



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
Π.Μ.Σ. «ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ  
ΑΓΩΓΗ»

## ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

---

*«Συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχή  
αυτιστικού φάσματος»*

---

Μαυρίκου Σταματία

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΙΟΣ 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΑΥΡΙΚΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ**

**A.M.: 4152019018**

**Συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**  
**Collaboration between school and families of children with autism spectrum disorder**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ

ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ, ΜΟΝΙΜΗ ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε.,  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΙΤΣΑΡΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΑΦΥΠΗΡΕΤΗΣΑΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε.,  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΛΥΠΟΥΡΑΗ ΕΛΕΝΗ, ΜΟΝΙΜΗ ΛΕΚΤΟΡΑΣ, Π.Τ.Δ.Ε., ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΙΟΣ 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

ο

**Collaboration between school and families of children with autism spectrum disorder**

**ΜΑΥΡΙΚΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ**

Επιβλέπουσα: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 9 Μαΐου 2022

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Τσαμπαρλή Αναστασία, Αφυπηρετήσασα Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Λυπουρλή Ελένη, Μόνιμη Λέκτορας ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Ρόδος, Μάιος 2022

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά, ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή

Μαυρίκου Σταματία



## **Ευχαριστίες**

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή», κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022.

Η ολοκλήρωσή της θα ήταν ανέφικτη δίχως την πολύτιμη βοήθεια της καθηγήτριάς μου, Ασημίνας Τσιμπιδάκη, Μόνιμης Επίκουρης καθηγήτριας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου και μέλους της συντονιστικής επιτροπής του προγράμματος. Της εκφράζω ένα βαθύ ευχαριστώ για όλη την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, για την υποστήριξη και την υπομονή της σε όλα τα στάδια της συγγραφής της εργασίας.

Χρωστάω επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, στους γονείς μου οι οποίοι φρόντισαν να λάβω την καλύτερη δυνατή μόρφωση και στους οποίους χρωστάω τη διαδρομή των σπουδών μου, αλλά και την επαγγελματική μου καριέρα, μέχρι σήμερα και στην αδερφή μου, η οποία υπήρξε ένα μεγάλο στήριγμα για εμένα. Ευχαριστώ και τη γιαγιά μου την Ειρήνη, για τις στιγμές που μου πρόσφερε όσο ζούσα μαζί της και που η ολοκλήρωση των σπουδών μου δεν τη βρίσκει πια κοντά μου.

## Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων .....	7
Κατάλογος Γραφημάτων .....	9
Περίληψη .....	11
Abstract .....	12
1. Εισαγωγή .....	13
1.1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος .....	13
1.2. Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας .....	13
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα .....	14
1.4. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	14
1.5. Η οργάνωση της μελέτης.....	16
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	18
2.1. Αυτισμός.....	18
2.1.1. Ιστορική αναδρομή.....	18
2.1.2. Εννοιολογική προσέγγιση.....	19
2.1.3. Χαρακτηριστικά Ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος .....	20
2.2. Γονεϊκή συμμετοχή-γονεϊκή εμπλοκή.....	21
2.2.1. Εννοιολογική Προσέγγιση.....	21
2.2.2. Τύποι γονεϊκής συμμετοχής.....	22
2.2.3. Οφέλη από τη γονεϊκή συμμετοχή .....	23
2.3. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας .....	25
2.3.1. Μοντέλα για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.....	25
2.3.2. Μοντέλα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης .....	29
2.3.3. Τα οφέλη της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	30
2.3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.....	31
2.3.5. Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια του/της μαθητή/τριας .....	32
2.3.6. Παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό .....	33
2.3.7. Οι δυσκολίες στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τρόποι αντιμετώπισής τους.....	35
3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	37

3.1. Έρευνες στην Ελλάδα για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος .....	37
3.2. Έρευνες στον διεθνή χώρο για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος .....	39
4. Μεθοδολογία έρευνας .....	43
4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός .....	43
4.2. Δείγμα.....	44
4.2.1. Περιγραφή δείγματος .....	45
4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων .....	50
4.4. Διαδικασία .....	53
4.5. Ανάλυση των δεδομένων.....	54
5. Ευρήματα.....	56
5.1. Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία.....	56
5.2. Επίπεδο ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας της συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού.....	59
5.3. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Η σχέση γονέα-εκπαιδευτικού.....	60
5.4. Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας γονέα και εκπαιδευτικού.....	62
5.5. Διαφοροποίηση απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς.....	63
5.6. Διαφοροποίηση απόψεων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	65
6. Συζήτηση .....	69
7. Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	76
7.1. Συμπεράσματα .....	76
7.2. Περιορισμοί της μελέτης .....	77
7.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	78
Επίλογος.....	80
Βιβλιογραφία.....	81
Παράρτημα.....	91
Παράρτημα πρώτο: Επιστολές .....	91
Παράρτημα δεύτερο: Ερωτηματολόγια .....	93

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 4.1. Φύλο εκπαιδευτικών (N=60) και γονέων (N=60).....	45
Πίνακας 4.2. Ηλικία εκπαιδευτικών (N=60) και γονέων (N=60).....	46
Πίνακας 4.3. Εργασιακή ιδιότητα εκπαιδευτικών (N=60).....	46
Πίνακας 4.4. Μορφωτικό επίπεδο γονέων (N=60).....	47
Πίνακας 4.5. Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών (N=60).....	48
Πίνακας 4.6. Άλλος τίτλος, εκτός του βασικού τίτλου σπουδών των εκπαιδευτικών (N=60).....	48
Πίνακας 4.7. Δομή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην οποία φοιτά ο/η μαθητής/τρια.....	49
Πίνακας 4.8. Περιοχή σχολείου υπηρετήσης (εκπαιδευτικοί, N=60), περιοχή σχολείου στην οποία φοιτά ο/η μαθητής/τρια (γονείς, N=60).....	50
Πίνακας 5.1. Τύπος συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, ο οποίος προτείνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς (N=120).....	57
Πίνακας 5.2. Χρόνος συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς – εκπαιδευτικούς (N=120).....	58
Πίνακας 5.3. Συχνότητα συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς-εκπαιδευτικούς (N=120).....	58
Πίνακας 5.4. Είδος συνεργασίας που έχει αναπτυχθεί μέχρι σήμερα ανάμεσα σε γονέα- εκπαιδευτικό (N=120).....	59
Πίνακας 5.5. Αξιολόγηση της συνεργασίας γονέα- εκπαιδευτικού (N=120).....	60
Πίνακας 5.6. Cronbach's Alpha σχέσης γονέων-εκπαιδευτικών (N=120).....	61
Πίνακας 5.7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών-score της σχέσης- συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών.....	62
Πίνακας 5.8. Cronbach's Alpha αυτοαποτελεσματικότητας γονέων και εκπαιδευτικών.....	63
Πίνακας 5.9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αυτοαποτελεσματικότητας γονέων και εκπαιδευτικών.....	63
Πίνακας 5.10. Διαφοροποιήσεις ως προς την ιδιότητα συμμετοχής (γονέας ή εκπαιδευτικός).....	64
Πίνακας 5.11. Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	66



**Πίνακας 5.12.** Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων...67

## **Κατάλογος Γραφημάτων**

<b>Γράφημα 5.1.</b> Διαφοροποίηση στην καλή συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.....	64
<b>Γράφημα 5.2.</b> Διαφοροποίηση στην καλή επικοινωνία με τον γονέα/εκπαιδευτικό.....	65
<b>Γράφημα 5.3.</b> Διαφοροποίηση στη γενικά καλή σχέση με τον γονέα/εκπαιδευτικό.....	65
<b>Γράφημα 5.4.</b> Διαφοροποίηση ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.....	68

## Συντομογραφίες

ε.ε.α./α. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία/ες

ΕΑΕ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΔΑΔ Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

ΔΑΦ Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

## Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι επιτακτική η ανάγκη ενός επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου, με έναν περισσότερο κοινωνικό προσανατολισμό. Σημαντικό στοιχείο στην κατεύθυνση αυτή, διαδραματίζει η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται την ανάλυση της συνεργατικής σχέσης και της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και γονέων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και εξέτασε την αυτοαποτελεσματικότητα των δύο πληθυσμών. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 60 εκπαιδευτικοί ΕΑΕ και 60 γονείς παιδιών με ΔΑΦ, μέσω αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων, ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, της κλίμακας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι γονείς κι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι πρέπει να υφίσταται ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας και ότι η συνεργασία μεταξύ τους πρέπει να υλοποιείται συστηματικά. Οι εκπαιδευτικοί αν και δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς και τη γενικότερη σχέση τους, παρουσιάστηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι από την επικοινωνία μεταξύ τους. Παράλληλα, οι γονείς φάνηκε να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την συνεργασία και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και χαρακτηρίζουν την γενικότερη συνεργασία τους ως πιο θετική. Οι δύο ομάδες παρουσίασαν υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας με τους γονείς να τοποθετούνται ελαφρώς υψηλότερα. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δε φάνηκε να επηρεάζουν τις απόψεις τους ως προς την σχέση τους με τους γονείς και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρέασε τις απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση καταστάσεων, με τους αποφοίτους βασικής εκπαίδευσης να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με το υπόλοιπο δείγμα. Το γενικό συμπέρασμα της μελέτης έδειξε ότι οι γονείς είναι πιο θετικοί στην συνεργασία σχολείου-οικογένειας και εμφανίζονται πιο αποτελεσματικοί στο χειρισμό απρόοπτων καταστάσεων και δυσκολιών που ανακύπτουν.

## **Abstract**

In the modern educational reality, the need for a redefinition of the role of the school with a more social orientation, is imperative. An important element in this direction is the cooperation between school and family. The present research deals with the analysis of the collaborative relationship and communication between special education teachers and parents of children with autism spectrum disorder (ASD) and examined the self-efficacy of the two populations. The research involved a total of 60 special education teachers and 60 parents of children with ASD, through self-administered questionnaires, an improvised questionnaire, the Parent-Teacher Relationship Scale and the General Self-Efficacy Scale. The findings showed that parents and teachers argued that there should be an exchange of information between school and family and that cooperation between them should be implemented systematically. Although the teachers stated that they were satisfied with their cooperation with the parents and their general relationship, they were less satisfied with the communication between them. At the same time, the parents seemed to be more satisfied with the cooperation and communication with the teachers and characterize their general cooperation as more positive. Both groups showed a high level of self-efficacy with the parents being positioned slightly higher. Teachers' demographics did not seem to influence their views on their relationship with their parents and their self-efficacy. However, parents' educational level influenced their views on their self-efficacy in managing situations, with the graduates of basic education showing higher levels compared to the rest of the sample. The overall conclusion of the study showed that parents are more positive in school-family cooperation and appear more effective in handling unforeseen situations and difficulties that arise.

# **1. Εισαγωγή**

## **1.1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος**

Η οικογένεια και το σχολείο συνιστούν τους βασικούς θεσμούς που διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο για την υγιή ανάπτυξη ενός παιδιού. Ειδικότερα, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία/ες (ε.ε.α./α) η καλή συνεργασία ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια συνιστά παράγοντα προόδου για το παιδί και λειτουργεί καθοριστικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη όχι μόνο η σύγκλιση των απόψεων σχολείου-οικογένειας, αλλά και η διαμόρφωση ισχυρών δεσμών επικοινωνίας, που να έχουν ως στόχο την αποτελεσματικότερη συνεργασία τους (Συμεού, 2003). Έτσι, ισχυροποιείται ο δεσμός μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων προς όφελος του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Για τους παραπάνω λόγους, πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με τη θεωρητική και την εμπειρική τεκμηρίωση της ανάγκης του εκ νέου προσδιορισμού του ρόλου του σχολείου, με έναν προσανατολισμό ισχυρά κοινωνικοπαιδαγωγικό (Kornbeck et al., 2011· Kyriacou, 2015· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, 2015· Mylonakou – Keke, 2015· Stephens, 2013, αναφορά Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017). Σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων.

## **1.2. Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας**

Από ευρήματα ερευνών στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι γονείς (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003) και εκπαιδευτικοί (Μπρούζος, 2002), επιδιώκουν τη συνεργασία και την επικοινωνία. Εντούτοις, ερευνητικά πάλι φαίνεται ότι στα δύο αυτά μέρη υπάρχει απόσταση ή ασυμφωνία και δεν υφίσταται, όπως θα ήταν αναμενόμενο, η αναγκαία συνεργασία και ανατροφοδότηση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007· Ματσαγγούρας, 2008).

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στην προβληματική που προλογίστηκε και εστιάζει στη συνεργατική σχέση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και γονέων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ειδικότερα, κύριος στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις γονέων παιδιών με ΔΑΦ και εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού, το επίπεδο της ικανοποίησής τους από τη μέχρι τώρα εμπειρία τους και το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν:

- i. να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για το είδος της συνεργασίας που θεωρείται καταλληλότερο.
- ii. να διερευνηθεί η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν γονείς και εκπαιδευτικοί.
- iii. να καταγραφούν οι εμπειρίες των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ανταλλαγή συναισθημάτων και την αλληλοβοήθεια.
- iv. να αναδειχθούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που υπάρχουν στη συνεργασία τους.
- v. να εξεταστεί το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που χειρίζονται τα απρόοπτα γεγονότα, αλλά και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που ανακύπτουν.

### **1.3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν ήταν τα παρακάτω:

- i. Ποιες είναι οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία;
- ii. Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους;
- iii. Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τη συνεργατική σχέση;
- iv. Ποιος ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων και των εκπαιδευτικών;
- v. Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, τη συνεργασία και την αυτοαποτελεσματικότητα;

### **1.4. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας**

Στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, η γονεϊκή συμμετοχή ξεκίνησε από το στάδιο στο οποίο δε προσφερόταν κανενός είδους στήριξη στην οικογένεια και οι ειδικοί επαγγελματίες κατείχαν τον «ρόλο του ειδικού» (the expert model). Σύντομα όμως πέρασε στην εποχή της επικοινωνίας και συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών (Τσιμπιδάκη, 2013).

Όπως θα παρουσιαστεί και παρακάτω, έρευνες στον διεθνή και ελληνικό χώρο έχουν δείξει τη σημασία που έχει η επικοινωνία και η συνεργασίας της οικογένειας παιδιού με ε.ε.α./α. και των επαγγελματιών ΕΑΕ (μεταξύ αυτών και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ) τόσο στα γενικά σχολεία όσο και στους χώρους της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Selingman & Darling, 2007· Τσιμπιδάκη 2008, 2013, 1016· Blackman & Mahon, 2014· Turnbull & Turnbull, 2014· Σαμαρά, 2016· Τολόγλου, 2020). Παράλληλα, εκτός από τα θετικά αποτελέσματα που αποδεικνύεται ότι επιφέρει η συνεργασία αυτή, η διεθνής έρευνα σημειώνει την ύπαρξη έντονων δυσκολιών και ειδικά όταν γίνεται αναφορά σε οικογένειες ατόμων με ε.ε.α./α. Ακόμη, τονίζεται η ανάγκη να ξεπεραστούν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν αυτήν την σχέση (Pea, 1996, Hanco, 2001 & Lacey, 2001 αναφορά Πολυχρονοπούλου, 2004· Odongo, 2018).

Στις έρευνες με θέμα το επίπεδο ικανοποίησης των γονέων παιδιών με ε.ε.α./α. πάνω στη συνεργασία τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι γονείς εκφράζουν άγχος, απογοήτευση και ανησυχία για θέματα που αφορούν την αντιμετώπιση των αναπηριών των παιδιών τους και την εκπλήρωση των απαιτήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις προστριβές και τις συγκρούσεις ανάμεσα στα δύο μέρη και την ανεπαρκή αντιμετώπιση των προβλημάτων (Hornby & Lafaele, 2011· Tucker & Schwartz, 2013· Odongo, 2018). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η Τσιμπιδάκη (2013) σε έρευνά της με θέμα την επικοινωνία γονέων παιδιών με ε.ε.α./α. και εργαζόμενων στην ΕΑΕ, βάσει των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, σημειώνει ότι οι γονείς συνήθως καθοδηγούνται από τους ειδικούς σε μεγάλο βαθμό και δε δίνεται βέβαιη απάντηση από αυτούς στο ερώτημα αν έχουν τελικά συνεργασία μαζί με τους γονείς. Τέλος, όσο σοβαρότερη είναι η αναπηρία του παιδιού, τόσο πιο σπάνιο είναι οι γονείς να είναι ικανοποιημένοι και να θεωρούν την επικοινωνία που έχουν με το ειδικό εκπαιδευτικό αποτελεσματική (Τσιμπιδάκη, 2005· Zablotzky, Boswel & Smith, 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι στον διεθνή και στον ελλαδικό χώρο υπάρχει ένα πλήθος ερευνών που είναι ικανό να ορίσει ένα γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η σχέση εκπαιδευτικού και γονέα με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία/ες. Παρόλα αυτά, οι περισσότερες έρευνες με θέμα τη σχέση συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, εστιάζουν στις απόψεις εκπαιδευτικών ή γονέων παιδιών με ε.ε.α./α, χωρίς αυτές να προσδιορίζονται συγκεκριμένα. Λίγα είναι τα ερευνητικά δεδομένα που



διερευνούν τη σχέση και τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στο πεδίο των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (Sygioroulou-Delli, Cassimos & Polychronopoulou, 2016).

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος λοιπόν, έγκειται σε αυτήν ακριβώς τη διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες σχετικές έρευνες, στο γεγονός δηλαδή ότι περιλαμβάνει δείγμα από εκπαιδευτικούς και δείγμα από γονείς παιδιών με ΔΑΦ, προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες και από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη για αυτήν την κατηγορία για θέματα σχετικά με την επικοινωνία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον τα αποτελέσματα αφορούν και γονείς και εκπαιδευτικούς, πάνω στους ίδιους άξονες, όπου ένας από αυτούς είναι και το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα αναδείξουν την ποιότητα και το είδος της συνεργασίας που υφίσταται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τους τρόπους αλληλεπίδρασης αλλά και ποια είναι τα στοιχεία που αποτελούν εμπόδιο για τη συνεργασία. Επιπλέον, θα προκύψουν προτάσεις οι οποίες θα ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ΕΑΕ και γονέων μαθητών με ΔΑΦ. Τέλος, αυτή η εργασία ίσως αποτελέσει η ίδια αφορμή για περαιτέρω έρευνα στο υπό μελέτη θέμα.

## **1.5. Η οργάνωση της μελέτης**

Η έρευνα ολοκληρώνεται μέσα από την ανάπτυξη των παρακάτω κεφαλαίων:

- i. Εισαγωγή: Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η εισαγωγή, με τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος. Στα επόμενα υποκεφάλαιά της παρουσιάζονται ο κύριος σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της έρευνας.
- ii. Θεωρητικό πλαίσιο: Το Θεωρητικό πλαίσιο (Κεφάλαιο 2) περιλαμβάνει τρία υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με μία ιστορική αναδρομή, εννοιολογική προσέγγιση και αναφορά στα κύρια χαρακτηριστικά της. Το δεύτερο υποκεφάλαιο αναφέρεται στη γονεϊκή συμμετοχή και στη γονεϊκή εμπλοκή ξεκινώντας από τον εννοιολογικό διαχωρισμό τους. Στη συνέχεια αναφέρονται οι τύποι της γονεϊκής συμμετοχής και τα οφέλη που προκύπτουν σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Τέλος, το τρίτο υποκεφάλαιο εστιάζει στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και επιχειρείται η παρουσίαση των κυριότερων μοντέλων συνεργασίας στη τόσο στη γενική Αγωγή όσο

και στην ΕΑΕ. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα οφέλη που συνοδεύουν την εφαρμογή της συνεργασίας και γίνεται παρουσίαση των παραγόντων επιρροής που διακρίνονται στα χαρακτηριστικά των γονέων και του σχολείου. Το υποκεφάλαιο κλείνει με τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και στην αντιμετώπισή τους.

- iii. Βιβλιογραφική ανασκόπηση: Στο κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Κεφάλαιο 3) παρουσιάζονται πρόσφατες έρευνες, διεθνείς και ελληνικές, πάνω στο θέμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας παιδιών με ΔΑΦ. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται είναι το δείγμα, η ερευνητική μεθοδολογία και τα ερευνητικά ευρήματα για την κάθε έρευνα.
- iv. Ερευνητικό μέρος: Το ερευνητικό μέρος απαρτίζεται από τα κεφάλαια 4, 5, 6 και 7. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο 4, δίνονται πληροφορίες για τον ερευνητικό σχεδιασμό, το δείγμα της έρευνας, το ερωτηματολόγιο και την ερευνητική διαδικασία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση των δεδομένων. Το επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 5) παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, ενώ στο κεφάλαιο 6 ακολουθεί η συζήτηση. Το τελευταίο κεφάλαιο που αφορά την έρευνα (κεφάλαιο 7) παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.
- v. Ακολουθεί, ο επίλογος της εργασίας ο οποίος έχει ως στόχο να διατυπώσει έναν συμπερασματικό προβληματισμό για τη συνεργασία σχολείου οικογένειας παιδιών με ΔΑΦ
- vi. Στις τελευταίες σελίδες της εργασίας υπάρχει η βιβλιογραφία της έρευνας και το παράρτημα, το οποίο στο πρώτο του μέρος περιλαμβάνει τις επιστολές προς τους συμμετέχοντες της έρευνας (γονείς κι εκπαιδευτικοί) και στο δεύτερό του μέρος περιλαμβάνει τα ερωτηματολόγια, όλα τα στοιχεία δηλαδή που ήταν απαραίτητα για την ερευνητική διαδικασία.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Αυτισμός

#### 2.1.1. Ιστορική αναδρομή

Το 1908, ο Bleuler ήταν ο πρώτος επιστήμονας που χρησιμοποίησε τον όρο «*αυτισμός*» (προερχόμενο από την λέξη «αυτός» στα ελληνικά, με σημασία «εαυτός») ως περιγραφικό της κοινωνικής απόσυρσης που εμφανίζουν οι ενήλικες σχιζοφρενείς (Evans, 2013).

Ορόσημο και σημείο αναφοράς για την ερευνητική προσπάθεια που σχετίζεται με τον αυτισμό (σήμερα Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος- ΔΑΦ) αποτέλεσε η δημοσίευση του Leo Kanner το 1943 στο επιστημονικό περιοδικό “*Nervous Child*”, με τίτλο «*Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής του ατόμου με αυτισμό*» (Cohner, 2014). Όπως έγραψε (Vicedo & Perbaig, 2021):

*«... από το 1938, έχει γίνει γνωστός ένας αριθμός παιδιών, των οποίων η κατάσταση διαφέρει τόσο έντονα και ριζικά από ο,τιδήποτε γνωστό μέχρι τώρα, που κάθε περίπτωση απαιτεί μια λεπτομερή εξέταση των συναρπαστικών ιδιομορφιών της».*

Έπειτα, περιγράφει 11 παιδιά τα οποία, σύμφωνα με τον ίδιο, έπασχαν από αυτή την διαταραχή. Από τον Kanner πρωτοχρησιμοποιήθηκε και ο όρος «*Πρώιμος νηπιακός αυτισμός*», ο οποίος ωστόσο στη συνέχεια εγκαταλείφθηκε προκειμένου να μην προκληθεί λανθασμένα η εντύπωση ότι υπάρχει διαφορά ως προς τον ενήλικο αυτισμό (σήμερα ΔΑΦ) ή ότι είναι δυνατόν να θεραπευτεί στη διάρκεια της ζωής (Vicedo & Perbaig, 2021).

