

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ  
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

«Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών  
με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μονάδες  
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

Πασχάλης Ηλδικίδης (οεκ20027)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κοκορέ Ιωάννα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς  
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική  
της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Νοέμβριος 2021

UNIVERSITY OF PIRAEUS  
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM  
IN ECONOMICS IN EDUCATION  
AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

« Cooperation between teachers and parents of students with  
special educational needs in primary education units »

By

Ildikidis Paschalis (oek20027)

Supervising teacher: Kokores Ioanna

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, October 2021

*Στους γονείς μου...*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Κοκορέ Ιωάννα που από την αρχή στάθηκε αρωγός στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας και με τις επισημάνσεις της αλλά και τη θετική της ενέργεια συντέλεσε στην ολοκλήρωση της με επιτυχία.

## «Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μονάδες πρωτοβάθμιες εκπαίδευσης»

**Σημαντικοί όροι :** Συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παράλληλη στήριξη

### Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά καλούνται να αντιμετωπίσουν πληθώρα θεμάτων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα πολύπλευρο πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός ασχολείται όχι μόνο με το μαθησιακό κομμάτι αλλά και με την αντιμετώπιση καταστάσεων που αφορούν συμπεριφορές παιδιών. Εξάλλου καθήκον ενός εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο να μεταδώσει γνώσεις στους μαθητές του αλλά και να τους προετοιμάσει για την μετέπειτα κοινωνική ζωή τους.

Υπό αυτές τις συνθήκες, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων- κηδεμόνων κρίνεται απαραίτητη. Τα παιδιά των γονέων- κηδεμόνων γίνονται αυτόματα και παιδιά των εκπαιδευτικών στο σχολείο, με κοινό στόχο και των δύο πλευρών να είναι ένας και κοινός. Η εξέλιξη των μαθητών ως προς το καλύτερο σε όλα τα επίπεδα.

Ο στόχος αυτός λαμβάνει μεγαλύτερη βαρύτητα όταν γίνεται αναφορά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προσέγγιση σ' αυτούς τους μαθητές γίνεται με τρόπο τέτοιο που δεν τους εξαιρεί από την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά αντιθέτως τους ενισχύει. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς-κηδεμόνες ως συνεργάτες με κοινό στόχο προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα αυτά.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί το κατά πόσο η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων- κηδεμόνων μπορεί να καταστεί βοηθητική στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στα σχολεία πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, μέσα από τον κύριο στόχο της παρούσας εργασίας προκύπτουν βασικά ερευνητικά ερωτήματα που στοχεύουν στις απαντήσεις τους μέσω της ανάλυσης της σχετικής βιβλιογραφίας.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία εκπονείται με σκοπό:

- να περιγράψει τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να καταστεί αποτελεσματική μια συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων-κηδεμόνων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της διαχείρισης των θεμάτων που προκύπτουν στο σχολείο και αφορούν τα παιδιά αυτά.
- να ερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν τις στάσεις των γονέων αναφορικά με τη συνεργασία τους με το σχολείο
- να καταγράψει το θεσμό της παράλληλης στήριξης στα ελληνικά σχολεία.

Τέλος, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε γίνεται αντιληπτό πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων-κηδεμόνων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να καταστεί εξαιρετικά ωφέλιμη για το παιδί. Η εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους και το αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας να καταστεί ως ένα σημαντικό όπλο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δύνανται να δημιουργούνται.

## «Cooperation between teachers and parents of students with special educational needs in primary education units»

**Important terms:** Cooperation of teachers and parents, special educational needs, parallel support

### **Abstract**

Teachers are daily called to deal with a variety of issues related to the educational process. The educational process is a multifaceted framework in which the teacher deals not only with the learning part but also with dealing with situations that concern children's behaviors. After all, it is the duty of a teacher not only to impart knowledge to his students but also to prepare them for their later social life.

Under these circumstances, cooperation between teachers and parents-guardians is considered necessary. The children of the parents-guardians automatically become the children of the teachers in the school, with the common goal of both parties to be one and the same. The development of students in terms of the best at all levels.

This goal becomes more important when referring to children with special educational needs. The approach to these students is done in such a way that it does not exclude them from the educational process but instead strengthens them. Students with special educational needs often face several difficulties in the educational process. Teachers and parents-guardians as partners with a common goal try to address these problems.

The purpose of this paper is to investigate whether the cooperation between teachers and parents-guardians can be helpful in solving problems that arise in primary schools with children with special educational needs. Thus, through the main objective of the present work, basic research questions arise that aim at their answers through the analysis of the relevant literature.

More specifically, this paper is prepared with the aim of:

- describe the ways in which a collaboration between teachers and parents-guardians of students with special educational needs could be made effective in the management of issues that arise at school and concern these children.

- to investigate those factors that shape parents' attitudes towards their cooperation with the school

- to record the institution of parallel support in Greek schools.

Finally, through the literature review, it is understood that the cooperation between teachers and parents-guardians of children with special educational needs can become extremely beneficial for the child. The involvement of parents / guardians in the educational process can be done in various ways and the result of this cooperation can become an important weapon in dealing with the problems that may arise.



## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	ix
Abstract.....	xi
Εισαγωγή.....	5
1. Ορισμός ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών .....	7
1.1 Περπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών .....	8
1.1.1 Διάσπαση Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).....	8
1.1.2 Διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	8
1.1.3 Συναισθηματική διαταραχή.....	9
2. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας.....	11
2.1 Έννοια του σχολείου .....	11
2.2 Σχολικό κλίμα – κλίμα συνεργασίας σχολείου- οικογένειας .....	12
2.3 Οφέλη συνεργασίας σχολείου - οικογένειας .....	13
2.4 Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων .....	15
2.4.1 Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων για τους μαθητές.....	15
2.4.2 Η αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων για τους εκπαιδευτικούς .....	16
2.4.3 Η αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων για τους γονείς.....	17
3. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	19
3.1 Γονεϊκή εμπλοκή .....	19
3.2 Γονεϊκή συμμετοχή .....	21
3.3 Γονεϊκή συνεργασία .....	21
4. Τα μοντέλα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας .....	23
4.1 Θεωρητικά μοντέλα της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών – γονέων στην ειδική αγωγή και οι τύποι των δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας .....	26
5 Τύποι δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας .....	30
6. Παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των στάσεων των γονέων αναφορικά με τη συνεργασία τους με το σχολείο .....	32
7. Βελτίωση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας.....	39
8. Έρευνες για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με τις σχέσεις τους στην ειδική αγωγή.....	42
9. Παράλληλη στήριξη και αποδοχή γονέων.....	46
10. Εκπαιδευτικό σύστημα Φιλανδίας – Προτάσεις.....	49
11. Περιορισμοί της έρευνας.....	50
12. Συμπεράσματα.....	51
13. Βιβλιογραφία.....	52

## Εισαγωγή

Μία από τις πιο περίπλοκες περιόδους της ζωής του ανθρώπου είναι αυτή της παιδικής ηλικίας, η οποία ξεκινάει μετά το πέρας της νηπιακής ηλικίας και ολοκληρώνεται με την έναρξη της εφηβείας. Για την πλειοψηφία των ανθρώπων η περίοδος αυτής της ζωής του, τυγχάνει μία χαρούμενη και σημαντική περίοδο, για ορισμένους όμως, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες με επικράτηση μίας διαρκούς αναστάτωσης.

Φαινόμενα τόσο επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά όσο και παρατεταμένης και έντονης εσωστρέφειας και αυτοπεριθωριοποίησης των ανηλίκων, περιπτώσεις παιδιών και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που συχνά συναντώνται στις ηλικίες αυτές, έχουν δυσμενείς συνέπειες για την ψυχοσocioκοινωνική εξέλιξη των ανηλίκων και την ένταξή τους στην ενήλικη ζωή. Εξάλλου, οι εμφανιζόμενες αυτές δυσλειτουργίες κάνουν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στο παιχνίδι τους, τις φιλικές σχέσεις τους, και στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία γίνεται με εξαιρετική δυσκολία.

Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν μια μη τυπική συμπεριφορά στο σχολείο η οποία συνοδεύεται από πράξεις ενδεχομένως ακατανόητες για το σύνολο.

Παράλληλα, εμφανίζεται συχνά το φαινόμενο τα παιδιά αυτά να μην υπακούουν σε οικογενειακούς κανόνες και να κάνουν πράξεις, χωρίς να έχουν τη συγκατάθεση των γονέων ή των ασκούντων τη γονική μέριμνα αυτών. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζονται συνήθως μετά την ηλικία των τεσσάρων ετών, χωρίς να αποκλείεται να εμφανιστεί και νωρίτερα, ενώ επηρεάζει και την ενήλικη ζωή του ατόμου με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ως ανήλικος πλέον να γιγαντώνονται. Ο γρήγορος εντοπισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και η συστηματική παρέμβαση στο παιδί από ειδικούς είναι πολύ πιθανό να λειτουργήσει ευεργετικά στην ένταξη του παιδιού τόσο στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας όσο και στην ευρύτερη κοινωνική του ζωή.

Η υγιής συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια του ανηλίκου, δοθέντος ότι στους δύο αυτούς θεσμούς ο ανήλικος καταναλώνει τη συντριπτική πλειοψηφία του χρόνου της ζωής του, είναι απαραίτητη για κάθε προσπάθεια οριοθέτησης και βελτίωσης της μαθησιακής και συμπεριφορικής εικόνας του παιδιού. Το οικογενειακό περιβάλλον, εντός του οποίου ξεκινούν να εμφανίζονται τα πρώτα σημάδια των

δυσκολιών που ενδεχομένως αντιμετωπίζει το παιδί κοινωνικά, είναι απαραίτητο να αναζητήσει την βοήθεια από το σχολείο, το οποίο, στελεχωμένο με κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό, θα παρέμβει, συνεργαζόμενο πάντα με την οικογένεια, ώστε με κατάλληλες δράσεις, να βελτιωθεί η μαθησιακή και κοινωνική εικόνα του μαθητή. Είναι ιδιαίτερος σημαντικό, επομένως, να γίνει αντιληπτή η αξία της συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού.

Στα πλαίσια αυτά η ειδική αγωγή στα σχολεία διαδραματίζει ιδιαίτερος σημαντικό ρόλο, ασχολούμενη με τα παιδιά αυτά, τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και συστηματικής παρακολούθησής. Η συνεργασία δε γονέων και δασκάλου ειδικής αγωγής είναι εξίσου σημαντική, καθώς οι γονείς χρειάζονται τις ειδικές γνώσεις, τις οποίες παρέχει ο δάσκαλος και ο δάσκαλος χρειάζεται τη βοήθεια και τη συνεχή προσπάθεια και εργασία από το σπίτι, προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός στόχος της ομαλής μετάβασης του ανηλίκου στην ενήλικη ζωή και την διαμόρφωση μίας υγιούς από ψυχικής άποψης προσωπικότητας, ακολουθώντας πάντα την ίδια κατευθυντήρια γραμμή.

Στη συνέχεια, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα γίνει προσπάθεια να περιγραφούν οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να καταστεί αποτελεσματική η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καταγράφοντας και αναλύοντας ορισμούς που είναι χρήσιμοι για την κατανόηση του θέματος. Η διαδρομή μέσα από τους ορισμούς και τις βιβλιογραφικές αναφορές που σχετίζονται με το θέμα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται αρωγός προκειμένου να υπογραμμίσουμε της σημασία και την σημαντικότητα αυτής της συνεργασίας.

## 1. Ορισμός ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Το 1994 για πρώτη φορά ο S.Kirk αναφέρθηκε στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» επισημαίνοντας πως οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται στην παρουσίαση καθυστέρησης, επιβράδυνσης αλλά και διαταραχής της ομιλίας, της γραφής καθώς και της ανάγνωσης και της αριθμητικής μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο σχολικών αντικειμένων. Τονίζει δε, πως οι συγκεκριμένες δυσκολίες έχουν αφετηρία δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, διαταραχές των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς αλλά και ψυχολογικές ανεπάρκειες.

Στη συνέχεια, ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών της Εθνικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για παιδιά με αναπηρία αφορούσε διαταραχές σε ορισμένες περιοχές ψυχολογικού επιπέδου που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον γραπτό και προφορικό λόγο ως προς την χρήση και την κατανόηση του. Ο ορισμός αυτός έτυχε αυστηρής κριτικής δεδομένου πως δεν περιείχε σαφείς ορισμούς για ορισμένες διαταραχές (Kavale & Forness, 2000:247).

Μετά από αρκετές απόπειρες ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών, αυτός που επικράτησε είναι ο ορισμός που συναντάται στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ (Kavale & Forness, 2000). Στον ορισμό αυτό επισημαίνεται πως οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν διαταραχές σε ορισμένες σημαντικές ψυχολογικές διεργασίες με αντανάκλαση στον προφορικό και γραπτό λόγο και καταλήγουν στη μη τυπική ανάπτυξη και ικανότητα της σκέψης, της ανάγνωσης αλλά και άλλων ικανοτήτων που σχετίζονται με τις σχολικές δεξιότητες. Στον ορισμό συναντάμε αναφορές σε περιπτώσεις εγκεφαλικής βλάβης και δυσλειτουργίας καθώς και αντιληπτικής ανεπάρκειας και δυσλεξίας. Τέλος, ο ορισμός αυτός δεν περιλαμβάνει τα παιδιά αυτά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως αποτέλεσμα ανεπάρκειας που σχετίζεται με οπτικό, ακουστικό και κινητικό ερέθισμα, νοητικής καθυστέρησης αλλά των προβλημάτων προερχόμενων από νοητική καθυστέρηση και διάφορες πολιτισμικοοικονομικές συνθήκες (IDEA, 2002). Τέλος, το νοητικό δυναμικό του κάθε παιδιού διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο αναφορικά με τη διάγνωση των δυσκολιών αυτών (Παντελιάδου, 2007:9-10)

## 1.1 Περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

### 1.1.1 Διάσπαση Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα ορίζουμε τη νευρολογική διαταραχή που αφορά την παιδική ηλικία, η οποία παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό στα αγόρια σε ποσοστό 70%, έναντι των κοριτσιών που καταλαμβάνουν το 30%. Αφορά εκδηλώσεις της παιδοψυχιατρικής διαταραχής, με επίκεντρο την διάσπαση προσοχής, αλλά και την υπερκινητικότητα. Ωστόσο, τα παιδιά που παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα καταγράφουν δείκτη νοημοσύνης φυσιολογικού επιπέδου. (Κουμούλα, 2012).

Ορισμένα από τα κύρια συμπτώματα της ΔΕΠΥ είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Στην περίπτωση της διάσπασης της προσοχής, το παιδί είναι αφηρημένο και δεν καθίσταται δυνατή η εστίαση της προσοχής του σε συγκεκριμένα πράγματα. Υπάρχει δυσκολία στην υπακοή οδηγιών και δεν ολοκληρώνει τις εργασίες που του θέτονται προς ανάθεση εξ αιτίας της έλλειψης συγκέντρωσης (Μάνου, 1997). Η υπερκινητικότητα από την άλλη, καθιστά το παιδί υπερδραστήριο εν συγκρίσει με τους συνομήλικούς του. Περιφέρεται άσκοπα μέσα στο χώρο ενώ παρουσιάζει και νευρικές κινήσεις σε χέρια και πόδια αδυνατώντας να σταθεί ήσυχο για ευρύ χρονικό διάστημα σε ένα μέρος (Μάνου, 1997). Το σύμπτωμα της παρορμητικότητας κάνει ένα παιδί με ΔΕΠΥ να αδυνατεί την αναμονή της σειράς του σε ένα παιχνίδι ή συζήτηση ενώ δυσκολεύεται και στην κατανόηση κανόνων. Ακόμη, απουσιάζει η αίσθηση του φόβου ενώ παρουσιάζει έντονη κυκλοθυμία.

### 1.1.2 Διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος αποτελεί ένα είδος διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής, γεγονός που σημαίνει πως δεν είναι εφικτός ο εντοπισμός μια ομοιογενούς κλινικής εικόνας. Πρακτικά λοιπόν η διαταραχή αυτή μπορεί να κυμανθεί από διαταραχή ήπιας, μεσαίας ως και βαριάς μορφής. Ο αυτισμός πρόκειται για μια

αναπηρία η οποία δεν επιτρέπει στο άτομο να κατανοήσει όσα βλέπει, ακούει και αισθάνεται (Ζώης & Δημητρακόπουλος, 2004). Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται αδυναμία σε διάφορους τομείς όπως αυτός της επικοινωνίας, των κοινωνικών σχέσεων και των γενικότερων ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Γενά, 2002). Η Διεθνής Επιτροπή Αυτισμού σημειώνει πως παρατηρείται μια βλάβη η οποία προσβάλλει το γνωστικό αλλά και το αισθητηριακό επίπεδο (Γκονελά, 2006).

Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού όπως τα περιέγραψε ο Kanner συνδέονται και με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. Ορισμένα από αυτά είναι:

- Το παιδί αποφεύγει την βλεμματική και την σωματική επαφή με άλλους.
- Πάντα είναι απόμακρο.
- Η εξωτερική του εικόνα παρουσιάζει ένα παιδί έξυπνο αλλά και ήσυχο.
- Παρουσιάζει γρήγορες και επιδέξιες κινήσεις όπως και επιδέξια χρήση των αντικειμένων.

Είναι γεγονός πως η εκδήλωση των χαρακτηριστικών διαφέρει από παιδί σε παιδί και από ηλικία σε ηλικία ενώ η διαταραχή δύναται να ανιχνευτεί με αξιόπιστο τρόπο μετά την ηλικία των 3 ετών (Kanner, 1943).

Στα παιδιά με αυτισμό, στην πλειοψηφία τους, τα συναισθήματα τους επηρεάζονται από ορισμένες συνήθειες όταν αυτές τροποποιούνται. Τα ενδιαφέροντα τους είναι συγκεκριμένα καθώς είθισται να προσκολλώνται σε μία δραστηριότητα. Πρακτικά αυτό μπορεί να σημαίνει πως τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να «κολλήσουν» με ένα συγκεκριμένο ύφασμα, αντικείμενο ή παιχνίδι, το οποίο και θέλουν να έχουν συνεχώς μαζί τους ή να ασχολούνται συνεχώς με αυτό. Χαρακτηριστικές είναι επίσης και οι στερεοτυπικές κινήσεις χεριών ακόμα και του σώματος τους. Επίσης είναι συχνή και η τάση να αυτοτραυματίζονται ή να έχουν και επιθετική συμπεριφορά.

### 1.1.3 Συναισθηματική διαταραχή

Η συναισθηματική διαταραχή αφορά την εκδήλωση ορισμένων χαρακτηριστικών που επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση του παιδιού στην εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να είναι η δυσκολία μάθησης ή η αδυναμία δημιουργίας και διατήρησης τυπικών προσωπικών σχέσεων με πρόσωπα του σχολείου (μαθητές και

δάσκαλοι). Ακόμα, τα παιδιά με συναισθηματική διαταραχή συχνά δύνανται να παρουσιάζουν κατάθλιψη ή μια γενικότερη διάθεση δυστυχίας ακόμα και φόβων που αφορούν πρόσωπα και γεγονότα του σχολείου. Σύμφωνα λοιπόν με τον επίσημο ορισμό της συναισθηματικής ή συμπεριφορικής διαταραχής, αυτή αφορά ένα είδος αναπηρίας που βασίζεται σε συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις σε σχολικά προγράμματα που μπορεί να διαφέρουν από τα τυπικά ηλικιακά, εθνικά και πολιτισμικά πρότυπα τα οποία μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση. Ουσιαστικά πρόκειται για πιο σταθερές αντιδράσεις σε γεγονότα που προκαλούν στρες (Federal Register, February 10, 1993).

Τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε παιδιά με συναισθηματική διαταραχή είναι η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας καθώς και η διαταραχή της αγωγής (American Psychiatric Association, 2013).

## 2. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας

### 2.1 Έννοια του σχολείου

Εννοιολογικά στο σχολείο έχουν αποδοθεί αρκετοί ορισμοί. Ενδεικτικά κατά τον Σαΐτη (2002), «το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς σκοπούς του, καθώς και εκείνους που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και που τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση», ενώ σύμφωνα με τον Κιρκιγιάννη (2009), «το σχολείο εκλαμβάνεται ως κοινωνικό σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας που αποτελείται από υποσυστήματα – εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και εντάσσεται μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται». Σύμφωνα, τέλος με τον Πασιαρίδη (2004), «(το σχολείο) δέχεται εισροές από το ευρύτερο περιβάλλον, τις μετασχηματίζει μέσα από διάφορες διεργασίες και παράγει αποτελέσματα, όπως για τις στάσεις και τις γνώσεις των μαθητών, στοιχεία τα οποία εκρέει στο περιβάλλον».

Ο χώρος του σχολείου είναι ιδιαίτερος σημαντικός για τα παιδιά, καθώς εκεί διατρέχουν τον περισσότερο χρόνο της καθημερινότητάς τους μετά την οικογενειακή εστία. Η πραγματικότητα αυτή προσδίδει στον σχολικό θεσμό ιδιαίτερη βαρύτητα και καθιστά απαραίτητη την προσεκτική παρατήρηση των μαθητών, της πορείας τους, της εξέλιξής τους και της συμπεριφοράς τους με ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στα παιδιά που δείχνουν διαταραχές κάθε είδους και ιδίως συμπεριφορικές. Η παρατήρηση των ανωτέρω θα συμβάλει στον εντοπισμό των παραγόντων εκείνων που συνδράμουν στην εμφάνιση τέτοιου είδους συμπεριφορών και, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές ουδόλως διαγιγνώσκονται μέχρι την έναρξη του σχολικού τους βίου, είναι προφανές ότι τα πιθανά αίτια αυτών θα αναζητώνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Γίνεται δεκτό ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων, είναι, μεταξύ άλλων, η αναποτελεσματική διδασκαλία που οδηγεί σε ακαδημαϊκή αποτυχία, οι ασαφείς κανόνες και προσδοκίες για κατάλληλη συμπεριφορά, οι ασυνεπείς και τιμωρητικές πρακτικές πειθαρχίας, ο περιορισμένος έπαινος και αποδοχή από την πλευρά των δασκάλων της ακαδημαϊκής και κοινωνικής συμπεριφοράς και η αποτυχία εξατομίκευσης της διδασκαλίας, ώστε να προσαρμόζεται



στη διαφορετικότητα των μαθητών ( Furlong et al., 2004· Lago – Delello, 1998· Kauffman 2005· Sprague & Walker, 2000).

Ο τρόπος που ασκεί το λειτούργημα του ο εκπαιδευτικός είναι πιθανό, παρά τη θέλησή του, να επιδεινώσει τυχόν αποκλίνουσες συμπεριφορές του παιδιού. Αρκετά συχνά παρατηρείται μέσα στην τάξη ο δάσκαλος να επιχειρεί να επικοινωνήσει με τον μαθητή και εκείνος να τον αγνοεί, με συνεπακόλουθο τον εμπλουτισμό της προσπάθειας του δασκάλου με εκκλήσεις ή απειλές, που αντιμετωπίζονται από τον μαθητή είτε με δικαιολογίες, είτε με διαφωνίες και ενδεχομένως με έκρηξη θυμού. Η παρατεταμένη δε αυτή σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, είναι πιθανό να προκαλέσει ψυχική και ουσιαστική απομάκρυνση των δύο, με το δάσκαλο να πάψει να απευθύνεται προς τον μαθητή, φτάνοντας στο σημείο ορισμένες φορές της παντελούς αδιαφορίας, με αποτέλεσμα να επιδεινώνεται η διασπαστική συμπεριφορά του μαθητή και ταυτόχρονα να ενισχύεται με αυτό τον τρόπο η συμπεριφορά απόσυρσης του αιτήματος του δασκάλου (Gunter, Denny, Jack, Shores & Nelson, 1993· Maag, 2001). Η συμπεριφορά αυτή έχει χαρακτηριστεί από τη θεωρία *εξαναγκαστικός έλεγχος πόνου*, καθώς το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί οδυνηρή συμπεριφορά, όπως οι διαφωνίες, οι δικαιολογίες, ο θυμός και η σωματική επιθετικότητα, προκειμένου να αποκτήσει αυτό που επιθυμεί ( Patterson, 1982).

## 2.2 Σχολικό κλίμα – κλίμα συνεργασίας σχολείου- οικογένειας

Το σχολικό κλίμα, το οποίο περιλαμβάνει τις έννοιες της συλλογικής προσωπικότητας του σχολείου σε συνάρτηση με την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, ορίζεται ως η συλλογική πεποίθηση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο γενικότερο περιβάλλον του σχολείου (Hoy and Miskel, 2005: 185). Σύμφωνα δε με τον Πασιαρίδη (2000), το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο «στους λόγους που επηρεάζουν την πιθανότητα για μια σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί δραστική σε συνεργασία με το πρόσωπο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αλλά και τις προσδοκίες τους, το διδακτικό έργο, τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των γονέων».

Στη μελέτη του Ματθαίου (2000) σχετικά με την αξιολόγηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, αναλύεται, μεταξύ άλλων η σχέση του σχολικού με το οικογενειακό περιβάλλον, με χρήση δεικτών όπως η παρουσία της μονάδας, οι

σχέσεις μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές, αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Επίσης, περιλαμβάνονται οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και οι σχέσεις του σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον.

Ο Ματσάγγουρας αναφέρει ότι «είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι γίνονται πολλές επισημάνσεις από τους παιδαγωγούς, που ισχυρίζονται ότι δεν υφίσταται επικοδομητική αγωγή χωρίς τη συμπαράσταση της οικογένειας και γι' αυτό τον λόγο η ενεργοποίηση των οικογενειών τίθεται πλέον συχνά ως στόχος πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων». Ιδιαίτερη έμφαση στην ενθάρρυνση της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας δίδει και η Ευρωπαϊκή Ένωση, με στόχο μεταξύ άλλων και την αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση (Mylonakou & Kekes, 2005), η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επίτευξη και αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα, αποτελώντας ένα από τα 16 κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, 47).

### 2.3 Οφέλη συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Η επιτυχής συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας επιφέρει σημαντικά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, για την επίτευξη όμως αυτών απαιτείται κοινή προσπάθεια και προσήλωση εκπαιδευτικών και γονέων ( Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005 · Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009 · Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006 · Keyes, 2002).

Καταρχάς, η θετική επιρροή της συνεργασίας αυτής στο ίδιο το παιδί είναι σημαντική, δοθέντος ότι εκ της συνεργασίας αυτής είναι δεδομένο ότι θα επηρεαστεί η μετέπειτα πορεία του παιδιού ( Μπρούζος, 2002: 104). Καθώς οι γονείς αλληλοεπιδρούν συνεχώς με το σχολείο, επηρεάζουν θετικά τα κίνητρά του παιδιού, τις στάσεις στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και κατ' επέκταση ενισχύουν την παιδεία του ( Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005 : 75). «Η σχολική επίδοση των μαθητών είναι ανοδική, όταν συνεργάζονται οι δάσκαλοι με τους γονείς, καθώς ενημερώνονται για την πρόοδό του, τη συμπεριφορά του, τις κλίσεις, τις συνήθειές του, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του, ενώ αισθανόμενο τη φροντίδα και την ενθάρρυνση από δασκάλους και γονείς, εργάζεται πιο επίμονα, σκληρά και αποδοτικά», ( Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006), έχει δε ιδιαίτερα θετικές συνέπειες στις

στάσεις και τη συμπεριφορά του σε ό, τι αφορά τη σχολική ζωή του (Καστανίδου, 2004· Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Hoover – Dempsey et al, 2005· Mapp, 2003).

Εντούτοις, η θετική επίδραση δεν περιορίζεται στα παιδιά, αλλά επεκτείνεται και στους ίδιους του γονείς. Συγκεκριμένα, οι τελευταίοι αρχίζουν να αντιμετωπίζουν εντελώς διαφορετικά το θεσμό του σχολείου και να επιδεικνύουν τουλάχιστον θετική προδιάθεση έναντι του έργου του εκπαιδευτικού (Symeou, 2002· Powell et al, 2010). Αφ' ης στιγμής συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική συνεργασία, ερχόμενοι σε προσωπική επαφή με τον δάσκαλο, έχουν την δυνατότητα να αντιληφθούν ευκολότερα τις δύσκολες καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν καθημερινά οι παιδαγωγοί (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008), και, συνεπώς, εμφανίζονται διατεθειμένοι να συνδράμουν στο έργο τους και να τους συμπαρασταθούν με διάφορους τρόπους. Εξάλλου, η ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τον γονέα συνδράμει στην αποτελεσματικότερη άσκηση του γονεϊκού καθήκοντος του τελευταίου, καθώς με τον τρόπο αυτό ο γονέας είναι εφικτό να πληροφορηθεί τις αδυναμίες του παιδιού του από τον δάσκαλο, ο οποίος είναι ο μόνος άνθρωπος, πέραν των μελών της οικογένειας, που επικοινωνεί τόσο εκτεταμένα με το παιδί, ώστε να επιχειρήσει να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα, ενώ την ίδια στιγμή, διαμορφώνεται ιδιαίτερα θετικό κλίμα και οικειότητα ανάμεσα στον γονέα και στον δάσκαλο, ώστε να είναι δυνατόν να αναζητηθεί η έμπρακτη συνδρομή στην αντιμετώπιση από το σπίτι προβλημάτων συμπεριφοράς ή μαθησιακών προβλημάτων του παιδιού (Γκλιάου –Χριστοδούλου, 2005· Νόβα – Καλτσούνη, 2004).

Θετική επίδραση, όμως, από τη σχέση αυτή ανακύπτει και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς από την αγαστή συνεργασία γονέα και δασκάλου βελτιώνεται αισθητά η διδακτική τους δεινότητα (Συμεού, 2003). Συγκεκριμένα, από τη συνεργασία αυτή είναι σε θέση να κατανοήσουν ευκολότερα τις ατομικές ανάγκες των παιδιών, καθώς έρχονται σε επικοινωνία με τους γονείς τους, οι οποίοι γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές τους, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και να καθίστανται πιο ευέλικτοι σε μεθόδους και πρακτικές. Κατ' αποτέλεσμα ουσιαστικοποιείται η συνεργασία μεταξύ γονέα και δασκάλου, η οποία για τους πρώτους τυγχάνει σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεπιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας, Μακρή – Μπότσαρη, 2003), ενώ αισθάνονται την υποστηρικτική διάθεση των γονέων στο έργο τους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

## 2.4 Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων

### 2.4.1 Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων για τους μαθητές

Η συνεργασία γονέα και δασκάλου έχει αποδειχθεί ότι παράγει ευεργετικά αποτελέσματα και στο ίδιο το παιδί, καθώς, όπως έχουν δείξει αρκετές έρευνες η αυξημένη σχολική επιτυχία των παιδιών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αυξημένη γονεϊκή συμμετοχή ( Keith & Keith, 1993· Miedel & Reynolds, 1999). Όπως παρατηρείται «η συμμετοχή των γονέων έχει συνδεθεί και με τη γλωσσική ανάπτυξη μέχρι και την κοινωνικοποίηση των παιδιών», ( Hill, 2001· Hill & Craft, 2003). Η ευεργετική επίδραση της ως άνω συνεργασίας στο μαθητή, εμφανίζεται σε κάθε περίπτωση, ανεξαρτήτως από την ηλικία, το γνωστικό προφίλ, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό πλαίσιο που βρίσκονται τα παιδιά, ( Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Αρκετές δε μελέτες, όπως αυτές των Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn και Van Voorhis (2002), αναφέρουν ότι τα πλεονεκτήματα που έχει ο μαθητής από τη συνεργασία αυτή σχετίζονται με την υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξή του, τη βελτιωμένη συμπεριφορά του στο σπίτι, αλλά και στο προσχολικό πρόγραμμα, όπως και με τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του και με τη σχολική προσαρμογή του.

Επιπρόσθετα, η αυξημένη συμμετοχική δραστηριότητα των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωθεί τους μαθητές στη διαμόρφωση θετικής στάσης έναντι του σχολικού περιβάλλοντος, στην απόκτηση περισσότερων κινήτρων για μάθηση και, εν τέλει, στην βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους (Fan & Williams, 2010· Hill & Craft, 2003· Sakellariou & Rentzou, 2008). Επίσης, όπως αναφέρει η Epstein (1992) «οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα στη σχολική εργασία, έχουν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο και εκδηλώνουν θετικές συμπεριφορές, όταν οι γονείς τους είναι καλά ενημερωμένοι, διατηρώντας στενή επαφή με το σχολικό περιβάλλον». Η εποικοδομητική συνεργασία σχολείου και οικογένειας δημιουργεί τις βάσεις για την πραγματοποίηση συλλογικών προσπαθειών, με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών και την επίλυση τυχόν προβλημάτων, εμφανιζόμενων στο σπίτι ή στο σχολικό περιβάλλον ( Sheridan & Kratochwill, 2008).

