχολείου (Mdn=33.50) συμφώνησαν

επίσης περισσότερο στο γεγονός ότι το ειδικό σχολείο διοργανώνει κοινές δράσεις με γενικά σχολεία ενώ εκείνοι που διαφώνησαν απόλυτα ότι γνωρίζουν τις ελλείψεις του σχολείου σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στη διαφωνία πως το σχολείο προβαίνει σε κοινές δράσεις (Mdn=57.70).

Στην ελλιπή ενημέρωση για τις συνθήκες της τάξης εκείνοι/ες που συμφώνησαν απόλυτα είχαν υψηλή βαθμολογία διαφωνίας με το γεγονός ότι το σχολείο συνεργάζεται με γενικά σχολεία για δράσεις (Mdn=56.84) ενώ αντίθετα εκείνοι που λάμβαναν ενημερώσεις για την τάξη σημείωσαν την πιο χαμηλή βαθμολογία διαφωνίας στις κοινές δράσεις του σχολείου με γενικά σχολεία (Mdn=38.80).

Όσον αφορά την επαφή με άλλους γονείς, εκείνοι/ες που συμφώνησαν απόλυτα ότι διατηρούν επαφή με γονείς είχαν και την χαμηλότερη βαθμολογία διαφωνίας στις δράσεις του σχολείου με τα γενικά σχολεία (Mdn=33.28) σε αντίθεση με εκείνους/ες που δεν είχαν αλληλεπίδραση με άλλους γονείς οι οποίοι σημείωσαν πολύ υψηλή βαθμολογία διαφωνίας στις κοινές δράσεις (Mdn=50.27).

Ακόμη, χαμηλή βαθμολογία στη διαφωνία ότι τα σχολικά ιδρύματα προχωρούσαν σε κοινές δράσεις στην κοινότητα με τα γενικά σχολεία σημείωσαν οι γονείς που είχαν πολύ ικανοποιητικές σχέσεις επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς (Mdn=23.78) ενώ τη υψηλότερη βαθμολογία διαφωνίας την είχαν οι γονείς που διαφώνησαν απόλυτα απέναντι σε ικανοποιητική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Mdn=55.13).

Οι ίδιες σχέσεις παρατηρήθηκαν και στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς με τις υψηλότερες βαθμολογίες διαφωνίας να εκφράζονται από γονείς οι οποίοι διαφωνούσαν εξίσου στο γεγονός ότι τα σχολεία τους προγραμματίζουν δράσεις επί κοινού με τα γενικά σχολεία (Mdn=62.37). Τις χαμηλότερες βαθμολογίες διαφωνίας οι γονείς των οποίων τα σχολεία προχωρούσαν σε κοινές δράσεις (Mdn=29.00).

Στις εκδηλώσεις ενημέρωσης και επιμόρφωσης από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, εκείνοι οι γονείς που μεγάλο βαθμό ότι πραγματοποιούνται στο σχολείο τους σημείωσαν χαμηλές βαθμολογίες διαφωνίας στις κοινές δράσεις του σχολείου με γενικά σχολεία (Mdn=29.28). Από την άλλη εκείνοι/ες που συμφώνησαν ότι στο σχολείο τους δεν πραγματοποιούνται εκδηλώσεις και δράσεις από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες διαφωνίας στις κοινές δράσεις (Mdn=62.37).

Τέλος, οι γονείς τους συμφώνησαν απόλυτα ότι δεν γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν μια πιθανή δυσκολία του παιδιού στο σχολείο σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες διαφωνίας στο ότι το σχολείο τους πραγματοποιεί κοινές δράσεις με γενικά σχολεία (Mdn=63.22) ενώ οι γονείς που διαφώνησαν σημείωσαν χαμηλές βαθμολογίες διαφωνίας αντίστοιχα (Mdn=35.93).

Η γονεϊκή εμπλοκή ελέγχθηκε επίσης σε συνάρτηση με την επάρκεια σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που είχε το σχολείο. Εφαρμόστηκε η δοκιμασία *Kruskal-Wallis* για την εύρεση των μεταβλητών της γονεϊκής εμπλοκής οι οποίες είχαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το αν θεωρούσαν ότι το σχολείο είχε καλυμμένες όλες τις θέσεις εκπαιδευτικών που απαιτούνταν. Ο **Πίνακας 33** δείχνει ότι η επάρκεια ή όχι σε εκπαιδευτικό προσωπικό επηρέαζε την γενικότερη επαφή του γονέα με το σχολείο (H(2)=12.846, p=.002, a<20%) καθώς και τη δράση του συλλόγου είτε στην επίλυση προβλημάτων (H(2)=10.835, p=.004, a<20%) είτε στην δημιουργία εκδηλώσεων (H(2)=17.355, p=.000, a<20%).

Πίνακας 33. Δοκιμασία Kruskal-Wallis για διαφοροποιήσεις μεταξύ μεταβλητών της γονεϊκής εμπλοκής και της επάρκειας του σχολείου σε Εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε

Test Statistics[a]

	Επαφή με το σχολείο	**Επίλυση προβλημάτων του σχολείου από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων**	**Εκδηλώσεις ενημέρωσης και επιμόρφωσης από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων**
N	91	91	91
Median	1.0000	2.0000	4.0000
Chi-Square	12.846[b]	10.835[c]	17.355[d]
df	2	2	2
Asymp. Sig.	.002	.004	.000

a. Grouping Variable: το σχολείο έχει επαρκές ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό
b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 8,5.
c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 7,3.
d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 8,7.
e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 10,9.

Έπειτα εκτελέστηκε post hoc δοκιμασία αξιοποιώντας τη *Bonferroni* για τις συγκρίσεις των ζευγών ομάδων (βλ. **Πίνακα34**). Στην επαφή που διατηρούσε ο γονέας με το σχολείο σε σχέση με την επάρκεια σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφορετικών απαντήσεων (p>0.05).

Ωστόσο στην περίπτωση της επίλυσης προβλημάτων από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την απάντηση των γονέων στην Επάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού. Ιδιαίτερα, βρέθηκαν αρνητική σχέση μεταξύ των γονέων που απάντησαν θετικά στην επάρκεια σε σχέση με αυτούς που απάντησαν αρνητικά (p=.001) ή ότι ισχύει σε μικρό βαθμό (p=.002). Λαμβάνοντας υπόψη τους μέσους όρους , οι γονείς που απάντησαν θετικά στην επάρκεια στο σχολείο τους, έχουν επιλυθεί προβλήματα μέσω του συλλόγου γονέων (Mdn=35.46). Αντίθετα εκείνοι που απάντησαν αρνητικά (Mdn=57.63) ή ότι ισχύει σε μικρό βαθμό (Mdn=55.89) η επάρκεια σε εκπαιδευτικούς στο σχολείο τους δεν έχουν επιλυθεί προβλήματα μέσω του Συλλόγου γονέων .

Όσον αφορά τη δράση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων μέσω εκδηλώσεων ή επιμορφώσεων, προέκυψε στατιστικώς σημαντική αρνητική διαφοροποίηση μεταξύ αυτών που απάντησαν θετικά στην επάρκεια με εκείνους που απάντησαν αρνητικά (p=.008). Συγκεκριμένα οι γονείς που απάντησαν θετικά στην επάρκεια διοργανώνονταν εκδηλώσεις μέσω του Συλλόγου γονέων στο σχολείο τους (Mdn=40.86) αντίθετα με εκείνους που απάντησαν αρνητικά στην επάρκεια (Mdn=60.91).

Πίνακας 34. Δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni μεταξύ των ζευγών ομάδων στις απαντήσεις των γονέων για την επάρκεια του σχολείου σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό σε σχέση με την επίλυση προβλημάτων και τη δράση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable (Επάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχολείο)			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	98,4% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Επίλυση προβλημάτων του σχολείου από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	Ναι	Όχι	-,7826*	0,20693	**0,001**	-1,3738	-0,1914
		Ισχύει σε μικρό βαθμό	-,7490*	0,21004	**0,002**	-1,3491	-0,1489
	Όχι	Ναι	,7826*	0,20693	**0,001**	0,1914	1,3738
		Ισχύει σε μικρό βαθμό	0,0336	0,24164	1,000	-0,6568	0,7240
	Ισχύει σε μικρό βαθμό	Ναι	,7490*	0,21004	**0,002**	0,1489	1,3491
		Όχι	-0,0336	0,24164	1,000	-0,7240	0,6568
Εκδηλώσεις ενημέρωσης και επιμόρφωσης από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	Ναι	Όχι	-1,2609*	0,40673	**0,008**	-2,4230	-0,0988
		Ισχύει σε μικρό βαθμό	-0,7806	0,41284	0,186	-1,9602	0,3989
	Όχι	Ναι	1,2609*	0,40673	**0,008**	0,0988	2,4230
		Ισχύει σε μικρό βαθμό	0,4802	0,47495	0,944	-0,8768	1,8373
	Ισχύει σε μικρό βαθμό	Ναι	0,7806	0,41284	0,186	-0,3989	1,9602
		Όχι	-0,4802	0,47495	0,944	-1,8373	0,8768

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

6.1.6 Βαθμίδα εκπαίδευσης

Στη βαθμίδα εκπαίδευσης εξετάστηκαν οι σχέσεις των γονέων που εκπροσωπούσαν παιδιά διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης με την συνεργασία-επικοινωνία των γονέων με το σχολείο καθώς και με τη συμμετοχή τους στο σχολείο.