Θα αναρωτιόταν κανείς αν ο αυτισμός (σήμερα ΔΑΦ) ήταν μια καινούρια διαταραχή που ανιχνεύθηκε για πρώτη φορά το 1943. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι είχε παρατηρηθεί αρκετά πιο πριν, καθώς στο βιβλίο της Uta Frith (1989) «*Αυτισμός*» η συγγραφέας ισχυρίζεται ότι υπάρχουν ιστορικές μαρτυρίες που αναφέρονται στον αυτισμό (σήμερα ΔΑΦ), αναφέροντας τους Ευλογημένους Τρελούς της Old Russia, των οποίων η κοσμική απόσυρση είχε τύχει αποδοχής. Μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων που μαρτυρούν ότι μπορεί να είχαν τη συγκεκριμένη διαταραχή ήταν ότι παρέμεναν ολοφάνερα απαθείς σε διάφορες μορφές πόνου, συμπεριφέρονταν παράδοξα, παρουσιάζονταν αφελείς, ενώ στερούνταν κοινωνικής νοημοσύνης. Επομένως, μπορεί κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός (σήμερα ΔΑΦ) υπήρχε πάντα και ότι είχε διαχρονικά παρατηρηθεί από τους ανθρώπους σε διάφορες ιστορικές περιόδους καθώς σχετικοί θρύλοι που συμπεριλαμβάνουν

ανθρώπους με αφελή, απλοϊκή ή περίεργη συμπεριφορά και πρωτόγνωρη αδυναμία ενσυναίσθησης έχουν καταγραφεί σχεδόν σε κάθε πολιτισμό (Feinstein, 2010).

### 2.1.2. Εννοιολογική προσέγγιση

Μολονότι τα άτομα με αυτισμό (ισχύων όρος ΔΑΦ) είναι δυνατόν να εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά και συμπτώματα, η δυνατότητα να καλλιεργήσουν δεξιότητες, η προοπτική να βελτιώσουν την επικοινωνία τους, όπως και η ικανότητα να αναπτυχθούν γενικότερα ποικίλουν δραματικά μεταξύ τους (Γενά, 2002). Για τους παραπάνω λόγους η παραπάνω διαταραχή έχει παρομοιαστεί με «*φάσμα*» που περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα περιπτώσεων και όρος που είναι ευρέως χρησιμοποιούμενος και θα χρησιμοποιείται από εδώ και στο εξής στην εργασία είναι «*Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*» (ΔΑΦ) (Γαλάνης, 2015).

Σύμφωνα με το «*Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών DSM-IV*» (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, 1994) αναφέρεται ότι η ΔΑΦ ανήκει στις «*Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*» (ΔΑΔ). Αυτή η κατηγορία διαταραχών μαζί με τη ΔΑΦ περιλαμβάνει και το «*σύνδρομο Rett*», την «*Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή*», τη «*διαταραχή Asperger*» και τη «*Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς*». Πέρα ελαχίστων εξαιρέσεων, οι διάχυτες διαταραχές αναπτυξιακής φύσεως εμφανίζονται μέχρι το άτομο να κλείσει πέντε χρόνια ζωής. Οι ΔΑΔ διακρίνονται από σοβαρού βαθμού ελλείμματα σε αρκετούς τομείς της ανάπτυξης, όπως στις δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επίσης υπάρχει έντονη στερεοτυπική συμπεριφορά, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες (Καλύβα, 2005). Η γνωστότερη από τις ΔΑΔ είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Eyesenck, 2000).

Τέλος, σύμφωνα με τον Παπαδάτο (2010) επιβεβαιώνεται ότι οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές αποτελεί ομάδα νευροψυχιατρικών διαταραχών η οποία χαρακτηρίζεται από αποκλίνουσα κοινωνική, επικοινωνιακή και γνωστική ανάπτυξη, καθώς και από ένα περιορισμένο, στερεοτυπικό, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων τα οποία ξεκινούν στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου.

Πολλοί επιστήμονες αναφέρουν ακόμη και στην εποχή μας τον όρο *διάχυτες* για να εξηγήσουν ότι συμπορεύονται με το άτομο καθόλη την αναπτυξιακή του πορεία, ενώ το επίθετο *αναπτυξιακές* εξηγεί ότι οι διαταραχές παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Διαδεδομένη είναι και η άποψη πως η συγκεκριμένη διαταραχή αποτελεί μια κατάσταση που δεν μεταβάλλεται. Πρόκειται για μια ξεκάθαρα λανθασμένη αντίληψη, αφού η ΔΑΦ επηρεάζει συνολικά την νοητική ανάπτυξη, με καθυστερημένη την εμφάνιση κάποιων ενδείξεων και την εξαφάνιση κάποιων άλλων με την πάροδο του χρόνου (Πολυχρονοπούλου, 2012).

### **2.1.3. Χαρακτηριστικά Ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα με ΔΑΦ περιγράφονταν από ερευνητές, ως ένα ρεπερτόριο στερεοτυπικών συμπεριφορών που είναι επενδυμένες από «ακαμψία και εμμονή» (Hill & Frith, 2003), «δυσκολίες σε διαδικασίες που έχουν να κάνουν με εκφράσεις και αναγνώριση συναισθηματικών καταστάσεων» (Blair, 2005) και «αισθητηριακή δυσανεξία» (Robertson & Simmons, 2013).

Μέχρι σήμερα, η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση έχει κάνει επίσημη αναφορά για δύο κατηγορίες χαρακτηριστικών για άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Πιο συγκεκριμένα (Jadhav & Schaepfer, 2021):

*«Προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας»* (κοινωνικό περιβάλλον):

- i. Δυσκολεύονται να εκτελέσουν μία τυπική συνομιλία
- ii. Εκφράζουν περιορισμένα τα ενδιαφέροντα ή τα συναισθήματά τους
- iii. Δυσκολεύονται να καταλάβουν ή να ανταποκριθούν στις εκφράσεις του προσώπου και δεν καταφεύγουν σε βλεμματική επαφή
- iv. Δυσκολεύονται να δημιουργήσουν, να διατηρήσουν και να κατανοήσουν τις ανθρώπινες σχέσεις.

*«Περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων»* (εσωτερικός κόσμος):

- i. Χρησιμοποιούν αντικείμενα ή παίζουν με αυτά με ασυνήθιστο τρόπο
- ii. Μιλάνε με ιδιαίτερο τρόπο (π.χ. μιλούν ρυθμικά ή χρησιμοποιούν διαλόγους από αγαπημένα τηλεοπτικά προγράμματα)
- iii. Επιθυμούν ρουτίνα, δομημένα προγράμματα και εμφανίζουν ενδιαφέροντα που είναι ασυνήθιστα για συνομήλικα άτομα
- iv. Αντιδρούν σε αισθητηριακά ερεθίσματα ασυνήθιστα ή ακραία (π.χ. αναισθησία στη ζέστη ή στο κρύο, απάθεια στον πόνο, έντονη οσφρητική και απτική δραστηριότητα, αντίδραση στο έντονο φως και στους θορύβους).

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η ΔΑΦ ποικίλει ανάλογα με το είδος των συμπτωμάτων και τη σοβαρότητά τους. Πολλά παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν νοημοσύνη τυπικού βαθμού, ενώ άλλα εμφανίζουν ήπιας μορφής ή σοβαρή νοητική υστέρηση. Τέλος, στα άτομα που παρουσιάζουν τη συγκεκριμένη διαταραχή ελλοχεύει ο κίνδυνος συννοσηρότητας με άλλου τύπου διαταραχές, όπως διαταραχές ύπνου, κρίσεις και ψυχικές διαταραχές.

## **2.2. Γονεϊκή συμμετοχή-γονεϊκή εμπλοκή**

### **2.2.1. Εννοιολογική Προσέγγιση**

Σε ό,τι αφορά τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή», δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Καραμητόπουλος, 2020). Σε όλες τις περιπτώσεις αναφέρεται ο παράγοντας της συμμετοχής του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του, στο σπίτι και στο σχολείο (Κιρκιγιάννη, 2012).

Στη βιβλιογραφία συνώνυμοι όροι με αυτόν της γονεϊκής εμπλοκής αναφέρονται οι όροι «γονεϊκή συμμετοχή», «συνεργασία σχολείου-οικογένειας» και «συνεταιρισμός». Οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν ένα σύνολο από συμπεριφορές και πρακτικές που εφαρμόζονται στο σπίτι και στο σχολείο απ' τους γονείς, στοιχεία με τα οποία ενισχύεται η μαθησιακή διαδικασία (Πυργιωτάκης, Κρίβας, Μπρούζος, Εμβαλωτής, 2007).

Όμως, ο Συμεού (2002) και η Τσιμπιδάκη (2013) επισημαίνουν πως παρόλο που οι όροι «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή» θεωρούνται συνώνυμοι, παρόλα αυτά δεν είναι ταυτόσημα σαν έννοιες. Συγκεκριμένα, με τον όρο *γονεϊκή εμπλοκή* ο γονέας αναμιγνύεται στη σχολική ζωή, με καθορισμένο ρόλο και βαθμό εμπλοκής από το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Σε αυτήν την περίπτωση, η συμμετοχή των γονέων είτε αφορά στην απλή παρατήρηση δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων του σχολείου, είτε στην εκτέλεση δραστηριοτήτων που περιγράφονται ως γονεϊκά καθήκοντα (Davies & Johnson, 1996 αναφορά Συμεού, 2002: 2).

Αντίθετα, η *γονεϊκή συμμετοχή* μετακινείται προς ένα πεδίο σχέσεων και δραστηριοτήτων που είναι πιο ευρύ και υπάρχει ουσιαστική διαφορά στο περιεχόμενο και το στόχο, έτσι ώστε να υπάρχει διαμοιρασμός ευθυνών και εξουσίας από τα δύο συνεργαζόμενα μέλη (Συμεού, 2003:106). Επομένως, προϋποθέτει στοιχεία όπως ισονομία, αμοιβαίος σεβασμός, ανταλλαγή όχι μόνο πληροφοριών αλλά και συναισθημάτων, καθώς και τη συμμετοχή και των δύο μερών σε αποφάσεις για ζητήματα που αφορούν όλο το εκπαιδευτικό φάσμα. Όταν η σχέση

σχολείου-οικογένειας υφίσταται με την έννοια της συμμετοχής, τότε ουσιαστικά μπορεί να μιλάει κανείς για συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Συμεού, 2003).

Έχουν βρεθεί αρκετά κοινά σημεία σε βιβλιογραφικές αναφορές για τη γονεϊκή συμμετοχή, τα οποία χρησιμεύουν για την κατανόηση του όρου (Πυργιωτάκης και συν., 2007):

- i. Η γονεϊκή συμμετοχή αποτελεί έναν πολυδιάστατο όρο ο οποίος αφορά το πώς συμπεριφέρεται ο γονέας στο σχολείο και στο σπίτι.
- ii. Η συμμετοχή του γονέα στη μαθησιακή διαδικασία εντοπίζεται σε ένα συνεχές που εκτείνεται από τις «σχολειο-κεντρικές δραστηριότητες» μέχρι τις «οικογενειο-κεντρικές δραστηριότητες».
- iii. Η γονεϊκή συμμετοχή έχει την εξής φιλοσοφία: η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικούς και κοινότητα να γίνεται με προσανατολισμό σε έναν ενιαίο, κοινό σκοπό, που περιλαμβάνει την όσο το δυνατόν καλύτερη εκπαίδευση και ανάπτυξη των μαθητών με κοινή ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στην Ελλάδα η γονεϊκή συμμετοχή θεσπίστηκε με τον νόμο 1566/1985 και αναθεωρήθηκε με τον νόμο 2621/1998, κατά τους οποίους επιτρέπεται οι γονείς του σχολείου να δημιουργούν σύλλογο μετά από εκλογική διαδικασία και να συμμετέχουν μέσω του συλλόγου στις σχολικές συνελεύσεις. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι οι γονείς έχουν δικαίωμα λόγου και άποψη και μπορούν να παίρνουν αποφάσεις από κοινού με σύλλογο διδασκόντων για θέματα της σχολικής ζωής (Νόμος 1566/85, άρθρο 53, παρ. 2. Νόμος 2621/1998, άρθρο 2, παρ. 1).

### **2.2.2. Τύποι γονεϊκής συμμετοχής**

Οι πιο συνηθισμένοι τύποι γονεϊκής συμμετοχής είναι (Γεωργίου, 2000α):

- i. Η ρύθμιση της συμπεριφοράς η οποία σχετίζεται αφορά το σχολείο, αλλά ο χώρος εκδήλωσης είναι το σπίτι. Ο γονέας χρησιμοποιεί διάφορες πρακτικές με στόχο να τροποποιηθεί η συμπεριφορά του παιδιού και προσπαθεί να δώσει στο παιδί κίνητρα για μάθηση και να του μεταδώσει την πεποίθηση πως η σχολική εργασία είναι το κύριο μέλημά του σε σχέση με άλλες δραστηριότητες όπως π.χ. παιχνίδι, τηλεόραση.
- ii. Ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς, όπου ο γονιός επιχειρεί να οριοθετήσει την εξωσχολική συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας, καθώς θεωρεί ότι έχει άμεσο αντίκτυπο στο σχολείο (διατροφή, εμφάνιση, επιλογή φίλων).
- iii. Η παροχή βοήθειας στις εργασίες που ανατίθενται στο παιδί για το σπίτι, αποτελεί τον πιο συχνό τύπο συμμετοχής του γονέα στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τον οποίο ελέγχει συστηματικά τα τετράδια, γνωρίζει την πορεία της διδασκόμενης ύλης

που ακολουθείται από τον/την εκπαιδευτικό κ.α. Σε ακραίες περιπτώσεις, ο γονέας συμπεριφέρεται σαν να ήταν ο/η δάσκαλος/α του παιδιού του στο σπίτι.

- iv. Η ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Ο γονέας επιδιώκει η προσωπικότητα του παιδιού του να αναπτύσσεται ευρέως, με εξωσχολικές ασχολίες που έχουν να κάνουν με μουσική, αθλητισμό ή με πολιτιστικές εκδηλώσεις π.χ. θέατρο, επισκέψεις σε μουσεία κλπ. Στον ίδιο τύπο περιλαμβάνονται επιπλέον συμπεριφορές με τις οποίες οι γονείς επιδιώκουν τη δημιουργία μίας υποστηρικτικής ατμόσφαιρας για την εκπαίδευση.
- v. Η επαφή με το σχολείο. Η επίσκεψη του γονέα στο σχολικό περιβάλλον με στόχο την ενημέρωση για ζητήματα σχετικά με το παιδί του, την παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και την κατ' ιδίαν επαφή του ίδιου με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος επαφής.

Η εργασία επικεντρώνεται στον τελευταίο τύπο γονεϊκής συμμετοχής που αφορά την επαφή του γονέα με το σχολείο και κατ' επέκταση τον/την εκπαιδευτικό όπως επίσης και το είδος της συνεργασίας που αναπτύσσεται.

### **2.2.3. Οφέλη από τη γονεϊκή συμμετοχή**

Η γονεϊκή συμμετοχή σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια κάποιων θετικών ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, μερικά από τα οποία είναι τα εξής (Γεωργίου, 2000α):

- Αυτοεικόνα
- Υψηλές προσδοκίες
- Θετική στάση για το σχολικό περιβάλλον
- Ικανότητα προσαρμογής, και το κυριότερο
- Σχολική επίδοση

Αναφορικά με τις θετικές παραμέτρους που προκύπτουν για τους μαθητές, οι περισσότερες έρευνες έχουν να κάνουν με τη σχέση που έχει η γονεϊκή συμμετοχή με την επίδοση, κι αυτό γιατί η επίδοση συνιστά ένα από τα πιο ευαίσθητα χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας που μπορεί να έχει κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό αντίκτυπο, που επηρεάζει το παιδί και την οικογένεια του. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί από πολλούς ερευνητές ότι οι γονείς λαμβάνουν μέρος στη σχολική ζωή αλλά και στην εργασία που γίνεται στο σπίτι, συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία του/της μαθητή/τριας (Henderson, 1987· Epstein, 1992· Johnson, 1992 αναφορά Γεωργίου, 2000α: 144).

Εκτός από τη βελτίωση της επίδοσης, έρευνες έδειξαν ότι συμμετοχή του γονέα στη μαθησιακή διαδικασία βοηθά στο να έχουν οι μαθητές θετική στάση απέναντι στο σχολείο κι



έτσι αποφεύγονται οι σχολικές διαρροές (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009) . Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι, όσο περισσότερο γονείς κι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, τόσο λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και τα μαθησιακά κίνητρα αυξάνονται (McNeal, 2001). Τέλος, η γονεϊκή συμμετοχή προσφέρει θετικά στοιχεία και στην προσαρμογή των παιδιών στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009).

Εκτός από τους μαθητές, οφέλη από τη γονεϊκή συμμετοχή αποκτούν και οι γονείς. Οι ίδιοι/ες, αφιερώνοντας χρόνο στα παιδιά τους, τα μαθαίνουν καλύτερα και αντιλαμβάνονται περισσότερο τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους. Έτσι η σχέση γονέα-παιδιού γίνεται πιο δυνατή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Επιπλέον, βελτιώνεται η γνώμη των γονέων για το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι γονείς έχουν περισσότερη εκτίμηση στο έργο των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας με αυτούς/ές (Συμεού, 2002). Οι ίδιοι/ες έχουν καλύτερη αντίληψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και εμφανίζονται πιο πρόθυμοι/ες να δώσουν στήριξη και συμπαράσταση στο έργο τους. Το σημαντικότερο βέβαια είναι το αίσθημα ικανοποίησης που νιώθουν οι γονείς, όταν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την παρουσία τους στα σχολικά δρώμενα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Τέλος, βελτιώνεται η εικόνα των γονέων σχετικά με το γονεϊκό τους ρόλο σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα (Davies, 1988, αναφορά Πυργιωτάκη και συν., 2007: 83).

Οφέλη, όμως, αποκομίζουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν καλύτερη γνώση του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών, κατανοούν βαθύτερα τους ίδιους/ες και τις οικογένειές τους (García, 2004· Haynes & Comer, 1996 αναφορά Πυργιωτάκης και συν., 2007: 83). Δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση στις ανάγκες του παιδιού, αλλά και στις ανάγκες και επιθυμίες των γονέων. Ακόμη, βελτιώνουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση, καθώς θεωρούν τη συνεργασία βασικό παράγοντα ικανοποίησης και επιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας, 2008). Τέλος, συλλέγουν πληροφορίες που βοηθούν στο να προσαρμόζεται καλύτερα η εκπαιδευτική διαδικασία στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της μαθητή/τριας (Τσιμπιδάκη, 2013).

Ειδικότερα για τους μαθητές με ε.ε.α./α. μελέτες έχει διαπιστωθεί σε μελέτες ότι η γονεϊκή συμμετοχή έχει ως αποτέλεσμα (Spann, Kohler & Soenkse, 2003) :

- i. Μεγαλύτερη γενίκευση και διατήρηση των ωφελειών από τις θεραπείες
- ii. Αυξημένη παράταση στα προγράμματα παρέμβασης

iii. Βελτιωμένα επίπεδα γονεϊκής ικανοποίησης

### **2.3. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας**

Η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να αποβεί ωφέλιμη ή ανασταλτική για τη θετική πορεία του παιδιού. Η πρόβλεψη αυτή αφορά ιδιαιτέρως τα παιδιά που χρήζουν εξειδικευμένης υποστήριξης για την οποία συχνά απαραίτητη είναι η εμπλοκή και άλλων επαγγελματιών. Επειδή ο χρόνος του παιδιού μοιράζεται ανάμεσα σε οικογένεια και σχολείο, θα πρέπει να υφίσταται μία ουσιαστική συνεργασία που θα βοηθούσε στην εξέλιξή του και στην αυτονομία του (Συμέου, 2003).

Ο Lieber (2002) επισημαίνει ότι είναι ζωτικής σημασίας η συνεργασία μεταξύ των ενηλίκων ώστε να δοθεί στα παιδιά η αίσθηση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης και, στο πνεύμα αυτό, να ζουν σε ένα περιβάλλον με προοπτικές θετικής ανάπτυξης. Ένας στενός δεσμός μεταξύ σχολείου και οικογένειας, σύμφωνα με τον Hopkins (2005), προωθεί ένα κλίμα συνεργασίας. Επίσης προσθέτει ότι όλα τα συνεργαζόμενα μέλη είναι αναγκαίο να κατανοήσουν καλύτερα τους στόχους και τις προσωπικές ανάγκες των παιδιών όπως επίσης και να διευρύνουν τους διαύλους επικοινωνίας.

Για την Τσιμπιδάκη (2010) θεωρείται δεδομένο για ένα παιδί ότι η εκπαίδευση που λαμβάνει στο σχολείο συνδέεται με αυτήν που λαμβάνει στο σπίτι και η σύνδεση αυτή του σχολείου και της οικογένειας οδηγεί στη σχολική επιτυχία του. Ακόμη, η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των πλαισίων και γενικά η μεθοδευμένη ανάμειξη της οικογένειας στη σχολική ζωή αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Γεωργίου, 2000α· Suntornsaratoon, Titpad, Supongpichet, 2009 αναφορά Τολόγλου, 2020) ενώ παράλληλα, οδηγεί στην ενίσχυση του έργου του/της εκπαιδευτικού/ειδικού επαγγελματία (Καντάς, 2014).

#### **2.3.1. Μοντέλα για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας**

Η συνεργατική σχέση σχολείου-οικογένειας συνιστά ένα γόνιμο επιστημονικό πεδίο με αποτέλεσμα διάφορες ιδέες, αντιλήψεις και έρευνες για την ενίσχυση αυτής της σχέσης ολοένα να αυξάνονται παγκοσμίως. Παρακάτω, παρουσιάζονται συνοπτικά μερικά από τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν προταθεί και τα οποία επηρέασαν σε κάποιο βαθμό τις σκέψεις των ερευνητών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας (Γεωργίου, 2000α).