Εξαιρετικής σημασίας είναι η συνεργασία αυτή αναφορικά με τα παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής, δοθέντος ότι, όπως προκύπτει από πληθώρα μελετών, η

σύμπραξη των γονέων των παιδιών αυτών επιφέρει θετικά αποτελέσματα, ιδίως στη μεγαλύτερη γενίκευση και διατήρηση των ωφελειών από τις θεραπείες (Koegel, Koegel & Shreibman, 1991· Spann, Kohler & Soenkse, 2003), στην αύξηση της γενικότερης ακαδημαϊκής επίδοσης και στη διαρκέστερη φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Εξάλλου, όπως έχει παρατηρηθεί, «με αυτό τον τρόπο δημιουργείται σταθερότητα σε δύο σημαντικούς χώρους (σχολείο-οικογένεια), όπου ο μαθητής αναπτύσσεται και οι ευκαιρίες για μάθηση είναι πιο πολλές, καθώς εκκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι», ( Τσιμπιδάκη, 2007). Προς την ίδια κατεύθυνση, γίνεται δεκτό ότι «η ανάμειξη των γονέων στη σχολική διαδικασία αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην επιτυχή μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες από την ειδική στη γενική εκπαίδευση που είναι και ο απώτερος στόχος αυτών των παιδιών», ( Jordan, Orozco & Averett, 2001). Επιπρόσθετα, με τη μέθοδο δε αυτή μειώνεται αισθητά η σχολική διαρροή και καθίσταται εφικτή η συνδρομή της σχολικής λειτουργικότητας του μαθητή, διαμέσου της βελτίωσης των συμπεριφορών, της κοινωνικής επάρκειας και των κοινωνικών σχέσεων, μεταξύ των οποίων της σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού ή μαθητή με τους συμμαθητές του ( Jordan, Orozco & Averett, 2001).

#### 2.4.2 Η αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων για τους εκπαιδευτικούς

Η θετική επιρροή, όμως, της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών επεκτείνεται και στους τελευταίους. Καταρχάς, η συνεργασία αυτή δίνει τη δυνατότητα στο γονέα να κατανοήσει βαθύτερα την θέση του παιδαγωγού, και τις δυσκολίες που αυτός καθημερινά αντιμετωπίζει. Αποτέλεσμα δε της ενδότερης κατανόησης αυτής, είναι η μετάβαση από την κατανόηση στην επιθυμία για στήριξη και συνδρομή στο έργο του εκπαιδευτικού. Πέραν όμως αυτού, οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν και οι ίδιοι να κατανοήσουν ουσιαστικότερα τα παιδιά και τους γονείς τους (Δασκαλάκη, Δρόσος & Κυρίδης, 2003). Εξάλλου έχει παρατηρηθεί ότι «η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει το ηθικό των εκπαιδευτικών και κατ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους», ( Green, Walker, Hoover – Dempsey & Sandler, 2007· Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009). Παράλληλα, θεωρείται αρκετά πιθανό η

καλύτερη κατανόηση των παιδιών και των αναγκών τους να οδηγήσει στη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσαρμόζοντας τα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή (Sakellariou & Rentzou, 2008· Salend, 1990).

Όπως αναφέρεται, «οι εκπαιδευτικοί με αυτόν τον τρόπο έχουν πρόσβαση σε μια ποικίλη κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών που παρέχουν οι γονείς και αυξάνονται οι ευκαιρίες για ενίσχυση των κατάλληλων συμπεριφορών εντός και εκτός σχολικού πλαισίου», (Τσιμπιδάκη, 2007). Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η θεαματική μείωση του άγχους (Lazar & Slostad, 1999), η σημαντικά μεγαλύτερη αναγνώριση εκ μέρους των γονέων των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και εκτίμησης προς το πρόσωπό τους (Christenson & Cleary, 1990· Hara & Burke, 1988). Η Bainbridge (όπως αναφέρεται στο Rentzou, 2004) επιχείρησε να συνοψίσει τα θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους τελευταίους, ορίζοντας επιγραμματικά ότι αυτά είναι η βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς, η γνώση των προσδοκιών των γονέων και οι ευκαιρίες να δουλεύουν σε αρμονία με τους γονείς με μείωση των συγκρούσεων.

#### 2.4.3 Η αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων για τους γονείς

Από όλα τα ανωτέρω αναλυτικά παρατιθέμενα στοιχεία, προκύπτει αβίαστα η θετική επιρροή σε πολλούς τομείς της συνεργασίας σχολείου και γονέων, καθιστώντας αναγκαία την ενθάρρυνση τέτοιων σχέσεων. Η τακτική ενημέρωση και επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον γονέα, έχει ως επακόλουθο την ενημέρωση του τελευταίου για την πορεία του παιδιού του αρκετά συχνά, την αρτιότερη κατανόηση του παιδιού, και την βελτίωση της επικοινωνίας του με το παιδί στο σπίτι (Τσιμπιδάκη, 2007). Όπως γίνεται δεκτό, «η παροχή παρεμβάσεων από τους γονείς στα παιδιά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, πολλές φορές αναφέρουν αυξημένο αίσθημα πληρότητας και μειωμένα συναισθήματα κατάθλιψης και άγχους που τους καθιστούν περισσότερο αποτελεσματικούς στη φροντίδα τους», (Ozonoff & Cathcart, 1998), ενώ «η γονεϊκή εμπλοκή είναι απαραίτητη για τη δημιουργία του ΕΕΠ(Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) του μαθητή», (Smith, 1990· Turnbull, Wilcox & Stowe, 2002). Στα ανωτέρω συνηγορούν και οι Hoover- Dempsey και Sandler (1997), οι οποίοι

επεκτείνουν τη σκέψη τους αναφέροντας ότι οι γονείς έχουν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης, όταν συμμετέχουν στη διαδικασία διαμόρφωσης του ΕΕΠ.

### 3. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

*Οι έννοιες «γονεϊκή εμπλοκή», «γονεϊκή συμμετοχή» και «γονεϊκή συνεργασία»*

#### 3.1 Γονεϊκή εμπλοκή

Πολυετείς μελέτες συγκλίνουν στο γεγονός ότι για τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, η ενεργός συμμετοχή των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε μέσα στο σχολείο είτε από το σπίτι, έχει ευεργετικά αποτελέσματα. «Ως αποτέλεσμα των πολιτικών και των πρωτοβουλιών, το ζήτημα της σχέσης γονέων – εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση έχει λάβει αύξουσα προσοχή τα τελευταία χρόνια» (Cassandra, 2012, Mc Dermott – Fasy, 2009).

Από αυτήν ακριβώς την ανάγκη συνεργασίας σχολείου και γονέων γεννήθηκε ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή». Η εμπλοκή αυτή μπορεί να λάβει οποιαδήποτε μορφή, όπως λ.χ. την επίσκεψη του γονέα στον χώρο του σχολείου, την λήψη πρωτοβουλιών για τη στενότερη επαφή του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών (Γεωργίου, 2000), ή και τη συμμετοχή των ίδιων των γονέων κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν στη διοίκηση και λειτουργία του σχολείου (Brito & Waller, 1994). Ο Marioribanks, (1983) και ο Watson, (1983) στην έννοια της γονεϊκής συμμετοχής εντάσσουν μόνο την προφορική στήριξη του γονέα προς το παιδί σχετικά με θέματα του σχολείου. Αντίθετα, ο Pelco (2000) καθορίζει τη συνεργασία αυτή με τη μορφή δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο την καλυτέρευση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας, και την κατ' αποτέλεσμα βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, 2006). Μια τρίτη άποψη, προερχόμενη από τον Koutrouba (2009), ορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή ως «τη συμπεριφορά των γονέων στο σχολείο και στο σπίτι με στόχο την πρόοδο των παιδιών τους». Εξάλλου, ως γονεϊκή εμπλοκή έχει οριστεί και «η συμμετοχή των γονέων σε μια πιο έντονη και συνεχή επικοινωνία που σκοπό έχει τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στις δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο αλλά και στο σπίτι», (Jeynes, 2012, Bower & Griffin, 2011), οι δραστηριότητες δε αυτές «μπορεί να σχετίζονται με τη βοήθεια των γονέων στο σπίτι, με τη συζήτηση με τα παιδιά για τα θέματα που αφορούν το σχολείο, αλλά και επισκέψεις στο χώρο του σχολείου για λήψη αποφάσεων που έχουν σχέση με την πολιτική του», (Lavenda, 2011).



Η γονεϊκή εμπλοκή, συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι διαχωρίζεται σε δύο επιμέρους εκφάνσεις, η πρώτη η οποία αφορά στη λειτουργία της εντός του σχολείου και η δεύτερη η οποία αφορά στη λειτουργία της στο πλαίσιο της οικογένειας και του σπιτιού. «Η σχέση σχολείου – οικογένειας συνθέτει τη βάση της γονεϊκής εμπλοκής, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που την καθορίζουν» ( Συμεού, 2003). Ο τρόπος που μπορεί να λάβει χώρα η εμπλοκή του γονέα ποικίλει. Για παράδειγμα είναι πιθανό να έχει τη μορφή της γραπτής επικοινωνίας γονέα δασκάλου, της πρόσβασης του γονέα στα σχολικά αρχεία του παιδιού, της συμμετοχής του γονέα σε σχολικές οργανώσεις ή της σύμπραξης σε ομάδες εργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα αποτελέσματα, τέλος, είναι δυνατόν να έχει η επιχειρούμενη επικοινωνία γονέα και εκπαιδευτικού, διαμέσου επισκέψεων του τελευταίου στην οικογενειακή εστία ή μέσω της αποστολής ενημερωτικών εντύπων προς τους γονείς ( Τσιμπιδάκη, 2007).

Η μορφή που θα πάρει η γονεϊκή εμπλοκή διαφέρει αναλόγως της οπτικής από τη πλευρά του εκπαιδευτικού ή του γονέα. «Η μεριά των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η γονεϊκή εμπλοκή αφορά τη συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις του σχολείου, όπως καθορισμένες ενημερώσεις, αλλά και η ενίσχυση που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς με οποιονδήποτε τρόπο. Ενώ η μεριά των γονέων με τη γονεϊκή εμπλοκή εννοούν τη συμμετοχή τους στις ανεπίσημες δραστηριότητες, όπως η βοήθεια και η φροντίδα που παρέχουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Η εμπλοκή σχετίζεται με τη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξάρτητα από τη σχέση του με το σχολείο, αλλά ανάλογα με την προσωπικότητα και τις στάσεις του», (Γεωργίου, 2000). Σχετίζεται λοιπόν, «με τη συμπεριφορά που έχει ο γονέας απέναντι στο παιδί του σχετικά με τη δράση του τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι, καθώς και με τις προσδοκίες που έχει για το παιδί του», ( Reynolds & Clements, 2005).

Η ορθή λειτουργία του αναφερόμενου ως «καλού» σχολείου εξαρτάται εν πολλοίς από την εξαιρετικής σημασίας λειτουργία της γονεϊκής συμμετοχής. Αρκετές έρευνες (λ.χ. Hoover – Dempsey, Bassler, Brissie, 1987, Georgiou, 1996) έχουν αναδείξει ότι για τον χαρακτηρισμό ενός σχολείου ως αποτελεσματικού, καθοριστικό στοιχείο αποτελεί η ενεργός ενασχόληση και συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, καθώς και η επιθυμία των τελευταίων να συνδράμουν στα παιδιά τους ώστε να προοδεύσουν. Έχει παρατηρηθεί ότι οι σχολικές αυτές μονάδες ενημερώνουν τακτικά τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους σε διάφορους τομείς του προγράμματος διδασκαλίας και για τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και κλίσεις. Εξάλλου, όπως γίνεται δεκτό, «στα αποτελεσματικά σχολεία είναι δυνατή η ελεύθερη είσοδος, έτσι ώστε οι

γονείς να μπορούν να επικοινωνούν κάθε στιγμή που χρειάζεται με τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και άλλα μέλη της σχολικής μονάδας, συζητώντας και εκφράζοντας τη γνώμη τους για διάφορα θέματα, νιώθοντας με αυτό τον τρόπο οικεία.» ( Πασιαρδής, 2004).

### 3.2 Γονεϊκή συμμετοχή

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» δεν πρέπει να συγχέεται με τον όρο «γονεϊκή συμμετοχή», όπως αρκετά συχνά συμβαίνει στην πράξη. Καταρχάς οι δύο έννοιες διαφέρουν ουσιωδώς, διότι ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται στις διαδικασίες στις οποίες είναι δυνατόν να έχει συμμετοχή ο γονέας στη σχολική καθημερινότητα του παιδιού του, οι οποίες όμως καθορίζονται αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, ο όρος «γονεϊκή συμμετοχή», αναφέρεται στις ίσες αρμοδιότητες γονέων και εκπαιδευτικών στο σχολικό βίο των παιδιών τους (Symeou, 2001, Oostdam, Hooge, 2013). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, που αφορά και η παρούσα εργασία, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν λαμβάνοντας πολλούς ρόλους. Μπορούν να συνεργάζονται ως υποστηρικτές, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές των παιδιών τους, εθελοντές στην τάξη ακόμα και ως συνεργάτες στη σχεδίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής ( Wolfendale, 1999).

### 3.3 Γονεϊκή συνεργασία

Η γονεϊκή συνεργασία σε σχέση με τον πιο τυπικό και αποστασιοποιημένο ρόλο των γονέων στη γονεϊκή εμπλοκή, φαίνεται γονείς και εκπαιδευτικοί να έχουν έναν πιο ενωτικό χαρακτήρα. «Μέσω της συνεργασίας αυτής δηλώνονται τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που έχουν σχολείο και οικογένεια και η κοινή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για την πρόοδο των μαθητών» ( Συμέου, 2003). «Η συνεργασία στηρίζεται στην ίση εμπλοκή των δύο φορέων με την από κοινού λήψη αποφάσεων με σκοπό τα βέλτιστα οφέλη για τους μαθητές», ( Vincent & Tomlinson, 1997). «Όπως προκύπτει υπάρχει ένας κοινός στόχος και η δυνατότητα αλλαγής κάποιων αποφάσεων και από τους δύο συνεργαζόμενους φορείς, όταν αυτό καθίσταται αναγκαίο», ( Murray, 2000).

«Αυτή η δυνατότητα μετατροπής κάποιων αποφάσεων δηλώνει την ισοτιμία, δίχως να υπερνικά η εμπειρία και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ορισμένα θέματα» (Phtiaka, 1996).

Περαιτέρω, γίνεται λόγος για συνεργασία ή συνεταιρισμό όταν οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας βρίσκονται στο πλαίσιο της συμμετοχής. Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, το οποίο σχετίζεται με την εμπλοκή τους και το πώς αυτή είναι εφικτό να μετατραπεί σε μία ουσιαστική και εποικοδομητική αμοιβαία συνεργασία. Στο πρώτο στάδιο περιλαμβάνεται η εξάρτηση, κατά την οποία οι γονείς είναι παθητικοί απέναντι στις εμπειρίες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στη συνδρομή, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν περισσότερο τη συμμετοχή των οικογενειών και οι απόψεις των γονέων γίνονται περισσότερο αποδεκτές. Κατά το τρίτο στάδιο της αλληλεπίδρασης, η συμβολή των γονέων καθίσταται αναπόφευκτη, καθώς κρίνεται πως είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Τέλος, κατά το τέταρτο και τελευταίο στάδιο, το οποίο σχετίζεται με τη συνεργασία και το συνεταιρισμό, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελεί κοινή συνισταμένη και αντικείμενο συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων ( Martin, Ranson, Tall, 1997, Μερκούρη & Σταμάτης 2009, Συμεού, 2002).

Καταληκτικά, η χρήση του όρου συνεργασία μεταφράζεται ως ίση συμμετοχή των φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. «Τα στοιχεία που καθορίζουν αυτή τη συνεργατική σχέση είναι η ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, με την ίση κατανομή των ρόλων, την ανάθεση ευθυνών, δικαιοδοσιών και δικαιωμάτων, αλλά και με την αποδοχή και τη βοήθεια σε όλες τις υπηρεσίες», (Τσιμπιδάκη, 2007). Αντίθετα, η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει το πλήθος εκείνων των δραστηριοτήτων, οι οποίες καθορίζονται και εκκινούν από το σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας τους γονείς απλούς παρατηρητές δράσεων και διατηρώντας αποστάσεις. Είναι, συνεπώς, προφανές ότι η γονεϊκή συμμετοχή συνδέεται με τη γονεϊκή συνεργασία.

#### 4. Τα μοντέλα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

«Η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας είναι ακρογωνιαίος λίθος για τη συμμετοχή τους σε συλλογικές προσπάθειες που θα ενισχύσουν τις ικανότητες των παιδιών για την επίλυση των προβλημάτων τους τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι», (Sheridan & Kratochwill, 2008). Η μεγάλη σημασία αυτής της συνεργασίας οδήγησε στην αναγκαιότητα ανάπτυξης θεωρητικών μοντέλων με σκοπό τη βελτίωση αυτής της σχέσης. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), η συνεργασία σχολείου οικογένειας κατηγοριοποιείται σε έξι μοντέλα, ήτοι το σταδιακό, το οργανισμικό, το κοινωνικό, το πολιτικό, το οικοσυστημικό και το σφαιρικό.