Εκτελώντας την δοκιμασία *Kruskal-Wallis* εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και των σχέσεων της οικογένειας με το σχολείο. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η επαφή με το σχολείο (H(2)=18.130, p=.000, a<20%), η στήριξη που δεχόταν οι γονείς από το σχολείο (H(2)=11.266, p=.004, a<20%) και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (H(2)=11.278, p=.004, a<20%) επηρεαζόταν από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτά το ανάπηρο παιδί (βλ. **Πίνακα 35**).

Πίνακας 35. Δοκιμασία Kruskal-Wallis για διαφοροποιήσεις μεταξύ της Βαθμίδας εκπαίδευσης του μαθητή σε σχέση με την επαφή των γονέων με το σχολείο, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τη στήριξη που δέχονται οι γονείς από το σχολείο.

Test Statistics[a]			
	Επαφή με το σχολείο	**Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς**	**Στήριξη από το σχολείο**
N	91	91	91
Median	1.0000	2.0000	5.0000
Chi-Square	18.130[b]	11.278[c]	11.266[d]
df	2	2	2
Asymp. Sig.	.000	.004	.004

a. Grouping Variable: schoolgrade
b. 2 cells (16,7%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 1,5.
c. 2 cells (16,7%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 2,0.
d. 2 cells (16,7%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is ,7.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι γονείς που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Γυμνάσια και Λύκεια Ε.Α.Ε είχαν και τη μεγαλύτερη επαφή με το σχολείο (Mdn=28.50) σε σχέση με τους γονείς που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Ειδικά Δημοτικά ή Νηπιαγωγεία (Mdn=38.34) και Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια ή σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ (Mdn=56.75). Ακολούθησε μια *post hoc* δοκιμασία αξιοποιώντας τη *Bonferroni* για τη σύγκριση των ζευγών ομάδων. Προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Ειδικά Δημοτικά ή Νηπιαγωγεία

και εκείνων που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Ειδικά τα Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια ή σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ ($p<0.05$) με τους τελευταίους να διατηρούν την λιγότερη επαφή με το σχολείο.

Στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τιμές διαφωνίας σημείωσαν οι γονείς που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Γυμνάσια και Λύκεια Ε.Α.Ε (Mdn=59.50) σε σχέση με γονείς που εκπροσωπούσαν παιδιά σε άλλες βαθμίδες. Έγινε μια *post hoc* δοκιμασία με τη *Bonferroni* για τις υπόλοιπες βαθμίδες και προέκυψαν μη στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που εκπροσωπούσαν παιδιά σε ειδικά δημοτικά ή νηπιαγωγεία και Ειδικά Ενιαία Γυμνάσια-Λύκεια ή Ε.Ε.Ε.ΕΚ ($p>0.05$).

Τέλος, στην στήριξη που δέχονται οι γονείς από το σχολείο, τιμές διαφωνίας σημείωσαν οι γονείς που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Ειδικά Δημοτικά ή Νηπιαγωγεία (Mdn=53.94) σχέση με τους γονείς που εκπροσωπούσαν παιδιά στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης. Έγινε μια *post hoc* δοκιμασία με τη *Bonferroni* για τις υπόλοιπες βαθμίδες και προέκυψαν μη στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Γυμνάσια ή Λύκεια Ε.Α.Ε και Ειδικά Ενιαία Γυμνάσια-Λύκεια ή Ε.Ε.Ε.ΕΚ ($p>0.05$).

Για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτά το παιδί τους εξετάστηκαν δύο παράμετροι. 1. Εάν οι γονείς συμβάλλουν στο κοινοτικό πλάνο δράσεων του σχολείου και 2. Εάν οι γονείς συνεργάζονται με την εκπαιδευτικούς για τις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών. Πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία *Kruskal-Wallis* και βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στη σχέση των βαθμίδων εκπαίδευσης με τη συμμετοχή των γονέων στο κοινοτικό πλάνο δράσεων ($H(2)=10.013$, $p=.007$, $a<20\%$) και την συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ($H(2)=16.552$, $p=.000$, $a<20\%$) (βλ. **Πίνακα 36**).

Στη συμβολή των γονέων στο κοινοτικό πλάνο δράσεων οι γονείς που σημείωσαν τιμές διαφωνίας ήταν εκείνοι/ες το εκπροσωπούσαν τα παιδιά σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια-Γυμνάσια ή Ε.Ε.Ε.ΕΚ (Mdn=54.94). Έγινε μια *post hoc* δοκιμασία με τη *Bonferroni* για τις υπόλοιπες βαθμίδες και προέκυψαν μη στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Γυμνάσια ή Λύκεια Ε.Α.Ε και Ειδικά Δημοτικά ή Νηπιαγωγεία ($p>0.05$).

Όσον αφορά τη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς τιμές διαφωνία σημείωσαν επίσης οι γονείς παιδιών που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Ενιαία Ειδικά

Επαγγελματικά Λύκεια-Γυμνάσια ή Ε.Ε.Ε.ΕΚ (Mdn=60.51) σε σχέση με γονείς που εκπροσωπούσαν παιδιά των υπόλοιπων βαθμίδων. Στην *post hoc* δοκιμασία με τη *Bonferroni* για τις υπόλοιπες βαθμίδες, προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων που εκπροσωπούσαν παιδιά σε Γυμνάσια ή Λύκεια Ε.Α.Ε και Ειδικά Δημοτικά ή Νηπιαγωγεία ($p<0.05$). Συγκεκριμένα, οι γονείς παιδιών σε Ειδικά Δημοτικά ή Νηπιαγωγεία είχαν την λιγότερη συμφωνία με το ότι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς (Mdn=40.80) σε σχέση με τους γονείς παιδιών σε Γυμνάσια-Λύκεια Ε.Α.Ε (Mdn=17.75).

Πίνακας 36. Δοκιμασία Kruskal-Wallis για διαφοροποιήσεις μεταξύ της Βαθμίδας εκπαίδευσης του μαθητή σε σχέση με την συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή των γονέων στο κοινοτικό πλάνο δράσεων του σχολείου

Test Statistics[a]		
	Συνεργασία γονέων με εκπαιδευτικούς	**Συμμετοχή γονέων στο κοινοτικό πλάνο δράσεων του σχολείου**
N	91	91
Median	3.0000	4.0000
Chi-Square	16.552[b]	10.013[c]
df	2	2
Asymp. Sig.	**.000**	**.007**

a. Grouping Variable: schoolgrade
b. 2 cells (16,7%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 1,6.
c. 2 cells (16,7%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 1,2.

6.2 Διερεύνηση των στάσεων των γονέων για την συνεργασία με το σχολείο και την κοινότητα

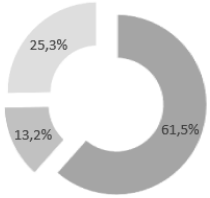
Για να διερευνηθεί η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου καθώς και οι απόψεις τους για τη συνεργασία με το σχολείο για την επιρροή η εμπλοκή στους στην κοινωνικοποίηση του παιδιού εξετάστηκαν η απόλυτες τιμές των συχνοτήτων και το ποσοστό των απαντήσεων που δώσανε οι γονείς σε ερωτήσεις σχετικές με τα παραπάνω.

6.2.1 Συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο

Οι συμμετέχοντες στην ερώτηση που τους δόθηκε αν νιώθουν ότι έχουν την επαφή που θέλουν με το σχολείο΄, παραπάνω από τους μισούς απάντησαν θετικά σε ένα ποσοστό 61.5%. Ένα μικρότερο ποσοστό 25.3 % των γονέων απάντησε ότι ισχύει σε μικρό βαθμό ενώ μόλις ένα ποσοστό 13.2% απάντησε ότι δεν έχει την επαφή που θέλει με το σχολείο (βλ. **Πίνακα 37**).

Πίνακας 37. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Νιώθω ότι έχω την επαφή που θέλω με το σχολείο.»

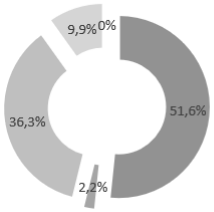
	Συχνότητα (f)	Συχνότητα (%)
Ναι	56	61,5
Όχι	12	13,2
Ισχύει σε μικρό βαθμό	23	25,3
Συνολικά	91	100,0



Όσον αφορά την εναπόθεση εμπιστοσύνη των γονέων όταν προκύπτει ένα πρόβλημα με το παιδί τους στο σχολείο, οι μισοί περίπου από αυτούς/ες δήλωσαν ότι στρέφονται στους εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε. Ένα ακόμη ποσοστό του 36.3% αισθάνεται εμπιστοσύνη με την διεύθυνση του σχολείου και μόλις ένα μικρό ποσοστό 2.2% νιώθει εμπιστοσύνη να απευθύνεται στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Σε ποσοστό 9.9% οι γονείς επιλέγουν να απευθύνονται κάπου αλλού και όχι στα μέλη του σχολείου.