- i. *«Σταδιακό μοντέλο»*: Συνιστά το μοντέλο που διαμόρφωσε πρώτο τη σχέση που έχει το σχολείο με την οικογένεια. Βάσει αυτού, η οικογένεια ευθύνεται για την ανάπτυξη του παιδιού σε πρώτο στάδιο. Έπειτα η ευθύνη περνά στο σχολείο και τέλος στο ίδιο το άτομο, όταν πλέον είναι ενήλικας. Το συγκεκριμένο μοντέλο μειονεκτεί ως προς το ότι δεν περιλαμβάνει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια, αφού για ένα παιδί σχολικής ηλικίας η μεταφορά ευθύνης από την οικογένεια στο σχολείο πραγματοποιείται με το πέρασμα του χρόνου (Τσιμπιδάκη, 2013).
- ii. *«Οργανισμικό μοντέλο»*: Σχετίζεται με τη δομή και τη λειτουργία οργανισμών παραγωγής σύμφωνα με τους Weber (1947) και Parsons (1959). Βάσει του μοντέλου αυτού, οι οργανισμοί επιτυγχάνουν την εκπλήρωση των στόχων τους, όταν οι αρμοδιότητες είναι ξεκάθαρες για κάθε ιεραρχικό στάδιο και δεν υπάρχουν επικαλύψεις σε ρόλους και ευθύνες (Γεωργίου, 2000α).  
Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο έχει διαμορφωθεί η λειτουργία και η διοίκηση της σχολικής μονάδας, παρόλα αυτά έχουν προκύψει προβλήματα που αφορούν στη ρύθμιση της σχέσης σχολείου-οικογένειας. Το βασικό πρόβλημα είναι η στάση που έχει υιοθετηθεί, η οποία χαρακτηρίζεται από διστακτικότητα ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη της, εκπαιδευτικούς και γονείς, στη μεταξύ τους συνεργασία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η πρόσκληση για συνεργασία από τον/την εκπαιδευτικό να γίνεται μόνο όταν ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες ή θέματα συμπεριφοράς στο σχολείο, και ο να ζητά τη γνώμη του/της εκπαιδευτικού μόνο όταν ο/η μαθητής/τρια αντιμετωπίζει δυσκολίες και στο σπίτι. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτρέπει την ύπαρξη συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Γεωργίου, 2000α · Τσιμπιδάκη, 2013).
- iii. *«Οικοσυστημικό μοντέλο»*: Ο Bronfenbrenner (1979, 1986) με το μοντέλο αυτό, προσέγγισε τη συνεργασία συστημικά. Βάσει του μοντέλου αυτού, ο άνθρωπος ανήκει σε διαφορετικά είδη από συστήματα: Τα *«μικροσυστήματα»* αφορούν το άμεσο περιβάλλον με το οποίο έχει επαφή το παιδί και σε αυτά υπάγονται η οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά κ.ά. Τα *«μεσοσυστήματα»* αποτελούν διάφορους οργανισμούς των οποίων είμαστε μέλη (π.χ. πολιτικές οργανώσεις), τα μέλη των οποίων έχουν απρόσωπες, τυπικές και επίσημες σχέσεις. Τέλος, το *«εξωσύστημα»* απαρτίζεται από τους κρατικούς φορείς, τα Μ.Μ.Ε. κ.τ.λ. των οποίων τα μέλη έχουν συμβολικές

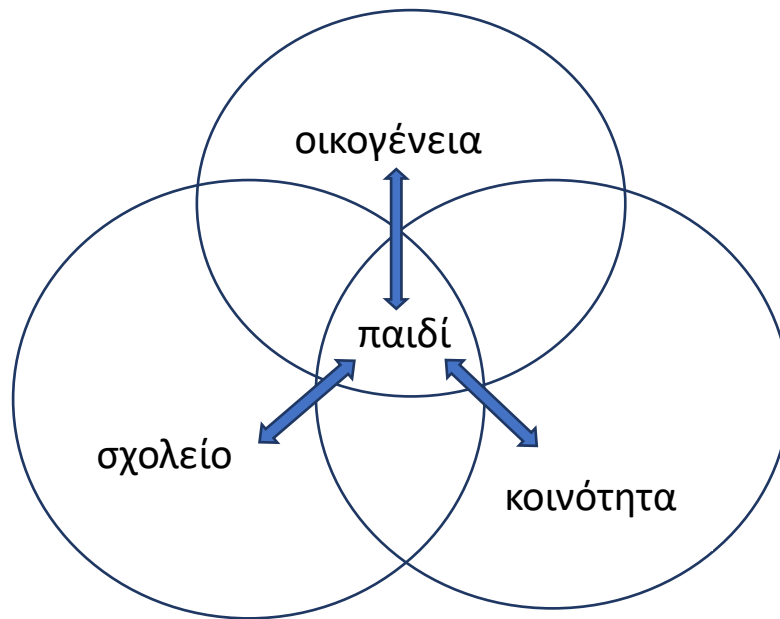
σχέσεις και όχι ουσιαστικές, έμμεση επικοινωνία και χαλαρή συναισθηματική σχέση (Γεωργίου, 2000α).

Όλα τα υποσυστήματα ασκούν επιδράσεις διαφορετικής έντασης και σημασίας στο άτομο που ανήκει σε αυτά, ανάλογα με την απόσταση του ατόμου από το υποσύστημα. Για τα παιδιά, πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερη είναι η επίδραση, όπως είναι αναμενόμενο, των μικροσυστημάτων (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι). Η επίδραση λιγοστεύει όλο και περισσότερο όσο το παιδί απομακρύνεται από το υποσύστημα, αλλά δεν μηδενίζεται (Τσιμπιδάκη, 2013).

Το οικοσυστημικό αποτελεί μοντέλο κατά το οποίο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος και η αλληλεπίδραση των δύο αυτών μερών θεωρείται αυτονόητη. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι αν οι δύο κυρίαρχοι φορείς της αγωγής σταματήσουν να συνεργάζονται, τότε αυτό θα είναι καταστροφικό για αγωγή των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2008).

- iv. *«Σφαιρικό» ή «μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής»:* Το *«σφαιρικό μοντέλο»* ή *«μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής»* υπήρξε πρόταση της Epstein, η οποία υποστήριξε ότι *«ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν για τους μαθητές τους αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Στο μοντέλο της γίνεται μία επέκταση του σχήματος της συνεργατικής σχέσης σχολείου-οικογένειας και προτείνεται και η συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων. Σύμφωνα με αυτό τα ευρύτερα περιβάλλοντα της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας μέσα στα οποία το παιδί μαθαίνει και εξελίσσεται, αναπαρίστανται από μία τριάδα σφαιρών που επικαλύπτονται έχοντας το παιδί σαν σημείο τομής στο κέντρο τους (Σχήμα 1). Παράλληλα, αναγνωρίζει την ανάγκη που υπάρχει για αυτή την τριμερή συνεργασία, προκειμένου να δημιουργηθούν προγράμματα διδασκαλίας καλύτερης ποιότητας και περισσότερες ευκαιρίες για τα παιδιά.



Σχήμα 1. Σφαιρικό μοντέλο (Προσαρμογή από Epstein, 2001)

Η ηλικία που έχει το παιδί, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο η κοινότητα ευαισθητοποιείται σε θέματα που σχετίζονται με τη γονεϊκή συμμετοχή αποτελούν τις αιτίες για τις οποίες οι σφαίρες απομακρύνονται ή πλησιάζουν μεταξύ τους.

Στο μοντέλο αυτό αναγνωρίζεται ότι το κάθε περιβάλλον διαθέτει αυτόματο μηχανισμό ώστε να δημιουργεί επιτυχημένους μαθητές, παρόλα αυτά μπορούν να υιοθετηθούν κοινοί τρόποι και μέθοδοι ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν κίνητρα, για να εργαστούν με επιμονή ώστε να επιτύχουν (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

- v. «Κοινωνικό μοντέλο»: Στο «μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων» (Getzels & Guba, 1957) υπάρχουν δύο ειδών διαστάσεις, η «νομοθετική» και η «ιδιογραφική». Η πρώτη αναφέρεται στον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού μέσα στην κοινωνία και η δεύτερη, στη συμπεριφορά του εργαζομένου στον οργανισμό. Αυτό σημαίνει ότι στην παρούσα συζήτηση η νομοθετική διάσταση περιγράφει τη σχολική μονάδα ως οργανισμό, ενώ η ιδιογραφική αναφέρεται στον/στην εκπαιδευτικό και τη συμπεριφορά που έχει στο σχολείο. Το μοντέλο αυτό αποδεικνύεται χρήσιμο, καθώς μπορεί να προβλέψει την προσαρμογή του σχολείου σε καινοτομίες. Μία από αυτές είναι και τα προγράμματα ενίσχυσης της γονεϊκής συμμετοχής.

Επιπλέον, όπως παρατηρεί η Τσιμπιδάκη (2007), στο μοντέλο αυτό φαίνεται ότι εάν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι απειλούνται στην περίπτωση γονεϊκής συμμετοχής, θα

προσπαθήσουν να βρουν τρόπους παρεμπόδισης, ακόμα κι αν η εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί υπέρ αυτής της κατεύθυνσης.

- vi. *«Πολιτικό μοντέλο»*: Το *«μοντέλο των πολιτικών συστημάτων»* (Easton, 1965) προσδιορίζει και αναλύει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε οργανισμούς και οργανωμένες ομάδες που αλληλεξαρτώνται. Οι αρχές του μοντέλου βρίσκουν εφαρμογή στο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο υποστηρίζουν αλλά και δοκιμάζουν ομάδες, όπως ο σύλλογος γονέων, τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, οι εκκλησιαστικοί φορείς, οι πολιτικές οργανώσεις, τα Μ.Μ.Ε κ.α. Η πίεση που ασκείται και τα αιτήματα είναι πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενα, ενώ συχνά επιβάλλεται συμβιβασμός για τις ακραίες θέσεις. Επίσης, τα αποτελέσματα των αποφάσεων και των ενεργειών από το κάθε σύστημα επηρεάζουν διαφορετικά κάθε μία από τις ομάδες του περιβάλλοντος και ενεργοποιούν τις ανάλογες αντιδράσεις.

### **2.3.2. Μοντέλα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Εξετάζοντας το ζήτημα πιο εξειδικευμένα, στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση υπάρχουν πέντε μοντέλα που περιγράφουν τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού (Dale,2000· Τσιμπιδάκη, 2013):

- i. Το *«μοντέλο του ειδικού ή του ειδήμονα»*: Κατά το μοντέλο αυτό, ο επαγγελματίας δίνει οδηγίες και συμβουλές στους γονείς, ενώ από μεριάς τους οι γονείς δρουν παθητικά ακολουθώντας τις οδηγίες του (Dale,2000· Τσιμπιδάκη, 2013). Με άλλα λόγια, ο επαγγελματίας λειτουργεί ως ο απόλυτα ειδικός για το παιδί, προχωρά στη λήψη αποφάσεων και περιμένει από το γονιό να ανταποκρίνεται άμεσα (Παπαγεωργίου, 2006).
- ii. Το *«μοντέλο μεταμόσχευσης ή του μεταβιβαστή γνώσεων»*: Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο ειδικός μεταφέρει («μεταμοσχεύει») γνώσεις και δρα συμβουλευτικά, ούτως ώστε οι γονείς να γίνουν ικανότερο και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που αφορούν τα παιδιά τους (Dale, 2000, αναφορά Τσιμπιδάκη, 2016). Κι εδώ, ο επαγγελματίας θεωρείται κυρίαρχος για τις αποφάσεις, τις παρεμβάσεις και την εκπαίδευση, ενώ οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να συνδράμουν με την κατάλληλη καθοδήγηση (Παπαγεωργίου, 2006).
- iii. Το *«καταναλωτικό μοντέλο»*: Στο συγκεκριμένο είδος μοντέλου, ο γονέας εμφανίζεται να έχει εξειδικευμένες γνώσεις για το παιδί του, που λειτουργούν ανεξάρτητα και δεν είναι όμοιες με τις γνώσεις των επαγγελματιών (Dale, 2000

αναφορά Τσιμπιδάκη, 2016). Ειδικότερα, ο ειδικός δίνει συμβουλές και καθοδήγηση στον γονέα, αλλά ο γονέας είναι αυτός που αποφασίζει τελικά για τον τρόπο παρέμβασης που θεωρεί καταλληλότερο για το παιδί του/της. Βάσει αυτού του μοντέλου η συνεργασία χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη και συνεχή διαπραγμάτευση. Τέλος, αναγνωρίζεται από τον ειδικό ότι ο γονιός είναι σε θέση να ξέρει καλύτερα τις ανάγκες του παιδιού του (Παπαγεωργίου, 2006).

- iv. Το «μοντέλο ισχυροποίησης ή ενδυνάμωσης»: Στο μοντέλο αυτό το παιδί αποτελεί μέρος του κοινωνικού συνόλου, έτσι τα άτομα του εγγύτερου περιβάλλοντός του (αδέρφια, παππούδες, συγγενείς και φίλοι) είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στα προγράμματα παρέμβασης. Οι γονείς στην περίπτωση αυτή έχουν ενεργό ρόλο αφού έχουν τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στα στάδια οργάνωσης και λήψης αποφάσεων (Μαυροπαλιάς, 2010). Οι ειδικοί εφαρμόζουν τις παρεμβάσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε γονείς και κοινωνικό περιβάλλον να ενδυναμωθούν και σταδιακά να απαγκιστρωθούν από τους/τις ειδικούς (Dale, 2000).
- v. Το «μοντέλο διαπραγμάτευσης»: Στο «μοντέλο της διαπραγμάτευσης» είναι απαραίτητη η ύπαρξη μίας σαφούς και πλήρους πληροφόρησης. Για το λόγο αυτό τα δύο συνεργαζόμενα μέρη έχουν την ανάγκη ενημέρωσης και διαπραγμάτευση όταν λαμβάνονται αποφάσεις (Dale, 2000, αναφορά Τσιμπιδάκη, 2016).

### **2.3.3. Τα οφέλη της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Εστιάζοντας στη ειδική αγωγή και στους μαθητές με ε.ε.α./α., η συνεργασία σχολείου οικογένειας κρίνεται αναγκαία, αφού οι δύο θεσμοί συνυπάρχουν στη ζωή τους για αρκετά χρόνια και έχουν καθοριστικό ρόλο για την ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξή τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Στις περιπτώσεις που υπάρχουν μαθησιακές, συμπεριφορικές ή/και συναισθηματικές δυσκολίες, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας ενισχύει την κοινωνικοποίηση των μαθητών και βοηθά στην πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών έγκαιρα (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2016· Τσιμπιδάκη, 2008· Τσιμπιδάκη, 2016).

Η συνεργασία ανάμεσα σε γονέα και εκπαιδευτικό βελτιώνει τη σχέση τους και ενισχύει την εμπιστοσύνη του ενός προς τον άλλον. Κατά συνέπεια, λειτουργεί θετικά στο σχολικό κλίμα, στη συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο, στη ψυχική υγεία των παιδιών. Επιπλέον δημιουργείται το αίσθημα της ικανοποίησης από μεριάς μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (Syriopoulou-Delli, Cassimos & Polychronopoulou, 2016· Hornby & Lafaele, 2011·

Τσιμπιδάκη, 2016). Ακόμη, η ύπαρξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεσματικής και αποδοτικής παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με ε.ε.α./α. (Τσιμπιδάκη, 2008· Odongo,2018). Συνεργαζόμενα με τους γονείς των παιδιών και με άλλους κοινωνικούς φορείς, τα σχολεία είναι ικανά να χειριστούν τις φυσικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α./α..

Κατά τους Blackman και Mahon (2014), με τη βοήθεια του γονέα ο/η εκπαιδευτικός συλλέγει στοιχεία για να σχεδιαστεί ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ) βάσει των αναγκών του/της μαθητή/τριας, ώστε να αποκτηθούν οι κατάλληλες δεξιότητες και κοινωνικές συμπεριφορές. Έτσι, αναγνωρίζονται εκτός από τις ανάγκες του παιδιού και αυτές των γονέων του. Επιπλέον, μέσω αυτής της συνεργασίας οι ίδιοι οι γονείς στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Το πιο σπουδαίο παρόλα αυτά, είναι η σταθερότητα που υπάρχει σε μία σχέση, ανάμεσα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους που αναπτύσσονται τα παιδιά, όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια . Επιπρόσθετα, μέσω της συνεργασίας υφίστανται ευκαιρίες για πρόοδο και για παροχή περισσότερων υπηρεσιών, καθώς πολλοί γονείς αγνοούν για ποιες υπηρεσίες έχουν δικαίωμα πρόσβασης (Τσιμπιδάκη, 2008· Odongo,2018).

#### **2.3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας**

Οι στάσεις, οι προσδοκίες και τα κοινωνικά πρότυπα που χαρακτηρίζουν τα εμπλεκόμενα μέρη μπορούν να αποτελέσουν εμπόδια για τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Επίσης στοιχεία όπως η διάθεση , η πρωτοβουλία και η ευαισθησία που δείχνουν οι εμπλεκόμενοι, καθορίζουν το είδος της σχέσης (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2016· Τσιμπιδάκη, 2016).

Στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες του γονέα με εκείνες του/της εκπαιδευτικού είναι πηγή σύγκρουσης, κι έχει ως αποτέλεσμα τα μέλη να αποξενωνονται και οι εκπαιδευτικοί να έχουν μειωμένη ενσυναίσθηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια (Phtiaka, 2001). Εμπόδιο αποτελεί και η ανεπάρκεια γνώσεων και εμπειρίας από πλευράς εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Τέλος, οι γονείς αισθάνονται ότι δεν αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να χειριστούν την ανησυχία τους (Καλαντζή-Αζίζη, 1999· Gorman, 2004).

Ακολούθως, θα αναλυθούν οι παράγοντες επιρροής της συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων



και σχολείου-οικογένειας κατ' επέκταση, οι οποίοι αποτέλεσαν και τη βάση για τις ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας. Αυτοί χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, όσα και τα συνεργαζόμενα μέρη: τα χαρακτηριστικά των γονέων (οικογένεια) και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (σχολείο).

### **2.3.5. Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια του/της μαθητή/τριας**

Οι γονείς αναπτύσσουν διαφορετική συμπεριφορά και στάση όταν οι εκπαιδευτικοί τους προσεγγίζουν. Για κάποιους γονείς το να επισκεφτούν το σχολείο τους δημιουργεί έντονη ανησυχία. Άλλοι δε θίγουν ζητήματα που τους προβληματίζουν από φόβο μήπως σπάσουν και αρχίσουν να κλαίνε. Τέλος, για κάποιους γονείς η κατάσταση του παιδιού τους αποτελεί φταίξιμο δικό τους και έχουν ενοχές. Έτσι, κάποιες φορές ίσως εκλαμβάνεται η στάση του/της εκπαιδευτικού ως επικριτική και να αποφεύγονται οι κατ' ιδία συναντήσεις με αυτόν/αυτήν (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008).

Τα οικογενειακά στοιχεία που καθορίζουν το επίπεδο της συνεργασίας, είναι:

1. Η μορφή της οικογένειας: Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις μονογονεϊκές οικογένειες με χαμηλό επίπεδο συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και υποστηρίζουν ότι στις συγκεκριμένες οικογένειες δεν υπάρχουν πόροι, όπως χρήματα, ελεύθερος χρόνος και κοινωνική στήριξη για να μπορούν να ενισχύσουν τα παιδιά τους στο θέμα της εκπαίδευσης (Μπόνια και συν., 2008:72-73)
2. Το αίσθημα της αποτελεσματικότητας: Το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας καταλήγει σε συχνή συνεργασία, όταν και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ενισχυτικά. Από την άλλη, γονείς που δεν έχουν πίστη στον εαυτό τους και έχουν αρνητική εικόνα για τους ίδιους, δεν παρακινούνται από τις προσκλήσεις του/της εκπαιδευτικού για συνεργασία (Durisic & Bunijevac, 2017).
3. Το φύλο των γονέων: Η Καστανίδου (2000) αναφέρει ότι οι μητέρες συμμετέχουν πιο πολύ από τους πατέρες στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι πατέρες ισχυρίζονται ότι ο χρόνος του δεν επαρκεί ή ότι έχουν πολλές υποχρεώσεις. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως υπάρχει αύξηση στο ενδιαφέρον που εμφανίζουν οι πατέρες για τη συμμετοχή τους σε θέματα που αφορούν το σχολείο (Συμεού, 2008).
4. Η αιτιακή απόδοση της επίδοσης: Η συνεργασία του γονέα με το σχολείο, είναι μεγαλύτερη, όταν ο/η ίδιος/α θεωρεί ότι μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση του παιδιού του/της και αποδίδει την επιτυχημένη πορεία του στην ανάμειξή του/της και

όχι στις ικανότητές του/της μαθητή/τριας ή στην τύχη. Από την άλλη, αν θεωρεί ότι οι επιτυχίες και οι αποτυχίες δεν έχουν να κάνουν με τον/την ίδιο/α και τη συμπεριφορά του/της, δεν επιδιώκει να συμμετάσχει και να συνεργαστεί με τον/την εκπαιδευτικό (Γεωργίου, 2000β).

5. Το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο του γονέα: Ένα χαμηλό status λειτουργεί εμποδιστικά για τη συμμετοχή του γονέα και τη συνεργασία του με το σχολείο (Γεωργίου, 2000α:97). Οι γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου είναι πιθανότερο να μην μπορούν να συμμετέχουν σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού τους, επειδή εργάζονται και δεν τους χορηγείται εύκολα άδεια για επίσκεψη στο σχολείο ή συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (Γεωργίου, 2011·Durisic & Bunijevac, 2017). Ακόμη, ίσως να αισθάνονται άβολα απέναντι στον/στην εκπαιδευτικό που είναι ανώτερος/η μορφωτικά από αυτούς/ές, ή και να μη δίνουν την πρέπουσα προσοχή και ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, γονείς που ανήκουν σε ψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα μπορούν να βρουν ευκολότερα τον χρόνο για συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα που έχει το σχολείο για τα παιδιά τους (Hill, 2001). Τέλος, οι υψηλές προσδοκίες των γονέων που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο για τα παιδιά τους τους κάνει να ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευσή τους (Taratori-Tsalkatidou, 2003, αναφορά Kougiourouki, 2016).

Όπως αναλύθηκε παραπάνω, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή συμμετοχή και τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού αφορούν χαρακτηριστικά της οικογένειας (μορφή, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, μορφωτικό επίπεδο). Θα μπορούσαν παρόλα αυτά να προστεθούν και ο τόπος που κατοικεί η οικογένεια, οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων που ακολουθεί, αλλά και δυσχεραντικοί παράγοντες το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα (Turnbull & Turnbull, 2014).

### **2.3.6. Παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό**

Η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς και γενικά η γονεϊκή συμμετοχή επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά:

1. Η ηλικία του/της εκπαιδευτικού: Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας προσεγγίζουν περισσότερο αμυντικά τη συνεργασία, εν αντιθέσει με τους/τις εκπαιδευτικού νεότερης ηλικίας, που επιδιώκουν συνεργασία ευκολότερα και την ενισχύουν. Σε

έρευνα της Μυλωνάκου-Κεκέ, φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας είχαν περισσότερο αμυντική συμπεριφορά σε θέματα γονεϊκής συμμετοχής, ενώ εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας αντιμετώπιζαν πιο ανοιχτά τη συνεργασία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017).