Το πρώτο μοντέλο που αναπτύχθηκε και οριοθέτησε τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια είναι το σταδιακό. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το οποίο στηρίζεται στις θεωρίες του Erikson και του Piaget, «η ανάπτυξη του παιδιού περνάει σταδιακά από την οικογένεια στο σχολείο και στη συνέχεια στο ενήλικο άτομο». Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα, δοθέντος ότι «δεν προβλέπεται, ούτε επιτρέπεται η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας, καθώς υποθέτει ότι η παράδοση της ευθύνης από την οικογένεια στο σχολείο θα συμβεί όταν το παιδί βρίσκεται στη σχολική ηλικία» (Γεωργίου, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007).

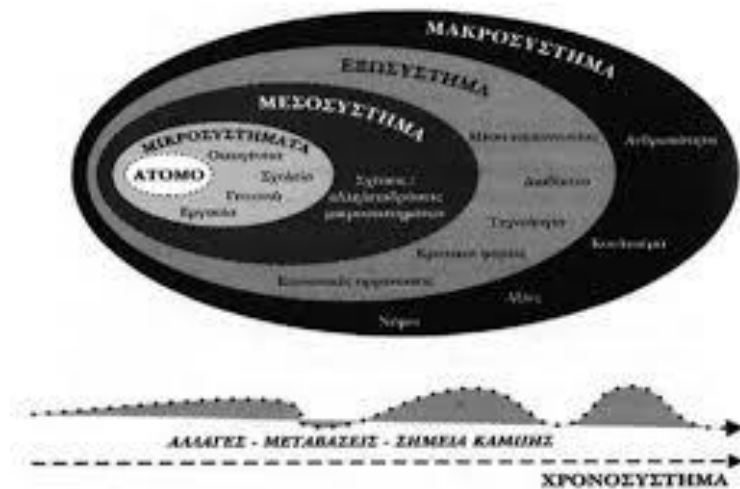
Ακολούθως, σύμφωνα με το οργανισμικό μοντέλο, το οποίο στηρίζεται στις απόψεις των Weber και Parsons, «το σχολείο παρουσιάζεται ως οργανισμός και οι οργανισμοί επιτυγχάνουν τους στόχους τους, όταν οι ιεραρχικές δομές έχουν ξεκάθαρες αρμοδιότητες και έτσι αποφεύγεται η επικάλυψη ρόλων και ευθυνών δρώντας ταυτόχρονα». Εντούτοις, και το μοντέλο αυτό εμφανίζεται ως ένα βαθμό προβληματικό, πρώτιστα διότι προκύπτει διστακτικότητα τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη μεθόδων συνεργασίας. Κατ' ακολουθία των ανωτέρω, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς μόνο όταν το παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακά ή προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, και κατά τον ίδιο τρόπο οι γονείς απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς μόνο όταν το παιδί εμφανίζεται δυσλειτουργικό στην οικογενειακή εστία. Συνεπώς, το μοντέλο αυτό λειτουργεί αρκετά αποθαρρυντικά ως προς την αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007).

Περαιτέρω, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο ή μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Cuba και Getzels, το σχολείο επηρεάζεται από δύο σημαντικούς παράγοντες, το νομοθετικό και τον ιδιογραφικό, οι

οποίοι λειτουργούν παράλληλα και αλληλοεπηρεάζονται. «Το σχολείο στη νομοθετική διάσταση, ως κοινωνικό σύστημα, επηρεάζεται από τις αξίες και τους στόχους της κοινωνίας που υπηρετεί, αλλά και η κοινωνία επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Στην ιδιογραφική διάσταση, οι ρόλοι διαμορφώνονται ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνοντας τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες. Έτσι, αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απειλούνται από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα βρουν τρόπο να την αποθαρρύνουν, έστω κι αν η επίσημη πολιτική του σχολείου είναι η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα» (Γεωργίου, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007).

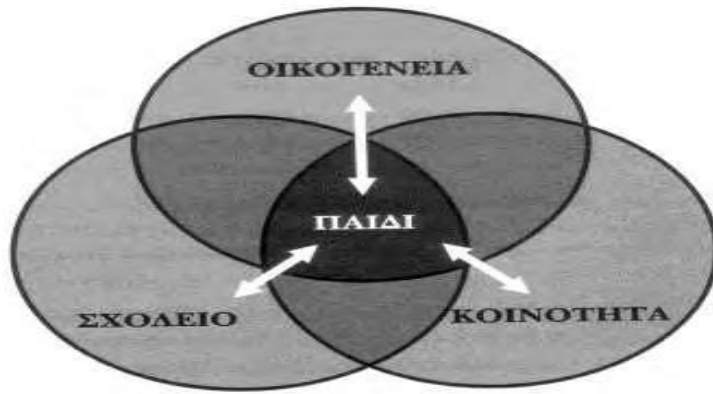
Το τέταρτο κατά σειρά μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Easton, είναι το πολιτικό μοντέλο και περιγράφει τις συναλλαγές ανάμεσα στους οργανισμούς, οι οποίοι αλληλεξαρτώνται, βρίσκοντας εφαρμογή και στο εκπαιδευτικό σύστημα. «Το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται και δοκιμάζεται από ομάδες, όπως είναι οι οργανωμένοι γονείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, η εκκλησία κ.α. Οι πιέσεις που δέχεται είναι πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενες και συχνά απαιτείται συμβιβασμό των ακραίων θέσεων» (Γεωργίου, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007).

Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο, στη συνέχεια, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Bronfenbrenner, «το σχολείο και η οικογένεια αντιμετωπίζονται ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος, των οποίων η αλληλεπίδραση όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται αυτονόητη.» Κατά τη θεωρία που προσβέει το μοντέλο αυτό, το άτομο συμμετέχει σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα. Στο ακόλουθο σχήμα αποτυπώνονται τα συστήματα που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία των συστημάτων αυτών. Οι αλληλεπιδράσεις στα μικροσυστήματα είναι έντονες, καθώς το άτομο αναπτύσσεται. Στο μεσοσύστημα καλείται να αποδώσει καρπούς κάθε προσπάθεια για βελτίωση και αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών. Αναφορικά με το εξωσύστημα, αυτά που συμβαίνουν αρκετά συχνά επιδρούν στη λειτουργία των δύο παραπάνω συστημάτων και συνεπώς επηρεάζουν έμμεσα το παιδί. Το μακροσύστημα αποτελεί το εξωτερικό σύστημα, το οποίο δεν είναι στατικό, αλλά εξελίσσεται δυναμικά. «Διάφορες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές ή τεχνολογικές αλλαγές, καταστροφές, μπορούν να διαφοροποιηθούν τη φιλοσοφία του», (Μυλωνάκου – Κέκε, 2006· Τσιμπιδάκη, 2007). Τέλος, το χρονοσύστημα αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα που εμπεριέχεται στο σύνολο των παραπάνω συστημάτων.



Το βιο- οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006:110)

Τέλος, το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής αναπτύχθηκε από την Epstein και προσβέβει ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα αλληλοεπιδρούν έχοντας ως σημείο τομής τον μαθητή. Η Epstein (Epstein & Sheldon, 2002) υποστηρίζει ότι «οι κοινές δράσεις σχολείου – οικογένειας – κοινότητας μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν σε πρώτο στάδιο στο σχολείο και σε δεύτερο στη ζωή, να ενισχύσουν τις ικανότητες των γονέων για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση του παιδιού τους, αλλά και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους». Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, «η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, παριστάνονται από τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες που έχουν ως σημείο τομής τους το παιδί, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα. Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται μεταξύ τους ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα, ωστόσο, επικρατεί δυσπιστία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και η συνεργασία τους δεν είναι ουσιαστική», (Γεωργίου, 2000 · Μυλωνάκου \_ Κέκε, 2006 · Τσιμπιδάκη, 2007).



Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Epstein

#### 4.1 Θεωρητικά μοντέλα της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών – γονέων στην ειδική αγωγή και οι τύποι των δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Με δεδομένα τα ανωτέρω, είναι πασιφανές ότι κατά την ειδική αγωγή, η προπεριγραφείσα συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών εμφανίζεται πλέον σημαντική, δοθέντος ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρήζουν μεγαλύτερης βοήθειας και υποστήριξης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω αυτής της συνεργασίας. Κατά τα πρώτα στάδια συνειδητοποίησης της ανάγκης για την πρόβλεψη ειδικής αγωγής για τα παιδιά αυτά, οι γονείς δεν είχαν κάποια υποστήριξη, ενώ ο εκπαιδευτικός είχε αποκλειστικά το ρόλο του ειδήμονα. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, η κατάσταση αυτή άλλαξε, και η συνεργασία του γονέα άρχισε ολοένα και περισσότερο να διαφαίνεται. «Η εξέλιξη αυτή της σχέσης μεταξύ των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών περιγράφεται μέσα από πέντε μοντέλα, όπως το μοντέλο του ειδικού, της μεταμόσχευσης, το καταναλωτικό μοντέλο, το μοντέλο ισχυροποίησης και το μοντέλο διαπραγμάτευσης» ( Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007). Συγκεκριμένα:

α) Το μοντέλο του ειδικού σχετίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο εργασίας μεταξύ των ειδικών και του γονέα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο επαγγελματίας με τις εξειδικευμένες του γνώσεις καθοδηγεί τον γονέα προκειμένου ο τελευταίος να αντιμετωπίσει τις ιδιαιτερότητες που εμφανίζει το παιδί του. «Το μοντέλο του ειδικού περιγράφει έναν ειδήμονα ειδικό, ο οποίος αποφασίζει για όλα τα ζητήματα και επιλέγει τις πληροφορίες που χρειάζεται ο γονέας. Ο ρόλος του γονέα

είναι ουσιαστικά παθητικός και συνυφασμένος με την εκτέλεση οδηγιών, αποκλείοντας τους γονείς από όλες τις διαδικασίες συνολικά», ( Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007). Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε στη δεκαετία του 1970. Εντούτοις, επικρίθηκε έντονα, με τους σκεπτικιστές να αναφέρονται στη μη ουσιαστική εμπλοκή του γονέα στις εκπαιδευτικές αποφάσεις, τη διαδικασία αξιολόγησης και θεραπείας, γεγονός που οδηγεί στην παντελή αποξένωσή του από την εκπαιδευτική διαδικασία. «Όλοι οι εμπλεκόμενοι, δηλαδή γονείς, επαγγελματίες υγείας, κυβερνητικές αρχές, πρόβαλλαν συζητήσεις για μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων, με αποτέλεσμα το μοντέλο να δεχτεί έντονη κριτική, καθώς καλλιεργεί την εξάρτηση γονέων από ειδικούς και όχι τη συνεργασία με το σχολείο» (Dale, 2000). Παρά τη δικαιολογημένη αυτή κριτική του μοντέλου του ειδικού, αρκετοί ακόμα επαγγελματίες επηρεάζονται από αυτό το μοντέλο, με αποτέλεσμα να ελλοχεύει ο κίνδυνος να αγνοηθούν πολύ σημαντικές πληροφορίες που θα μπορούσε να παρέχει ο γονέας, οι οποίες αφορούν στην κατανόηση και αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές ανάγκες ( Cunningham & Davis, 1985· Dale, 2000).

β) Το μοντέλο της μεταμόσχευσης, το οποίο αναπτύχθηκε από την Dorothy Jeffree το μοντέλο της μεταμόσχευσης, δίνει έμφαση στη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος για την εκπαιδευτική διαδικασία και στους γονείς ως βοηθούς-εκπαιδευτές. Ο ειδικός (παιδαγωγός) μεταμοσχεύει τις γνώσεις του στους γονείς, δίνοντας κάποιες οδηγίες και παίρνοντας πίσω κάποια ανατροφοδότηση γνώσης που αφορά στο παιδί, ήτοι λειτουργώντας ως «μεταβιβαστής» γνώσεων. Με τον τρόπο αυτό, οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμμετέχουν σε όσα συμβαίνουν εκεί (Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007), με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς συμμετέχουν περισσότερο. Εντούτοις, η συμμετοχή αυτή δεν φτάνει σε επίπεδα αλληλεπίδρασης, καθώς ο γονέας εφαρμόζει απλά τις αποφάσεις και τις οδηγίες του ειδικού (παιδαγωγού), ο οποίος εξακολουθεί να κατέχει κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αυτός σχεδιάζει, παίρνει τις αποφάσεις και αξιολογεί, χωρίς να είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει την άποψη των γονέων (Cunningham & Davis, 1985· Dale, 2000).

γ) Το καταναλωτικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Cunningham και Davis το έτος του 1985, εισαγάγει για πρώτη φορά ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ γονέων και επαγγελματιών ειδικής αγωγής. Με το μοντέλο αυτό προτείνεται ως απαραίτητη



η αναγνώριση δικαιωμάτων συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της μεταβίβασης ορισμένων δυνατοτήτων των επαγγελματιών της ειδικής αγωγής σε αυτούς. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει ότι ο γονέας έχει κάποιες ειδικές γνώσεις για το παιδί, εμφανώς διακεκριμένες από τις γνώσεις του ειδικού ( Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007). Παράλληλα, στο μοντέλο αυτό, οι γονείς διαδραματίζουν και το ρόλο του καταναλωτή γνώσεων, δοθέντος ότι ο γονέας έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τις προτάσεις των ειδικών, τις οποίες ο ίδιος θεωρεί κατάλληλες για το παιδί του και πιο χρήσιμες. Ομοιάζει δε το μοντέλο αυτό με το μοντέλο μεταμόσχευσης, κατά το οποίο ο ειδικός μεταβιβάζει τις γνώσεις του στους γονείς, με τη διαφοροποίηση, όμως, ότι η λήψη αποφάσεων επιτυγχάνεται μέσω αμφίδρομου διαλόγου και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Ο ειδικός είναι πρόθυμος να εισακούσει τις πληροφορίες τις οποίες λαμβάνει από το γονέα για το παιδί, και με αυτό τον τρόπο επιβοηθείται στο να αποκτήσει μία ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, «η έννοια της διαπραγμάτευσης κάνει πρώτη φορά την εμφάνισή της και βοηθάει σημαντικά στη λήψη αποφάσεων για το παιδί και οι δυο πλευρές προσπαθούν να καταλήξουν σε αμοιβαία αποδεκτές συμφωνίες» ( Cunningham & Davis, 1985· Dale, 2000).

δ) Το μοντέλο της ισχυροποίησης, που αναπτύχθηκε το 1991 από τους Appleton και Minchom, αποτελεί συνδυασμό του καταναλωτικού μοντέλου και του κοινωνικού δικτύου. «Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν ως καταναλωτές βάσει προσωπικών κριτηρίων και προσφέρει την αναγνώριση από την πλευρά των ειδικών ότι η οικογένεια αποτελεί ένα κοινωνικό δίκτυο. Το δίκτυο και το σύστημα επιδρούν στο πώς τα μέλη της οικογένειας σχετίζονται με το παιδί με ειδικές ανάγκες και στις δυνάμεις που είναι δυνατό να αντλήσουν τα μέλη της οικογένειας» ( Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007). Με το μοντέλο αυτό, οι γονείς μπορούν να έχουν ενεργό πλέον ρόλο, συμμετέχοντας ενεργητικά στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λήψη των αποφάσεων. «Ο ειδικός είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό της παρέμβασης με στόχο την ενδυνάμωση και στήριξη των γονέων, παρέχοντάς του εφόδια που θα τους επιτρέψουν να ελαχιστοποιήσουν την έξαρσή τους από τους επαγγελματίες. Το μοντέλο αυτό προσαρμόζεται εύκολα σε κάθε μορφή οικογένειας και κοινωνικού δικτύου» ( Dale, 2000).

ε) Τέλος, το μοντέλο διαπραγμάτευσης συνδυάζει στοιχεία από το καταναλωτικό μοντέλο και το μοντέλο ισχυροποίησης, παρέχοντας έναν ακόμη τρόπο εναλλακτικής εργασίας. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στο γεγονός ότι γονείς και ειδικοί είναι ικανοί να προσφέρουν αρκετά τόσο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όσο και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μία σχέση συνεισφοράς ανάμεσα στους δύο εμπλεκόμενους, η οποία, όμως, ενδεχομένως, να τους οδηγήσει σε σύγκρουση, λόγω των διαφορετικών κοινωνικών τους ρόλων. Στις περιπτώσεις αυτές ο ειδικός οφείλει να αναλάβει τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ αυτού και του γονέα, μέσω της ορθής πληροφόρησης και της υπομονετικής ακρόασης των προβληματισμών των γονέων. Ο γονέας και ο ειδικός καλούνται να αντιμετωπίζουν από κοινού τις δυσλειτουργικές καταστάσεις που προκύπτουν και που αφορούν το παιδί με τις ειδικές ανάγκες, να παραθέτουν τις απόψεις τους για την αντιμετώπισή των καταστάσεων αυτών, και να αναλογίζονται ταυτόχρονα αν οι διαφορές τους είναι εφικτό να επιλυθούν και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από τη θέση και τους ρόλους της άλλης μεριάς. Με τον τρόπο αυτό, ο ειδικός διατηρεί μεν την κυρίαρχη θέση του, πλην όμως οι εξουσίες του είναι ασθενέστερες, δοθέντος ότι ο γονέας δύναται να επεμβαίνει στη λήψη των αποφάσεων (Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007).