Πίνακας 38. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Όταν προκύπτει ένα πρόβλημα με το παιδί μου στο σχολείο νιώθω περισσότερη εμπιστοσύνη να απευθυνθώ»

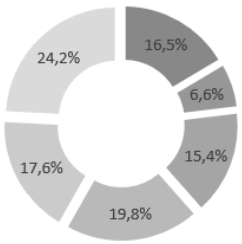
	Συχνότητα (f)	Συχνότητα (%)
Στους Εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε	47	51,6
Στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	2	2,2
Στην διεύθυνση του σχολείου	33	36,3
Άλλο	9	9,9
Total	91	100,0



Οι γονείς απάντησαν επίσης για το αν λαμβάνουν ενημέρωση για τις σχολικές συνθήκες της τάξης. Στην ερώτηση που τους τέθηκε σχετικά με το αν δεν λαμβάνουν ενημέρωση για την τάξη, λίγο λιγότεροι από τους μισούς στράφηκαν προς τη διαφωνία με ένα ποσοστό 17,6% να διαφωνεί λίγο και ένα ποσοστό 24,2% να διαφωνεί ή να διαφωνεί απόλυτα. Ένα ποσοστό 16,5% των γονέων συμφώνησαν απόλυτα με το ότι δεν τους παρέχονται ενημερώσεις από την τάξη. Το ποσοστό του 6,6% των γονέων συμφώνησε επίσης και ένα ποσοστό 15,4% συμφώνησε σε αυτό λίγο. Από το σύνολο των γονέων ένα ποσοστό 19,8% κράτησε ουδέτερη στάση (βλ. **Πίνακα 39**).

Πίνακας 39. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Δεν λαμβάνω ενημέρωση για τις σχολικές συνθήκες της τάξης.»

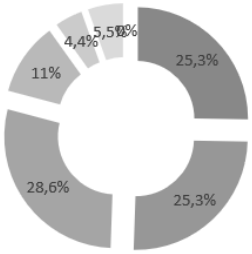
	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	15	16,5
Συμφωνώ	6	6,6
Συμφωνώ λίγο	14	15,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	19,8
Διαφωνώ λίγο	16	17,6
Διαφωνώ / Διαφωνώ απόλυτα	22	24,2
Total	91	100,0



Στον **Πίνακα 40** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όταν οι γονείς ρωτήθηκαν εάν η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι αρκετά ικανοποιητική. Η πλειοψηφία των γονέων απάντησαν θετικά σε αυτό με ένα ποσοστό 25,3% να συμφωνεί απόλυτα, ένα ίδιο ποσοστό 25,3% να συμφωνεί και ένα ποσοστό 28,6% να συμφωνεί λίγο. Το ποσοστό των γονέων που διαφώνησαν ήταν πολύ μικρό. Συγκεκριμένα το ποσοστό των 4,4% των γονέων διαφώνησε λίγο και το ποσοστό 5,5% των γονέων διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα. Το 11% των γονέων κράτησε ουδέτερη στάση.

Πίνακας 40. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού μου είναι αρκετά ικανοποιητική.»

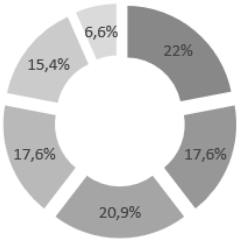
	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	23	25,3
Συμφωνώ	23	25,3
Συμφωνώ λίγο	26	28,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	11,0
Διαφωνώ λίγο	4	4,4
Διαφωνώ/ Διαφωνώ απόλυτα	5	5,5
Total	91	100,0



Στην ερώτηση αν οι γονείς συνεργάζονται συχνά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού, οι μισοί και παραπάνω γονείς απάντησαν ότι συμφωνούν. Ιδιαίτερα ένα ποσοστό 22% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, ένα ποσοστό 17,6% απάντησε ότι συμφωνεί και ένα ποσοστό 20,9% ότι συμφωνεί λίγο. Το ποσοστό 17,6% των γονέων επέλεξε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την ερώτηση ενώ ένα ποσοστό 15,4% διαφώνησε λίγο και ένα ποσοστό 6,6% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα (βλ. **Πίνακα 41**).

Πίνακας 41. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Οι γονείς συνεργάζονται συχνά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εξατομικευμένες ανάγκες του σχολείου.»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	20	22,0
Συμφωνώ	16	17,6
Συμφωνώ λίγο	19	20,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	17,6
Διαφωνώ λίγο	14	15,4
Διαφωνώ/Διαφωνώ απόλυτα	6	6,6
Total	91	100,0

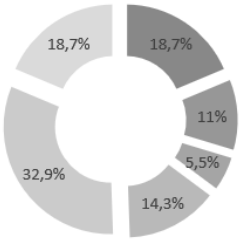


Στον **Πίνακα 42** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τις ερωτήσεις που δόθηκε στους γονείς εάν λαμβάνουν την στήριξη που θέλουν από το σχολείο. Ένα ποσοστό το 18,7% των γονέων διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα με το ότι δεν λαμβάνει στήριξη και ένα ποσοστό 32,9% διαφώνησε λίγο. Σύνολο των γονέων ένα ποσοστό 18,7% συμφώνησε απόλυτα ότι δεν λαμβάνει στήριξη από το σχολείο, ένα ποσοστό 11% συμφώνησε και

ένα ποσοστό 5,5% συμφώνησε λίγο με αυτό. Το 14,3% των γονέων κράτησε ουδέτερη στάση.

Πίνακας 42. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.»

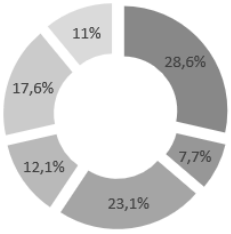
	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	17	18,7
Συμφωνώ	10	11,0
Συμφωνώ λίγο	5	5,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	14,3
Διαφωνώ λίγο	29	32,9
Διαφωνώ/Διαφωνώ απόλυτα	17	18,7
Total	91	100,0



Στην ερώτηση εάν οι συνεχείς αλλαγές στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δυσκολεύουν την επαφή με τους γονείς, εκείνοι στην πλειοψηφία τους απάντησαν Θετικά με ένα ποσοστό 28,6% να συμφωνεί απόλυτα, ένα ποσοστό 7,7% να συμφωνεί ένα ποσοστό 23,1% να συμφωνεί λίγο. Μικρή διαφωνία με αυτό είχε το 11% των γονέων ενώ διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα 11%. Ουδέτερη στάση κράτησε το 12,1% των γονέων (βλ. **Πίνακα 43**).

Πίνακας 43. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Οι συνεχείς αλλαγές στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δυσκολεύουν την επαφή μου μαζί τους.»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	26	28,6
Συμφωνώ	7	7,7
Συμφωνώ λίγο	21	23,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	12,1
Διαφωνώ λίγο	16	17,6
Διαφωνώ/Διαφωνώ απόλυτα	10	11,0
Total	91	100,0

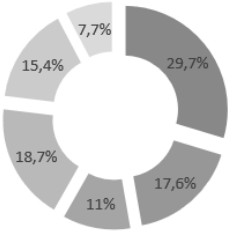


Τέλος, στην ερώτηση ανοιχτά στο διευθυντή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζει τα παράπονά του ο γονέας σχετικά με τα εμπόδια που τίθενται στην εκπαίδευση του παιδιού του, παραπάνω από τους μισούς γονείς συμφώνησαν με ένα

ποσοστό 29,7% να συμφωνεί απόλυτα, ένα ποσοστό 17,6% να συμφωνεί ένα ποσοστό 11% να συμφωνεί λίγο. 18,7% των γονέων δεν πήρε θέση, ένα ποσοστό 15,4% διαφώνησε λίγο και είναι ποσοστό 7,7% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 44. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι η στάση του Διευθυντή επηρεάζει στον τρόπο με τον οποίο εκφράζω τα παράπονα μου για τα εμπόδια που τίθενται στην εκπαίδευση του παιδιού μου.»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	27	29,7
Συμφωνώ	16	17,6
Συμφωνώ λίγο	10	11,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	18,7
Διαφωνώ λίγο	14	15,4
Διαφωνώ/Διαφωνώ απόλυτα	7	7,7
Total	91	100,0

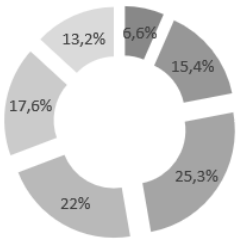


6.2.2 Συμμετοχή των γονέων στις κοινοτικές δράσεις

Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στις κοινοτικές δράσεις, οι γονείς ρωτήθηκαν εάν συμβάλλουν στο πλάνο των κοινοτικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζει το σχολείο και ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε θετικά. Συγκεκριμένα, το 6,6% των γονέων συμφώνησε απόλυτα, το 15,4% των γονέων συμφώνησε και το 25,3% των γονέων συμφώνησε λίγο. Μόλις το 30,8% των γονέων διαφώνησε με ένα ποσοστό 17,61% να διαφωνεί λίγο ένα ποσοστό 13,2% να διαφωνεί ή να διαφωνεί απόλυτα (βλ. **Πίνακα 45**).

Πίνακας 45. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Οι γονείς συμβάλλουν στο πλάνο των κοινοτικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζει το σχολείο.»

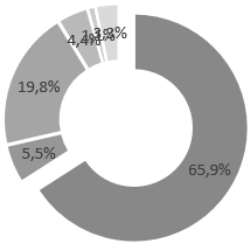
	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	6	6,6
Συμφωνώ	14	15,4
Συμφωνώ λίγο	23	25,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	22,0
Διαφωνώ λίγο	16	17,6
Διαφωνώ/Διαφωνώ απόλυτα	12	13,2
Total	91	100,0



Στην ερώτηση αν πιστεύουν οι γονείς ότι η συμμετοχή των παιδιών τους σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές επηρεάζει θετικά την κοινωνικότητα τους οι γονείς απάντησαν στη μεγάλη τους πλειοψηφία θετικά. Το 65,9% των γονέων μάλιστα συμφώνησε απόλυτα ενώ το 5,5% συμφώνησε και το 19,8% συμφώνησε λίγο. Από τους γονείς μόλις το 1,1% διαφώνησε λίγο και το 3,3% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα. Ένα μικρό ποσοστό επίσης της τάξης του 4,4% κράτησε ουδέτερη στάση (βλ. **Πίνακα 46**).