2. Τα χρόνια προϋπηρεσίας: Αντικρουόμενο με το προηγούμενο χαρακτηριστικό του/της εκπαιδευτικού εμφανίζεται η εμπειρία που έχει ένας/μία εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη προϋπηρεσία (προϋποθέτει και μεγαλύτερη ηλικία), φαίνεται πως επηρεάζει θετικά τη στάση του/της εκπαιδευτικού για τη συνεργασία του με τον γονέα, ίσως επειδή αισθάνονται περισσότερη σιγουριά, ενώ εκπαιδευτικοί με λιγότερη εργασιακή εμπειρία θεωρούν ότι θα ήταν καλύτερα να μην υπάρχει διαμοιρασμός ευθυνών με την οικογένεια (Μπόνια, Μπούζος & Κοσσυβάκη, 2008).
3. Η γονεϊκή ιδιότητα: Οι εκπαιδευτικοί που είναι και γονείς, ειδικά όσοι διδάσκουν σε μικρότερες τάξεις και όσοι συνεργάζονταν με γονείς με καλή οικονομική κατάσταση είναι θετικά προσκείμενοι για συνεργασία και φαίνονται να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή συμμετοχή (Pang & Watkins, 2000).
4. Το στυλ διδασκαλίας: Κάθε εκπαιδευτικός εφαρμόζει διαφορετικό στυλ διδασκαλίας το οποίο διακρίνεται σε απολυταρχικό, δημοκρατικό ή χαλαρό (Ματσαγγούρας, 2011). Ένας εκπαιδευτικός με απολυταρχικό στυλ διδασκαλίας δεν επιδιώκει οποιαδήποτε είδους συνεργασία με τους γονείς και επιχειρεί την αποδυνάμωσή της με οποιοδήποτε μέσο. Ένας εκπαιδευτικός χαλαρού στυλ διδασκαλίας, προσεγγίζει τους γονείς περισσότερο, και, τέλος, ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η γονεϊκή συμμετοχή και συνεργασία είναι αναγκαία.
5. Η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές συνεργασίας: Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές πρακτικές αποτελεί ένα από τα κύρια εμπόδια απέναντι στη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού (Greenwood & Hickman, 1991· Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). Το παραπάνω επιβεβαιώθηκε και σε ελληνική έρευνα όπου πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα στη συνεργασία τους με τους γονείς λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα συνεργασίας (Μπόνια και συν., 2008).

Αναλύοντας ακόμη περισσότερο τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη συνεργασία, οι ίδιοι/ες πολλές φορές θεωρούν ανέφικτη τη συνεργασία με τους γονείς, καθώς έχουν την πεποίθηση ότι οι γονείς είναι υπερβολικά απαιτητικοί/ές,

ελεγκτικοί/ές και παρεμβατικοί/ές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Άλλοι, εμφανίζονται να έχουν ισχυρές αμφιβολίες για το αν οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003).

Σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να έχουν υπερβολικές προσδοκίες από τους γονείς και προσδοκούν η συνεργασία με τους γονείς να γίνεται βάσει των όρων που αυτοί έθεσαν κι όταν αυτό δεν υλοποιείται στην προσπάθειά τους για προστασία του επαγγέλματός τους, τηρούν αποστάσεις ασφαλείας (Γεωργίου, 2000α).

Τέλος, πρότερα βιώματα του/της εκπαιδευτικού λειτουργούν αποθαρρυντικά για μία συνεργατική σχέση ανάμεσα σε αυτόν/αυτήν και τους γονείς. Ένας/μία εκπαιδευτικός ίσως να βλέπει τους γονείς ως «αντίπαλους», λόγω των αρνητικών εμπειριών που είχε στο παρελθόν με άλλους γονείς. Έτσι, λόγω αυτών των άσχημων καταστάσεων του παρελθόντος, ξεκινά την επαφή του/της με τους γονείς έχοντας προκατάληψη απέναντί τους και προσεγγίζουν το ζήτημα συντηρητικά περιορίζοντας τη γονεϊκή συμμετοχή στη σχολική ζωή (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Πολυχρονοπούλου, 2004). Σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με επιφύλαξη με τους γονείς, είτε γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος να ξεπεραστούν τα όρια από τους γονείς και να δημιουργηθούν προβλήματα, είτε γιατί η συνεργασία αποτελεί επιπλέον αρμοδιότητα για αυτούς/ές και λειτουργεί επιβαρυντικά (Peña, 2000).

### **2.3.7. Οι δυσκολίες στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τρόποι αντιμετώπισής τους**

Στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η συνεργασία λαμβάνει τη μορφή των «αντίπαλων στρατοπέδων». Οι γονείς, κατά την άποψή τους, δε λογίζονται ως ισότιμοι συνεργάτες, οι οποίοι χρήζουν βοήθειας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν ως «ευάλωτους» πελάτες, αλλά και ως «ασθενείς» γιατί θεωρούν ότι αναπηρία του παιδιού τους δημιουργεί την ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη. Επιπλέον, για κάποιους/ες εκπαιδευτικούς οι γονείς είναι «λιγότερο νοήμονες» από αυτούς/ές ή είναι αυτοί που ευθύνονται για την κατάσταση του παιδιού τους. Τέλος, συναισθηματικά προβλήματα που τυχαίνει να αντιμετωπίζουν οι γονείς λόγω της κατάστασης του παιδιού τους, έχουν οδηγήσει σε χαρακτηρισμούς όπως «αγχωτικός», «εχθρικός», «παράλογος» κ.ά. (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Τσιμπιδάκη, 2008· Γκιόκα & Σάλμοντ, 2016).

Στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, είναι γνωστό ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν άγχος, απογοήτευση, σύγχυση και θλίψη για μεγάλα χρονικά διαστήματα, ακόμα και για όλη τους τη

ζωή. Μία επίσκεψη των γονέων στο σχολείο αρκεί, ώστε να πυροδοτήσει αυτά τα συναισθήματα και να κλάψουν, να θυμώσουν, να οργιστούν. Για αυτό το λόγο ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να συναισθάνεται και να κατανοεί τους γονείς, να συζητά κατευναστικά μαζί τους, αναφέροντας και τις δυνατότητες των παιδιών εκτός από τα αδύναμα σημεία τους. Όπως αναφέρει σε άρθρο του ο Δαραής (2008), ο/η δάσκαλος/α για να είναι ικανός/η να έχει έναν επιτυχημένο συμβουλευτικό ρόλο πρέπει να γνωρίζει καλά τον εαυτό του/της, να έχει ενσυναίσθηση χωρίς να ταυτίζεται με το πρόβλημα, να καλλιεργεί κλίμα ασφάλειας, αποδοχής, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Τέλος, προτείνεται να ενθαρρύνονται οι γονείς στο να παρέχουν πληροφορίες που λειτουργούν ευνοϊκά στην καλύτερη γνώση των αναγκών του παιδιού ειδικότερα και η ενίσχυση του διαλόγου γενικότερα (Πολυχρονοπούλου, 2004· Τσιμπιδάκη, 2008· Σαμαρά, 2016).

Η θετική αντιμετώπιση των δυσκολιών δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα από επιχειρήματα. Είναι απαραίτητο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται έχοντας κάποιες συγκεκριμένες πεποιθήσεις. Έτσι, για παράδειγμα, οι γονείς που έχουν προκαταλήψεις είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν, σύμφωνα με τον Miller (1986, αναφορά Πυργιωτάκη και συν., 2007) με τους ίδιους να ακούν προσεκτικά τους/τις εκπαιδευτικούς και όχι να έχουν μόνιμα αντίλογο. Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να διασαφηνίζει τις αντιλήψεις του/της και τις προθέσεις του/της και οι γονείς από τη μεριά τους αντιληφθούν τα πραγματικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός. Έτσι οι υπέρμετρες προσδοκίες τους ελαχιστοποιούνται, όταν συνειδητοποιήσουν ότι ο/η εκπαιδευτικός ασχολείται με μία ομάδα παιδιών και όχι μόνο με το δικό τους. Η εξιδανίκευση του/της εκπαιδευτικού μπορεί να λάβει τέλος όταν οι γονείς εκτεθούν στην πραγματικότητά του/της και κατανοήσουν ότι κι ο/η ίδιος/α είναι άνθρωπος, και ως εκ τούτου μπορεί να κάνει και λάθη (Πυργιωτάκης και συν., 2007).

### **3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Όπως προαναφέρθηκε, στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για τη γενική εκπαίδευση και μελετούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι έρευνες οι οποίες αναφέρονται στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών ΕΑΕ και γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. είναι λιγοστές (Georgiou, 1999). Τα δεδομένα των ελληνικών ερευνών παρουσιάζουν τη συνεργατική σχέση σχολείου και οικογένειας μαθητή με αναπηρία ως «ανύπαρκτη, δύσκολη και ιδιαίτερα στρεσογόνα» (Παντελιάδου, Παπαδιώτη, Προκόβας & Σανδραβέλης, 1994· Τσιμπιδάκη, 2005). Παρόλα αυτά, πλήθος ερευνών έχουν τονίσει την ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια παιδιού με ε.ε.α./α. (Γεωργίου, 2000α· Dale, 2000· Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Δασκαλάκη, Δρόσος & Κυριακίδης, 2000· Συμεού, 2003· Σακελλαρίου, 2006· Seligman & Darling, 2007, αναφορά Τσιμπιδάκη, 2013).

#### **3.1. Έρευνες στην Ελλάδα για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Η σημαντικότητα ύπαρξης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας διαφαίνεται και στο πεδίο της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα των Syriopoulou-Delli, Cassimos και Polychronopoulou (2016) με τίτλο «Συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε θέματα εκπαίδευσης» (“Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education”), συμμετείχαν 171 εκπαιδευτικοί και 50 γονείς παιδιών με ΔΑΦ σχολικής ηλικίας, οι οποίοι συλλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία από την Ελλάδα και απάντησαν σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο σχετικά με τις απόψεις τους πάνω σε θέματα συνεργασίας. Στην έρευνα αυτή γονείς και εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι πρέπει να συνεργάζονται και να επικοινωνούν, με τους/τις εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι η συνεργασία αυτή είναι απαραίτητη σε ποσοστό 96,5%. Από τα αποτελέσματα επίσης φάνηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την εργασιακή εμπειρία. Ομοίως στη συντριπτική πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι μέσω της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών οι γονείς καταλαβαίνουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή και τα κύρια θετικά αποτελέσματα για την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού στο

σχολείο και της βελτίωσης της σχέσης ανάμεσα στον γονέα και το παιδί. Σε ότι αφορά τις αιτίες για τις οποίες γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, υπήρξε διαφοροποίηση απαντήσεων, ανάλογα με τη δομή της ειδικής αγωγής που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί. Στα ειδικά σχολεία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συνεργάζονται με τους γονείς με στόχο να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Τέλος, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, η εργασιακή εμπειρία και οι ακαδημαϊκές γνώσεις πάνω στο θέμα των ΔΑΦ διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών και αφορούν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΑΦ. Εκπαιδευτικοί με εμπειρία άνω των 5 ετών δήλωσαν ότι μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με ΔΑΦ έδιναν χρόνο για συζήτηση στα παιδιά σχετικά με την οικογένειά τους και με αυτόν τον τρόπο ωφελήθηκαν στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό πάνω στο θέμα των ΔΑΦ δήλωσαν ότι το μεγαλύτερο όφελος από αυτή τη συνεργασία ήταν το ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών, ενώ υπήρχε και συχνότερη ενημέρωση σχετικά με τεχνικές εκπαιδευτικής παρέμβασης στις ΔΑΦ.

Σε μεταγενέστερη έρευνα των Sygiouroulou-Delli και Polychronopoulou (2017) διερευνήθηκε η οπτική εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ΔΑΦ αναφορικά με το πώς διαχειρίζονται και οργανώνουν στρατηγικές αποτελεσματικής συνεργασίας και επικοινωνίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 171 εκπαιδευτικοί και 50 γονείς παιδιών με ΔΑΦ, τα οποία φοιτούσαν σε ελληνικά σχολεία, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς, η συντριπτική πλειονότητα (90,6%) θεωρούν ότι οι συναντήσεις με τους γονείς είναι πολύ σημαντικές. Σχετικά με το πόσο συχνά πρέπει αυτές να γίνονται, το 50,9% πίστευε ότι πρέπει να προγραμματίζονται μηνιαίες συναντήσεις με τους γονείς για επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών. Το υπόλοιπο ποσοστό υποστήριξε ότι οι συναντήσεις αυτές πρέπει να συμβαίνουν μία φορά την εβδομάδα. Τέλος, το 90,1% των εκπαιδευτικών αισθάνεται σεβασμό προς τους γονείς των μαθητών τους και το 69,6% λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη τη γνώμη των γονέων για τη συμπεριφορά και την επίδοση του/της μαθητή/τριας. Η πλευρά των γονέων, ομοίως, θεωρεί σημαντικό να γνωρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και με ποσοστό 98% θεωρούν ότι πρέπει να συναντιούνται με αυτούς/ές μια φορά τον μήνα. Η πλειονότητα (82%) νιώθει σεβασμό προς τους/τις εκπαιδευτικούς και το 76% λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας. Παρόλα αυτά οι απόψεις τους διαφέρουν πάνω στο θέμα της αναπηρίας, με το 39,2% των εκπαιδευτικών και το 88% των γονέων να αναγνωρίζει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας.

### **3.2. Έρευνες στον διεθνή χώρο για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Οι Goldman και Burke (2019) σε άρθρο τους έκαναν μία επισκόπηση ερευνών πάνω στη γονεϊκή συμμετοχή με στόχο να παρουσιάσουν την άποψη των γονέων παιδιών με αυτισμό σχετικά με τον τύπο της συνεργασίας που μπορούν να έχουν με το σχολείο και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι έρευνες πληρούσαν τα εξής κριτήρια: α) οι συμμετέχοντες ήταν γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας με ΔΑΦ β) η έρευνα να περιλαμβάνει ποσοτική κλίμακα αυτοαναφοράς γονέα που να αναφέρεται σε τουλάχιστον μία μορφή γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο και γ) η έρευνα να έχει δημοσιευτεί στα Αγγλικά σε χρόνο έκδοσης από το 1990-2017. Οι έρευνες που πληρούσαν αυτά τα κριτήρια ήταν 37 και όλες ήταν δημοσιευμένες μετά το 2000. Το 64,9% (24 έρευνες) δημοσιεύτηκαν τα τελευταία 5 χρόνια. Οι έρευνες στο σύνολό τους αναφέρονται σε τουλάχιστον έναν από τους τέσσερις τύπους γονεϊκής συμμετοχής που υπάρχουν στη βιβλιογραφία της ειδικής και γενικής αγωγής: επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, υποστήριξη εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνεργατική σχέση και συμμετοχή στο σχολείο, με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας να αναφέρεται στο 81% των ερευνών. Η συμμετοχή στο περιβάλλον του σχολείου, θεωρείται στις περισσότερες έρευνες σαν τύπος γονεϊκής συμμετοχής «γενικής εκπαίδευσης» με παραδείγματα τον εθελοντισμό και την παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων. Γενικά, το υψηλό επίπεδο γονεϊκής συμμετοχής συνδεόταν με θετικά αποτελέσματα στους γονείς σε τομείς όπως η ικανοποίηση και η αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, σε έρευνες που η γονεϊκή συμμετοχή υπήρχε σαν αποτέλεσμα, συνήθως συσχετιζόταν με την ηλικία του παιδιού και τα ευρήματα έδειχναν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ μεγάλωναν. Παρόλα αυτά, στα συμπεράσματα ανέφεραν ότι παρόλο που ο αριθμός των ερευνών πάνω στο θέμα αυτό αυξάνεται με το πέρασμα του χρόνου, η ποιότητα των ερευνών που συμπεριλήφθηκαν στο άρθρο ήταν χαμηλή.

Σε ακόμα μία έρευνα των Tucker και Schwartz (2013) εξετάστηκαν οι προοπτικές συνεργασίας γονέων με ειδικούς επαγγελματίες και πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν τα εμπόδια και οι διευκολυντικοί παράγοντες ειδικά για τον προγραμματισμό στις παρεμβάσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Το δείγμα αποτέλεσαν 135 γονείς παιδιών με ΔΑΦ εκ των οποίων οι 128 (το 95%) ήταν γυναίκες. Για να εκμηδενιστούν οι γεωγραφικές αποστάσεις, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι



συμμετέχοντες μέσω διαδικτύου και περιλάμβανε 36 ερωτήσεις σε 5 άξονες: α. Συνεργασία β. Καλές πρακτικές γ. Συγκρούσεις και Επίλυση συγκρούσεων δ. Ανάγκες εξυπηρέτησης και στ. Εκπαιδευτικές προτεραιότητες και Αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι γονείς στην πλειονότητά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να συνεργαστούν με τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης αναφέρουν ότι δε γίνονται προσπάθειες συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους με κύρια εμπόδια συνεργασίας ότι δεν τους δίνονται ευκαιρίες λάβουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχουν έντονες διαφωνίες για τη δομή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) του παιδιού, υπάρχουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς και αρνητική στάση στο σχολείο. Οι δράσεις που λειτουργούσαν διευκολυντικά στη συνεργασία ήταν οι συναντήσεις για το σχεδιασμό του ΕΕΠ, η άμεση τηλεφωνική ανταπόκριση και η βοήθεια για την εύρεση υποστηρικτικών πόρων. Οι γονείς σε ποσοστό 96,7%, ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται σε υψηλά επίπεδα, όμως εντοπίζουν ανεπάρκεια στις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ΔΑΦ. Στην ερώτηση για τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν οι ίδιοι/ες στην αγωγή των παιδιών τους, οι γονείς επέλεξαν το κάλεσμα του/της εκπαιδευτικού για υποστήριξη της εργασία του/της. Στη συνέχεια επιλέχθηκε η τακτική επικοινωνία για ενημέρωση για θέματα σχετικά με την πρόοδο του παιδιού και τέλος, ο προγραμματισμός με στόχους και δραστηριότητες σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό. Οι γονείς εντόπισαν τα παρακάτω θετικά χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού: ειλικρινής, ανοιχτός/ή για συζήτηση και παροχή συμβουλών, ενημερωμένος/η σχετικά με την ε.ε.ε./α. του/της μαθητή/τριας. Επίσης ανέφεραν ότι ο/η εκπαιδευτικός υπολογίζει την άποψή τους για τη σύνθεση του ΕΕΠ του παιδιού, απαντάει άμεσα στις τηλεφωνικές τους κλήσεις και τέλος τους υποστηρίζει για την εύρεση πόρων εντός κι εκτός σχολείου. Τέλος, οι περισσότεροι γονείς στην πρώτη θέση οι γονείς δήλωσαν ότι επικοινωνούν όταν χρειάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς και στη δεύτερη θέση εβδομαδιαίως. Οι επικοινωνιακές μέθοδοι ήταν η συζήτηση, τα τηλεφωνήματα και τέλος η καθημερινή γραπτή επικοινωνία.

Οι Zablotzky, Boswell και Smith (2012) σε έρευνά τους εξέτασαν 8978 οικογένειες μαθητών με ΔΑΦ με ερωτηματολόγιο για τη συμμετοχή οικογένειας και γονέων στην εκπαίδευση. Στα αποτελέσματα αναφέρεται ότι είχαν δυσαρέσκεια για τη σχέση που είχαν με τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι όσο πιο σοβαρή είναι η ΔΑΦ στο παιδί, τόσο δυσκολότερα καλύπτονται οι ανάγκες του κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα μία έντονη γονεϊκή δυσαρέσκεια.

Μία ποιοτική έρευνα των Josilowski και Morris (2019) διερεύνησε τις απόψεις των

εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα που έχει η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην περίπτωση της ενταξιακής προσέγγισης για παιδιά με ΔΑΦ. Το δείγμα αποτέλεσαν 16 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής των οποίων οι μαθητές μεταφέρθηκαν από διδασκαλία ενός προς έναν σε μία γενική τάξη ακολουθώντας πρόγραμμα συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτυπώσουν την επίδραση που είχε η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην ενταξιακή αυτή διαδικασία. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν όταν οι γονείς συμμετείχαν στην διαδικασία της ένταξης οι μαθητές εμφανίζουν πρόοδο σε τρεις φάσεις, στην σχολική ενσωμάτωση, στη μεταβατική διαδικασία και στην κοινωνική προσαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, η προσφορά τους βοήθησε τους/τις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν κατάλληλες οδηγίες που λειτουργούν βοηθητικά στη διαδικασία. Επιπλέον, η ενσωμάτωση των παιδιών έγινε πιο ομαλά και οι μαθητές προσαρμόστηκαν καλύτερα και γρηγορότερα. Οι μαθητές κινητοποιούνταν περισσότερο να ολοκληρώσουν δραστηριότητες, ενώ οι ίδιοι/ες λειτουργούσαν έχοντας κοινωνικό και συναισθηματικό πλεονέκτημα και επιδείκνυαν βελτίωση στη σχολική επίδοσή τους. Τέλος οι τομείς αυτοί (κοινωνικοσυναισθηματικός και ακαδημαϊκός τομέας) φάνηκε ότι ενισχύονταν περισσότερο με την παρέμβαση των γονέων στο σπίτι.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε του Ramachandran (2020) στην Κεράλα της Ινδίας, μελετήθηκε η φύση της σχέσης μεταξύ γονέων παιδιών με αυτισμό και ειδικών που παρέχουν θεραπευτικές υπηρεσίες σε παιδιά με αυτισμό. Το δείγμα αποτέλεσαν 21 γονείς παιδιών με ΔΑΦ μεταξύ 6 και 17 χρονών οι οποίοι ήρθαν σε στενή συνεργασία ενός προς έναν με ειδικούς στην εκπαίδευση του παιδιού. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων που έγιναν σε επόμενο στάδιο έδειξαν ότι ενώ οι γονείς συμμετείχαν πρακτικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους με την καθοδήγηση του/της ειδικού, οι ίδιοι/ες ήταν απλοί/ές πάροχοι πληροφοριών στο επίπεδο λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, η σχέση γονέα-επαγγελματία δεν ενίσχυσε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του γονέα με τον ίδιο να νιώθει ανεπαρκής να βοηθήσει στις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού του και να είναι φοβισμένος για το μέλλον του παιδιού του. Συμπερασματικά αναφέρεται ότι αυτού του είδους η συνεργασία που παρουσιάζεται στην έρευνα ίσως είναι μία αποτύπωση της κολεκτιβιστικής κουλτούρας της Ινδίας και προτείνεται η εστίαση στο να ξεπεραστούν τα πολιτιστικά εμπόδια που μπορεί να δυσκολεύουν τους γονείς να συνεργάζονται με τους/τις ειδικούς σαν ίσα μέρη.