Εν κατακλείδι, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι αναλόγως τη χρονική συγκυρία, κατά την οποία αναπτύχθηκε το κάθε μοντέλο, ποικίλει η διαμόρφωση των σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα σε γονείς και ειδικούς. Εξάλλου, κάθε μοντέλο εμφανίζει θετικά και αρνητικά στοιχεία, αλλά κάθε ένα από αυτά συνέβαλε στην εξέλιξη και την πορεία αυτής της συνεργασίας.

## 5 Τύποι δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Οι διάφοροι τύποι δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια ποικίλουν στη θεωρία, αναλόγως του μελετητή. Καταρχάς, ο Fullan το 1982 προτείνει τέσσερις τύπους συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ήτοι τη συμμετοχή στη διδασκαλία από το σπίτι, τη συμμετοχή στη διδασκαλία από το σχολείο, την εθελοντική κοινωνική εργασία και τη συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου.

Αντίθετα η Epstein το 1995 πρότεινε έξι τύπους σχέσεων, εκάστη των οποίων έχει διαφορετικούς στόχους. «Ως πρώτος στόχος τίθεται η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, όπου η σχέση είναι αμφίδρομη. Δεύτερος στόχος είναι η εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο. Ως τρίτος στόχος είναι η βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, δηλαδή οι ενέργειες που κάνει το σχολείο, ώστε ο μαθητής να μπορεί να απολαμβάνει ένα αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι. Επιπλέον, τέταρτος στόχος είναι η βοήθεια κατ' οίκον εργασία του παιδιού, έχοντας τους εκπαιδευτικούς αρωγούς στο σπίτι για όσο διάστημα χρειάζεται. Σαν πέμπτος στόχος τίθεται η συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου και ειδικότερα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους. Τέλος, στον έκτο στόχο είναι η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, μέσω της αξιοποίησης κοινοτικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών των σχολείων και κάποιων οικογενειών».

Ακολουθώντας, το 1997 οι Martin, Ranson και Tall εισαγάγουν ένα στάδιο ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, το οποίο αποτελείται από τέσσερις φάσεις και το οποίο φτάνει εν τέλει στη συμμετοχή. «Στην πρώτη φάση της εξάρτησης, δεν υπάρχει μεγάλη ισορροπία ανάμεσα στις σχέσεις των εμπλεκόμενων, όντας οι γονείς παθητικοί απέναντι στις γνώσεις του ειδικού. Ακολουθεί η δεύτερη φάση, της συνδρομής, όπου οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ρωτούν τους γονείς, ώστε να μπορέσουν να τους συμβουλέψουν σε θέματα που ενδεχομένως γνωρίζουν οι τελευταίοι καλύτερα για το παιδί. Μετά από αυτό έρχεται η τρίτη φάση, αυτή της αλληλεπίδρασης, όπου η γονεϊκή ανάμειξη εκτός του ότι είναι αναμενόμενη ενθαρρύνεται, καθώς οι γονείς θεωρούνται εκπαιδευτές των παιδιών τους. Τέλος, η τέταρτη φάση περιλαμβάνει τη συνεργασία των δύο εμπλεκόμενων για την εκπαίδευση του μαθητή, όπου φτάνουν να δημιουργήσουν μια αμοιβαία σχέση συνεργασίας που τους καθιστά υπεύθυνους στη διοίκηση και την ανάπτυξη του σχολείου».

Σύμφωνα δε με τον Γεωργίου (2000) οι ανωτέρω τυπολογίες, οι οποίες εισήχθησαν από τους προαναφερθέντες μελετητές, αποτελούν ιδεατές συνθήκες, οι οποίες σπανίως τυγχάνουν εφαρμογής στα σχολεία. Στην πράξη κάθε σχολείο λειτουργεί σύμφωνα με τους δικούς του κανόνες και μπορεί να κυμαίνεται από το ελάχιστο επίπεδο της απλής εμπλοκής ως το μέγιστο το οποίο είναι η συνεργασία.

## 6. Παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των στάσεων των γονέων αναφορικά με τη συνεργασία τους με το σχολείο

«Η σχέση εκπαιδευτικών – γονέων επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η κουλτούρα, οι αξίες, το περιβάλλον προέλευσής του, η εθνικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό τους επίπεδο, οι επιδράσεις της τεχνολογίας, οι πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, η αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, ο τρόπος που παραδοσιακά γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, οι προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και ο τρόπος επικοινωνίας τους» ( Keyes, 2002). Όλοι οι ανωτέρω παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με τον ίδιο τον γονέα και τη σχολική μονάδα, όσο και με το παιδί και την κοινωνία, επηρεάζουν εξίσου την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Αναλυτικά οι παράγοντες που αφορούν στο γονέα είναι:

**Φύλο του γονέα:** Σύμφωνα με τον Σ. Γεωργίου ( 2000: 74), «οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες στη σχολική εργασία του παιδιού τους, στην οργάνωση του χρόνου του και έχουν υψηλότερες προσδοκίες για αυτό. Συνηθίζουν να το ενθαρρύνουν περισσότερο, εφαρμόζουν πειθαρχία και έχουν στενότερες επαφές με το σχολείο, όχι επειδή επιλέγουν να το κάνουν, αλλά ίσως επειδή τους ανατίθεται αυτός ο ρόλος», Αντίστροφα, σύμφωνα με το Συμεού (2003 : 110), «Οι πατέρες καταλαμβάνουν μικρότερο μερίδιο στο διάβασμα του παιδιού ή στις επισκέψεις στο σχολείο για την ενημέρωσή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άντρες να αποστασιοποιούνται από το σχολείο και κατ' επέκταση από τα παιδιά τους και εμφανίζονται μόνο όταν πρόκειται να διαδραματίσουν τον ρόλο του « δημόσιου προσώπου» της οικογένειάς τους». Οι συνηθέστερες δικαιολογίες που προβάλλουν είναι η έλλειψη χρόνου, οι πολλές άλλες υποχρεώσεις, και ότι τα θέματα του σχολείου εντάσσονται στα γυναικεία καθήκοντα. Αυτή βέβαια η στάση είναι περισσότερο συνηθισμένη σε κοινωνίες στις οποίες η ισότητα ανάμεσα στα φύλλα δεν έχει αγγίξει το επιθυμητό επίπεδο, όπως η ελληνική, παρατηρείται όμως σπανιότερα και σε βορειοευρωπαϊκές και άλλες χώρες (Γεωργίου, 2000).

**Ηλικία του γονέα:** Όπως έχει αναδείξει σχετική έρευνα των Δ.Πνευματικού, Π. Παπακανάκη και Ε. Γάκη (2008 : 194 – 214), σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την προσπάθεια και το κλίμα της προαναφερθείσας συνεργασίας είναι η ηλικία του γονέα, δοθέντος ότι, οι νεότεροι γονείς είναι πολύ πιθανότερο να αντέξουν

το συναισθηματικό κόστος της επίπονης διαδικασίας της γονεϊκής εμπλοκής. Σε παραπλήσια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Σ. Σούλη ( 2008: 254 – 265), η οποία έδειξε ότι οι γονείς μεγαλύτερης ηλικίας, δε δείχνουν διατεθειμένοι να έχουν μια πιο στενή και ουσιαστική συνεργασία με το σχολείο.

**Κοινωνικοοικονομικό – μορφωτικό επίπεδο:** Αλλοδαπές έρευνες ( Hill & Taylor, 2004· Vincent & Martin, 2002· Weininger & Lareau, 2003) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων δύναται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμορφούμενη σχέση συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. «Όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, τόσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες του σχολείου και η επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς» ( Συμεού, 2003). «Οι γονείς από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα προσφέρουν στο παιδί τους καλύτερες ευκαιρίες διαπαιδαγώγησης εκτός σχολείου, οι οποίες σε συνδυασμό με τις εξίσου υψηλές προσδοκίες που υπάρχουν, δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα για μια ευνοϊκή σχολική καριέρα», ( Hill et al, 2004). Εξάλλου, «στους γονείς που έχουν μια απόσταση από το σχολείο υπάρχει η άποψη πως η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τους γονείς που ανήκουν σε μεσαία ή ανώτερα στρώματα, οι οποίοι θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους» (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Αντίθετα, γονείς χαμηλότερης κοινωνικής στάθμης εμπλέκονται λιγότερο, καθώς, όπως διαφαίνεται, το χαμηλό αυτό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας σχετικά με την εμπλοκή αυτή (Γεωργίου, 2000 · Συμεού, 2003). Αποτέλεσμα της αποστασιοποίησης αυτής είναι να οδηγούνται οι γονείς στην άγνοια της σχολικής διαδικασίας και των πρακτικών που εφαρμόζονται στο σχολείο.

Εντούτοις, ενδέχεται να υπάρξουν γονείς, οι οποίοι παρά το υψηλό κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, δεν δύνανται λόγω π.χ. της εργασίας τους, να παραβρεθούν και να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες (Γεωργίου, 2000), αλλά ίσως και να έχουν υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι και γενικά διάφορες υποχρεώσεις, με τις οποίες να μην μπορεί να ασχοληθεί κανείς άλλος ( Σακκάς, 2002). Υφίστανται δε και περιπτώσεις γονέων υψηλών, οι οποίοι είναι παντελώς αποστασιοποιημένοι από το σχολείο, καθώς θεωρούν ότι αυτό δεν παρέχει ουσιαστική μόρφωση στα παιδιά τους. «Αρκετές φορές γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι δυνατόν να μη θεωρούν τους εκπαιδευτικούς άτομα αρκετά ικανά, για να αποτελέσουν πρότυπα για τα δικά τους παιδιά, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν

ελάχιστα στις σχολικές διαδικασίες», ( Γεωργίου, 2000). Δε λείπουν προφανώς και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ή το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κάνουν τους γονείς να νιώθουν παρείσακτοι στο σχολείο ( Γεωργίου, 2000· Patrikakou & Weissberg, 2000). Με αυτό τον τρόπο μπορεί να νιώθουν αμηχανία σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, που πολλές φορές εκδηλώνεται με αντίσταση από τη μεριά τους στην επαφή με το σχολείο και εκλαμβάνεται ως αδιαφορία ( Γεωργίου, 2000).

Πρόσφατες μελέτες (Hanafin & Lynch, 2002) αμφισβητούν τον παραπάνω κανόνα, σύμφωνα με τον οποίο οι γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν είναι ικανοί να εμπλακούν στη σχολική ζωή του παιδιού ή ότι είναι αδιάφοροι για την μόρφωση των παιδιών τους. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται η έρευνα της Mapp (2003), σύμφωνα με την οποία εμφανίζονται γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο να εκφράζουν την επιθυμία να βοηθήσουν τα παιδιά τους όσο το δυνατόν περισσότερο, ώστε να σημειωθεί ακαδημαϊκή πρόοδος. Στις περιπτώσεις αυτές γεννάται το ερώτημα γιατί να αποκλείονται οι γονείς αυτοί, και εν γένει όλοι οι γονείς οι οποίοι επιδεικνύουν ενδιαφέρον από την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους, από τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, στις δομές που έχουν διαμορφωθεί, και στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολικό σύστημα.

Δεν μπορεί, εντούτοις, να αμφισβητηθεί ότι οι γονείς με ένα μέσο ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο αντιλαμβάνονται ευχερέστερα τη σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη σχολική ζωή μέσω της ενημέρωσης και της αλληλεπίδρασής τους (Hill & Taylor, 2004) και εμπλέκονται πιο εποικοδομητικά στο σχολικό βίο του παιδιού τους ( Γεωργίου, 2000). Άλλες δε έρευνες (Kohl et al., 2000) αποδεικνύουν ότι η ποιότητα της συνεργασίας του γονιού με τον εκπαιδευτικό, καθώς και η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και στο σπίτι επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονιών. Επιπλέον, με την κατανόηση και την εκτίμηση που επιδεικνύουν οι γονείς αυτοί στο έργο των παιδαγωγών, επιτυγχάνεται η επικοινωνία, ο αλληλοσεβασμός και η εμπιστοσύνη ανάμεσά τους, με απώτερο στόχο την κάλυψη των αναγκών των παιδιών (Γεωργίου, 2000).

Αντίστροφα, έχει παρατηρηθεί ότι γονείς με χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο δεν δίνουν την απαραίτητη προσήλωση στη σχολική ανάπτυξη των παιδιών τους, καθώς νιώθουν κατώτεροι σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του δασκάλου ( Hill & Taylor, 2004). Οι γονείς αυτοί φέρονται να αισθάνονται αμηχανία και ντροπή για το χαμηλό τους επίπεδο ή τον ελλιπώς καλλιεργημένο γλωσσικό τους κώδικα ( Νόβα –

Καλτσούνη, 2004· Keyes, 2002). Εξαιτίας του συναισθήματος αυτού προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν από το σχολικό περιβάλλον, έχοντας την πεποίθηση ότι η παρουσία και η συνεργασία τους είναι περιττή (Μάνεσης, 2008). Το φαινόμενο αυτό είναι εντονότερο στις ελλιπώς μορφωμένες μητέρες, οι οποίες σχεδόν αγνοούν την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, δεν επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό και δεν ασχολούνται με την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού (Γεωργίου, 2000· Christenson & Sheridan, 2001· Davis – Kean & Eccles, 2005).

**Χώρα καταγωγής:** Πέραν των ανωτέρω, έχει αποδειχθεί ότι «οι οικονομικοί και πολιτικοί μετανάστες – γονείς επηρεάζουν τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Τα πολιτισμικά πρότυπα επηρεάζουν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή, αφού οι αντιλήψεις της κάθε κουλτούρας σχετικά με τον ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών συχνά διαφοροποιούνται μεταξύ τους» ( Mapp, 2003· Trumbull, Rothstein – Fish & Hernandez, 2003). Οι αλλόγλωσσοι γονείς, ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου, αφ' ης στιγμής δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν την γλώσσα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τα παιδιά ή δεν δύνανται για παράδειγμα να διαβάσουν τις προσκλήσεις του σχολείου που ενημερώνουν τους γονείς για ποικίλες δράσεις συμμετοχής, συνηθίζουν να αποφεύγουν την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (Davis – Kean & Eccles, 2005), ενώ δεν αποκλείεται να αισθανθούν έως και παρείσακτοι, δοθέντος ότι η κατάσταση αυτή τους επιτείνει το αίσθημα φόβου και κατωτερότητας (Pera, 2000· Patrikakou & Weissberg, 2000· Γεωργίου, 2000). «Πολλές φορές οι αλλοδαποί γονείς επί των πλείστων αποφεύγουν επαφές με τα σχολικά δρώμενα, όπως συγκεντρώσεις του σχολείου, συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, λόγω των πολιτισμικών τους διαφορών με την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα», ( Pera, 2000) .

**Η μορφή της οικογένειας – οικογενειακή κατάσταση:** Η κοινωνία είναι ένας ζωντανός οργανισμός, ο οποίος μεταλλάσσεται μέσα στον χρόνο, και μαζί με αυτήν μεταλλάσσονται οι θεσμοί που την απαρτίζουν, μεταξύ των οποίων η οικογένεια και το σχολείο. «Η δομή της οικογένειας έχει αποδειχθεί ότι επιδρά στον βαθμό εμπλοκής των γονιών» ( Patrikakou & Weissberg, 2000). Πλέον ο ρόλος της μητέρας δεν περιορίζεται στην ανατροφή των παιδιών και στη συντήρηση της οικογενειακής εστίας, αλλά έχει εμπλουτιστεί με επαγγελματικές και κοινωνικές πτυχές που δεν συναντώταν παλαιότερα. Εξάλλου, χωρίς να είναι πια ταμπού, ο πατέρας ασχολείται με το σπίτι και την ανατροφή των παιδιών, ενώ μονογονεϊκές οικογένειες, με μόνο πατέρα ή μόνη μητέρα, εμφανίζονται συχνά στην καθημερινότητα. Κατ' αποτέλεσμα, «το σχολείο δεν



έχει πρόσβαση σε έναν μόνο ενήλικα για να ανταλλάσσει πληροφορίες μαζί του», (Keyes, 2002), ενώ, «η έξοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, τα διαζύγια και οι μονογονεϊκές οικογένειες ανατρέπουν τις παραδοσιακές αξίες, γεγονός που επηρεάζει τη σχέση και την επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών», ( Μπαμπάλης, 2005). Σημειώνεται δε ότι ο γονέας, ο οποίος μεγαλώνει μόνος του το παιδί, μη έχοντας να μοιραστεί την ευθύνη αυτή με άλλο γονέα, ενδεχομένως να δυσκολεύεται να συμμετέχει σε δραστηριότητες που αφορούν τη σχολική ζωή του παιδιού του (Patrikakoy & Weissberg, 2000).