Πίνακας 46. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι η συμμετοχή του παιδιού μου σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές επηρεάζει θετικά την κοινωνικότητά του.»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	60	65,9
Συμφωνώ λίγο	5	5,5
Συμφωνώ	18	19,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	4,4
Διαφωνώ λίγο	1	1,1
Διαφωνώ/Διαφωνώ απόλυτα	3	3,3
Total	91	100,0

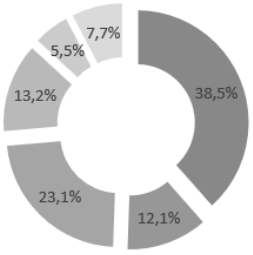


Οι γονείς ρωτήθηκαν επίσης εάν θεωρούν ότι το σχολείο βοήθησε στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Στον **Πίνακα 47** παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα των απαντήσεων που δώσανε. Παραπάνω από τους μισούς γονείς συμφώνησαν και ιδιαίτερα ένα ποσοστό 38,5% συμφώνησε απόλυτα, ένα ποσοστό 12,1% συμφώνησε ένα ποσοστό 23,1% σύμφωνοι σε λίγο. Από τους συμμετέχοντες γονείς μόλις ένα

ποσοστό 5,5% διαφώνησε λίγο είναι από τους στο 7,7% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα. Το 13,2% των γονέων κράτησε ουδέτερη στάση.

Πίνακας 47. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι το σχολείο βοήθησε την κοινωνικοποίηση του παιδιού μου.»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	35	38,5
Συμφωνώ	11	12,1
Συμφωνώ λίγο	21	23,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	13,2
Διαφωνώ λίγο	5	5,5
Διαφωνώ/Διαφωνώ απόλυτα	7	7,7
Total	91	100,0

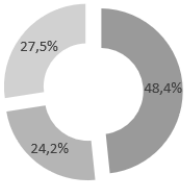


6.2.3 Συμμετοχή των γονέων στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων

Όσον αφορά το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν εάν συμμετέχουν στις συνεδριάσεις που αποφασίζονται από τον Σύλλογο στο σχολείο. Όπως φαίνεται στον **Πίνακα 48**, περίπου οι μισοί γονείς απάντησαν θετικά σε ένα ποσοστό 48,4% των γονέων. Το 27,5% των γονέων δήλωσε ότι ισχύει σε μικρό βαθμό ενώ το 24,2% των γονέων αρνήθηκε ότι συμμετέχει στις γενικές συνελεύσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Πίνακας 48. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Συμμετέχω στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου.»

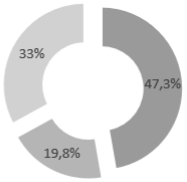
	Συχνότητα (f)	Συχνότητα (%)
Ναι	44	48,4
Όχι	22	24,2
Ισχύει σε μικρό βαθμό	25	27,5
Συνολικά	91	100,0



Στην ερώτηση αν έχουν επιλυθεί κάποια προβλήματα μετά από αιτήματα του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, οι γονείς στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι αυτό έχει συμβεί ξανά ποσοστό 47,3%. Ένα ποσοστό 33% απάντησε ότι αυτό ισχύει σε μικρό βαθμό και μόλις 19,8% απάντησα αρνητικά (βλ. **Πίνακα 49**).

Πίνακας 49. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Στο σχολείο έχουν επιλυθεί κάποια προβλήματα μετά από τα σχετικά αιτήματα του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.»

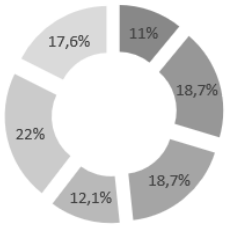
	Συχνότητα (f)	Συχνότητα (%)
Ναι	43	47,3
Όχι	18	19,8
Ισχύει σε μικρό βαθμό	30	33
Συνολικά	91	100,0



Επίσης μια ερώτηση που τέθηκε στους γονείς όταν ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων οργανώνει ενημερώσεις και εκδηλώσεις επιμόρφωσης στο σχολείο. Στην μεγάλη τους πλειοψηφία οι γονείς συμφώνησαν με ένα ποσοστό 11% να συμφωνεί απόλυτα, ένα ποσοστό 18,7% να συμφωνεί και ένα ποσοστό το κόμμα 7% να συμφωνεί λίγο. Από τους γονείς που διαφώνησαν, το ποσοστό 22% των γονέων διαφώνησε λίγο και ένα ποσοστό 17,6% των γονέων διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα. Ουδέτερη στάση κράτησε το 12,1% των γονέων (βλ. **Πίνακα 50**).

Πίνακας 50. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Ο Σύλλογος γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου οργανώνει ενημερώσεις και εκδηλώσεις επιμόρφωσης.»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	10	11,0
Συμφωνώ	17	18,7
Συμφωνώ λίγο	17	18,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	12,1
Διαφωνώ λίγο	20	22,0
Διαφωνώ/Διαφωνώ απόλυτα	16	17,6
Total	91	100,0

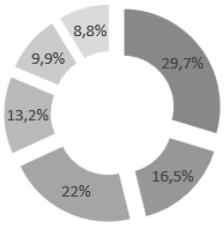


Όσον αφορά την άποψη των γονέων εάν η ύπαρξη του συλλόγου τους έκανε πιο θετικούς ώστε να συμμετέχουν στο σχολείο και να εκφράζουμε τα παράπονα που έχουν

σε σχέση με το παιδί τους και την εκπαίδευσή του, Οι μισοί και παραπάνω γονείς συμφώνησαν με ένα ποσοστό 29,7% να συμφωνεί απόλυτα, ένα ποσοστό 16,5 συμφωνεί κι ένα ποσοστό 22% να συμφωνεί λίγο. Ένα μικρό ποσοστό των γονέων 9,9% διαφώνησε λίγο και ένα ακόμη μικρό ποσοστό 8,8% διαφώνησε απόλυτα ή διαφώνησε. Το 13,2% των γονέων κράτησε ουδέτερη στάση (βλ. **Πίνακα 51**).

Πίνακας 51. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι η ύπαρξη του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο με έχει κάνει πιο θετική/ός ώστε να εκφράζω τα παράπονα μου για τα εμπόδια που τίθενται στην εκπαίδευση του παιδιού μου.»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Συμφωνώ απόλυτα	27	29,7
Συμφωνώ	15	16,5
Συμφωνώ λίγο	20	22,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	13,2
Διαφωνώ λίγο	9	9,9
Διαφωνώ/Διαφωνώ απόλυτα	8	8,8
Total	91	100,0



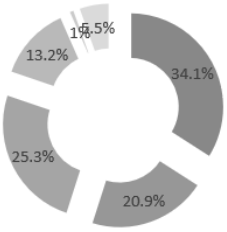
6.2.4 Αντιλήψεις τον γονέων για την κοινωνικοποίηση του παιδιού στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε

Για τη διερεύνηση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο αξιολογήθηκαν επίσης οι συχνότητες των απαντήσεων που δόθηκαν από τους γονείς σε σχέση με τις απόψεις τους για το πώς νιώθουν ότι επηρεάζει την κοινωνικότητα του παιδιού τους η εμπλοκή τους με το σχολείο.

Συγκεκριμένα οι γονείς ρωτήθηκαν εάν πιστεύουν ότι η επαφή που έχουν με το σχολείο μπορεί να επιδράσει στον τρόπο που βλέπει το παιδί το σχολείο. Παραπάνω από τους μισούς γονείς συμφώνησαν με αυτό με ένα ποσοστό 34,1% να συμφωνεί απόλυτα, ένα ποσοστό 20,9% να συμφωνεί και ένα ποσοστό 25,3% να συμφωνεί λίγο. Ένα πολύ μικρό ποσοστό 1,1% των γονέων διαφωνεί σε λίγο και ένα μικρό ποσοστό 5,5% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα. Ποσοστό 13,2% των γονέων κράτησε ουδέτερη στάση (βλ. **Πίνακα 52**).

Πίνακας 52. Απόλυτη τιμή συχνότητας (f) και ποσοστό (%) στις απαντήσεις της ερώτησης «Πιστεύω ότι η επαφή που έχω με το σχολείο επιδρά στον τρόπο που βλέπει το παιδί μου το σχολείο.»

	Συχνότητα (f)	**Ποσοστό (%)**
Συμφωνώ απόλυτα	31	34.1
Συμφωνώ πάρα πολύ	19	20.9
Συμφωνώ	23	25.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	13.2
Διαφωνώ πολύ	1	1.1
Διαφωνώ απόλυτα	5	5.5
Total	91	100,0



Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως σημειώνεται στην ερευνητική εργασία των Koutrouba, Babalis και Antonopoulou (2011), οι σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ οικογενειών και σχολείου μοιάζει να είναι αναποτελεσματική στην Ελλάδα παρόλο που: α) αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι μια πετυχημένη συνεργασία μπορεί να αποβεί καθοριστική για την ακαδημαϊκή και ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού β) παρατηρούνται θετικές στάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο . Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε αυτό το παράδοξο εντυπώνεται με πιο έντονο τρόπο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η πλειονότητα των γονέων φάνηκε να έρχεται συχνά σε συνδιαμόρφωση με το σχολείο σε αποφάσεις που αφορούν δραστηριότητες εξωσχολικές (π.χ επαφή με την τοπική κοινότητα) και να επικοινωνεί σε μεγάλο βαθμό με το Ε.Ε.Π για μαθησιακά ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους. Λαμβάνοντας υπόψη μόνο αυτές τις παραμέτρους θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι πετυχημένη. Ωστόσο την ίδια στιγμή, σχετικές έρευνες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ γονέων και Σ.Μ.Ε.Α.Ε σημειώνουν μη ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις των γονέων με το Ειδικό σχολείο δηλώνοντας έτσι την απουσία της ενεργού συμμετοχής τους στις σχολικές αποφάσεις και τα σχολικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους (Σούλης 2008· Miller, Kurth et al. 2017).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο επηρεαζόταν από ένα πλήθος δημογραφικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Συγκεκριμένα οι πατεράδες σημείωσαν μικρότερες τιμές συμμετοχής στην εκπαίδευση του παιδιού τους και ήταν εκείνοι που λάμβαναν τη λιγότερη στήριξη από το ειδικό σχολείο και είχαν τη λιγότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε. Παρόμοια αποτελέσματα είχαν αντληθεί και σε παλαιότερη έρευνα του Σούλη (2008). Ωστόσο και η διεθνή βιβλιογραφία έχει αναδείξει το ζήτημα αυτό με αναφορές στην άτυπη συμφωνία της οικογένειας να αναλαμβάνει η μητρική φιγούρα το μεγάλωμα και την εκπαίδευση του παιδιού (Spivak G. , 2006 · Vincent, 2001).