Οι Kurth, Love & Pirtle (2020) πραγματοποίησαν έρευνα με θέμα τις απόψεις γονέων παιδιών με ΔΑΦ που συμμετείχαν στο ΕΕΠ των παιδιών τους. Αξιολογήθηκαν οι εμπειρίες 73 γονέων στο να παίρνουν αποφάσεις για θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους και το

επίπεδο ικανοποίησής τους με αναφορές σε ερωτηματολόγια. Πιο συγκεκριμένα, περιέγραψαν μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις το επίπεδό τους στη λήψη αποφάσεων, την ικανοποίησή τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό και την σχολική εμπειρία που έχει το παιδί τους. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι η ικανοποίηση των γονέων γενικά μπορούσε να προβλεφθεί από την γνώση που έχουν οι ίδιοι/ες για τις ΔΑΦ, από τη γνώση που έχει το εκπαιδευτικό προσωπικό για τις ΔΑΦ, την ικανοποίηση που έχουν οι γονείς για τους/τις εκπαιδευτικούς και τις σχέσεις που έχουν οι γονείς με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις των γονέων ήταν ένας ξεκάθαρος δείκτης ικανοποίησης με την σχολική εμπειρία του παιδιού τους. Τέλος, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις έδειξαν ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στη συνεργασία τους με το σχολείο και συχνά νιώθουν αναγκασμένοι να απευθυνθούν σε εξωσχολικούς φορείς ώστε να σιγουρευτούν ότι τα παιδιά τους θα λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση

Σε έρευνα των Azad, Marcus και Mandell (2020) μελετάται το μοντέλο «συνεργάτες στο σχολείο» το οποίο έχει σαν βασικό στόχο να βελτιώσει την επικοινωνία ανάμεσα στους κύριους παράγοντες που καθορίζουν τη ζωή των παιδιών, τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιώντας ανάλυση πριν και μετά στους/στις ίδιους/ες συμμετέχοντες/χουσες, αυτή η έρευνα μελέτησε την επίδραση του μοντέλου συνεργασίας στα αποτελέσματα της επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού και τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτά τα αποτελέσματα. Οι συμμετέχοντες/χουσες ήταν 26 εκπαιδευτικοί και 49 γονείς παιδιών με ΔΑΦ. Γονείς και εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και μετά από αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μία αύξηση στην επικοινωνία με τους γονείς. Παρόλα αυτά, οι γονείς δεν ανέφεραν αύξηση στην επικοινωνία που είχαν με τους/τις εκπαιδευτικούς. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και οι προσδοκίες και η παρεμβατική τους πιστότητα σχετίζονται με έντονη επικοινωνία με τους γονείς. Η γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και η εμπειρία του/της εκπαιδευτικού σχετίζονται με την αναφορά των γονέων για την επικοινωνία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα προτείνουν ότι οι υπηρεσίες σύμπραξης οικογένειας -σχολείου μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

## 4. Μεθοδολογία έρευνας

### 4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα. Οι ποσοτικές έρευνες έχουν αρκετά πλεονεκτήματα, ένα εκ των οποίων είναι η συλλογή πολλών δεδομένων με χαμηλό σχετικά κόστος και σε σύντομο χρόνο, διασφαλίζοντας παράλληλα την ανωνυμία των συμμετεχόντων (Mertens, 2009). Ακόμη, γίνεται ευκολότερη η σύγκριση, η ποσοτικοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και η στατιστική ανάλυσή τους (Κυριαζή, 2011) καθώς παρέχει «δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 413-414). Τέλος, η ποσοτική έρευνα θεωρείται αντικειμενική, καθώς τα ευρήματα που συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίου αναλύονται με λογισμικό στατιστικής ανάλυσης (Cohen & Manion, 1997).

Για τους παραπάνω λόγους, η ποσοτική έρευνα κρίθηκε ως το καταλληλότερο είδος για τη διερεύνηση της άποψης και της στάσης των ατόμων και συγκεκριμένα γονέων εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία.

Για την ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

1. Επιλογή του ερευνητικού πεδίου και ακριβής προσδιορισμού του τίτλου της εργασίας σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, η οποία είναι εξειδικευμένη στο ερευνητικό πεδίο.
2. Διατύπωση της ερευνητικής πρότασης με τον κύριο στόχο, αλλά και τους επιμέρους στόχους της έρευνας.
3. Διεξαγωγή μίας εκτενούς βιβλιογραφικής αναζήτησης σε ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Σε αυτό το στάδιο εντοπίστηκαν τα βασικά ευρήματα των υπαρχουσών ερευνών που είναι σχετικές με το θέμα μου καθώς και τα ερευνητικά κενά. Επίσης, παρατηρήθηκε ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκαν παρόμοιες έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα, σχετικά με τη μεθοδολογία, τον ερευνητικό σχεδιασμό, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία, κοκ.
4. Μετά από εκτενή συζήτηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, η οποία έχει ιδιαίτερη εμπειρία στη συγκεκριμένη θεματολογία, αποφασίστηκε η επεξεργασία του θέματος με ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου.
5. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε μία αναζήτηση σε κλίμακες πάνω στο θέμα της συνεργασίας σχολείου οικογένειας για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Λήφθηκαν υπ’

όψιν οι στόχοι της έρευνας αλλά και οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τη βιβλιογραφική αναζήτηση.

6. Ακριβής προσδιορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.

7. Σχεδιασμός, υπό την καθοδήγηση της επόπτριας καθηγήτριας, της δομής και του περιεχομένου του ερωτηματολογίου.

8. Πραγματοποιήθηκε η δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου σε ηλεκτρονική μορφή μέσω google forms. Στο σημείο αυτό εφαρμόστηκε μία δοκιμή σε μικρή μερίδα ατόμων από την κάθε ομάδα ώστε να εντοπιστούν τυχόν λάθη και παραλήψεις.

9. Αναδιατυπώθηκαν κάποια ερωτήματα για τις μεταβλητές που σχετίζονταν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οριστικοποιήθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

10. Στο σημείο αυτό προσδιορίστηκε ο επιθυμητός αριθμός των δειγμάτων και έγινε διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου σε γονείς κι εκπαιδευτικούς.

## **4.2. Δείγμα**

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας. Στη δειγματοληπτική μέθοδο της χιονοστιβάδας, ο ερευνητής απόκτα πρόσβαση στο δείγμα μέσω ενός μικρότερου δείγματος, το οποίο είναι διαθέσιμο σε αυτόν. Ο ερευνητής δηλαδή, αποκτά το δείγμα δια μέσου αντιπροσώπων χωρίς να προσπαθήσει να εντοπίσει ο ίδιος το δείγμα και χωρίς να απαιτείται η απόκτηση στοιχείων για τον πληθυσμό (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, κατά τη διανομή του ερωτηματολογίου, δινόταν η οδηγία στους συμμετέχοντες να το προωθήσουν και σε άλλους, γονείς ή εκπαιδευτικούς που πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής. Έτσι και για τις δύο περιπτώσεις, η διαδικασία εξελίχθηκε «εκ των συμμετεχόντων», καθώς συγκεντρώθηκαν συμμετέχοντες που προσκλήθηκαν από άλλους, διαδοχικούς συμμετέχοντες. Κατά αυτόν τρόπο, υποστηρίζεται ότι εξασφαλίζεται μια ισορροπία των χαρακτηριστικών του δείγματος, που διαφέρει από αυτήν του απλού δείγματος ευκολίας και καθιστά τη μέθοδο περισσότερο αξιόπιστη (Cohen et al., 2007).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 άτομα, από τα οποία τα 60 ήταν γονείς παιδιών με ΔΑΦ και 60 ήταν εκπαιδευτικοί ΕΑΕ που συνεργάζονται ή συνεργάστηκαν στο παρελθόν με γονέα μαθητή με ΔΑΦ. Ακολούθως, παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των γονέων.

#### 4.2.1. Περιγραφή δείγματος

Από τον Πίνακα 4.1, παρατηρείται ότι στο σύνολο των 60 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 38 (63,3%) είναι γυναίκες, ενώ οι 22 (36,7%) είναι άνδρες. Παράλληλα, σχετικά με τους 60 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρείται ότι οι 36 (60%) από αυτούς είναι γυναίκες και οι 24 (40%) είναι άνδρες.

**Πίνακας 4.1.** Φύλο εκπαιδευτικών (N=60) και γονέων (N=60)

<b>Φύλο</b>	<b>Εκπαιδευτικοί N (%)</b>	<b>Γονείς N (%)</b>
Άνδρας	22 (36,7%)	24 (40%)
Γυναίκα	38 (63,3%)	36 (60%)

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4.2), αποτυπώνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών και των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, για την ομάδα των εκπαιδευτικών, όσοι είναι έως 30 ετών είναι 21 (35%) άτομα σε σύνολο 60 ατόμων. Τα άτομα που έχουν ηλικία 30-35 ετών είναι 16 και αποτελούν το 26,7% του συνόλου. Οι συμμετέχοντες από 36 έως 40 ετών είναι 6 (10%) εκπαιδευτικοί, ενώ 7 (11,7%) εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία 41-45 ετών και, ομοίως, 7 (11,7%) στην κατηγορία 46-50 ετών. Τέλος, 3 άτομα (5%) είναι όσοι εκπαιδευτικοί είναι άνω των 50 ετών. η ηλικία των 60 γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως μπορεί να παρατηρηθεί, 15 (25%) γονείς βρίσκονται στην ηλικία άνω των 50 ετών και κατά έναν λιγότερο, δηλαδή 14 (23,3%), είναι η ομάδα των γονέων που είναι 41-45 ετών. Ακολουθούν οι ηλικίες από 36 έως 40 και 46 έως 50 ετών που αποτελούνται από 10 (16,7%) άτομα η καθεμία. Τέλος, οι νεαρότεροι γονείς και πιο συγκεκριμένα οι γονείς 31-35 ετών, είναι 8 (13,3%), ενώ ακόμα λιγότεροι είναι οι γονείς έως 30 χρονών, οι οποίοι είναι 3 (5%).

Για την ομάδα των γονέων, όπως μπορεί να παρατηρηθεί, 15 (25%) γονείς βρίσκονται στην ηλικία άνω των 50 ετών και κατά έναν λιγότερο, δηλαδή 14 (23,3%), είναι η ομάδα των γονέων που είναι 41-45 ετών. Ακολουθούν οι ηλικίες από 36 έως 40 και 46 έως 50 ετών που αποτελούνται από 10 (16,7%) άτομα η καθεμία. Τέλος, οι νεαρότεροι γονείς και πιο συγκεκριμένα οι γονείς 31-35 ετών, είναι 8 (13,3%), ενώ ακόμα λιγότεροι είναι οι γονείς έως 30 χρονών, οι οποίοι είναι 3 (5%).

**Πίνακας 4.2.** Ηλικία εκπαιδευτικών (N=60) και γονέων (N=60)

<b>Ηλικία</b>	<b>Εκπαιδευτικοί N (%)</b>	<b>Γονείς N (%)</b>
Έως 30 ετών	21 (35%)	3 (5%)
30-35 ετών	16 (26,7%)	8 (13,3%)
36-40 ετών	6 (10%)	10 (16,7%)
41-45 ετών	7 (11,7%)	14 (23,3%)
46-50 ετών	7 (11,7%)	10 (16,7%)
Άνω των 50 ετών	3 (5%)	15 (25%)

Στον ακόλουθο Πίνακα 4.3, παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν την εργασιακή ιδιότητα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς, 31 (53,4%) άτομα, εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Ακολουθεί με 8 (13,8%) άτομα η κατηγορία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ειδικό Δημοτικό και με 6 άτομα (10,3%) η κατηγορία όσων εργάζονται σε τμήμα ένταξης. Ακόμα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ενιαίο ειδικό επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο, είναι 5 (8,6%) άτομα, ενώ οι ερωτηθέντες που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε Ε.Ε.Ε.Κ. είναι 4 (6,9%) και όσοι εργάζονται σε ίδρυμα χρόνιων παθήσεων είναι 3 (5,2%). Από το σύνολο των 60 ατόμων, ένας (1,7 %) εκπαιδευτικός εργάζεται σε Ειδικό Νηπιαγωγείο. Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις υπήρχαν και 2 καταχωρήσεις στην επιλογή «Άλλο», οι οποίες ήταν «Αναπληρώτρια δασκάλα» και «Εκπαιδευτικός ΠΕ70».

**Πίνακας 4.3.** Εργασιακή ιδιότητα εκπαιδευτικών (N=60)

<b>Εργασιακή ιδιότητα εκπαιδευτικών</b>	<b>Εκπαιδευτικοί N (%)</b>
Παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση σε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης	31 (53,4%)
Σε Ειδικό Νηπιαγωγείο	1 (1,7%)
Σε Ειδικό Δημοτικό	8 (13,8%)

Σε τμήμα ένταξης	6 (10,3%)
Σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο – Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)	5 (8,6%)
Σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)	4 (6,9%)
Σε ίδρυμα χρόνιων παθήσεων/ημερήσιας φροντίδας	3 (5,2%)
Άλλο	2 (3,3%)

Αντίστοιχα, οι γονείς διερευνήθηκαν ως προς το μορφωτικό επίπεδό του (Πίνακας 4.4). Όπως διακρίνεται, οι απόφοιτοι Ενιαίου Λυκείου αποτελούν το 31,7% (19 άτομα) του συνόλου. Ακολουθεί η κατηγορία των αποφοίτων ΑΕΙ, η οποία απαρτίζεται από 14 (23,3%) γονείς, ενώ οι κατηγορίες των αποφοίτων ΤΕΙ και των κατόχων μεταπτυχιακού είναι ίσες, με 11 (18,3%) γονείς κάθε μίας εξ αυτών. Τέλος, 4 (6,7%) άτομα, είναι οι γονείς που έχουν λάβει τη βασική εκπαίδευση και μόνο ένας (1,7%) γονέας είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

**Πίνακας 4.4.** Μορφωτικό επίπεδο γονέων (N=60)

<b>Μορφωτικό επίπεδο</b>	<b>Γονείς N (%)</b>
Βασική εκπαίδευση (Γυμνάσιο)	4 (6,7%)
Ενιαίο Λύκειο	19 (31,7%)
ΑΕΙ	14 (23,3%)
ΤΕΙ	11 (18,3%)
Μεταπτυχιακό	11 (18,3%)
Διδακτορικό	1 (1,7%)

Στον παρακάτω Πίνακα 4.5, βρίσκονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χρόνια εργασίας τους στην εκπαίδευση. Είναι εμφανές, ότι 25 (41,7%) άτομα από τα 60, έχουν 1 έως 5 έτη προϋπηρεσίας, ενώ το 30% (18 άτομα) αγγίζει όσοι δηλώνουν εμπειρία 5-10 ετών. Ταυτόχρονα, 10 (16,7%) άτομα, έχουν 10 έως 15 χρόνια υπηρεσίας. Πάνω από 15



έτη προϋπηρεσία στον εκπαιδευτικό τομέα έχουν 6 (10%) εκπαιδευτικοί ενώ με εργασιακή εμπειρία μικρότερη του 1 έτους δήλωσε ένας (1,7%) εκπαιδευτικός.

**Πίνακας 4.5.** Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών (N=60)

<b>Χρόνια υπηρεσίας (αριθμός)</b>	<b>Εκπαιδευτικοί N (%)</b>
<1 έτος	1 (1,7%)
1-5 έτη	25 (41,7%)
5-10 έτη	18 (30 %)
10-15 έτη	10 (16,7%)
>15 έτη	6 (10%)

Στον Πίνακα 4.6, παρουσιάζονται τα δεδομένα σχετικά με τον τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών, πέραν του βασικού πτυχίου τους. Ειδικότερα, 24 (40%) άτομα, είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ αυτοί που έχουν μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο είναι 17 (28,3%) εκπαιδευτικοί. Μερίδα του συνόλου καταλαμβάνουν και όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή, οι οποίοι είναι 12 (20%) εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, 3 (5%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν κάποιον άλλο τίτλο σπουδών. Τέλος, οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου είναι 2 (3,3%) άτομα, ενώ ένας (1,7%) εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικού. Η απάντηση «Άλλο», επιλέχθηκε από ένα (1,7%) άτομο, το οποίο δήλωσε «Σχολή Λογοθεραπείας».

**Πίνακας 4.6.** Άλλος τίτλος, εκτός του βασικού τίτλου σπουδών των εκπαιδευτικών (N=60)

<b>Τίτλος σπουδών</b>	<b>Εκπαιδευτικοί N (%)</b>
Δεύτερου πτυχίου (σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο)	2 (3,3%)
Σεμιναρίου/επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή	12 (20%)
Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	24 (40%)

Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (σε άλλο γνωστικό αντικείμενο)	17 (28,3%)
Διδακτορικού Προγράμματος Σπουδών	1 (1,7%)
Άλλο	1 (1,7)
Κανένα	3 (5%)

Στον Πίνακα 4.7 που ακολουθεί, παρατίθενται οι απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση σχετικά με τη δομή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην οποία φοιτά το παιδί τους. Συγκεκριμένα, 18 (30%) από τους γονείς δηλώνουν πως το παιδί τους φοιτά σε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Παράλληλα, 13 (21,7%) είναι οι γονείς που έχουν παιδί που φοιτά σε ειδικό νηπιαγωγείο και 9 (15%) είναι οι γονείς που το παιδί τους φοιτά σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ακόμη, 5 (8,3%) είναι οι γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε τμήμα ένταξης. Οι επιλογές «Ειδικό Δημοτικό», «Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο» και «Ίδρυμα χρόνιων παθήσεων/ημερήσιας φροντίδας» έχουν από 4 (6,7%) γονείς η καθεμία. Τέλος, 2 (3,3%) γονείς επέλεξαν την απάντηση «Άλλο», στην οποία αναφέρθηκαν τα: «ΚΔΑΠ ΜΕΑ», «Στέγη Υποστηριζόμενης Διαβίωσης». Το ένα (1,7%) άτομο που υπολείπεται είναι γονέας με παιδί που φοιτά σε Λύκειο ειδικής αγωγής.

**Πίνακας 4.7.** Δομή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην οποία φοιτά ο/η μαθητής/τρια

Δομή φοίτησης	Γονείς N (%)
Σε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης με Παράλληλη Στήριξη- Συνεκπαίδευση	18 (30%)
Σε Ειδικό Νηπιαγωγείο	13 (21,7%)
Σε Ειδικό Δημοτικό	4 (6,7%)
Σε τμήμα ένταξης	5 (8,3%)
Σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο – Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)	4 (6,7%)
Σε Λύκειο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	1 (1,7 %)

Σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)	9 (15%)
Σε ίδρυμα χρόνιων παθήσεων/ημερήσιας φροντίδας	4 (6,7%)
Άλλο	2 (3,3%)

Αναφορικά με το είδος της περιοχής στην οποία ανήκει το σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, 38 (63,3%) άτομα από τα 60 εργάζονται σε αστική περιοχή και 7 (11,7%) εργάζονται σε αγροτική περιοχή. Οι 15 (25%) εκπαιδευτικοί που υπολείπονται δήλωσαν ότι εργάζονται σε ημιαστική περιοχή.

Για τους γονείς από την άλλη, σχετικά με το είδος της περιοχής του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί τους, 37 (61,7%) άτομα δήλωσαν ότι το παιδί τους φοιτά σε σχολείο αστικής περιοχής, ενώ 18 (30%) άτομα δήλωσαν ότι το παιδί τους φοιτά σε σχολείο ημιαστικής περιοχής. Σχετικά με την αγροτική περιοχή, 5 γονείς δήλωσαν ότι το σχολείο που φοιτά το παιδί τους βρίσκεται σε αυτήν. Τα παραπάνω δεδομένα παρουσιάζονται στον τελευταίο πίνακα (Πίνακας 4.8) για τα δημογραφικά στοιχεία.

**Πίνακας 4.8.** Περιοχή σχολείου υπηρετήσης (εκπαιδευτικοί, N=60), περιοχή σχολείου στην οποία φοιτά ο/η μαθητής/τρια (γονείς, N=60)

Περιοχή σχολείου	Εκπαιδευτικοί N (%)	Γονείς N (%)
Αγροτική: με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους	7 (11,7%)	5 (8,3%)
Ημιαστική: με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους	15 (25%)	18 (30%)
Αστική: με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους	38 (63,3%)	37 (61,7%)

### 4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων, κατά έναν μεγάλο αριθμό, με την ερευνήτρια να είναι αποστασιοποιημένη από τους ίδιους, διασφαλίζοντας παράλληλα την αντικειμενικότητα της έρευνας. Για το ερευνητικό εγχείρημα, υιοθετήθηκε η ποσοτική μέθοδος, χρησιμοποιώντας αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια. Τα δεδομένα της

έρευνας συλλέχθηκαν μέσω τριών ερωτηματολογίων (βλ. Παράρτημα δεύτερο) για γονείς και εκπαιδευτικούς, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο χαρακτηρίζεται από ευελιξία, καθώς μπορεί να οδηγήσει από μετρήσεις συχνοτήτων, έως αναλύσεις συσχετίσεων (Cohen & Manion, 1997) και με τη χρήση του εξασφαλίζεται η ειλικρίνεια των απαντήσεων, κυρίως λόγω της ανωνυμίας που παρέχει (Cohen & Manion, 1997).

Παράλληλα, ως ερευνητικό εργαλείο, σχεδιάστηκε έτσι ώστε να συγκεντρώνει τα δεδομένα, μετρώντας αξιόπιστα και έγκυρα, να συνεργάζονται οι αποκρινόμενοι και να αποσπώνται ακριβείς πληροφορίες. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ερωτήσεις σαφείς και δομημένες, σε απλή γλώσσα,. Ακόμη, ήταν διατυπωμένες έτσι ώστε να μην υπάρχει καθοδήγηση στις απαντήσεις που δίνονταν από τους συμμετέχοντες (Robson, 2007).

Για την ακρίβεια, υπήρξαν δύο ομάδες έρευνας στις οποίες χορηγήθηκαν τα 3 ερωτηματολόγια:

- i. Η πρώτη ομάδα έρευνας αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ που τους ζητήθηκε να απαντήσουν αναφερόμενοι στη συνεργασία που έχουν/είχαν με τον γονέα μαθητή/τριας με ΔΑΦ και στο επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητάς τους
- ii. Η δεύτερη ομάδα έρευνας αποτελούνταν από γονείς παιδιών με ΔΑΦ που τους ζητήθηκε να απαντήσουν αναφερόμενοι στη συνεργασία που έχουν/είχαν με τον/την εκπαιδευτικό ΕΑΕ και στο επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Πιο συγκεκριμένα, χορηγήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία:

- i. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο

Ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με στόχο να συλλεχθούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων και των εκπαιδευτικών και να εξεταστεί η συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, για τους γονείς, οι ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το είδος του σχολείου και την περιοχή του σχολείου που φοιτά το παιδί τους. Για τους/τις εκπαιδευτικούς οι ερωτήσεις είναι 6 και αφορούν το φύλο, την ηλικία, την εργασιακή ιδιότητα, την εργασιακή εμπειρία, την εκπαιδευτική κατάρτιση και την περιοχή του σχολείου υπηρετήσης. Στη συνέχεια, ο/η γονέας/εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε 5 κλειστού τύπου ερωτήσεις σχετικά με το ποιον τύπο συνεργασίας προτείνει, ποια πρέπει να είναι η συχνότητα της συνεργασίας, πόσο καιρό συνεργάζεται με τον/τη(ν) συγκεκριμένο/η γονέα/εκπαιδευτικό και αξιολογεί την συνεργασία σχετικά με το αίσθημα της

ικανοποίησης και την αποτελεσματικότητά της.

- ii. «Κλίμακα Συνεργασίας Γονέα-Εκπαιδευτικού» (“Parent-Teacher Relationship Scale - PTRS”)

Στη συνέχεια, μελετάται η σχέση γονέα-εκπαιδευτικού με την κλίμακα «Parent Teacher Relationship» (Vickers & Minke, 1995), για την οποία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της διπλής τυφλής αντίστροφης μετάφρασης για τη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα.

Πιο αναλυτικά, η «Κλίμακα Συνεργασίας Γονέα-Εκπαιδευτικού» περιλαμβάνει 24 προτάσεις-παραδοχές για τις οποίες ο/η γονέας/εκπαιδευτικός καλείται να δηλώσει με πεντάβαθμη κλίμακα likert (Ποτέ-Σπάνια-Μερικές Φορές- Συχνά- Πολύ Συχνά) τη συχνότητα κατά την οποία συμβαίνει αυτό που περιγράφεται. Οι προτάσεις αναφέρονται στις δυσκολίες και στα εμπόδια στην επικοινωνία, στον αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, στην επίλυση προβλημάτων και δυσκολιών που ανακύπτουν, στην αλληλοβοήθεια, στην ανταλλαγή συναισθημάτων και στις κοινές προσδοκίες. Χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες:

«Συμμετοχή» (*Joining*), προτάσεις 1-19: Η συμμετοχή αναφέρεται στη συνεργασία, την υποστήριξη, τις κοινές προσδοκίες μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει προτάσεις όπως «Εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον», «Δείχνουμε ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου», «Περιμένω περισσότερα από τον/την γονέα/ εκπαιδευτικό από όσα παίρνω» κ.α. (βλ. Παράρτημα δεύτερο).