**Άλλοι παράγοντες σχετικά με τους γονείς:** Πέραν των ανωτέρω παραγόντων, ο βαθμός συμμετοχής του γονέα στον εκπαιδευτικό βίο του τέκνου του επηρεάζεται από την εν γένει καθημερινότητά του, και συγκεκριμένα από την τυχόν έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, «το πρόγραμμα εργασίας και οι ανταγωνιστικές απαιτήσεις του γονεϊκού χρόνου σήμερα, εμποδίζουν έντονα τη συνεργασία γονέων και σχολείου» ( Baker, 2000). Εξάλλου, οι γονείς επηρεάζονται από τα βιώματα που οι ίδιοι μεταφέρουν από το δικό τους μαθητικό βίο. «Η αντίσταση προκαλείται κυρίως, όταν προϋπάρχει αρνητική εμπειρία, όπου η αλλαγή προκάλεσε προβλήματα για την αντιμετώπιση της οποίας χρειάζεται να υπάρξει υποστήριξη» ( Vakola et al., 2004). «Οι αρνητικές εμπειρίες που βίωσαν οι ίδιοι τους ακολουθούν και καθορίζουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους , με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται με τρόπο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς» (Μπρούζος, 2002). Τέλος,, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν και οι προσδοκίες των γονέων σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία. «Γονείς με υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία του παιδιού τους φαίνεται να συνδέονται με την ενεργότερη εμπλοκή τους στη σχολική κοινότητα», (Πνευματικός, Παπακανάκη & Γάκη, 2008· Γεωργίου, 2000), ενώ αντίθετα, «σε μια θετική από την πλευρά του γονέα θεώρηση της συνεισφοράς του στην εκπαίδευση του παιδιού του, τον ωθεί στην ενεργητικότερη συμμετοχή του στη σχολική ζωή και ενισχύει το αίσθημα της αποτελεσματικότητας του ρόλου του» (Sheldon, 2002).

Πέραν, όμως, από τους σχετιζόμενους με τους γονείς συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την ομαλή γονεϊκή συμμετοχή στη σχολική δραστηριότητα, πρέπει αναφερθούν και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σχολείου που επιδρούν. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικά για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον βαθμό που γίνεται αυτό. Έχει αναδειχθεί (Feuerstein, 2000· Tveit, 2009) ότι τα χαρακτηριστικά του σχολείου,

όπως για παράδειγμα η τοποθεσία του, καθορίζουν σημαντικά στο κλίμα συνεργασίας. Εξάλλου, μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, πολυπρόσωπα και με σύνθετο τρόπο οργάνωσης, λειτουργούν συνήθως ανασταλτικά ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή, αφού ο γονιός δεν είναι αποδέκτης μιας προσωπικής επαφής (Hoover – Dempsey et. Al, 2002).

Σημαντική επιρροή ασκεί και η κοινωνία, δοθέντος ότι μαζί με το σχολείο και την οικογένεια αποτελούν ένα σύστημα αλληλεξαρτώμενο, το οποίο αλληλεπιδρά και καθορίζει σημαντικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, ενώ μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει τη στάση που θα υιοθετήσουν οι γονείς απέναντι στις εκπαιδευτικές τάσεις. Καταρχάς, σημαντικό ρόλο παίζει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που έχει η κοινότητα, καθώς, όπως σημειώνεται από τους Davis – Kean & Eccles ( 2005: 59-60), «όταν η οικογένεια διαμένει σε κακόφημη συνοικία, εστιάζει κατά κύριο λόγο τις προσπάθειές της στην προστασία του παιδιού από αρνητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος και αλληλεπιδρά με το σχολείο κυρίως σε θέματα ασφάλειας του παιδιού, ενώ σε αντίθετη περίπτωση οι γονείς εμπλέκονται σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου». Σημαντική επιρροή φαίνεται να διαδραματίζει, επίσης, ο πληθυσμός της κοινότητας, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι γονείς, που διαβιούν σε μικρές επαρχιακές πόλεις, συμμετέχουν πιο ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου σε σύγκριση με γονείς ίδιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, που μένουν σε μεγάλες πόλεις. «Στις μικρές κοινότητες οι γονείς προσφέρουν εθελοντικά τη βοήθειά τους στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους διαμένουν στις πόλεις», ( Γεωργίου, 2000). Πρέπει δε να τονιστεί ότι η σχέση των γονέων με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστική για διαμόρφωση υγιούς επικοινωνίας και συνεργασίας του γονέα με το σχολείο. Ο Πασιαρδής ( 2004) τονίζει πως, «η εκπαιδευτική ηγεσία είναι το «κλειδί» για να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται η ηγεσία του σχολείου, καθορίζει και την έκταση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας, αφού αυτή οφείλει να γνωρίζει την «τέχνη» της επικοινωνίας και της συνεργασίας» (Griffith, 2001· Peiffer, 2003), προάγοντας την ομαδικότητα, την υπευθυνότητα και την εμπιστοσύνη (Πασιαρδής, 2004). Δεν χωρεί αμφιβολία ότι το κριτήριο για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας είναι η δεινότητά του να προσεγγίζει τους γονείς και να ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, αντιμετωπίζοντας τυχόν δυσλειτουργίες που θα εμφανιστούν ( Griffith, 2001· Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2008). «Ο διευθυντής είναι αυτός που θα ενθαρρύνει τους γονείς να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής και της συνεργασίας με το σχολείο», ( Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 170).

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι παράγοντες που αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό ενδέχεται να επηρεάσουν τη συνεργασία αυτή. Ο τρόπος προσέγγισης του εκπαιδευτικού προς το γονέα είναι αυτός που θα πείσει τον τελευταίο ότι η συνδρομή του είναι απαραίτητη για την εκπαιδευτική λειτουργία (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005). «Η διάθεση των εκπαιδευτικών να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν έναν διάλογο με τους γονείς προκειμένου να μετατραπούν τα σχολεία σε χώρους φιλικούς προς τις οικογένειες των μαθητών, έχει ιδιαίτερη σημασία» (Γεωργίου, 2000). Κατά συνέπεια, «ένα σχολείο που αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο των γονέων στη βελτίωση του κλίματος μάθησης, είναι πολύ πιθανόν να οργανώσει μελλοντικές δραστηριότητες που θα έχουν στόνο να εμπλέξουν όλους τους γονείς και όχι μόνο αυτούς που συμμετέχουν ήδη» (Γεωργίου, 2000). Παρά τα ανωτέρω, πρέπει να σημειωθεί ότι είναι συχνό το φαινόμενο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, θεωρώντας αν όχι επιβαρυντική, τουλάχιστον περιττή, τη συμμετοχή του γονέα στην σχολική δραστηριότητα, να αποθαρρύνουν τέτοιου είδους συνεργασίες, (Dodd & Konzal, 2000), ισχυριζόμενοι ότι, όντας οι ίδιοι επαγγελματίες, είναι ειδικοί για τη μόρφωση των παιδιών (Μπρούζος, 2002), ενώ σε δεν λείπουν και κρίσης περί του ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απειλή για τη θέση και τον επαγγελματισμό τους (Baeck, 2010).

## 7. Βελτίωση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Έπειτα από όλα τα ανωτέρω, καθίσταται προφανής η αναγκαιότητα της αгаστικής συνεργασίας και επικοινωνίας του γονέα με το σχολείο εν γένει και ιδίως με τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, με την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών στη σχολική κοινότητα, ενώ πρέπει να επισημανθεί ότι ήδη καταβάλλονται προσπάθειες για την κατά το δυνατό ενίσχυση της σχέσης αυτής (Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Συμεού, 2003).

Η ανάδειξη κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα νέων αντιλήψεων της παιδαγωγικής επιστήμης, αναφορικά με την ισότιμη σχέση αλληλεξάρτησης σχολείου – οικογένειας, σε συνάρτηση με την αναδυόμενη τάση της ενεργούς συμμετοχής και των ενισχυμένων δικαιωμάτων των γονέων – πολιτών, αλλά και την αυξημένη αμφισβήτηση της απόλυτης εξουσίας των ειδικών, καθώς και του ίδιου του σχολείου ως θεσμού ( Husen, 1992· Κελπανίδης, 2002:268,) έχουν οδηγήσει στη θεσμοθέτηση δικαιωμάτων συμμετοχής στην χάραξη εκπαιδευτικής της πολιτικής, αλλά και στη διαμόρφωση του εν γένει εκπαιδευτικού βίου (Erstein, 1992 οπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Βερδής, 2003:8).

Συγκεκριμένα με το άρθρο 53 του ν. 1566/1985, το οποίο αντικαταστάθηκε στη συνέχεια με το άρθρο 2 § 1<sup>β</sup> του ν. 2624/1998, κατοχυρώθηκε η υποχρεωτική συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, με την αναγνώριση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, ενώ μέχρι τότε επαφίετο στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου να ζητήσει τη συνεργασία των γονέων. Με τις ανωτέρω διατάξεις εισήχθη ο θεσμός του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ο οποίος συγκροτείται σε κάθε σχολική μονάδα, και ο οποίος αποτελείται από τους ασκούντες τη γονική μέριμνα των παιδιών. Παρόλες, όμως, τις προσδοκίες, ο θεσμός αυτός δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς διατήρησε τη συμμετοχή του γονέα περιορισμένη. Οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων έλαβαν μία παθητική και δυσκίνητη μορφή, ασχολούμενοι με γραφειοκρατικά θέματα, ενώ δεν επέτρεψαν την ουσιαστική συμμετοχή του γονέα στη σχολική καθημερινότητα. Εξακολουθεί, συνεπώς, να επαφίεται στην κρίση και την επιθυμία εκάστοτε γονέα να επιδιώξει ένα πιο ενεργητικό ρόλο στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής καθημερινότητας (Σκουρής & Κουτούπα – Ρεγκάτου, 2007, οπ. αναφ. στο Πανηγυριτζόγλου, 2009).

Η υπάρχουσα ελληνική νομοθεσία διατηρούσε, συνεπώς, μία παθητική και τυπική συμμετοχή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα, χωρίς να δίνει ευκαιρίες για

ουσιαστική ενασχόληση. Αντίθετα, σε χώρες του εξωτερικού και ιδίως της Ευρώπης, οι γονείς είναι σε θέση να αναλάβουν περισσότερες αρμοδιότητες και πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, αρκετές χώρες έχουν δημιουργήσει μικτούς συλλόγους γονέων και δασκάλων (Parents and Teachers Associations - PTA), με στόχο την εξάλειψη τριβών στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Προς την ίδια κατεύθυνση, σε αρκετές πολιτείες των Η.Π.Α. καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια για να αναπτυχθούν εκπαιδευτικοί συνεταιρισμοί, με στόχο τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συμμετοχή της οικογένειας στην προσπάθεια για κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργίου, 2000).

Ακολούθως, κάθε γονέας που ανήκει σε οποιαδήποτε χώρα της Ευρώπης αντιπροσωπεύεται στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω των τοπικών οργανώσεων των γονέων, ενώ σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο έχει θεσμοθετηθεί ο Ευρωπαϊκός Σύλλογος Γονέων, γνωστός και ως European Parents Association (EPA), ο οποίος αποτελείται από εκπροσώπους από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και είναι ο υπεύθυνος για την αναγνώριση της θέσης και των δικαιωμάτων του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού, με απώτερο στόχο ο γονέας να έχει τον κυρίαρχο λόγο στην μόρφωση των παιδιών, συμμετέχοντας ενεργά και ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πέραν των ανωτέρω, η διαμορφούμενη ανάγκη εμπλοκής και συνεργασίας των γονέων με το σχολείο, καθώς και η ανάγκη εξισορρόπησης με τις σύγχρονες τάσεις της κοινωνίας, καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση των σημερινών και μελλοντικών γονέων σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους και της συμπεριφοράς τους προς αυτά, αλλά και την προετοιμασία την εκπαίδευσή τους, προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας. Η ανάγκη αυτή έχει οδηγήσει στη δημιουργία των Σχολών Γονέων.

Στην Ελλάδα οι Σχολές Γονέων άρχισαν να λειτουργούν το έτος 1962, σε συνεργασία με τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τις Περιφέρειες και τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων Δημόσιων και Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων. Σκοπός των σχολών αυτών είναι η στήριξη του θεσμού της οικογένειας και η προστασία της ψυχικής υγείας ανηλίκων και ενήλικων ατόμων μέσα στο σύστημα της οικογένειας (specialeducation.gr, 2006). Πρόκειται κυρίως για επιμορφωτικά σεμινάρια Δια Βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων και στοχεύουν στην εκπαίδευση των γονέων σε θέματα που σχετίζονται με:

- Τη βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια

- Την ουσιαστική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο
- Τη βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους
- Την ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για την αποτελεσματικότερη παροχή βοήθειας στα παιδιά τους.
- Τη βελτίωση των γνώσεων των γονέων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών τους.
- Την απόκτηση ικανοτήτων έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις του νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου» (ΙΔΕΚΕ, 2003)

Στους στόχους των Σχολών αυτών περιέχεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη σωστής επικοινωνίας γονέα και σχολείου, με στόχο την αποδοτική εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς, όπως έγινε δεκτό, αυτή επιδρά θετικά στη συμπεριφορά και την ανάπτυξη του παιδιού. Προς την ίδια κατεύθυνση, όμως, πρέπει να επιμορφωθούν και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν αποτελεσματικότερα να επικοινωνούν με τους γονείς και να προωθούν την συνεργασία των τελευταίων με το σχολείο (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005). Προς το σκοπό αυτό είναι απαραίτητη η ένταξη του γνωστικού αυτού πεδίου στις σπουδές και η διαρκής επιμόρφωση (Ματσαγγούρας, 2008· Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

Τέλος, ιδιαίτερης βαρύτητας καθίσταται η οριοθέτηση εκ των προτέρων των ρόλων των γονέων και των εκπαιδευτικών, η ενημέρωση της διοίκησης της σχολικής μονάδας για τυχόν δράσεις των εκπαιδευτικών προς το σκοπό της συνεργασίας με τους γονείς, και η οργάνωση συναντήσεων ή σεμιναρίων, στα οποία θα δίδεται η δυνατότητα γνωριμίας παιδαγωγών και γονέων και η ανταλλαγή απόψεων (Ψάλτης & Γαβριηλίδου, 1985 οπ. αναφ. στο Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005: 79). Επιπρόσθετα, «οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε ακόμα να ενημερώνονται για αποτελέσματα ερευνών που αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, ενώ θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα βαθμιαίας συμμετοχής γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες εφαρμόσιμες στην ελληνική πραγματικότητα», ( Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005).

## 8. Έρευνες για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με τις σχέσεις τους στην ειδική αγωγή

Καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά στα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν είναι αποτελεσματική όταν ασχολούμενοι με αυτή είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί, σε παγκόσμια κλίμακα έχει γίνει κατανοητό ότι είναι απαραίτητη η συμμετοχή σε αυτήν και άλλων φορέων, μεταξύ των οποίων και της οικογένειας, λαμβανομένων προς αυτό το σκοπό και νομοθετικών πρωτοβουλιών (Τσιμπιδάκη, 2007). Δυστυχώς στην Ελλάδα, αν και υπάρχουν αρκετές έρευνες για τη σημασία της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο των μαθητών με τυπική ανάπτυξη, δεν ισχύει το ίδιο για τα σχολεία των μαθητών με κάποιου είδους αναπηρία, για την οποία υπάρχουν λίγες έρευνες (Georgίου, 1999).

Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν αναδείξει ότι στην Ελλάδα η σχέση σχολείου και οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες προβάλλεται από τους γονείς ως ανύπαρκτη, δύσκολη και ως πηγή άγχους ( Παντελιάδου, Παπαδιώτου, Προβόκας & Σανδραβέλης, 1994). Σε όμοια αποτελέσματα κατέληξε έρευνα της Τσιμπιδάκη σε ελληνικές οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες προσχολικής αγωγής (2005), στην οποία αποκαλύφθηκε ότι οι γονείς των παιδιών αυτών κατακλύζονταν από άγχος εξαιτίας της κακής επικοινωνίας τους με το σχολείο στην αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς. Ακολουθώντας, σε έρευνα που έκανε για τη σχέση σχολείου και οικογένειας σχετικά με την ειδική αγωγή η Ρhiatka (2001), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο και η οικογένεια διαφέρουν στις προσδοκίες που έχουν για το μαθητή, γεγονός που δημιουργεί συγκρούσεις, αποξένωση, έλλειψη κατανόησης και χαμηλή ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της οικογένειας. Παράλληλα, η Φτιάκα (2004) σε μελέτη της για τη σχέση σχολείου και της οικογένειας κατά τη φάση ένταξης του παιδιού με ειδικές ανάγκες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφωνία ανάμεσα σε προσδοκίες των δύο μερών. Αυτό το γεγονός προκαλεί σύγκρουση με αποτέλεσμα την έλλειψη κατανόησης των εκπαιδευτικών για τους γονείς. Κατά την μελέτη αυτή, το φαινόμενο αυτό οφείλεται στο ελαττωματικό μοντέλο ερμηνείας από το σχολείο των σχέσεων με τους γονείς.

Σε έτερη μελέτη της Μαρκουλάκη (2011), η οποία ανέλυσε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, ανέδειξε ότι η σχέση σχολείου – οικογένειας παρουσιάζει έλλειψη σεβασμού, κατανόησης και επικοινωνίας μεταξύ των μερών,

λόγω των λανθασμένων αντιλήψεων, της ανεπαρκούς κατάρτισης, της έλλειψης εμπειρίας και της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών. Η κατάσταση αυτή δημιουργεί δυσκολίες τόσο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ επιτείνει την δυσλειτουργικότητα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι ερωτώμενοι, αν και εμφανίζονται θετικοί στην ιδέα της συνεργασίας αυτής, υποστήριξαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην υλοποίησή της. Συγκεκριμένα σε ποσοστό 71%, οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί συχνά απογοητεύονται όταν ορισμένοι γονείς δεν ανταποκρίνονται θετικά, δίνοντας με τον τρόπο αυτό την εικόνα ότι δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους ( Gorman, 2004; Seligman, 2000).

Σε μελέτη της Τσιμπιδάκη (2013) αναζητήθηκε η επικοινωνία των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους εργαζόμενους στην ειδική αγωγή, από την οπτική, όμως, των εργαζομένων αυτών. Συγκεκριμένα, με τη μελέτη αυτή επιδιώχθηκε να διερευνηθεί πώς οι ειδικοί έβλεπαν την επικοινωνία, η περιγραφή τη επικοινωνίας αυτής (τύπος, συχνότητα, χώρος, τρόπος, ενέργειες, άτομα και θέματα επικοινωνίας), οι δυσκολίες κατά την επικοινωνία και η αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, και, τέλος, πως θα γίνει η επικοινωνία αυτή αποτελεσματικότερη. Η έρευνα αυτή ανέδειξε ότι η πλειονότητα των ασχολούμενων με την ειδική αγωγή προσδιόρισε την επικοινωνία ως μία συνεχή επαφή και ανταλλαγή πληροφοριών. Αναφορικά με την περιγραφή της επικοινωνίας, αποδείχθηκε ότι η μητέρα είναι το κυρίαρχο άτομο το οποίο έρχεται σε επικοινωνία με τους ειδικούς. Οι ειδικοί κατέδειξαν ότι αν και διατηρούν αμφιβολίες για το κατά πόσο οι γονείς είναι εν κατακλείδι συνεργάσιμοι, οι τελευταίοι εμφανίζονται να ακολουθούν τις υποδείξεις και τις συμβουλές τους σε σημαντικό ποσοστό. Περαιτέρω, αναδείχθηκε ότι η επικοινωνία λαμβάνει χώρα σε τακτά χρονικά διαστήματα και είναι κυρίως δια ζώσης. Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι ως κύριες αιτίες για τα προσκόμματα στην επικοινωνία εμφανίζεται η έλλειψη διάθεσης και η αρνητική στάση των γονέων, καθώς και η έλλειψη εμπειρίας και χρόνου των εκπαιδευτικών και η δυσχερής επικοινωνία της διοίκησης του σχολείου με τους γονείς. Ακολούθως, οι ειδικοί πρότειναν ως αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας την ανταλλαγή πληροφοριών μέσω επιστολών, αναφορών και επισκέψεων, αλλά και με την παρουσία, η εμπλοκή των γονέων στην όλη λειτουργία των σχολικών μονάδων και με τη δημιουργία ομάδων εργασίας των γονέων για την πραγματοποίηση



συναντήσεων και ομιλιών. Τέλος, αναδείχθηκε ότι οι γονείς επιζητούν την επικοινωνία, με σκοπό τη συζήτηση θεμάτων που αφορούν στα παιδιά τους, και ότι οι ειδικοί θέτουν ως μείζον αντικείμενο της επικοινωνίας με τους γονείς ζητήματα, όπως οι πρακτικές αντιμετώπισης ή αποκατάστασης του παιδιού, το ΕΕΠ, αλλά η κατανόηση των μηνυμάτων τους από την πλευρά των γονέων.

Σε μία άλλη έρευνα των Δαβάζογλου και Κοκκίνου (2003), η πλειοψηφία των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσε αφενός ότι επιθυμεί πιο ενεργό εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου ότι ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που εντοπίζει και ενημερώνει τους ίδιους για τα προβλήματα του παιδιού. Οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στο γυμνάσιο ανέδειξε η έρευνα ότι επιδιώκουν, με συχνότερες επισκέψεις, την επαφή τους με τον εκπαιδευτικό, ανησυχώντας περισσότερο για την πρόοδο των παιδιών τους, ο οποίος όμως (εκπαιδευτικός) δεν εμφανίζεται τόσο πρόθυμος να επικοινωνήσει μαζί τους. Αντίθετα, η επικοινωνία δασκάλων με γονείς παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό, αναδεικνύεται ότι λειτουργεί αποτελεσματικότερα, με τους γονείς να αισθάνονται πιο οικεία στο χώρο του σχολείου. Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα ανέδειξε το κατά την εποχή που διεξήχθη εμβρυακό στάδιο, στο οποίο βρισκόταν η συνεργασία γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και σχολείου, και ότι η συνεργασία αυτή δεν αποτελεί αποτέλεσμα της κοινής συμφωνίας γονέων – εκπαιδευτικών, αναφορικά με το είδος της εμπλοκής που επιθυμούν, ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου συντονισμένη.

Αλλοδαπή έρευνα, η οποία διεξήχθη από τους Kayama, Haight, MaryKu, Cho και Lee (2017), στην οποία μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιαπωνία, τη Νότια Κορέα, την Ταϊβάν και τις Η.Π.Α. αναφορικά με το στίγμα της αναπηρίας, πώς αυτό επηρεάζει τις σχέσεις με τους γονείς και πώς ανταποκρίνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις προκλήσεις, ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί από όλες τις πολιτισμικές ομάδες θεωρούν την ανάπτυξη των σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς ως ιδιαιτέρως σημαντική για την υποστήριξη της σχολικής προόδου των παιδιών αυτών.

Ακολούθως, ο Wilkinson (2005), διαπίστωσε σε έρευνα που διεξήγαγε ότι γονείς και εκπαιδευτικοί είναι εφικτό να συνεργαστούν με ιδιαιτέρως θετικά αποτελέσματα. Στην έρευνα αυτή, γονείς και εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, με σκοπό να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών και να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Αντίστοιχη μελέτη έλαβε χώρα από τους Shepherd και Kervick

(2015), οι οποίοι επιχείρησαν να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων γνωστό ως «Parents as Collaborative Leaders», το οποίο εφαρμόστηκε σε γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Το πρόγραμμα αυτό στόχευσε στην ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων των γονέων με εξατομικευμένες εμπειρίες πρακτικής άσκησης σε τοπικό, κρατικό και εθνικό επίπεδο. Οι γονείς επεσήμαναν μια σειρά από θετικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων και των εμπειριών, οι οποίες αποκτήθηκαν μέσω του προγράμματος, της αυξημένης συμμετοχής σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής πολιτικής, της αυξημένης δικτύωσης και των ευνοϊκότερων σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Στην έρευνα, περαιτέρω των Κοντοπούλου και Τζιβινίκου (2004) αναζητήθηκαν οι απόψεις των γονέων για την ενημέρωση, τη συμμετοχή και τη στήριξη που έχουν από το νέο θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και, ειδικώς από το νέο θεσμό των τμημάτων ένταξης. Η μελέτη αυτή ανέδειξε ότι οι γονείς δεν έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τη θέση που ορίζεται από το νόμο, και που τους αναλογεί σύμφωνα με τις αρχές της ένταξης και το νέο μοντέλο συντροφικότητας μεταξύ γονέων και επαγγελματιών.

Τέλος, οι Hebel και Persitz (2014) πραγματοποίησαν έρευνα σε 20 γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα οποία φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία του Ισραήλ, οι οποίοι, ερωτώμενοι για την άποψη τους αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στο ΕΕΠ των παιδιών τους, απάντησαν ότι η συνεργασία τους με το σχολείο βελτίωσε την αίσθηση της αποτελεσματικότητας του ΕΕΠ, το οποίο και είχε καλύτερα αποτελέσματα στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Σημειώνεται δε ότι το επίπεδο της γονεϊκής συμμετοχής διέφερε ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας και τις ειδικές ανάγκες των παιδιών.

Συμπερασματικά, από όλες τις ως άνω έρευνες αποδεικνύεται ότι η συνεργασία σχολείου και γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες έχει ευεργετικά αποτελέσματα, κυρίως για τα ίδια τα παιδιά, τα οποία χρήζουν της κατά το δυνατόν περισσότερης στήριξης και βοήθειας από όλους, ώστε να μπορέσουν να εξελιχθούν και να ενσωματωθούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην κοινωνία.

## 9. Παράλληλη στήριξη και αποδοχή γονέων

Τα τελευταία δέκα χρόνια παρατηρείται το γεγονός πως ολοένα και περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. Τούτο οφείλεται στο γεγονός της ψήφισης των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 που αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, ο νόμος 3699/2008- ΦΕΚ 199/Α, άρθρο 6 που αφορά την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση παραχωρεί την δυνατότητα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εντάσσονται σε τάξεις σχολείων τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό προβλέπεται να πραγματοποιείται με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που θα διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο και θα έχουν σχέση με τη σοβαρότητα και το είδος της διάγνωσης των παιδιών. Ο συγκεκριμένος τρόπος που παρέχονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες τέτοιου τύπου σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην Ελλάδα κατονομάζεται ως «Παράλληλη Στήριξη» και αποτελεί μια μορφή συνδιδασκαλίας.

Στον θεσμό της παράλληλης στήριξης παίρνουν μέρος μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν ο αρμόδιος φορέας (ΚΕΔΑΣΥ) κρίνει πως ο μαθητής χρειάζεται υποστήριξη στη φοίτηση του. Παράλληλη στήριξη μπορεί να λάβει επίσης παιδί που στην περιοχή που μένει με την οικογένειά του δεν υπάρχει δομή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ αναγράφει τις ώρες που προτείνεται η παράλληλη στήριξη για τον μαθητή καθώς και γιατί δεν εγκρίνεται η φοίτηση του σε Τμήμα Ένταξης. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 οι γονείς του μαθητή κάνουν αίτηση για παροχή παράλληλης στήριξης στο τέκνο τους στον διευθυντή της σχολικής μονάδας ενώ επισυνάπτουν και την γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ.

Η εμπλοκή των γονέων και κηδεμόνων στο κομμάτι της παράλληλης στήριξης αποτελεί καθοριστικό γεγονός για την επιτυχία του προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης οφείλει να συνεργάζεται άμεσα με τον γονέα του παιδιού προκειμένου να αναφέρουν ο ένας τον άλλον τα χαρακτηριστικά αλλά και τις συνήθειες του παιδιού καθώς και πιθανές λύσεις για ορισμένα προβλήματα ( Σούλης , 2008). Έρευνες αναφέρουν πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η συμβολή των γονέων στην γενικότερη εκπαιδευτική ζωή των παιδιών τους πόσο μάλλον σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Είναι γεγονός πως οι γονείς γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα οπότε οποιαδήποτε πληροφορία στον εκπαιδευτικό φαίνεται πολύτιμη. Από την άλλη

ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον μαθητή υπό ένα άλλο πρίσμα σε διαφορετικές συνθήκες απ' ότι ο γονέας ή ο κηδεμόνας.

Σύμφωνα με το Σαλβάρια 2013 η υποστήριξη αλλά και η εμπλοκή των γονέων και των κηδεμόνων στην ορθή εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης μπορεί να φανεί εξαιρετικά χρήσιμη.

Πιο συγκεκριμένα έρευνες έχουν αποδείξει πως οι θετικές απόψεις γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέναντι στον θεσμό της παράλληλης στήριξης βοηθάν σε πολύ μεγάλο βαθμό τον μαθητή έτσι ώστε να αναπτύξει περισσότερο και πιο ομαλά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανάγκες που προκύπτουν στα πλαίσια του σχολείου καθώς και τις αναπτυξιακές του ικανότητες (Τσιμπιδάκη, 2013).

Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί γονείς οι οποίοι αρνούνται το παιδί τους να φοιτήσει με τη βοήθεια μιας παράλληλης στήριξης. Γι' αυτό το λόγο προτιμούν το παιδί τους να φοιτά στο γενικό σχολείο σε γενικό πλαίσιο. Από την άλλη αρκετοί γονείς και κηδεμόνες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρνούνται το παιδί τους να φοιτήσει στο γενικό σχολείο με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης, φοβούμενοι τον στιγματισμό του, επιλέγοντας έτσι το παιδί τους να φοιτήσει σε κάποιο ειδικό σχολείο (Παπάνη, Γιαβρίμη κ Βίκυ, 2011).

Άλλη μία κατηγορία γονέων και κηδεμόνων είναι αυτοί οι οποίοι είχαν αρχικά θετική στάση απέναντι στον θεσμό της παράλληλης στήριξης ωστόσο στη συνέχεια η γνώμη τους διαφοροποιήθηκε παρατηρώντας ορισμένα προβλήματα στην υλοποίηση του προγράμματος αναφορικά με την καταλληλότητα των σχολικών χώρων ,τις κατάλληλες τακτικές διδασκαλίας, αλλά και τις παγιωμένες στάσεις που αφορούν την αναπηρία σε ορισμένες σχολικές μονάδες της Ελλάδας ( Σμαΐλης 2018)

Από την αντίπερα όχθη οι γονείς και κηδεμόνες μαθητών τυπικής ανάπτυξης φαίνονται να είναι θετικοί προς το θεσμό της παράλληλης στήριξης και δείχνουν πρόθυμοι να τον ενισχύσουν με όποιον τρόπο δύνανται (Παυλίδου 2019)

Οι γονείς αυτοί, ωστόσο ,φάνηκε να είναι πιο θετικοί ως προς τον θεσμό της παράλληλης στήριξης στα παιδιά με κινητικά προβλήματα ενώ υπήρχε διαφοροποίηση όσον αφορά την στήριξη των μαθητών με βαριές αναπηρίες. Η ηλικία των γονέων και κηδεμόνων είναι ακόμα ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που έχει εξεταστεί καθώς παρατηρήθηκε πως οι γονείς που είναι μικρότεροι σε ηλικία φάνηκαν να είναι πιο θετικά προσκείμενοι απέναντι στην παράλληλη στήριξη από αυτούς οι οποίοι ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες ( Νάνου 2013).

Τέλος, καθοριστικό ρόλο ως προς την αποδοχή ή όχι της παράλληλης στήριξης ενός γονέα ή κηδεμόνα για το παιδί του, διαδραματίζει το μορφωτικό τους επίπεδο. Άλλη μία παράμετρος επίσης φαίνεται να είναι οι παλαιότερη επαφή αλλά και εμπειρία με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η σοβαρότητα της αναπηρίας του κάθε παιδιού ( Ρούσου και συν. 2014).

## 10. Εκπαιδευτικό σύστημα Φιλανδίας – Προτάσεις

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας, το οποίο προβάλλεται ως το πλέον αποτελεσματικό και σύγχρονο για τους μαθητές, οι γονείς κατέχουν αξιοσημείωτη θέση. Τα σχολεία στην Φιλανδία είναι ανοιχτά στους γονείς και προσπαθούν να τους εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να καταστεί πιο αποτελεσματική ( Μπουζάκης και συν., 2006).