Από την έρευνα φάνηκε επίσης ότι οι γονείς εκπροσωπούσαν στην πλειοψηφία τους αγόρια με αναπηρία με τους άντρες να εκπροσωπούν σε μεγάλη κλίμακα αγόρια με αναπηρία σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ ή Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά γυμνάσια ή λύκεια. Αυτό θα

μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι ο πληθυσμός των ανάπηρων παιδιών είναι στην πλειοψηφία του αγόρια ((Ε.Σ.Α.με.Α, 2021), εντούτοις μπορεί να σχετίζεται και με τους ρόλους που θεωρούν οι γονείς ότι πρέπει να έχουν το αρσενικό και το θηλυκό φύλο στην κοινωνία.

Η ηλικία του γονέα ήταν ένας ακόμη παράγοντας που επηρέαζε την γονεϊκή εμπλοκή. Όπως βρέθηκε από την έρευνα μεγαλύτερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είχαν ηλικίας των γονέων 35-45 ετών ενώ μεγαλύτερη δυσφορία στη συμμετοχή και στη συνεργασία λόγω συχνών αλλαγών στο εκπαιδευτικό προσωπικό είχαν οι γονείς μεταξύ των ηλικιών 26 έως 35 ετών. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί σε συνάρτηση με τις βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες συμμετείχαν οι γονείς. Συγκεκριμένα η έρευνα ανέδειξε ότι οι γονείς που συμμετείχαν σε ειδικά αν νηπιαγωγεία και δημοτικά λάμβαναν λιγότερη στήριξη από το σχολείο ενώ οι γονείς που συμμετείχαν σε ενιαία ειδικά εκπαιδευτικά λύκεια και γυμνάσια ή σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ είχαν τη λιγότερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και συμμετείχαν σε πολύ μικρότερη κλίμακα στο κοινοτικό πλάνο δράσεων που διοργάνωνε το σχολείο τους.

Επιπρόσθετα από την βιβλιογραφία προέκυψε ότι το κοινωνικό κεφάλαιο των γονέων μπορεί να είναι ένας προγνωστικός παράγοντας για την ποιότητα συμμετοχής στην εκπαίδευση του παιδιού καθώς και ότι το κοινωνικό κεφάλαιο των παιδιών συσχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό κεφάλαιο των γονέων (Croll, 2004 · Kyridis, Zagkos, & Tourtouras, 2018 · Levitas, 2005 · Νικολάου Σ. Μ., 2016). Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι γονείς που είχαν περισσότερες κοινωνικές συναναστροφές με άλλους γονείς του σχολείου είχαν περισσότερη επαφή με το σχολείο, συνεργάζονταν σε μεγαλύτερη κλίμακα με εκπαιδευτικούς για το εκπαιδευτικό πλάνο μάθησης και λειτουργούσε προωθητικά για αυτούς ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ώστε να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Παράλληλα φάνηκε ότι τα παιδιά που συνάπτουν φιλικές σχέσεις στο σχολείο εκπροσωπούνταν από γονείς οι οποίοι στην πλειοψηφία τους είχαν ικανοποιητικές σχέσεις επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.

Το σχολικό περιβάλλον είναι ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2019). Η παρούσα έρευνα κατέληξε σε ίδια συμπεράσματα. Ιδιαίτερα, βρέθηκε ότι για σχολεία που προχωρούσαν σε κοινές δράσεις με γενικά σχολεία λειτουργούσαν προωθητικά για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, την αποτελεσματική επικοινωνία των

εκπαιδευτικών με τους γονείς καθώς και την πιο ενεργή δράση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων μέσο επίλυσης προβλημάτων που προκύπταν στο σχολείο καθώς και εκδηλώσεων που αφορούσαν την επιμόρφωση των γονέων. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία σημειώνεται πώς τα σχολεία που κρατάνε μια επαφή με την κοινότητα λειτουργούν προωθητικά για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση (Eleutheriadou & Vlachou, 2020). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε επίσης ότι η δράση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ήταν σε άμεση συνάρτηση με το αν υφίσταται ή όχι η επάρκεια σε Ε.Ε.Π στο σχολείο. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι γονείς εμπιστεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε σε σχέση με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για να μοιραστούν πληροφορίες που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού τους, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρόλο που ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων είναι πιο ενεργός σε ορισμένες Σ.Μ.Ε.Α.Ε φαίνεται ότι λειτουργεί με υποστηρικτικό τρόπο στο υπάρχον εκπαιδευτικό έργο και όχι ως αυτόνομο συλλογικό όργανο αντιπροσώπευσης των γονέων. Οι Ελευθεριάδου και Βλάχου (2020), κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα μελετώντας τις σχέσεις μεταξύ γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν ότι λόγω του περιορισμένου αριθμού κοινών πρακτικών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες είχαν κατασκευάσει αόριστα μια «κοινή ταυτότητα» στις εκπαιδευτικές Κοινότητες Πρακτικής.

Η υπάρχουσα κατάσταση θα μπορούσε να αποδοθεί σε δύο πιθανές αιτίες. Η πρώτη αιτία σχετίζεται με παράγοντες όπως το φύλο, η κοινωνική καταγωγή και τα προσωπικά κίνητρα του γονέα για συμμετοχή. Πολλοί ερευνητές έχουν καταδείξει το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και την χαμηλή κτήση Κοινωνικού Κεφαλαίου του/των γονέα/ων ως αρνητικούς παράγοντες στην εμπλοκή στο σχολείο (Vincent 2001 · Liontos, 1992 · Butler & Spivak, 2007 · Croll, 2004). Ακόμη, οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει ότι η ενεργό συμμετοχή της μητέρας στην εκπαίδευση του παιδιού της είναι συχνότερη σε σχέση με την συμμετοχή του πατέρα σε αυτή (Issari & Karayianni 2013· Σούλης 2008).

Μια δεύτερη αιτία αφορά τον βαθμό αντιπροσώπευσης μέσω μιας συλλογικής «φωνής» του γονέα στη λήψη αποφάσεων των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Οι γονείς ανάπηρων παιδιών αντιμετωπίζουν μεγάλα ζητήματα αναγνώρισης των παιδιών τους από την κοινωνία ως ισότιμα μέλη της με ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής και κοινωνικής ευημερίας. Ακόμη, όπως αναδεικνύει η έρευνα των Hadjiyiannakou και Ioannou (2007)

, οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι οι ίδιοι με συναισθήματα ανησυχίας και άγχους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες που αναπτύσσουν για τα παιδιά τους. Έτσι η ύπαρξη ενός συλλογικού οργάνου μέσω του οποίου μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες και αγωνίες με άλλους γονείς προσδίδει ισχυρά κίνητρα ώστε να συμμετέχουν και να διεκδικούν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εντείνουν την υπόθεση ότι η γονεϊκή εμπλοκή ακόμη και στις περιπτώσεις που η δραστηριότητα της είναι σε κάποια σχολεία υψηλή εντούτοις, ανατίθεται, καθοδηγείται και διοχετεύεται στους εκπαιδευτικούς. Έτσι η συλλογική «φωνή» των γονέων σπάνια συγκρούεται με την λειτουργία του σχολείου σε θέματα εκπαίδευσης και περιορίζεται σε πιο πρακτικές δραστηριότητες (Vincent 2001 · Eleutheriadou & Vlachou). Με τον τρόπο αυτόν, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να αναλαμβάνουν ξεχωριστούς ρόλους στους τομείς της εκπαίδευσης του παιδιού του. Αυτό δεν αποτελεί νέο εύρημα. Σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα και Πούλου (2007), από την ποσοτική ανάλυση 581 Ελλήνων γονέων παρατήρησαν ότι οι γονείς αναλαμβάνουν άτυπα την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται εξ'ολοκλήρου οι «ακαδημαϊκοί» τομείς. Πέραν αυτού όμως, καθοριστικό ρόλο στον βαθμό της αντιπροσώπευσης του γονέα διαδραματίζει η εκπαιδευτική πολιτική όπως αυτή ορίζεται στην ελληνική επικράτεια. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μέχρι και σήμερα υιοθετούν το ιατρικό μοντέλο στον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να διαχειριστούν την συζήτηση για την εκπαίδευση των Α.Α (Liasidou & Symeou 2016 · Morfidi & Bridglall, 2022). Έτσι σε ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου και την αξιολόγηση του έργου του επιλέγεται να ακούγεται η γνώμη των ειδικών και λαμβάνεται υπόψη με μεγάλη δυσπιστία η γνώμη της οικογένειας με ανάπηρο παιδί. Αυτό συνήθως συμβαίνει γιατί θεωρείται ότι οι προσδοκίες των γονέων με ανάπηρα παιδιά υπερβαίνουν το κοινωνικά δυνατό ενώ άλλες φορές πιστεύεται ότι οι γονείς υστερούν σε γνώσεις σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο εκπαίδευσης τους. Υπό το πρίσμα αυτών, είναι αρκετά σημαντική η μελέτη του πεδίου της γονεϊκής εμπλοκής εστιασμένη σε γονείς με παιδιά που έχουν μεγάλο ρίσκο κοινωνικού αποκλεισμού. Η κατανόηση των λόγων που αποκλείονται κάποιοι γονείς από την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων αλλά και οι τρόποι με τους οποίους αποκλείονται ίσως να μας οδηγήσει στο μέλλον στην δημιουργία ενός σχολείου για όλους/ες/α. Όπως εκφράζεται και από την διακήρυξη της «Education 2030 Framework for Action», η εξασφάλιση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και ισότιμης εκπαίδευσης και η προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους δεν