«Επικοινωνία με τον Άλλον» (*Communication to Other*), προτάσεις 20-24: Η επικοινωνία αναφέρεται στην έκφραση του συναισθήματος της ανάγκης του ενός για τον άλλον, τόσο για τους γονείς όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Περιλαμβάνει προτάσεις όπως «Λέω στον/στην γονέα/εκπαιδευτικό πότε είμαι ανήσυχος/η», «Ζητάω τη γνώμη αυτού/αυτής του/της εκπαιδευτικού/γονέα σχετικά με την πρόοδο του παιδιού μου», «Ζητάω από αυτόν/αυτή τον/την εκπαιδευτικό/γονέα να μου κάνει υποδείξεις» κ.α. (βλ. Παράρτημα δεύτερο).

Για τις παραπάνω κατηγορίες, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's Alpha (Vicker's & Minke, 2007). Πιο συγκεκριμένα στη μελέτη που διεξάχθηκε με δείγμα από δημοτικά σχολεία, οι ερευνητές ανέφεραν για την υποκλίμακα «Συμμετοχή» την τιμή 0,98 (γονείς και εκπαιδευτικοί), και για την υποκλίμακα «Επικοινωνία με τον Άλλον» την τιμή 0,85 (εκπαιδευτικοί) και 0,86 (γονείς).

iii. «Κλίμακα Γενικής Αυτοαποτελεσματικότητας» (“The General Self-Efficacy Scale-GSE”)

Για τη μέτρηση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας χορηγήθηκε η ελληνική έκδοση της Κλίμακας Γενικής Αυτοαποτελεσματικότητας (The General Self-Efficacy Scale - GSE) των Schwarzer και Jerusalem (1995) από τους Glynou, Schwarzer & Jerusalem (1994). Το συγκεκριμένο εργαλείο, το οποίο μετρά την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, περιλαμβάνει 10 προτάσεις-παραδοχές σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (1- καθόλου αληθές έως 4- απόλυτα αληθές): «Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα εάν βέβαια προσπαθήσω αρκετά», «Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω εγώ», «Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια» κ.α. (βλ. Παράρτημα δεύτερο). Στόχος είναι να αναδειχθεί η θετική αντίληψη του ατόμου για το κατά πόσο είναι θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά καταστάσεις ή προβλήματα.

Η μετάφραση της συγκεκριμένης κλίμακας έχει γίνει σε 26 γλώσσες και έχει γίνει χρήση της σε πληθώρα ερευνών. Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha παίρνουν τιμές από 0,75 έως 0,91 (Schwarzer & Scholz, 2000), ενώ στην ελληνική έκδοσή της για τον ελληνικό πληθυσμό, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι 0,77 (Glynou et al., 1994).

#### **4.4. Διαδικασία**

Το στάδιο της δειγματοληψίας ξεκίνησε τέλη Μαΐου 2021 με τη σταδιακή διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου και τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά το διάστημα 19 Ιουνίου 2021, μέχρι 27 Αυγούστου 2021. Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν με τη μορφή Google Forms και μοιράστηκαν για να συμπληρωθούν μέσω του διαδικτύου.

Σε κάθε ερωτηματολόγιο υπήρχε μία επιστολή, στην οποία αναφέρονταν σύντομα η ταυτότητα της έρευνας και ο σκοπός της ενώ διαβεβαιωνόταν και η διασφάλιση της ανωνυμίας του συμμετέχοντος. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν σύντομη, περίπου 10' κι έτσι οι απαντήσεις ήταν άμεσα διαθέσιμες.

Για τους/τις εκπαιδευτικούς, η συλλογή του δείγματος αρχικά πραγματοποιήθηκε μέσα από γνωριμίες και παλιές συνεργασίες, λόγω του επαγγέλματος μου (εκπαιδευτικός ΕΑΕ). Για τους γονείς η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο, παρόλα αυτά αποδείχθηκε

δύσκολη η συγκέντρωση δείγματος. Έτσι, κάποια ερωτηματολόγια για τους γονείς εκτυπώθηκαν και δόθηκαν για συμπλήρωση σε έντυπη μορφή σε δομές που συνεργάζονται με γονείς ατόμων με ΔΑΦ (Κέντρο Ημέρας Κορωπίου «Ανοιχτή Αγκαλία», Στέγη Υποστηριζόμενης Διαβίωσης Χίου, ΚΕΦΙΑΠ Χίου).

Με αυτήν τη στρατηγική προώθησης και χορήγησης των ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκε ο επιθυμητός αριθμός ατόμων σε σύντομο χρονικό διάστημα, σε ευρύ γεωγραφικό πλάτος και χωρίς κανένα κόστος. Ο σωστός τρόπος καθοδήγησης του συμμετέχοντα, η προσεκτική διατύπωση του εισαγωγικού κειμένου, ο πρακτικός τρόπος συμπλήρωσής του και η απλή μορφή του, οδήγησαν τελικά στην ανταπόκριση των συμμετεχόντων με τα ποσοστά συμπλήρωσης να είναι πολύ ικανοποιητικά.

#### **4.5. Ανάλυση των δεδομένων**

Για την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το SPSS v25, αλλά και το Excel το οποίο είχε υποστηρικτικό / βοηθητικό ρόλο.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα υλοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα, έγινε περιγραφική στατιστική με τη χρήση πινάκων συχνοτήτων και ποσοστών για τις ποιοτικές μεταβλητές της έρευνας και μέσοι όροι / τυπικές αποκλίσεις για τις ποσοτικές – ordinal μεταβλητές. Όλα τα παραπάνω παρουσιάστηκαν σε διπλούς πίνακες στις περιπτώσεις κοινών ερωτήσεων στα 2 δείγματα, ώστε να είναι άμεσα αντιληπτές οι συγκρίσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, για την απάντηση των 2 τελευταίων επαγωγικών ερωτημάτων τα οποία απαίτησαν τη χρήση στατιστικών ελέγχων, έγινε χρήση του independent samples t-test και των μη παραμετρικών Kruskal-Wallis και Mann-Whitney προκειμένου να διαπιστωθούν διαφοροποιήσεις των απόψεων. Πιο συγκεκριμένα, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν η ιδιότητα των ερωτηθέντων (γονέας-εκπαιδευτικός) και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, ενώ ως εξαρτημένες χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές-score που υπολογίσθηκαν και αντιπροσωπεύουν τη σχέση των ερωτηθέντων με τον γονέα ή τον εκπαιδευτικό και την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση απρόοπτων καταστάσεων.

Κατά την επεξεργασία των απαντήσεων αποκλείστηκαν ελάχιστες (2 στον αριθμό) λόγω λαθών στη συμπλήρωση των ερωτήσεων που είχαν πεδίο «άλλο». Τα ευρήματα παρουσιάστηκαν συγκεντρωτικά σε πίνακες και για τα δύο δείγματα (γονείς και

εκπαιδευτικοί). Επίσης έγινε και απεικόνιση με γραφήματα για κάποιες περιπτώσεις. Στη συνέχεια, τα ευρήματα σχολιάστηκαν και συνάχθηκαν τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, διατυπώθηκαν οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα , και δηλώθηκαν οι περιορισμοί της ερευνητικής προσπάθειας που καθιστούν δύσκολη τη γενίκευση των ευρημάτων στον γενικό πληθυσμό. Ταυτόχρονα υποδείχθηκαν πιθανές μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις και βήματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε βαθύτερη και πληρέστερη διερεύνηση του θέματος.



## 5. Ευρήματα

Στην ενότητα που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου και θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη μεταξύ τους συνεργασία και θα παρουσιαστεί η σχέση τους. Τέλος, θα γίνει διερεύνηση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

### 5.1. Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία

Μέσα από τους Πίνακες 5.1-5.3 που ακολουθούν, διερευνάται και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία.

Στον Πίνακα 5.1, διερευνώνται οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων αναφορικά με τον τύπο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας που προτείνουν. Από το σύνολο των 60 εκπαιδευτικών, 39 (65%) άτομα προτείνουν την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας με επιστολές, αναφορές και επισκέψεις και 17 (28,3%) προτείνουν την προσωπική εμπλοκή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες. Μόνο 3 (5%) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την άτυπη εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στη διοίκηση του σχολείου και επίσημη εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου. Τέλος, το ένας (1,7%) εκπαιδευτικός επέλεξε την επιλογή «Άλλο», προσδιορίζοντας πως η συνεργασία πρέπει να υφίσταται με όλους τους παραπάνω τρόπους.

Όσον αφορά στους γονείς, 45 (75%) άτομα υποστηρίζουν την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μέσω επιστολών, αναφορών και επισκέψεων. Λιγότεροι, συγκεκριμένα 13 (21,7%) άτομα, είναι όσοι υποστηρίζουν την προσωπική εμπλοκή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες, ενώ μόνο 2 (3,3%) γονείς τάσσονται υπέρ της άτυπης εμπλοκής τους στη διοίκηση του σχολείου και επίσημη εμπλοκή τους στη διοίκηση του σχολείου.

**Πίνακας 5.1.** Τύπος συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, ο οποίος προτείνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς (N=120)

<b>Τύπος συνεργασίας</b>	<b>Εκπαιδευτικοί N(%)</b>	<b>Γονείς N (%)</b>
Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας (μέσω επιστολών, αναφορών, επισκέψεων)	39 (65%)	45 (75%)
Προσωπική εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων σε σχολικές δραστηριότητες.	17 (28,3%)	13 (21,7%)
Άτυπη εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στη διοίκηση του σχολείου και επίσημη εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου	3 (5%)	2 (3,3%)
«Άλλο»	1 (1,7%)	

Στον ακόλουθο Πίνακα 5.2, παρουσιάζεται ο χρόνος της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των γονέων. Για λιγότερο από 1 χρόνο συνεργασίας κάνουν λόγο 15 (25%) εκπαιδευτικοί, ενώ 14 (23,3%) είναι όσοι αναφέρονται σε 1 έτος συνεργασίας. Επίσης 14 (23,3%) είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεργασία με γονέα πάνω από δύο χρόνια. Τέλος, 9 (15%) είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται σε χρονικό διάστημα μεγαλύτερο του 1 έτους, αλλά μικρότερου των 2 ετών, 8 (13,3%) κάνουν λόγο για συνεργασία 2 ετών.

Συνεχίζοντας με τις απόψεις των γονέων, το μεγαλύτερο μέρος κάνει λόγο για συνεργασία άνω των 2 ετών με 14 (23,3%) άτομα. Ακολουθεί η συνεργασία των 2 ετών, με 13 (21,7%) γονείς και η συνεργασία μεγαλύτερη του 1 έτους και μικρότερη των 2 ετών η οποία δηλώθηκε από 12 (20%) γονείς. Τέλος, οι γονείς που συνεργάζονται με τον/την εκπαιδευτικό 1 έτος είναι 11 (18,3%) ενώ αυτοί που συνεργάζονται λιγότερο από 1 έτος με τον/την εκπαιδευτικό είναι 10 (16,7%).

**Πίνακας 5.2.** Χρόνος συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς – εκπαιδευτικούς (N=120)

<b>Χρόνος συνεργασίας</b>	<b>Εκπαιδευτικοί (N%)</b>	<b>Γονείς (N%)</b>
Μικρότερος από 1 χρόνο	15 (25%)	10 (16,7%)
1 χρόνος	14 (23,3%)	11 (18,3%)
Μεγαλύτερος από 1 χρόνο, αλλά μικρότερος από 2 χρόνια	9 (15%)	12 (20%)
2 χρόνια	8 (13,3%)	13 (21,7%)
Μεγαλύτερος από 2 χρόνια	14 (23,3%)	14 (23,3%)

Στη συνέχεια, μέσω του Πίνακα 5.3, αναλύονται οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων αναφορικά με τη συχνότητα που θα έπρεπε να έχει η μεταξύ τους συνεργασία. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, 45 (75%) άτομα, θεωρεί ότι η συνεργασία με τους γονείς πρέπει να υλοποιείται συστηματικά με συστηματική επικοινωνία. Ταυτόχρονα, 13 (21,7%) εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για περιστασιακή συνεργασία όταν προκύπτει. Τέλος, μόλις 2 (3,3%) είναι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι η συνεργασία με τους γονείς δεν είναι απαραίτητη.

Στους γονείς, το μερίδιο που υποστηρίζει τη συστηματική επικοινωνία είναι μεγαλύτερο, με 50 (83,3%) από αυτούς να θεωρούν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ίδιων πρέπει να υλοποιείται συστηματικά. Λιγότεροι εμφανίζονται οι γονείς που υποστηρίζουν την περιστασιακή συνεργασία όταν προκύπτει ανάγκη, οι οποίοι είναι 8 (13,3%) άτομα. Τα 2 (3,3%) άτομα που υπολείπονται του συνόλου των 60 γονέων δεν θεωρούν την συνεργασία αυτή απαραίτητη.

**Πίνακας 5.3.** Συχνότητα συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς-εκπαιδευτικούς (N=120)

<b>Συχνότητα</b>	<b>Εκπαιδευτικοί (N %)</b>	<b>Γονείς (N %)</b>
Να υλοποιείται περιστασιακά όταν προκύπτει ανάγκη	13 (21,7%)	8 (13,3%)
Να υλοποιείται συστηματικά συστηματική επικοινωνία	45 (75%)	50 (83,3%)
Η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη	2 (3,3%)	2 (3,3%)

## 5.2. Επίπεδο ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας της συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού

Στους Πίνακες 5.4 και 5.5 που ακολουθούν, διερευνάται η εμπειρία των ερωτηθέντων αναφορικά με την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων. Ταυτόχρονα, δίνεται απάντηση και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που έχει να κάνει με το αν γονείς και εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους και αν την αξιολογούν ως αποτελεσματική.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται το είδος της συνεργασίας (επίπεδο ικανοποίησης) που έχουν αναπτύξει έως σήμερα οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς και από τις δύο σκοπιές. Από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι 33 (55%) θεωρούν πως υπάρχει μια αρκετά ικανοποιητική συνεργασία, 14 (23,3%) κάνουν λόγο για μέτρια ικανοποιητική συνεργασία και 11 (18,3%) για πολύ ικανοποιητική συνεργασία. Επιπλέον, 2 (3,3%) είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την συνεργασία τους με τους γονείς λίγο ικανοποιητική.

Παράλληλα, από τους γονείς 26 (43,3%) άτομα χαρακτηρίζουν πολύ ικανοποιητική την συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς, 23 (38,3%) την χαρακτηρίζουν αρκετά ικανοποιητική και 8 (13,3%) μέτρια ικανοποιητική. Τέλος, οι γονείς που θεωρούν την συνεργασία λίγο ικανοποιητική είναι 3 (5%).

**Πίνακας 5.4.** Είδος συνεργασίας που έχει αναπτυχθεί μέχρι σήμερα ανάμεσα σε γονέα- εκπαιδευτικό (N=120)

Είδος συνεργασίας	Εκπαιδευτικοί (N %)	Γονείς (N%)
Λίγο ικανοποιητική	2 (3,3%)	3 (5%)
Μέτρια ικανοποιητική	14 (23,3%)	8 (13,3%)
Αρκετά ικανοποιητική	33 (55%)	23 (38,3%)
Πολύ ικανοποιητική	11 (18,3%)	26 (43,3%)

Σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς κι εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την μέχρι τώρα συνεργασία τους με τους γονείς αρκετά αποτελεσματική και είναι 32 (53,3%) άτομα. Παράλληλα, όσοι την χαρακτηρίζουν μέτρια αποτελεσματική είναι 17 (28,3%) άτομα και 8 (13,3%) άτομα είναι

όσοι γονείς αξιολογούν τη συνεργασία ως πολύ αποτελεσματική. Λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τη συνεργασία λίγο αποτελεσματική και φτάνουν το 3,3% (2 άτομα), ενώ μόνο ένας (1,7%) εκπαιδευτικός δεν θεωρεί τη συνεργασία αποτελεσματική («καθόλου αποτελεσματική»).

Όσον αφορά στους γονείς, οι περισσότεροι τάσσονται υπέρ μίας πολύ αποτελεσματικής συνεργασίας, με 26 (43,3%) να την αξιολογούν ως «πολύ αποτελεσματική». Επιπλέον, 21 (35%) γονείς θεωρούν τη συνεργασία αρκετά αποτελεσματική και 11 (18,3%) μέτρια αποτελεσματική. Τέλος, από το σύνολο των 60 γονέων, 2 (3,3%) ήταν αυτοί που κρίνουν τη συνεργασία «καθόλου αποτελεσματική». Όλα τα παραπάνω παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.5.

**Πίνακας 5.5.** Αξιολόγηση της συνεργασίας γονέα- εκπαιδευτικού (N=120)

<b>Αποτελεσματικότητα</b>	<b>Εκπαιδευτικοί N (%)</b>	<b>Γονείς N (%)</b>
Καθόλου αποτελεσματική	1 (1,7%)	2 (3,3%)
Λίγο αποτελεσματική	2 (3,3%)	
Μέτρια αποτελεσματική	17 (28,3%)	11 (18,3%)
Αρκετά αποτελεσματική	32 (53,3%)	21 (35%)
Πολύ αποτελεσματική	8 (13,3%)	26 (43,3%)

### **5.3. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Η σχέση γονέα-εκπαιδευτικού**

Στη συνέχεια, διερευνάται το είδος της σχέσης που έχουν αναπτύξει τα συνεργαζόμενα μέρη, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με την μεταξύ τους συνεργασία. Με αυτόν το τρόπο, αποκαλύπτεται το πώς γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνεργατική τους σχέση (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πολύ συχνά).

Για τη διερεύνηση της παραπάνω σχέσης, αρχικά δημιουργήθηκαν 6 νέες καινούργιες μεταβλητές-score, βάσει των υποκλιμάκων του σταθμισμένου ερωτηματολογίου, οι οποίες

παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.6. Οι μεταβλητές αποτελούνται από τον μέσο όρο 19, 5 και 24 ερωτήσεων αντίστοιχα. Η υποκλίμακα «Συμμετοχή (*Joining*)» αποτελείται από τις δηλώσεις 1-19 και έχει τη νέα ονομασία «Καλή συνεργασία με τον γονέα/εκπαιδευτικό», ενώ η υποκλίμακα «Επικοινωνία με τον άλλον (*Communication with other*)» αντικαταστάθηκε με την ομάδα «Καλή επικοινωνία με τον γονέα/ εκπαιδευτικό». Παράλληλα, εξετάστηκε ο Μ.Ο. συνολικά, όλων των 24 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η ομάδα των 24 ερωτήσεων ονομάζεται «Γενικά καλή σχέση με τον γονέα/εκπαιδευτικό». Η αύξηση του μέσου όρου των ομάδων, ταυτίζεται με αύξηση της καλής συνεργασίας, επικοινωνίας και γενικότερα της θετικής σχέσης με τον γονέα-εκπαιδευτικό, αντίστοιχα.

Οι ομάδες ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους με τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha και προέκυψαν αποδεκτές, καθώς κυμαίνονται από το 0,724 έως το 0,942. Επομένως, οι νέες μεταβλητές-score αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των ερωτήσεων που τις αποτελούν.

**Πίνακας 5.6.** Cronbach's Alpha σχέσης γονέων-εκπαιδευτικών

	<b>Cronbach' s Alpha</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό	0,903	19	1	5
Καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό	0,724	5	1	5
Γενικά καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό	0,942	24	1	5
Καλή συνεργασία με τον γονέα	0,917	19	1	5
Καλή επικοινωνία με τον γονέα	0,824	5	1	5
Γενικά καλή σχέση με τον γονέα	0,895	24	1	5

Στον Πίνακα 5.7 που ακολουθεί, παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των παραπάνω μεταβλητών-score. Σε ό,τι αφορά τους γονείς, η ικανοποίηση τους από τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι υψηλή (Μ.Ο.=4,16 , Τ.Α.=0,593), όπως και η

επικοινωνία μαζί του (Μ.Ο.=4,07, Τ.Α.=0,608). Ακόμη, ιδιαίτερα ικανοποιημένοι είναι και από την συνολική σχέση τους με τον εκπαιδευτικό (Μ.Ο.=4,14, Τ.Α.=0,839).

Συνεχίζοντας με τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την συνεργασία τους με τους γονείς (Μ.Ο.=3,91, Τ.Α.=0,509). Ωστόσο χαμηλότερα τοποθετούν την επικοινωνία τους με τους γονείς (Μ.Ο.=3,47, Τ.Α.=0,682), αν και η συνολική και γενικότερη σχέση τους φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θετική (Μ.Ο.=3,82, Τ.Α.=0,475).

**Πίνακας 5.7.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών-score της σχέσης-συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών

	Γονείς		Εκπαιδευτικοί	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Καλή συνεργασία με τον γονέα/εκπαιδευτικό	4,16	0,593	3,91	0,509
Καλή επικοινωνία με τον γονέα/εκπαιδευτικό	4,07	0,839	3,47	0,682
Γενικά καλή σχέση με τον γονέα/εκπαιδευτικό	4,14	0,608	3,82	0,475

#### 5.4. Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας γονέα και εκπαιδευτικού

Στον Πίνακα 5.8 και 5.9, δίνεται απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα τους στην διαχείριση απρόοπτων καταστάσεων και δυσκολιών που ανακύπτουν.

Για την απάντησή του, δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές-score, που καταμετρούν την αυτοαποτελεσματικότητα για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Οι μεταβλητές αποτελούνται από τον μέσο όρο δέκα ερωτήσεων και δέχονται τιμές από το 1 έως το 4. Όπως και παραπάνω, η αύξηση του μέσου όρου, συνεπάγεται με αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας για τον ερωτώμενο. Επιπλέον, οι ομάδες ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha και προέκυψαν αποδεκτές, καθώς ο δείκτης ισούται με 0,787 και 0,830 αντίστοιχα. Συμπερασματικά, οι καινούργιες μεταβλητές-Score αντιπροσωπεύουν με αξιοπιστία τις ερωτήσεις που τις αποτελούν.

**Πίνακας 5.8.** Cronbach's Alpha αυτοαποτελεσματικότητας γονέων και εκπαιδευτικών

	<b>Cronbach' s Alpha</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Αυτοαποτελεσματικότητα γονέων	0,787	10	1	4
Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	0,830	10	1	4

Στον Πίνακα 5.9 αναλύονται οι παραπάνω μεταβλητές με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Όπως είναι φανερό, ιδιαίτερα υψηλά τοποθετούν τόσο οι γονείς (Μ.Ο.=2,87, Τ.Α.=0,472) όσο και οι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=2,80, Τ.Α.=0,374) την αυτοαποτελεσματικότητά τους, με τους πρώτους να τοποθετούνται λίγο υψηλότερα.