Οι γονείς στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας, λαμβάνουν εβδομαδιαία αναφορά για το παιδί τους. Έτσι λοιπόν καθώς ο γονιός λαμβάνει τακτική ενημέρωση, ορίζει συνεργαζόμενος με τον δάσκαλο ,τις δράσεις που δύνανται να ακολουθήσουν από κοινού. Σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς , οι γονείς/κηδεμόνες των παιδιών θα ακούσουν προσεκτικά τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού και τις προτάσεις του. Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν τα βήματα που χρειάζεται για να βοηθήσουν το παιδί τους (π.χ. επίσκεψη σε ψυχολόγο). Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με ορισμένους μαθητές, πρώτα θα πραγματοποιηθεί συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή προκειμένου να βρεθεί η φόρμουλα και στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η συζήτηση με τον γονέα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το πρόβλημα που γίνεται εντονότερο με το πέρασμα των χρόνων, έχει να κάνει με την εμπιστοσύνη από μεριάς των γονέων προς τους γονείς. Παρατηρείται το φαινόμενο οι γονείς να μην ακολουθούν τις συμβουλές των εκπαιδευτικών και πολλές φορές να αμφισβητούν τα λεγόμενα τους σχετικά με την εικόνα του παιδιού που τους περιγράφεται. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, το γεγονός αυτό δημιουργεί πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην προσπάθεια να βελτιωθεί η εικόνα του μαθητή. Έτσι μια πρόταση θα μπορούσε να περιλαμβάνει την τακτική ενημέρωση των γονέων από ειδικό προσωπικό (όπως για παράδειγμα από κοινωνικούς λειτουργούς ) σχετικά με τον ρόλο των δασκάλων και το πως η συνεργασία τους μαζί τους θα μπορούσε ουσιαστικά να βοηθήσει το παιδί τους.

Η ύπαρξη ειδικού βοηθητικού προσωπικού σε κάθε σχολείο, θα διευκόλυνε ακόμα περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και γονέων συμβάλει ουσιαστικά στην βελτίωση της εικόνα του παιδιού και στην αντιμετώπιση τυχών προβλημάτων.

## 11. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούσαν κυρίως τη μη ύπαρξη εκτενούς βιβλιογραφίας που να σχετίζεται επακριβώς με το υπό εξέταση θέμα. Ακόμη η απουσία αναφορών σχετικά με τη συνεργασία γονέων- κηδεμόνων και εκπαιδευτικών που επικρατεί σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (πλην της Φιλανδίας). Τέλος, η συνθήκη της πανδημίας στη χώρας μας , περιόρισε την έρευνα σε διαδικτυακούς πόρους.

## 12. Συμπεράσματα

Γνωρίζοντας λοιπόν καλύτερα τις περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και τα χαρακτηριστικά αυτών κατανοούμε τη σημασία τους και το σημαντικό έργο το οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να φέρουν εις πέρας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογραμμίζει πως η συνεργασία σχολείου και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ως ένα πολύ σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια επίλυσης και διαχείρισης προβλημάτων που προκύπτουν αναφορικά με αυτούς τους μαθητές.

Με βάση τα στοιχεία που αναφέρθηκαν, η γονεϊκή συμμετοχή, συνεργασία και εμπλοκή στη σχολική πραγματικότητα επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και πολύ περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία που εμπλέκονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σωστή λειτουργία του σχολείου εξαρτάται εν πολλοίς από τη συμμετοχή των γονέων σε αυτή.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε εκτενώς, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των γονέων αναφορικά με τη συνεργασία τους με το σχολείο όπως το φύλο του γονέα, η ηλικία του, η χώρα καταγωγής του καθώς και η μορφή της οικογένειας.

Οι έρευνες έχουν αναδείξει το γεγονός πως στην Ελλάδα η σχέση σχολείου και οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προβάλλεται από τους γονείς ως ανύπαρκτη ή δύσκολη ενώ επίσης υπογραμμίζεται το πρόβλημα της έλλειψης σεβασμού, κατανόησης και επικοινωνίας μεταξύ των μερών.

Τέλος, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε την αρνητική στάση ορισμένων γονέων απέναντι στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, φοβούμενοι τον στιγματισμό του παιδιού τους, αλλά και την λανθασμένη διαχείριση αυτού του θεσμού από πλευράς πολιτείας που δημιουργεί προβλήματα στην εφαρμογή της.



### 13. Βιβλιογραφία

#### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ίων Γενά , Α. (2002). «Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές» . Αξιολόγηση – διάγνωση – αντιμετώπιση . Ακίδα : Leader Books .
- Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν.,(2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 74-83.
- Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β., & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης ( Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα ( σς. 205-215)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κιρκιγιάννη, Π. Φ., (2009). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα Εκπαιδευτικά, τχ 103-104, 95-119
- Μάνεσης, Ν.,(2008). Η κοινωνική κατηγορία των νέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς στο: *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*,(2008).*Σχολείο και οικογένεια*, (6), 173-192. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Μάνου, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής, Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Μαρκουλάκη, Θ. (2011). Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόδοό τους. Στο Ε. Παπαλής & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.) *Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική Και Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, 8-10 Οκτωβρίου 2010 (σ. 14-29). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Πρόγραμμα « Συμβουλευτική και Μεθοδολογία Ψυχολογικής Έρευνας».
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. Σ., (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. Μέντορας, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (11), 27- 41.
- Ματσαγγούρας Η., (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. *Επιστημονική*

Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας. Τόμος 6. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 68-95.

Ματσαγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://eliasmatsagouras.webnode.com/άρθρα>

Ματθαίου, Δ., Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ., Πολυμεροπούλου, Ζ. (2000). Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μερκούρη Ε. & Σταμάτης Ι.Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικού γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. 10, σσ. 137-148.

Μπαμπάλης, Θ. (2005). Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους. Αθήνα: Ατραπός.

Μπίμπου-Νάκου Ι. & Στογιαννίδου Α. (2006). Πλαίσια συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο. τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος

Μπόνια, Α., Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ., (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπούζος, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), Σχολείο και οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα Της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, (6), 69-96. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Μπούζος, Α., (2002). Συνεργασία σχολείου- οικογένειας : προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, (15), 97-135

Μυλωνάκου- Κεκέ Η. (2006). Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Ατραπός, Αθήνα

Νάνου Α., Πατσίδου-Ηλιάδου Μ., Γκαράνης Α., (2013), Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους, Εκδόσεις Γράφημα, Αθήνα.

Νόβα-Καλτσούνη Χ., (2004). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. Επιστήμες Αγωγής, (4) 21-33

Πανηγυριτζόγλου, Α., (2009). Η ελληνική οικογένεια ως παράγοντας επιρροής της εισαγωγής των ΤΠΕ στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – ΠΤΔΕ, Βόλος

Παντελιάδου, Σ., Παπαδιώτη, Ε., Προκόβας, Χ., & Σανδραβέλης, Α. (1994). Μητέρες παιδιών με ειδικές ανάγκες: Παράγοντες ισορροπίας και διαταραχής στην εκπλήρωση του ρόλου τους. Στο Ζ. Λαμπρινή – Μινέττα (Επιμ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο* (σ. 333-398). Εισηγήσεις Ολομελειών και Ομάδων Εργασίας από Πανελλήνιο Συνέδριο, 1-3 Δεκεμβρίου 1994, Αθήνα: Επτάλοφος.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη Α. (2007). Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρίες και Αποασυλοποίηση. Μυτιλήνη.

Παυλίδου Χ., (2019), Συγκριτική μελέτη των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην Εκπαιδευτική Συμπερίληψη αλλοδαπών μαθητών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Πασιαρδής, Π. (2004). Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε., (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπρούζος, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδης (επιμ), Σχολείο και οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, (6), 193-218. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα

Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. Έρευνα στην εκπαίδευση, 1(5), 62-75

Ρούσου, Π., Συριοπούλου Δελλή, Χ.Κ. & Αγαλιώτης, Ι. (2014), Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), 4 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014 (σσ. 800-814). Αθήνα

Σαϊτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη (2η εκδ.). Αθήνα: εκ. ιδίου

Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση, Αθήνα, Ατραπός

Σαλβαράς Κ.Γ., (2013), Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Σμαΐλη Δ., (2018), Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών και Σχολικό Κλίμα στο Πλαίσιο της Συμπερίληψης, Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Σούλης, Σ. (2008) Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και οικογένεια, στο: Μπρούζος, Α. , Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη, Α., (2008), Σχολείο και Οικογένεια, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα σσ. 247-268

Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Αθήνα: Gutenberg.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113.

Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. Πρακτικά του 7ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας

Κύπρου. Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης, 1, σσ. 263-273.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα. Ατραπός.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση αλληλεπίδρασης. Αθήνα: Ατραπός.

Τσιμπιδάκη, Α. (2005). *Η οικογένεια με ένα παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες*. ( Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Φτιάκα, Ε. (2004). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας στο Γενικό και στο Ειδικό Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 67-85.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών στο: «Περίληψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής Βορείου Ελλάδας». ΥΠΕΠΘ. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης». σ. 99-102. Θεσσαλονίκη, 14-17 Απριλίου 2008

#### ΞΕΝΗ

Arpuke, O. (2017). ‘Quantitative research methods, a synopsis approach’. *Arabian Journal of Business & Management Review*, 6(10), pp. 40-49.

Baeck, U.,- D.K., (2010). “We are the professionals”: a study of teachers views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.

Baker, A. J. (2000). Parent involvement for the middle level years: Recommendations for schools. *Schools in the Middle*, 9 (9), 26-30.

Bower A.H. & Griffin D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study? *American School Counselor Association*, 15(2), σσ. 77-87.

Brito J. & Waller H.. (1994). *Ruling the margins: Problematizing parental involvement*. London: Institute of education: University of London.

Cassandra, B. (2012). *Parent-Teacher Partnerships in Special Education*. Rhode Island: The Feinstein School of Education & Human Development.

Christenson, S. & Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press

Christenson, S.L., & Cleary, M. (1990). Consultation and the parent-educator partnership: A perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 219-241

- Cunningham, C., & Davis, H. (1985). *Working with Parents: Frameworks for Collaboration*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dale, N. (2000). *Working with Families of Children with Special Needs*. London: Routledge.
- Davis-Kean, P. & Eccles, J. (2005). Influences and Challenges to Better ParentSchool Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 57-73.
- Denzin, N.K., and Lincoln, Y.S. (2005a) *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dodd, A. W., & Konzal, J. L. (2000). Parents and educators as partners. *The High School Magazine*, 7(5), 8-13.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, community, and community partnerships: Your handbook for action (2<sup>nd</sup> ed.)* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J.L. & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308 – 318.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308 – 318.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139 – 1512). New York: MacMillan.
- Fan, W., & Williams, C. (2010). *The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation*. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research*, 94, 29-39.
- Frick, P. J., & Jackson, Y. K. (1993). Family functioning and childhood antisocial behavior: Yet another interpretation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 410-419.
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental Involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), σσ. 189-209.
- Gorman, J. C., (2004). *Working with challenging parents of students with special needs*. London: Corwin Press.

- Green, C.L., Walker, K.V., Hoover – Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2007). Parents' motivation for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 531 – 544.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39 (2), 162-186
- Gunter, P.L., Denny, R.K., Jack, S.L., Shores, R.E., & Nelson, C.M.(1993). *Aversive stimuli in academic interactions between students with serious emotional disturbance and their teachers. Behavioral Disorders*, 18, 265-274.
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002), Peripheral voices: parental involvement, social class and educational disadvantage, *British Journal of Sociology of Education*, τ. 23, σσ. 35-49
- Hara, S.R., & Burke, D.J. (1998). Parental involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9-19.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). Parent – school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African – American and Euro – American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74 – 83.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The role of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686 – 697.
- Hoover- Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K., Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education* 18, 843– 867.
- Hoover – Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey K.V., Bassler O.C., Brissie J.S. (1987). Parent Involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status and Other School Characteristics.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*, New York: Mc Graw -Hill, Inc.
- Jeynes, W. (2012). "A meta-Analysis of the efficacy of different types of parental involvement for urban students". *Urban Education*, 47(4), σσ. 706-742.

- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, & community connections (annual synthesis)*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kauffman, J.M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (8<sup>th</sup> ed.)* Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Keith, T., & Keith, P. (1993). Does family involvement affect eight – grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496.
- Keyes, C. R. (2002). A way of Thinking about Parent / Teacher partnerships for Teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.
- Koegel, R.L., Koegel, L.K., & Schreibman, L. (1991). Assessing and training parents in teaching pivotal behaviors. In R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families* (pp. 36-52). London: Jessica Kingsley.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523
- Koutrouba K., Antonopoulou E., Tsitsas G. & Zenakou E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), σσ. 311-328.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 19-25.
- Lago- Delello, E. (1998). *Classroom dynamics and the development of serious emotional disturbance*. *Exceptional Children*, 64, 479-492.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, σσ. 927-935.
- Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *Clearing House*, 72(4), 206-210.
- Maag, J.W., & Swearer, S.M. (2005). *Cognitive – behavioral interventions for depression: Review and implications for school personnel*. *Behavioral Disorders*, 30, 259 – 276.
- Maag, J.W.(2001). *Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement on schools*. *Exceptional Children*, 67, 173-186.
- Mapp, K.L., (2003). Having their say: Parents describe Why and How they are Engaged in Their Children' s Learning. *The school Community Journal*, 13 (1), 35-64.
- Marioribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 2, σσ. 343-351.

- Martin J., Ranson S., Tall G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), σσ. 39-55.
- Mc Dermott-Fasy, C. E. (2009). *Family-School Partnerships in Special Education: A Narrative Study of Parental Experiences*. Boston: Boston College.
- Miedel, W.T., & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Morris, T.L. (2004). Treatment of social phobia in children and adolescents. In P.M. Barrett & T.H. Ollendick (Eds.), *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* (pp. 171 – 186) London: Wiley.
- Murray, P. (2000). Disabled children, Parents and Professionals: partnership on whose terms? *Disability & Society*, 15(4), σσ. 683-698.
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. Harvard Family Research Project, March, 1-9. Harvard Graduate School of Education.
- Oostdam R., Hooge E. (2013). Making the difference with active parenting; Forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*.
- Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.
- Patrikakou E. N. & Weisseberg, R.P., (2000). Parents' Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children's Education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20, 103-119
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castilia.
- Peiffer, P. (2003). An examination of attitudes of high school principals toward parental involvement in Michigan's schools (Doctoral dissertation, Central Michigan University). *Dissertations International Abstracts*, 64 (02), 63.
- Pelco L.E., Ries R.R., Jacobson L. & Melka S. (2000). Perspectives and practices in family-school partnerships: A national survey of school psychologists. *School Psychology Review*, 29(2), σσ. 235-251.
- Pepa, D.C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: Special education and home school partnership. *Mediterranean Journal of Education Studies*, 6(2), 141 – 167.
- Phtiaka, H. (1996). Each to his own? Home-school relations in Cyprus. *Forum of Education*, 51(1), σσ. 47-59.



- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre- school settings: A care study*. (Unpublished Postgraduate study). Brunel University, London.
- Reynolds, A. J., & Clements, M. A. (2005). (2005). Parent involvement and children's school success. (E. Patrikakou, & R. P. Weissberg, Επιμ.) New York: Teachers College Press.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106
- Salend, S.J. (1990). *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan.
- Seligman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities*. London: Guilford Press.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316
- Sheridan, S.M., & Kratochwill, T.R. (2008). *Conjoint behavioral consultation*. New York: Springer.
- Smith, S.W. (1990). Individualized education programs (IEPs): from intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6-14.
- Sprague., & Walker, H. (2000). *Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior*. *Exceptional Children*, 66, 367 -379.
- Spann, K.E., & Diliberto, L.A. (2010). Guidelines for Successful Parent Involvement, Working With Parents of Students with Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 58-63.
- Spann, S.J., Kohler, F.W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 2 (12), 7-34.
- Symeoy, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs. In Smit, F., van der Wolf, K., & Slegers, P. (Eds.) *A Bridge to the future. Collaboration between parents,schools and communities*, σσ. 33-43.
- Trembley, R.E. (2000). *The development of aggressive behavior during childhood :What have we learned in the past century?* *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E., (2003). Parent Involvement in Schooling- According to Whose Values? *The school Community Journal*, 13(2), 45-72

- Turnbull, H.R., Wilcox, B.L., & Stowe, M.J. (2002). A brief overview of special education law with focus on autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 479-493
- Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61 (3), 289–300.
- Vakola, M., Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), pp. 88 – 110.
- Vincent, C., & J. Martin. (2002). Class, culture and agency: Researching parental voice. *Discourse: Studies in the Culture Politics of Education*, 23 (1), 109–28.
- Vincent C. & Tomlinson S. (1997). Home-school relationships: The "swarming of disciplinary mechanisms"? *British Educational Research Journal*, 23(3), σσ. 361- 377.
- Walker, H.M. (1997). *The acting out child: Coping with classroom disruption (2<sup>nd</sup> ed.)*. Longmont, CO: Sopris West.
- Watson T., Brown J., Swick W. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare*, σσ. 62,176.
- Weininger, E.B., and A. Lareau. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family–school relations. *Poetics*, 31, 375–402.
- Wolfendale, S. (1999). Parents as partners in research and evaluation: methodological and ethical issues and solutions. *British Journal of Special Education*, 26(3), σσ. 164-169.