μπορεί να επιτευχθεί εάν δεν ικανοποιηθούν οι ανάγκες των εκτοπισμένων πληθυσμών και άλλων περιθωριοποιημένων πληθυσμών όπως τα Α.Α (UNESCO, 2015).

Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα μπορούν να ανακοινώσουν τους λόγους για τους οποίους οι διάφορες κτήσεις κοινωνικού κεφαλαίου από τους γονείς μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα στην επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Στο μέλλον είναι εξαιρετικής σημασίας η περαιτέρω διερεύνηση των ιεραρχικών σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου καθώς και τον ρόλο της κοινότητας για την προώθηση της γονικής συμμετοχής ώστε διαμορφώσουν τις κατευθυντήριες γραμμές για μια αποτελεσματικότερη εμπλοκή των γονέων με το σχολείο, ειδικά όταν το παιδί αντιμετωπίζει κίνδυνο Κοινωνικού Αποκλεισμού λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του (π.χ. αναπηρία, αντικοινωνική συμπεριφορά κλπ).

Βιβλιογραφία

ActionAid. (2014). *Έρευνα της ActionAid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας.* Αθήνα: ActionAid Hellas.

Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketsetzis, M., & Keating, L. (2000). Rule Compliance and Peer Sociability: A Study of Family Process, School-Focused Parent-Child Interactions, and Children's Classroom Behavior. *Journal of Family Psychology, 14*(2), σσ. 237-250.

Anastasiou, S., & Papagiani, A. (2020). Parents', Teachers' and Principals' Views on Parental Involvement in Secondary Education Schools in Greece. *Education science, 10*(3), σ. 69.

Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020, February 5). Parents', Teachers' and Principals' Views on Parental Involvement in Secondary Education Schools in Greece. *Education Science, 10*(3), σ. 69.

Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis , T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies, 37*(3), σσ. 333-344.

Balter, M. (2008). Prehistoric Family Values: Archaeologists find what may be the oldest examples of a nuclear family. *SCIENCE*.

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. *Power and Ideology in Education*, σσ. 487-511.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997, August 1). EXPLAINING EDUCATIONAL DIFFERENTIALS : TOWARDS A FORMAL RATIONAL ACTION THEORY. *Rationality and Society, 9*(3), σσ. 275-305.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), σσ. 723-742.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Στο R. M. Lerner, & W. Damon, *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (σσ. 793-828). John Wiley & Sons.

Butler, J., & Spivak, G. C. (2007). *Who sings the Nation-State? Language, politics, belonging.* Calcutta: Seagull Books.

Cantarella, E. (2003). Fathers and Sons in Rome. *The Classical World, 96*(3), σσ. 281-298.

Carlsmith, C. (2017). The Child in the Classroom: Teaching a Course on the History of Childhood in Medieval/Renaissance Europe. Στο A. Classen, *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance* (σσ. 415-432). Berlin: Walter de Gruyter.

Coleman, J. (1987). Families and Schools. *Educational Researcher, 16*, σσ. 32-38.

Croll, P. (2004, December). FAMILIES, SOCIAL CAPITAL AND EDUCATIONAL OUTCOMES. *British Journal of Educational Studies, 52*(4), σσ. 390-416.

Crozier, G. (2000). *Parents and Schools: Partners or protagonists.* London: Trentham Books.

Dudwick, N., Kuehnast, K., Jones, V., & Woolcock, M. (2006). *ANALYZING SOCIAL CAPITAL IN CONTEXT : A Guide to Using Qualitative Methods and Data* (Τόμ. 3). Washington, D.C: World Bank Institute.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Στο A. Booth, & J. F. Dunn, *Family–school links: How do they affect educational outcomes?* (σσ. 3-34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Eleutheriadou, D., & Vlachou, A. (2020). Inclusion and Communities of Practice: the reification of the role(s)/identities of teachers and parents of students with learning disabilities. *International Journal about Parents in Education, 12*(1), σσ. 72-84.

Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review, 15*(1-2), σσ. 99-126.

Epstein, J. L. (1992, Μάρτιος). *SCHOOL AND FAMILY PARTNERSHIPS.* Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

Epstein, J. L. (2019). *School, Family and Community Partnership: Your Handbook for Action* (4 εκδ.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fukuyama, F. (2002). Social Capital and Development: The Coming Agenda. *SAIS Review, 22*(1), σσ. 23-37.

Gellner, E. (1992). Η Βιομηχανική Κοινωνία. Στο *Έθνη και Εθνικισμός* (Δ. Λαφαζάνη, Μεταφρ., 2η εκδ., σ. 272). Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.

Gindis, B. (1995). Viewing the Disabled Child in the Sociocultural Milieu. *Social Science Collections, 16*, σσ. 155-166.

Green, A. (1997). Postmodernism and State Education. Στο A. Green, *Education, Globalization and the National State* (σσ. 7-28). Palgrave Macmillan.

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991, Ιανουάριος). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *Elementary School Journal*, σσ. 279-88.

Grolnick, W., Benjet, C., & et al. (1997, Σεπτέμβριος). Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, σσ. 538-548.

Guo-Brennan, L., & Guo-Brennan, M. (2019). Building Welcoming and Inclusive Schools for Immigrant and Refugee Students: Policy, Framework and Promising Praxis. Στο L.

Guo-Brennan, & M. Guo-Brennan, *Education, Immigration and Migration* (σσ. 73-93).

Hadjiyiannakou, A., Ioannou, C., & Tziogouros, C. (2007). Parents of disabled children. The educational system and the everyday challenges. *International Journal about Parents in Education, 1*, σσ. 145-150.

Issari, P., & Karagianni, T. (2013). Greek Mothers' Narratives of the Construct of Parental Involvement. *The European Journal of Counselling Psychology, 2*(1), σσ. 17-32.

Issari, P., & Karayianni, T. (2013). Greek Mothers' Narratives of the Construct of Parental Involvement. *The European Journal of Counselling Psychology, 2*(1), σσ. 17-32.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Zenakou, E., & et al. (2009, June). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International, 30*(3), σσ. 311-328.

Kyridis, A., Zagkos, C., & Tourtouras, C. (2018). Locality, Identities, and social differentiation in the field of education. Στο L. Galani, E. Mavrikaki, & K. Skordoulis, *Geographical literacy and European Heritage: A challenging convention in the field of education* (σσ. 95-114). Limassol: CoHERE CONSORTIUM.

Lake, J., & Billingsley, B. (2000). An Analysis of Factors That Contribute to Parent—School Conflict in Special Education. *Remedial and Special Education, 21*(4), σσ. 240-51.

Lecerf, M. (2022). *Understanding EU policies for people with disabilities.* European Union.

Levitas, R. (2005). *Three discourses of social exclusion.* London: Palgrave Macmillan.

Liasidou, A. (2015). Inclusive Education Policymaking and the Question of Change. Στο A. Liasidou, *Inclusive education and the issue of change* (σσ. 26-49). Palgave Macmillan.

Liasidou, A., & Hadjiyiannakou, A. (2019). Disabling discourses and some implications for parent leadership in special education policy and practice. *European Journal of Special Needs Education, 34*(3), σσ. 342-354.

Liasidou, A., & Symeou, L. (2018). Neoliberal versus Social Justice Reforms in Education Policy and Practice: Discourses, Politics and Disability Rights in Education. *Critical Studies in Education, 59*(2), σσ. 149-66.

Liontos, L. B. (1992). *AT • RISK FAMILIES & SCHOOLS: BECOMING PARTNERS* (2η εκδ.). Oregon: ERIC.

Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review, 29*(1), σσ. 39-55.

Matthiesen, N. L. (2015, Ιούνιος). Understanding silence: an investigation of the processes of silencing in parent–teacher conferences with Somali diaspora parents in Danish public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, σσ. 320-37.

Mavropalias, T., Alevriadou, A., & Rachanioti, E. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *The British Society of Developmental Disabilities, 67*(6), σσ. 458-469.

Mcneal, R. (1999, September). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces, 78*(1), σσ. 117-144.

Mehwish, H., & Aalyia, Y. (2015). Significance of Scaffolding and Peer Tutoring in the Light of Vygotsky's Theory of Zone of Proximal Development. *International Journal of Languages Literature and Linguistics, 1*(3), σσ. 170-173.

Miller, A., Kurth, J., & et al. (2017). Parents' experiences in education decision-making for children and youth with disabilities. *Education and Human Science*, σσ. 158-172.