**Πίνακας 5.9.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αυτοαποτελεσματικότητας γονέων και εκπαιδευτικών

	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	2,80	0,374
Αυτοαποτελεσματικότητα γονέων	2,87	0,472

### **5.5. Διαφοροποίηση απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς**

Σε αυτήν, όπως και στην ακόλουθη ενότητα, διερευνάται το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα. Για την ανάδειξη διαφοροποιήσεων των απόψεων των ερωτηθέντων αναφορικά με τη συνεργασία και την επικοινωνία αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, ως προς το εάν συμμετέχουν ως γονείς ή εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test. Στον Πίνακα 5.10, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν τρεις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πιο αναλυτικά, αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των γονέων και των εκπαιδευτικών στην καλή συνεργασία των ερωτηθέντων με τον γονέα/εκπαιδευτικό ( $t=-2,488$ ,  $df=118$ ,  $p=0,014$ ) και της καλής επικοινωνίας με τον γονέα/εκπαιδευτικό ( $t=-4,348$ ,  $df=118$ ,  $p<0,001$ ), αλλά και της γενικότερης καλής σχέσης μεταξύ των δύο μερών ( $t=-3,262$ ,  $df=118$ ,  $p=0,001$ ).

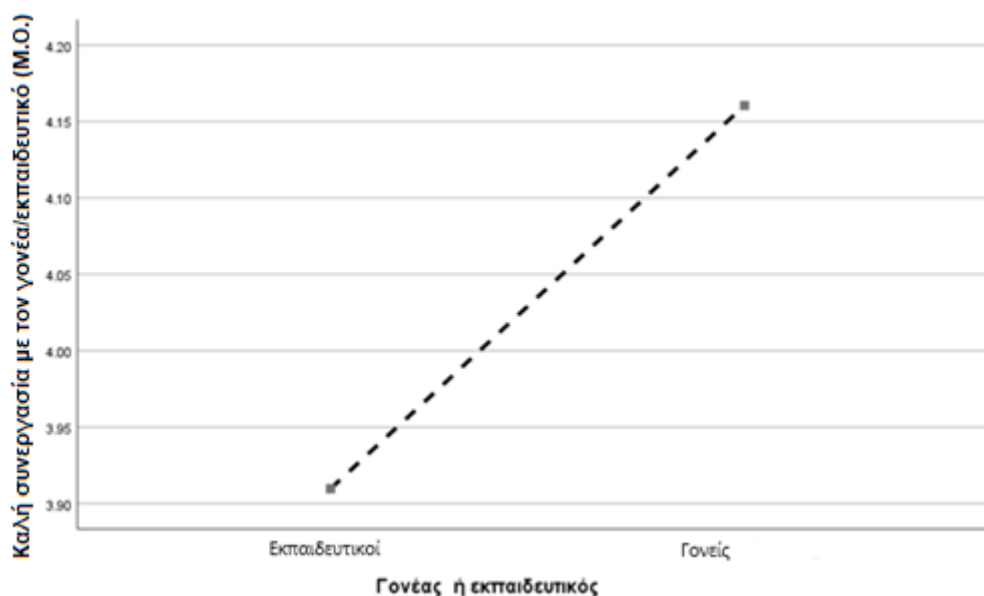


**Πίνακας 5.10.** Διαφοροποιήσεις ως προς την ιδιότητα συμμετοχής (γονέας ή εκπαιδευτικός)

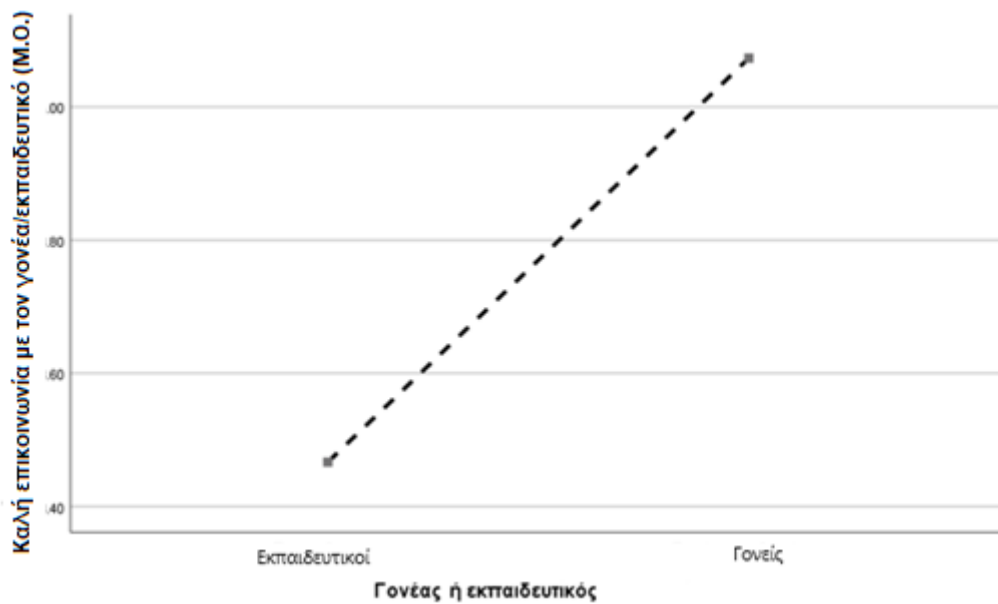
	t	df	Sig. (2-tailed)
Καλή συνεργασία με τον γονέα/εκπαιδευτικό	-2,488	118	0,014
Καλή επικοινωνία με τον γονέα/εκπαιδευτικό	-4,348	118	0,000
Γενικά καλή σχέση με τον γονέα/εκπαιδευτικό	-3,262	118	0,001
Αυτοαποτελεσματικότητα γονέων/εκπαιδευτικών	-0,814	118	0,417

Στα Γραφήματα 5.1 έως και 5.3, αναδεικνύεται ότι οι γονείς υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως έχουν καλή επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Επομένως, αναμενόμενο είναι, όπως και φαίνεται, ότι οι γονείς θεωρούν ότι η γενική σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς είναι πιο θετική, σε σχέση με την αντίστοιχη άποψη των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

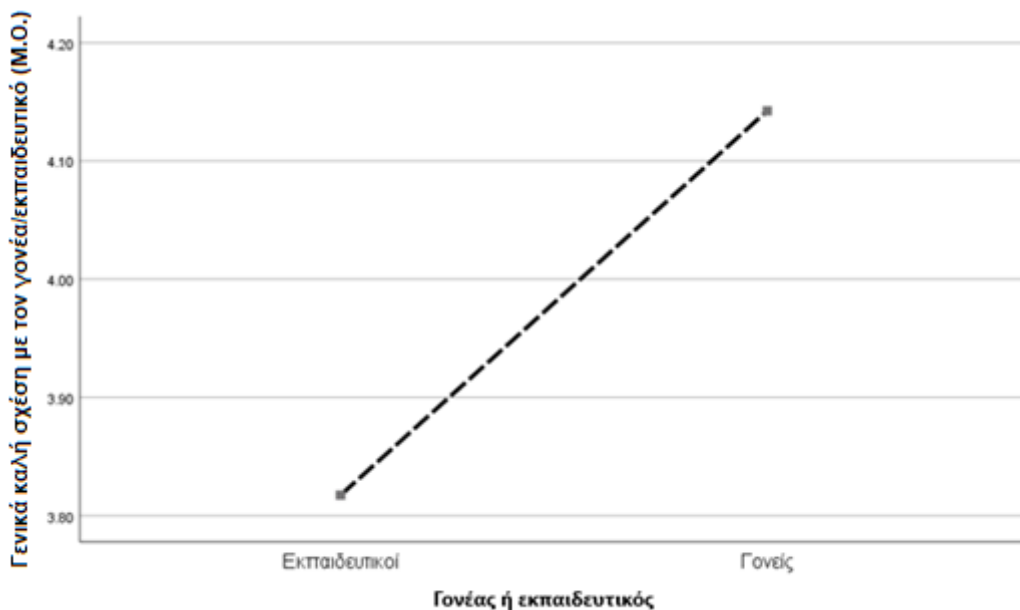
**Γράφημα 5.1.** Διαφοροποίηση στην καλή συνεργασία με τον γονέα/εκπαιδευτικό



**Γράφημα 5.2.** Διαφοροποίηση στην καλή επικοινωνία με τον γονέα/εκπαιδευτικό



**Γράφημα 5.3.** Διαφοροποίηση στη γενικά καλή σχέση με τον γονέα/εκπαιδευτικό



### **5.6. Διαφοροποίηση απόψεων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Για την μελέτη πιθανών διαφοροποιήσεων της συνεργασίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney (φύλο) και Kruskal-Wallis (υπόλοιπα δημογραφικά).

Στον Πίνακα 5.11 παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, από τις οποίες δεν αναδεικνύεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Επομένως, φαίνεται ότι τα δημογραφικά δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη σχέση τους με τους γονείς και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

**Πίνακας 5.11.** Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

	Καλή συνεργασία με τον γονέα		Καλή επικοινωνία με τον γονέα		Γενικά καλή σχέση με τον γονέα		Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	
	p	H/U (df/N)	p	H/U (df/N)	p	H/U (df/N)	p	H/U (df/N)
Φύλο	0,945	413,500 (60)	0,920	411,500 (60)	0,951	141,000 (60)	0,383	361,500 (60)
Ηλικία	0,557	3,948 (5)	0,609	3,598 (5)	0,316	5,901 (5)	0,062	10,531(5)
Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός	0,427	5,965 (5)	0,416	6,062 (5)	0,460	5,682 (5)	0,540	5,031 (5)
Χρόνια υπηρεσίας (αριθμός)	0,353	3,265 (3)	0,831	0,878 (3)	0,442	2,690 (3)	0,149	5,337 (3)
Εκτός από το βασικό τίτλο σπουδών μου, είμαι κάτοχος	0,532	3,154 (4)	0,082	8,260 (4)	0,690	2,252 (4)	0,216	5,787 (4)
Περιοχή σχολείου που υπηρετώ	0,509	1,352 (2)	0,736	0,612 (2)	0,534	1,255 (2)	0,276	2,575 (2)

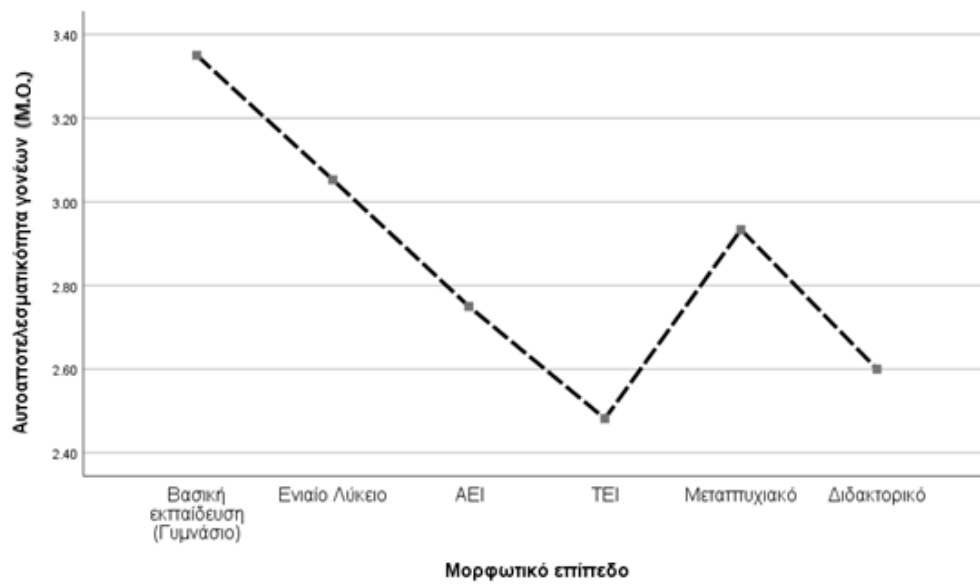
Στον τελευταίο Πίνακα 5.12, αναλύονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων. Αυτή την φορά αναδείχθηκε μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο ( $H=16,361$ ,  $df=5$ ,  $p=0,006$ ).

**Πίνακας 5.12.** Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων

	Καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό		Καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό		Γενικά καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό		Αυτοαποτελεσματικότητα γονέων	
	p	H/U (df/N)	p	H/U (df/N)	p	H/U (df/N)	p	H/U (df/N)
Φύλο	0,526	390,000 (60)	0,078	316,000 (60)	0,373	373,000 (60)	0,988	431,000 (60)
Ηλικία	0,215	7,071 (5)	0,501	4,346 (5)	0,249	6,642 (5)	0,579	3,799 (5)
Μορφωτικό επίπεδο	0,734	2,782 (5)	0,813	2,254 (5)	0,863	1,902 (5)	0,006	16,361 (5)
Το παιδί μου φοιτά	0,443	7,903 (8)	0,301	9,509 (8)	0,414	8,207 (8)	0,359	8,809 (8)
Περιοχή σχολείου που φοιτά το παιδί μου	0,570	1,123 (2)	0,542	1,226 (2)	0,543	1,221 (2)	0,13	4,083 (2)

Στο Γράφημα 5.4 που ακολουθεί, διερευνάται η παραπάνω στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Πιο αναλυτικά, οι γονείς απόφοιτοι βασικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας, με τους αποφοίτους ΤΕΙ να κατατάσσονται τελευταίοι.

**Γράφημα 5.4.** Διαφοροποίηση ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων



## 6. Συζήτηση

Η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώθηκε στη μελέτη και ανάλυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ΕΑΕ και γονέων παιδιών με ΔΑΦ. Επιπλέον, μελετήθηκε και η αυτοαποτελεσματικότητα των δύο ομάδων.

Ειδικότερα, βασικός στόχος ήταν η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τη μεταξύ τους συνεργασία και το επίπεδο ικανοποίησής τους από τη μέχρι τώρα εμπειρία τους. Επιμέρους στόχοι ήταν η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τον ποιο τύπο συνεργασίας θεωρούν πιο κατάλληλο, η διερεύνηση της ποιότητας της σχέσης που αναπτύχθηκε μεταξύ τους και η καταγραφή των εμπειριών των δύο συνεργαζόμενων μερών σε θέματα που αφορούν την εμπιστοσύνη, την ανταλλαγή συναισθημάτων, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοβοήθεια. Τέλος, επιμέρους στόχοι αποτέλεσαν και η ανάδειξη των δυσκολιών και των εμποδίων που ανακύπτουν από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων και η μελέτη του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και γονέων αναφορικά με τον χειρισμό απρόοπτων καταστάσεων και την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Τα παραπάνω συνέβαλαν στη δημιουργία των πέντε ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας που ήταν πλήρως ευθυγραμμισμένα με τους στόχους, οι απαντήσεις των οποίων πραγματοποιήθηκαν μέσα από την υλοποίηση της έρευνας και την παρουσίαση των ευρημάτων της.

### *Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία*

Για τον πρώτο στόχο της έρευνας, διατυπώθηκε το ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία;». Γονείς κι εκπαιδευτικοί είχαν να διαλέξουν τον τύπο συνεργασίας που θεωρούν καταλληλότερο επιλέγοντας ανάμεσα στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσω επιστολών, αναφορών κι επισκέψεων, την προσωπική εμπλοκή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και την άτυπη εμπλοκή και επίσημη εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου. Επίσης δήλωσαν τον χρόνο της συνεργασίας τους και επέλεξαν το πόσο συχνά θέλουν να υφίσταται αυτή, περιστασιακά όταν προκύπτει ανάγκη, συστηματικά, ή αν θεωρούν ότι η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη.

Στα δεδομένα που προέκυψαν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν συνεργασία μικρότερη του ενός χρόνου με τους γονείς, ενώ αντιθέτως οι περισσότεροι γονείς έκαναν

λόγο για συνεργασία άνω των 2 ετών. Γονείς κι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με μεγάλο ποσοστό ότι πρέπει να υφίσταται ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσω επιστολών, αναφορών κι επισκέψεων.

Ακόμη, οι δύο ομάδες στην πλειονότητά τους θεωρούν πως η συνεργασία μεταξύ τους πρέπει να υλοποιείται συστηματικά με συστηματική επικοινωνία. Το ποσοστό των γονέων και στις δύο ερωτήσεις παρουσιάζεται μεγαλύτερο σε σχέση με αυτό των εκπαιδευτικών.

Αυτά τα αποτελέσματα ταυτίζονται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tucker και Schwartz (2013) στην οποία εντοπίστηκαν οι παραπάνω τρόποι επικοινωνίας. Μάλιστα οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ που συμμετείχαν στην έρευνα, ιεράρχησαν τους τρόπους επικοινωνίας ως εξής: διαπροσωπική συζήτηση, τηλεφωνήματα και τέλος καθημερινά γραπτά σημειώματα.

Όμοια ευρήματα παρατηρούνται και σε έρευνα της Τσιμπιδάκη (2013), κατά τα οποία η επικοινωνία στην ΕΑΕ ανάμεσα σε γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. και επαγγελματίες περιγράφεται από τα συνεργαζόμενα μέλη σαν μία διαδικασία συνεχούς επαφής και συχνούς ανταλλαγής πληροφοριών. Ακόμα, ορίστηκαν ως βασικοί και αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας από τους συμμετέχοντες η ανταλλαγή πληροφοριών μέσα από επιστολές, αναφορές και επισκέψεις.

Τέλος, κατά τους Spann, Kohler & Soenksen (2003), στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, η πιο αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, είναι αυτή που πραγματοποιείται με τρόπους που αναφέρονται και σε αυτήν την έρευνα (τηλεφωνήματα, γραπτά σημειώματα, συναντήσεις, αλληλογραφία).

#### *Επίπεδο ικανοποίησης γονέων εκπαιδευτικών*

Για τη διερεύνηση της ποιότητας της συνεργατικής σχέσης γονέα-εκπαιδευτικού, το ερευνητικό ερώτημα που δημιουργήθηκε ήταν «Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους;». Για το παραπάνω ερώτημα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν το επίπεδο ικανοποίησής τους μέσα από τον χαρακτηρισμό της συνεργασίας ως καθόλου, λίγο, μέτρια, αρκετά και πολύ ικανοποιητική. Ακόμη, χαρακτήρισαν τη συνεργασία ως αποτελεσματική ή μη αποτελεσματική, με όμοια διαβάθμιση (καθόλου έως πολύ).

Έτσι, για δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το κατά πόσο γονείς και εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους και αν την αξιολογούν ως αποτελεσματική, οι

εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν πιο μετριοπαθείς από τους γονείς σχετικά με την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι (πάνω από τους μισούς) εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι. Αρκετοί, επίσης, δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι.

Σε σχέση με παλαιότερα ευρήματα, όπως αυτά της έρευνας του Μπρούζου (2002), το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι μικρότερο, καθώς πάνω από το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε πολύ ικανοποιημένο από τη συνεργασία με τους γονείς.

Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι και μέτρια ικανοποιημένοι, με τους περισσότερους να είναι στην κατηγορία των πολύ ικανοποιημένων. Το επίπεδο ικανοποίησης που περιγράφεται είναι σαφώς καλύτερο, από αυτό που έδειξαν προγενέστερα τα συμπεράσματα της έρευνας των Zablotzky, Boswell και Smith (2012), κατά τα οποία οι γονείς παρουσιάστηκαν δυσαρεστημένοι σχετικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.

Το παραπάνω εύρημα, μπορεί να εξηγηθεί, καθώς η τακτική επικοινωνία που υποστηρίχθηκε εδώ από τους περισσότερους γονείς και εκπαιδευτικούς και που συνεπάγεται ένα υψηλό επίπεδο γονεϊκής συμμετοχής, επιδρά στην ικανοποίηση των γονέων κατά τους Goldman & Burke (2019), οι οποίοι απέδειξαν ότι όσο περισσότερο υφίσταται η επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερη ικανοποίηση υπάρχει, από μέρους των γονέων.

Στα ίδια επίπεδα κυμάνθηκε και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας, με τους εκπαιδευτικούς να μην προτιμούν ιδιαίτερα την επιλογή «πολύ αποτελεσματική» και οι περισσότεροι να τάσσονται υπέρ της επιλογής «αρκετά αποτελεσματική». Οι γονείς από την άλλη, θεώρησαν ότι η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ήταν πολύ αποτελεσματική.

#### *Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών*

Για τον τρίτο και τον τέταρτο στόχο, βάσει των οποίων καταγράφηκε η εμπειρία που έχουν από τη συνεργασία που έχουν αναπτύξει γονείς και εκπαιδευτικοί και αναδείχθηκε η ύπαρξη τυχόν δυσκολιών και εμποδίων, γονείς κι εκπαιδευτικοί έδωσαν απάντηση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τη συνεργατική σχέση;». Με δηλώσεις περί αμοιβαία εμπιστοσύνης, ανταλλαγή συναισθημάτων, σεβασμού και αλληλοβοήθειας, αναδείχθηκε αν υφίσταται καλή συνεργασία, καλή επικοινωνία και γενικά μία καλή σχέση μεταξύ γονέα-εκπαιδευτικού.



Οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ μιας καλής συνεργασίας με τον γονέα. Σε χαμηλότερο ποσοστό υποστήριξαν την ύπαρξη καλής επικοινωνίας. Συνολικά από τις απαντήσεις φάνηκε ότι υποστήριξαν ότι έχουν μία γενικά καλή σχέση με τον γονέα.

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Sygiouroulou-Delli και Polychronopoulou (2017) όπου η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών αισθάνθηκε σεβασμό προς τους γονείς των μαθητών τους. Ακόμη, στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι μερικές φορές ζητούσαν τη γνώμη του γονέα σχετικά με την πρόοδο του/της μαθητή/μαθήτριας και σπάνια θα ζητούσαν υποδείξεις από αυτόν, κάτι που επιβεβαιώνεται κι εδώ, με την χαμηλότερη καλή επικοινωνία στα ευρήματα της παρούσας έρευνας για τους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη, η συνεργατική σχέση που παρουσιάζεται εδώ, διαφέρει σημαντικά από αυτήν που περιγράφει σε έρευνά της η Μαρκουλάκη (2011) με θέμα τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων παιδιών με ε.ε.α./α., όπου πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών αντιμετώπιζε δυσκολίες κατά την υλοποίηση ισορροπημένων και λειτουργικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους, παρόλο που υπήρχε θετική στάση απέναντι στο θέμα της συνεργασίας και από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη.

Οι γονείς εμφανίστηκαν περισσότερο θετικοί από τους εκπαιδευτικούς στην περιγραφή της μεταξύ τους σχέσης. Οι άξονες καλής συνεργασίας, καλής επικοινωνίας και γενικά καλής σχέσης έτυχαν υποστήριξης από την πλειονότητά τους, με μεγαλύτερες τιμές σε σχέσεις με αυτές των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω δεν συνάδουν με τα ευρήματα στην έρευνα της Μαρκουλάκη (2011) που προαναφέρθηκε, η οποία εκτός όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως, εντόπισε και παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργατική σχέση από τη μεριά των γονέων, μέσα στους οποίους διαπιστώθηκε η έλλειψη σεβασμού και η αδυναμία αλληλοκατανόησης και επικοινωνίας. Επίσης αναφέρθηκαν στοιχεία όπως μειωμένη ενσυναίσθηση, εσφαλμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις και κυρίως γενική δυσαρέσκεια που επικρατούσε και από τις δυο πλευρές, τα οποία δυσχέραναν την επικοινωνία και δημιουργούσαν προβλήματα.