Morfidi, E., & Bridglall, B. (2022). Parental Involvement in Literacy Instruction: The Perspectives of Greek Special Educators. *The Educational Review, 8*(6), σσ. 356-366.

Moya, C., Goodman, A., Koupil, I., & Sear, R. (2021). Historical Context Changes Pathways of Parental Influence on Reproduction: An Empirical Test from 20th-Century Sweden. *Social Science, 10*(7), σ. 260.

Munn, P. (1993). *Parents and Schools (1993) Customers, Managers or Partners?* Routledge.

Nikolaou , S. M., Papa, M., & Gogou, L. (2018). Early school leaving in Greece and Europe and educational inequality. Actions and policies against educational and social exclusion. *European Journal of Social Sciences Education and Research, 5*(1), σσ. 212-220.

OECD. (2011). Strong Performers and Successful Reformers in Education : Education Policy Advice for Greece. *Education*, σ. 113.

OECD. (2018, September 11). Education at a Glance 2018: OECD indicators. *Education at a Glance*, σ. 460.

OECD. (2021, September 16). Education at a Glance 2021: OECD indicators. *Education at a Glance*, σ. 474.

Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016, Ιούλιος). "Otherness as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. *International Journal of Multicultural Education, 18*(2), σσ. 39-57.

Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School – family relations: Greek parents' perceptions. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), σσ. 83-89.

Roth, W. M., & Lee, Y. J. (2007, Ιούνιος). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research, 77*(2), σσ. 186-232.

Spivak, G. (2006). If only. *The scholar and feminist online*, σ. 3.

Spivak, G. C. (1982, Σεπτέμβριος). The Politics of Interpretations. *Critical Inquiry, 9*(1), σσ. 259-278.

Swap, S. M. (1990). Parent Involvement and Success for All Children: What We Know Now. *Institute for Responsive Education*, σ. 85.

Swap, S. M. (1993). Developing home-school partnerships. From concepts to practice. *Teachers' College Press, Columbia University*, σ. 227.

Syriopoulou-Delli, C. (2010). A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Educational Needs. *Review of European Studies, 2*(1), σσ. 2-14.

Tsolou, O., & Babalis, T. (2020, August 23). The Contribution of Family Factors to Dropping Out of School in Greece. *Creative Education, 11*(8), σ. 27.

UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.*

UNESCO. (2020). Education for all is the foundation of inclusion in education. Στο *Inclusion and Education: All means all* (σσ. 6-10). Global education monitoring report.

University, B. (2002). *DEFINITIONS OF DISABILITY IN EUROPE: A COMPARATIVE ANALYSIS.* European Commission.

Vincent, C. (2001). Including Parents:Educational, Citizenship, and Parental Agency . σ. 176.

Vygotsky, L. S. (2021). The age of Infacy. Στο L. S. Vygotsky, *L. S. Vygotsky's Pedological Works. Volume 2. : The problem of age* (D. Kellogg, & N. Veresov, Μεταφρ., σσ. 81-124). Springer.

Vygotsky, L. S. (2021). The concept of Pedological Age. Στο L. S. Vygotsky, *L.S. Vygotsky's Pedological Works. Volume 2.: The Problem of Age* (D. Kellogg, & N. Veresov, Μεταφρ., σσ. 1-9). Springer.

Vygotsky, L. S. (2021). Thinking in School Age. Στο L. S. Vygotsky, *L.S. Vygotsky's Pedological Works. Volume 2.: The Problem of Age* (D. Kellogg, & N. Veresov, Μεταφρ., σσ. 273-287). Springer.

WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).*

Wright, K., Stegelin, D. A., & Hartle, L. (2007). Cross-Cultural Issues Involving Families and the Community. Στο K. Wright, D. A. Stegelin, & L. Hartle, *Building Family, School, and Community Partnerships* (σσ. 95-134). New Jersey: Kevin M. Davis.

Wright, K., Stegelin, D. A., & Hartle, L. (2007). Families and Schools in Contemporary Society. Στο K. Wright, D. A. Stegelin, L. Hartle, & K. M. Davis (Επιμ.), *Building Family, School, and Community Partnerships* (Third εκδ.). New Jersey.

Βούλγαρης, Γ. (2013). Οι πολιτικές εξελίξεις 1974-2009. Στο Γ. Βούλγαρης, *Η μεταπολιτευτική Ελλάδα 1974-2009* (σ. 528). ΠΟΛΙΣ.

Διαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική θεωρία του Vygotsky.* (Κ. Π. Σταθάκου, Επιμ.) Αθήνα, Ελλάδα: Ατραπός.

Ε.Σ.Α.με.Α. (2021). *Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α.

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Διοίκηση Αθλητισμός και Αναψυχή, 11*(1), σσ. 41-54.

Καλημερίδης, Γ. Α. (2006). «ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ» ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΡΓΑΤΙΚΩΝ. 530. Θεσσαλονίκη.

Κελεσίδης, Ε. (2014). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη δεκαετία του ’80: κοινωνική δυναμική, διαδικασίες διαμόρφωσης, θεσμοί και εφαρμογή. 95-114.

κοινοτήτων, Ε. τ. (1993β). *Πράσινο Βιβλίο: Ευρωπαική κοινωνική πολιτική.* Ευρωπαική Επιτροπή.

Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα : Κριτική θεώρηση. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ. 19). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις τουπεριεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμ. 6, σσ. 35-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας.* Αθήνα: Ατραπός.

Νικολάου, Σ. Μ. (2011). Κοινωνιολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση και μετά, στο: Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας. *Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος,*(46), σσ. 13-17.

Νικολάου, Σ. Μ. (2016). Οικογένεια και κοινωνικά προβλήματα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού 107*, σσ. 292-300.

Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., & Γιαζιτζίδου, Σ. (2014). Implementing inclusive education in Greece through co-teaching. *8th International Scientific Conference for Special Education and Rehabilitation.* Belgrade.

Πεντέρη, Ε. Χ. (2021). Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)*, 366.

Πετρογιάννης, Κ. Γ. (2003). *Η Μελέτη της Ανθρώπινης Ανάπτυξης: Οικοσυστημική Προσέγγιση.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Σαίτη, Α., & Σαίτης, Χ. (2022). Όργάνωση και λειτουργία των μονάδων προσχολικής αγωγής και σχολικής εκπαίδευσης. Στο Α. Σαίτη, & Χ. Σαίτης, *ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ* (σ. 592). ΚΑΤΑΓΡΑΜΜΑ.

Σιανού-Κυργίου, Ε. (2005). Επίδοση και κοινωνική τάξη. Στο *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες* (σσ. 109-142). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Σιμόπουλος, Γ., & Στεργίου, Λ. (2019). *ΜΕΤΑ ΤΟ ΚΟΝΤΕΙΝΕΡ: Διαπολιτισμικη ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων.* (Ι. Τυπάλγος, Επιμ.) Gutenberg.

Σούλης , Σ.-Γ. (2020). ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ. Στο Σ.-Γ. Σούλης , *ΣΠΟΥΔΗ ΣΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ* (σ. 496). GUTENBERG.

Σούλης, Σ.-Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμ. 2). Gutenberg.

Σούλης, Σ.-Γ. (2014). Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία. Στο Σ.-Γ. Σούλης, Α. Γκούφα, Χ. Νικολαίδης, & και συν, *ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ* (σ. 381). Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α.

Σούλης, Σ.-Γ. (2018). Η σχέση Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Οικογένειας : Η περίπτωση των μαθητών με Νοητική Καθυστέρηση. *Επετηρίδα 6-9*, σσ. 248-265.

Σταμπολιάν, Β. (2000). Στάση και θέση των γονιών για την ένταξη των παιδιών τους. Στο Π. Ε. (Π.Ε.Σ.Ε.Α.), *Προγράμματα Σπουδών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής: για την στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 177-179). Πειραιάς: Άτραπος.

Στασινός, Δ. (2001). *ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ : ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ - ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ (1906-1989).* Gutenberg.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ., Αντωνίου, Α., & Αφθίνου, Μ. (2019). Οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με Αυτισμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, σσ. 44-58.

Φερώνας, Α. (2004). *Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός σε Ευρώπη και Ελλάδα: Έννοιες, Αντιλήψεις, Πολιτικές. .* Αθήνα: Σάκκουλα.

Φίγγου, Λ., Μποζατζης, Ν., & Τσονίδης, Α. (2008). Πολιτισμική Ετερότητα και εκπαίδευση στον πλειονοτικό και μειονοτικό λόγο. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Πρόσθεση Όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός Όχι Διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 107-22). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χάλαζα, Β. (2021). Ιστορία της αναπηρίας και του αναπηρικού κινήματος στην Ελλάδα (1908-1996): ο αιώνας των τυφλών: ιδέες, πολιτική και διεκδικήσεις για την τυφλότητα στον ελληνικό 20ο αιώνα. Ανάκτηση από https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/49843

Χρυσάκης, Μ. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο *ΙΙ Όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού* (Γ' εκδ., σσ. 83-136). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ηλικία Γονέα

☐ 18-25

☐ 26-35

☐ 36-45

☐ 46-55

☐ >55

Φύλο Γονέα:

☐ Γυναίκα

☐ Άντρας

Επάγγελμα Γονέα (προαιρετικά)

_____

Φύλο παιδιού:

☐ Κορίτσι

☐ Αγόρι

Είδος αναπηρίας/ών του παιδιού.

_____

Περιοχή σχολείου:

☐ Αστική

☐ Ημιαστική

☐ Αγροτική

Βαθμίδα σχολείου:

☐ Ειδικό Νηπιαγωγείο

☐ Ειδικό Δημοτικό σχολείο

☐ Γυμνάσιο Ε.Α.Ε

☐ Λύκειο Ε.Α.Ε

☐ Ενιαία Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο/Λύκειο

☐ Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ)

Βάλτε ένα √ στην απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό που ισχύει για εσάς.

1.Νιώθω ότι έχω την επαφή που θέλω με το σχολείο.

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Ίσως

2.Το σχολείο έχει επαρκές ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Ισχύει σε μικρό βαθμό

2.1. Αν Όχι, οι ελλείψεις σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό θέτουν εμπόδια στην συμμετοχή του παιδιού μου στο σχολείο. (προαιρετικό)

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Ισχύει σε μικρό βαθμό

3.Συμμετέχω στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Ισχύει σε μικρό βαθμό

4.Το ειδικό προσωπικό που προσλαμβάνεται στο σχολείο είναι αίτημα πρωτίστως :

☐ Του Υπουργείου Παιδείας έπειτα από τις σχολικές ανάγκες που προκύπτουν

☐ Του Διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων

☐ Του Συλλόγου Γονέων- Διδασκόντων και του διευθυντή

☐ Δεν γνωρίζω

5. Όταν προκύπτει ένα πρόβλημα με το παιδί μου στο σχολείο νιώθω περισσότερη εμπιστοσύνη να απευθυνθώ:

☐ Στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό

☐ Στον Διευθυντή

☐ Στο Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

6. Στο σχολείο έχουν επιλυθεί κάποια προβλήματα μετά από τα σχετικά αιτήματα του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Ίσως

Αξιολογήστε τις ακόλουθες ερωτήσεις από το 0 έως το 6. Βάλτε σε κύκλο την απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό που ισχύει για εσάς.

0 = Συμφωνώ απόλυτα 1 = Συμφωνώ 2 = Συμφωνώ λίγο 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4 = Διαφωνώ λίγο 5 = Διαφωνώ 6=Διαφωνώ απόλυτα

7.Έχω πλήρη επίγνωση για τις ελλείψεις του σχολείου σε υλικοτεχνικές υποδομές.

0 1 2 3 4 5 6

8. Δεν γνωρίζω τον τρόπο με τον οποίο μπορώ να συμμετέχω στο σχολείο και να εκφράζω την άποψη μου για τα θέματα που με απασχολούν στην εκπαίδευση του παιδιού μου.

0 1 2 3 4 5 6

9. Δεν λαμβάνω ενημέρωση για τις σχολικές συνθήκες της τάξης.

0 1 2 3 4 5 6

10. Έχω επαφή με αρκετούς γονείς από συμμαθητές του παιδιού μου.

0 1 2 3 4 5 6

11. Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού μου είναι αρκετά ικανοποιητική.

0 1 2 3 4 5 6

12. Οι γονείς συνεργάζονται συχνά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εξατομικευμένες ανάγκες του σχολείου.

0 1 2 3 4 5 6

13. Δε λαμβάνω τη στήριξη που θέλω από το σχολείο.

0 1 2 3 4 5 6

14. Η αλληλεπίδραση μου με τους υπόλοιπους γονείς του σχολείου είναι μικρή.

0 1 2 3 4 5 6

15. Οι συνεχείς αλλαγές στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δυσκολεύουν την επαφή μου μαζί τους.

0 1 2 3 4 5 6

16. Οι γονείς συμβάλλουν στο πλάνο των κοινοτικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζει το σχολείο.

0 1 2 3 4 5 6

17. Δεν νιώθω ικανοποίηση από τις ενημερώσεις που λαμβάνω από το Ειδικό προσωπικό εκπαίδευσης του σχολείου.

0 1 2 3 4 5 6

18. Το σχολείο έχει προχωρήσει σε αρκετές εξωσχολικές δραστηριότητες (πχ. εκδρομές, θέατρο κτλ).

0 1 2 3 4 5 6

19. Ο Σύλλογος γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου οργανώνει ενημερώσεις και εκδηλώσεις επιμόρφωσης.

0 1 2 3 4 5 6

20. Νιώθω ανήμπορη/ος όταν το παιδί μου αντιμετωπίζει δυσκολίες στο σχολείο.

0 1 2 3 4 5 6

21.Το σχολείο βρίσκεται σε επαφή και συνεργασία με γενικά σχολεία για κοινές δράσεις.

0 1 2 3 4 5 6

22. Πιστεύω ότι η ύπαρξη του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο με έχει κάνει πιο θετική ώστε να εκφράζω τα παράπονα μου για τα εμπόδια που τίθενται στην εκπαίδευση του παιδιού μου.

0 1 2 3 4 5 6

23. Πιστεύω ότι η στάση του Διευθυντή επηρεάζει στον τρόπο με τον οποίο εκφράζω τα παράπονα μου για τα εμπόδια που τίθενται στην εκπαίδευση του παιδιού μου.

0 1 2 3 4 5 6

24. Πιστεύω ότι η συμμετοχή του παιδιού μου σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές επηρεάζει θετικά την κοινωνικότητά του.

0 1 2 3 4 5 6

25. Πιστεύω ότι η επαφή που έχω με το σχολείο επιδρά στον τρόπο που βλέπει το παιδί μου το σχολείο.

0 1 2 3 4 5 6

26. Πιστεύω ότι το σχολείο βοήθησε την κοινωνικοποίηση του παιδιού μου.

0 1 2 3 4 5 6

27. Το παιδί μου κάνει φιλίες με τους συμμαθητές του.

0 1 2 3 4 5 6

28. Το παιδί μου αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο.

0 1 2 3 4 5 6

29. Το παιδί μου χαίρεται όταν πηγαίνει στο σχολείο.

0 1 2 3 4 5 6

30. Το παιδί μου δυσκολεύεται να συνάψει φιλικές σχέσεις με τα παιδιά του σχολείου.

0 1 2 3 4 5 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ηλικία Γονέα

☐ 18-25

☐ 26-35

☐ 36-45

☐ 46-55

☐ >55

Φύλο Γονέα:

☐ Γυναίκα

☐ Άντρας

Επάγγελμα Γονέα (προαιρετικά)

_____

Φύλο παιδιού:

☐ Κορίτσι

☐ Αγόρι

Είδος αναπηρίας/ών του παιδιού.

_____

Περιοχή σχολείου:

☐ Αστική

☐ Ημιαστική

☐ Αγροτική

Βαθμίδα σχολείου:

☐ Ειδικό Νηπιαγωγείο

☐ Ειδικό Δημοτικό σχολείο

☐ Γυμνάσιο Ε.Α.Ε

☐ Λύκειο Ε.Α.Ε

☐ Ενιαία Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο/Λύκειο

☐ Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ)

Βάλτε ένα √ στην απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό που ισχύει για εσάς.

1.Νιώθω ότι έχω την επαφή που θέλω με το σχολείο.

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Ίσως

2.Το σχολείο έχει επαρκές ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Ισχύει σε μικρό βαθμό

3.Συμμετέχω στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Ισχύει σε μικρό βαθμό

4. Όταν προκύπτει ένα πρόβλημα με το παιδί μου στο σχολείο νιώθω περισσότερη εμπιστοσύνη να απευθυνθώ:

☐ Στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό

☐ Στον Διευθυντή

☐ Στο Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

5. Στο σχολείο έχουν επιλυθεί κάποια προβλήματα μετά από τα σχετικά αιτήματα του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Ίσως

Αξιολογήστε τις ακόλουθες ερωτήσεις από το 0 έως το 6. Βάλτε σε κύκλο την απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό που ισχύει για εσάς.

0 = Συμφωνώ απόλυτα 1 = Συμφωνώ 2 = Συμφωνώ λίγο 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4 = Διαφωνώ λίγο 5 = Διαφωνώ 6=Διαφωνώ απόλυτα

6. Έχω επαφή με αρκετούς γονείς από συμμαθητές του παιδιού μου.

0 1 2 3 4 5 6

7. Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού μου είναι αρκετά ικανοποιητική.

0 1 2 3 4 5 6

8. Οι γονείς συνεργάζονται συχνά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εξατομικευμένες ανάγκες του σχολείου.

0 1 2 3 4 5 6

9. Οι γονείς συμβάλλουν στο πλάνο των κοινοτικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζει το σχολείο.

0 1 2 3 4 5 6

10. Το σχολείο έχει προχωρήσει σε αρκετές εξωσχολικές δραστηριότητες (πχ. εκδρομές, θέατρο κτλ).

0 1 2 3 4 5 6

11. Ο Σύλλογος γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου οργανώνει ενημερώσεις και εκδηλώσεις επιμόρφωσης.

0 1 2 3 4 5 6

12.Το σχολείο βρίσκεται σε επαφή και συνεργασία με γενικά σχολεία για κοινές δράσεις.

0 1 2 3 4 5 6

13. Πιστεύω ότι η συμμετοχή του παιδιού μου σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές επηρεάζει θετικά την κοινωνικότητά του.

0 1 2 3 4 5 6

14. Πιστεύω ότι η επαφή που έχω με το σχολείο επιδρά στον τρόπο που βλέπει το παιδί μου το σχολείο.

0 1 2 3 4 5 6

15. Πιστεύω ότι το σχολείο βοήθησε την κοινωνικοποίηση του παιδιού μου.

0 1 2 3 4 5 6

16. Το παιδί μου κάνει φιλίες με τους συμμαθητές του.

0 1 2 3 4 5 6

17. Το παιδί μου χαίρεται όταν πηγαίνει στο σχολείο.

0 1 2 3 4 5 6