Ομοίως, τα ευρήματα περί μίας γενικά καλής σχέσης από μέρους των γονέων, έρχονται σε αντίθεση με την εικόνα που παρουσιάστηκε σε έρευνα των Tucker και Schwartz (2013), με τους γονείς στην πλειονότητά τους να υποστηρίζουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να συνεργαστούν με τους/τις εκπαιδευτικούς, τονίζοντας το γεγονός ότι δε γίνονται προσπάθειες συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

### *Αυτοαποτελεσματικότητα γονέων εκπαιδευτικών*

Ο πέμπτος στόχος, σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα γονέων και εκπαιδευτικών σε απρόοπτα γεγονότα και δυσκολίες περικλείεται στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο είναι «ποιος ο βαθμός αποτελεσματικότητας γονέων και εκπαιδευτικών και πως σχετίζεται με τη συνεργασία;».

Γονείς κι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, με τους πρώτους να τοποθετούνται υψηλότερα. Στην έρευνα του Ramachandran (2020) η συνεργατική σχέση σχολείου οικογένειας δεν ενίσχυσε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του γονέα με τον ίδιο να νιώθει ανεπαρκής να βοηθήσει στις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού του και να είναι φοβισμένος για το μέλλον του παιδιού του, κάτι που εδώ, δε διαπιστώθηκε. Παρόλα αυτά, κατά τους Goldman και Burke (2019) η γονεϊκή συμμετοχή συνδέθηκε με θετικά αποτελέσματα στους γονείς σε τομείς όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, επομένως μπορεί να συνδεθεί με το υψηλό επίπεδο καλής συνεργασίας (και κατά συνέπεια γονεϊκής συμμετοχής) που υποστηρίχθηκε στην παρούσα έρευνα.

Ομοίως στην παρούσα έρευνα υποστηρίχθηκε ότι υφίσταται καλή επικοινωνία, επόμενως τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με την έρευνα των Azad, Marcus και Mandell (2020) οι οποίοι βρήκαν ότι το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας για γονείς και εκπαιδευτικούς ήταν ένδειξη της έντονης επικοινωνίας ανάμεσα στα συνεργαζόμενα μέρη. Αντίστροφα, το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας έχει διαπιστωθεί ότι συνοδεύεται και από καλή συνεργασία, όταν υπάρχει ενίσχυση από μεριάς των εκπαιδευτικών. Τέλος, σύμφωνα με τους Durisic & Bunijevac (2017) όταν οι γονείς δεν έχουν καλή αυτοεικόνα και δεν πιστεύουν στον εαυτό τους, δε συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό.

### *Διαφοροποίηση απόψεων ανάμεσα σε γονείς κι εκπαιδευτικούς*

Για το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, βρέθηκε διαφοροποίηση στις απόψεις γονέων-εκπαιδευτικών, ως προς το αν αυτοί είναι γονείς ή εκπαιδευτικοί, για τη συνεργασία τους, την επικοινωνία τους και τη γενική τους σχέση. Αν και οι δύο ομάδες υποστηρίζουν ότι υπάρχει καλή συνεργασία και καλή επικοινωνία μεταξύ τους, οι γονείς θεώρησαν ότι έχουν καλή συνεργασία και καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Το ίδιο, κατά συνέπεια συνέβη και με τις απόψεις τους για μια γενικά καλή σχέση.

Οι Syriopoulou-Delli, Cassimos και Polychronopoulou (2016) σε έρευνά τους με δείγμα εκπαιδευτικούς και γονείς παιδιών ανέδειξαν τη θετική αυτή στάση των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και εκπαιδευτικών για συνεργασία. Αυτή η σύγκλιση απόψεων φάνηκε και σε μεταγενέστερη έρευνα των Syriopoulou-Delli και Polychronopoulou (2017) όπου οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμφώνησαν σε θέματα που αφορούσαν στην οργάνωση και διαχείριση της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας, όμως παρουσιάζονταν επίσης και ορισμένοι περιορισμοί και ελλείψεις στη μορφή που λαμβάνει αυτή η οργάνωση και η διαχείριση.

#### *Διαφοροποίηση απόψεων γονέων-εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία*

Για την ύπαρξη διαφοροποιήσεων ανάμεσα στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, επικοινωνίας και των δημογραφικών στοιχείων, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη σχέση τους με τους γονείς και την αυτοαποτελεσματικότητα τους δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Παρόλα αυτά, το μορφωτικό επίπεδο για τους γονείς φάνηκε ότι διαφοροποίησε τις απόψεις τους για το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι βασικής εκπαίδευσης έχουν υψηλότερου επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητα, σε σχέση με το υπόλοιπο δείγμα. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο, δεν υπάρχουν δεδομένα που να σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα του γονέα.

Στην εποχή όπου σχολείο και οικογένεια επικοινωνούν και συνεργάζονται και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με ε.ε.α./α. (Τσιμπιδάκη, 2013), η παρούσα έρευνα εστίασε στο ερευνητικό πεδίο της συνεργατικής αυτής σχέσης, εστιάζοντας στις απόψεις για την ικανοποίηση και το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των συνεργαζόμενων μερών, το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα αυτής της σχέσης.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν τα θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας και αναδεικνύουν την αναγκαιότητα για συνεργασία γονέων- εκπαιδευτικών στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της ΕΑΕ. Παράλληλα, αναδεικνύονται απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για κοινά θέματα, όπως η συχνότητα της συνεργασίας, η μορφή της και η ποιότητά της και πραγματοποιείται συσχέτιση με άλλους παράγοντες πέραν του επιπέδου ικανοποίησης γονέων-εκπαιδευτικών, όπως είναι η αυτοαποτελεσματικότητα.

Παρόλα αυτά, η συμβολή της εργασίας δεν έγκειται μόνο σε αυτά τα ευρήματα. Η παρούσα εργασία έρχεται να προσφέρει δεδομένα εστιάζοντας σε μία μορφή ε.ε.α./α. και πιο

συγκεκριμένα για τις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αναδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω έρευνες. Η διαφοροποίηση αυτή, προσφέρει νέες πληροφορίες για θέματα που αφορούν τη σχέση, την επικοινωνία και την αυτοαποτελεσματικότητα γονέων παιδιών με ΔΑΦ και εκπαιδευτικών ΕΑΕ.

Τέλος, η εργασία αναδεικνύει την ανάγκη βελτίωσης της σχέσης σχολείου οικογένειας. Ειδικά για την Ελλάδα και τον κλάδο της ΕΑΕ, είναι απαραίτητο να οριστεί η οικογένεια ως κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, απαιτεί μία αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών ΕΑΕ και υπηρεσιών υγείας από τους αρμόδιους φορείς, που θα έχει ως στόχο στην ευρύτερη ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική μεταξύ τους συνεργασία.

## **7. Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

### **7.1. Συμπεράσματα**

Η παραπάνω έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάλυση της σχέσης και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων-κηδεμόνων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Επιπλέον, η έρευνα μελετά και την αυτοαποτελεσματικότητα των δύο πληθυσμών.

Σχετικά με τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία, έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να υφίσταται ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσω επιστολών, αναφορών και επισκέψεων. Παράλληλα, για την ίδια ομάδα (εκπαιδευτικοί), πιο συχνή είναι η συνεργασία μικρότερη του 1 έτους με τους γονείς και υποστηρίζεται ότι πρέπει να υλοποιείται συστηματικά συστηματική επικοινωνία. Αντίστοιχα, οι γονείς υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνία με επιστολές, αναφορές και επισκέψεις και είναι πιο θετικοί ως προς το ότι η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να έχουν συστηματικά μία συστηματική επικοινωνία. Σε ό,τι αφορά το χρόνο συνεργασίας, οι περισσότεροι γονείς συνεργάζονται πάνω από 2 έτη με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Το επίπεδο ικανοποίησης από τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού, εντοπίζεται αρκετά υψηλό για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χαρακτηρίζουν τη συνεργασία αρκετά ικανοποιητική και αρκετά αποτελεσματική. Παράλληλα, οι γονείς φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία χαρακτηρίζοντάς την πολύ ικανοποιητική και πολύ αποτελεσματική.

Μέσα από τις απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων διαφαίνεται και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η σχέση από τα συνεργαζόμενα μέρη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο μετριοπαθείς από τους γονείς και φαίνεται να θεωρούν ότι υφίσταται καλή συνεργασία με τον γονέα. Παρόλα αυτά, τοποθετούν χαμηλότερα την επικοινωνία, παρά το γεγονός ότι εμφανίζονται θετικοί απέναντι στη σχέση που έχουν με τους γονείς σε γενικό επίπεδο. Οι γονείς από την άλλη, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν μία καλή συνεργασία και μία καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, ενώ παρουσιάζονται και περισσότερο θετικοί σχετικά με τη γενική τους σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα και οι δύο ομάδες τοποθετούνται υψηλά, με τους γονείς να εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας. Κατά

συνέπεια, οι γονείς χειρίζονται αποτελεσματικότερα τις απρόοπτες καταστάσεις και τις δυσκολίες που ανακύπτουν.

Στη σύγκριση των δύο ομάδων που πραγματοποιήθηκε, επιβεβαιώνονται τα παραπάνω ως προς τη συνεργατική σχέση εκπαιδευτικών-γονέων. Οι απόψεις διαφοροποιούνται, με τους γονείς να υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν καλή σχέση και καλή επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό. Κατά συνέπεια, γενικότερα, διάκινται πιο θετικά για τη γενική σχέση που παρουσιάζουν με τους εκπαιδευτικούς, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς και τις απόψεις τους.

Τέλος, δε φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη σχέση τους με τους γονείς και την αυτοαποτελεσματικότητα τους ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία. Για τους γονείς, ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδό τους επηρεάζει τις απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους, με τους αποφοίτους βασικής εκπαίδευσης να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με το υπόλοιπο δείγμα.

## **7.2. Περιορισμοί της μελέτης**

Για την παρούσα μελέτη το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής απαντήσεων, αφού αποτελεί ένα μέσο από το οποίο μπορούν να προκύψουν ταξινομημένα δεδομένα σε αριθμούς (Cohen et al., 2007). Παρόλα αυτά, αναμφισβήτητα μια ποιοτική έρευνα θα ερευνούσε βαθύτερα το θέμα. Ειδικά για το θέμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, το οποίο δεν έχει μελετηθεί αρκετά μέχρι σήμερα, η έρευνα διεξαγόταν με -έστω και έναν μικρό- αριθμό συνεντεύξεων, τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν θα πρόσφεραν μία ακριβέστερη εικόνα, με σαφή και εμπεριστατωμένα δεδομένα. Επιπρόσθετα, με τη χρήση του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικό εργαλείο κοινωνικής έρευνας, ελλοχεύει ο κίνδυνος διαστρεβλωμένων απαντήσεων ή απαντήσεων που ταιριάζουν σε ένα κοινωνικά αποδεκτό προφίλ εργαζομένου. Άλλωστε και οι ίδιες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες είναι κλειστού τύπου στο σύνολό τους, δεν αφήνουν τον συμμετέχοντα να εκφραστεί πιο ολοκληρωμένα. Το αποτέλεσμα είναι ο ερωτώμενος να συμβιβάζεται με τις έτοιμες απαντήσεις οι οποίες δεν περιέχουν κανένα είδος υποκειμενικότητας, είναι ασφαλείς και περιορισμένες. Τέλος, η διαδικτυακή μέθοδος δειγματοληψίας, δε θα μπορούσε εξ ορισμού να επιτρέψει στον ερευνητή να ελέγξει κάποιες καταστάσεις όπως η επιτόλαιη συμπλήρωση, η τυχαία συμπλήρωση.

Ακόμα μία παράμετρος η οποία περιορίζει την παρούσα έρευνα, είναι ο περιορισμένος χρόνος που προσφέρθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων, ο οποίος λειτούργησε δυσχεραντικά για τη συλλογή περισσότερου αριθμού συμμετεχόντων. Εάν υπήρχαν περισσότερες απαντήσεις θα μπορούσε να συγκεντρωθεί ένας αντιπροσωπευτικότερος αριθμός δείγματος κι έτσι θα μειωνόταν το ενδεχόμενο σφάλματος στην έρευνα, ενώ τα αποτελέσματα θα είχαν μεγαλύτερο εύρος εφαρμογής και θα υπήρχε η δυνατότητα γενίκευσης και στον γενικό πληθυσμό. Παρόλα αυτά, ο παράγοντας αυτός δεν ακυρώνει σε καμία περίπτωση τα ευρήματα της έρευνας, καθώς αυτά εναρμονίζονται με παρόμοια ευρήματα άλλων ερευνών και οδηγούν σε συμπεράσματα τα οποία έχουν υποστηριχθεί βιβλιογραφικά στο παρελθόν.

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να τροποποιηθεί σε μεταγενέστερη προσπάθεια, είναι οι πολύ μικρές ηλικίες (κατά μέσο όρο) των εκπαιδευτικών του δείγματος. Όπως φάνηκε πολύ λίγοι συμμετέχοντες ήταν άνω των 50 ετών, γεγονός που έρχεται σε σύγκρουση με τη πραγματικότητα μίας εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότερες απαντήσεις συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, είναι προσφιλές κυρίως στις νεαρότερες ηλικίες. Έτσι, ακόμα ένα περιορισμό δημιουργεί ο ηλεκτρονικός διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων ο οποίος αποτελεί έμμεσα ένα φίλτρο αποκλεισμού με τα άτομα μεγάλων ηλικιών, άτομα με προβλήματα όρασης, άτομα που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο να εξαιρούνται αυτόματα από το εν δυνάμει δείγμα της έρευνας.

Τέλος, ο περιορισμένος αριθμός μελετών στο υπό μελέτη θέμα, σε διεθνές αλλά και εγχώριο επίπεδο, καθιστά αδύνατη την συγκριτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας με άλλες ερευνητικές προσπάθειες.

### **7.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Στη συγκεκριμένη επιχειρήθηκε η μελέτη της συνεργασίας μεταξύ γονέων παιδιών με ΔΑΦ και εκπαιδευτικών ΕΑΕ με συγκριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων, εστιάζοντας παράλληλα και στον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας. Πέραν των παραμέτρων, οι οποίες μελετήθηκαν, θα μπορούσαν να διερευνηθούν κι άλλες, όπως π.χ. η ψυχική ανθεκτικότητα. Επιπλέον, με δεδομένη την έλλειψη ερευνών στο πεδίο, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εκτενέστερη και βαθύτερη έρευνα για την ομάδα ξεχωριστά αλλά και για άλλου είδους ε.ε.α./α. και θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ένας έλεγχος συσχετίσεων των

παραγόντων, ώστε να διερευνηθεί λεπτομερώς οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν στην παραπάνω έρευνα.

Σε μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσε να γίνει παρόμοια μελέτη σε αρκετά μεγαλύτερο δείγμα, και θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να μελετηθούν και οι αντίστοιχες στάσεις – απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να γίνει μια διαισθητική σύγκριση μεταξύ των χωρών αυτών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας που διερευνήθηκε στην παρούσα εργασία και να αναζητηθούν πολιτισμικά χαρακτηριστικά που να επηρεάζουν τις στάσεις για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Επιπλέον, ως μέθοδος δειγματοληψίας θα μπορούσε σε μελλοντική έρευνα να χρησιμοποιηθεί η στρωματοποιημένη, ώστε να απαλειφθούν οι περιορισμοί που επιφέρει η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτό θα διασφάλιζε σε έναν μεγαλύτερο βαθμό την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Αναφορικά με το ερευνητικό εργαλείο, θα ήταν προτιμότερο στο ερωτηματολόγιο να υπήρχαν και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Έτσι οι ερωτώμενοι θα μπορούσαν να εκφραστούν καλύτερα και θα προσδιόριζονταν καλύτερα κι άλλοι παράγοντες, που μία κλίμακα ερωτηματολογίου δεν τους περιλαμβάνει και που λόγω της πολυπλοκότητας τους ζητήματος είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με μονολεκτικές, τυποποιημένες απαντήσεις.

Τέλος, η παρούσα μελέτη, αλλά και άλλες επόμενες θα μπορούσε να αποτελέσει μία πρόταση για μέριμνα από την πολιτεία ώστε να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα γονέων και εκπαιδευτικών για ενδυνάμωση της μεταξύ τους σχέσης και επιμόρφωση με σκοπό να διαμορφωθεί μία εποικοδομητική σχέση.



## Επίλογος

Αυτό που αναδεικνύεται ως χρήσιμη πληροφορία, είναι ότι για να επιτευχθεί μία επιτυχημένη συνεργασία, μπορεί να αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, όμως στοιχεία όπως η συλλογική δράση, η ισότιμη εμπλοκή όλων των εμπλεκόμενων μερών και δεξιότητες που υποβοηθούν τη συνεργασία την καθιστούν υπαρκτή και γόνιμη.

Για να αποτελέσει η συνεργατική σχέση σχολείου-οικογένειας αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει όχι μόνο να υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες για τη διαμόρφωσή της (π.χ. χρόνος, διευκολύνσεις, καθοδήγηση και υποστήριξη), αλλά πρέπει να τηρούνται και από τα συνεργαζόμενα μέρη κάποιες προϋποθέσεις, με αρχή την αντιμετώπιση των στερεοτύπων που υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή συμμετοχή υποσκάπτει το εκπαιδευτικό έργο.

Εν κατακλείδι, είναι ανέφικτη η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας, καθώς ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός. Όμως, μέσα από αυτήν γίνεται η διαπίστωση ότι επιδιώκεται και υφίσταται μία καλύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία, το οποίο αποτελεί μεγάλη αλλαγή συγκριτικά με τις συνθήκες του παρελθόντος.

## Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαλάνης, Π. (2015). *Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος: Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γενά, Α. Κ. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση- Διάγνωση Αντιμετώπιση*. Έκδοση της συγγραφέως.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000α). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000β). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία*, 7(2), 191-206.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκικόκα, Α. & Σάλμοντ, Ε. (2015). Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε Σχολική Μονάδα της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (1), 373-381. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.197>
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου - οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Γ. Α. Κουλαουζίδης, Μετ.). Μεταίχμιο.
- Δαβάζογλου, Α. Μ., & Κόκκινος, Κ. Μ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.

- Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (Μ. Αποστολή, Μετ., & Β. Καπετάνιος, Επιμ.). Έλλην (πρωτότυπη έκδοση 1996).
- Καλαντζή-Αζίζη, Α. (1999). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Ελληνικά Γράμματα.
- Καλυβά, Ε. (2005). *Αντισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Παπαζήση.
- Καντάς Κ. (2014), Διερευνητική προσέγγιση των επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στο εκπαιδευτικό σύστημα με εστίαση στη σχολική επίδοση των παιδιών, *Νέος Παιδαγωγός*, 4, 54-62.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2020). Γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση: το ζήτημα του ορισμού. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (γ' τόμ. σσ. 481-483). ΕΕΠΕΚ. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25521.74082>
- Καστανίδου, Σ. (2000). Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια: Κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας. *Σύγχρονη εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 110, 65-74.
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2012). Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-120.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Πεδίο.
- 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. Παπανής & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 14-29). Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Πρόγραμμα «Συμβουλευτική και Μεθοδολογία Ψυχολογική Έρευνας».
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Ι. Θεωρία της διδασκαλίας ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμ. 6, σσ. 35-68). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Ελληνικά Γράμματα.

- Μαυροπαλιάς, Τ. (2010). Φοίτηση Παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στις Γενικές Τάξεις: Η Οπτική των Δασκάλων τους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 50, 23-32.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Σ. Κυρανάκης, Μετ.). Μεταίχμιο.
- Μπόνια, Α. Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμ. 6, σσ. 69-95). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στο Ν. Ζούκης, & Θ. Μητάκος, (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Π.Ε.Ε.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.
- 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 σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο* (σσ. 333-389). Εισηγήσεις Ολομελειών και Ομάδων Εργασίας από Πανελλήνιο Συνέδριο, Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας. Επτάλοφος.
- Παπαγεωργίου, Β. (2006). Η συνεργασία με τους γονείς. Στο Α. Γενά, Ε. Καλογεροπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Α. Νικολάου, Σ. Νότας & Β. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Το φάσμα του αυτισμού* (σσ. 21-44). Συνεργασία-Σύγκλιση οικογένειας και επαγγελματιών. «Ελλά».
- Παπαδάτος, Ι. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Gutenberg.

- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμ. 6, σσ. 193-217). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση & Επιστήμη, 1*, 35-49.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012), *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Έκδοση της συγγραφέως.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Διάδραση.
- Πυργιωτάκης, Η., Κρίβας, Σ., Μπρούζος, Α., & Εμβαλωτής, Α. (2007). *Επιμορφωτικό πρόγραμμα: Ψυχοκοινωνικό-Οικογενειακό-Κοινωνικό Πολιτισμικό Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αφοί Ν. Παππά & Σία.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Κ. Μιχαλοπούλου, Φ. Καλύβα, Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Επιμ.). Gutenberg
- Σαμαρά, Ε. (2016). Η συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με βαριές αναπηρίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016*, 1152-1167.
- Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά VII Παγκόπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1*, 263-273.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές. συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36*, 101-113.
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια* (Τομ. 6, σσ. 135-171). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Ελληνικά Γράμματα.
- Τολόγλου, Μ. (2020). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8* (2018), 1108-1118. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2802>

- Τσιμπιδάκη, Α. (2005). Η Οικογένεια με ένα Παιδί Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας με Ειδικές Ανάγκες. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΕΑΔΔ. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/15639>
- Τσιμπιδάκη, Α. (2008). Οικογένεια με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: προς μία σχέση συνεργασίας. *Ηριννα*, 2, 97-113
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Παπαζήση.
- Τσιμπιδάκη, Α.(2016). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, Θεωρείο*, 9-10, 77-89.
- Νόμος 1566/1985, άρθρο 53, παρ. 2, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α'/30-09-1985).
- Νόμος 2621/1998, άρθρο 2, παρ. 1, Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α'/23-06-1998).

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

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed). Washington, DC.

Jadhav, M., Schaeffer, M. A. (2021, August). What Is Autism Spectrum Disorder?. American Psychiatric Association. <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>

Azad, F. G., Marcus, C. S., & Mandell, S. D., (2020). Partners in School: Optimizing Communication between Parents and Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(4),438-462. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1830100>

Blackman, S., & Mahon, E. (2014). Understanding teachers' perspectives of factors that influence parental involvement practices in special education in Barbados. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4), 1-8. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12083>

Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and cognition*, 14(4), 698-718. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>

Blamires M., Robertson, C., & Blamires, J. (1997). *Parent teacher partnership*. David Fulton Publishers.

Brito, J., & Waller, H. (1994). Partnership at a price? In R. Mертens, D. Mayers, A. Brown, & J. Vass (Eds.), *Ruling the Margins. Problematizing Parental Involvement*, 157-166. Institute of education, University of London.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design*. MA Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

- Cohmer, S. (2014, May 23). "Autistic Disturbances of Affective Contact" (1943), by Leo Kanner. *Embryo Project Encyclopedia*. <http://embryo.asu.edu/handle/10776/7895>
- Duriscic, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Easton, David. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. Wiley.
- Evans, B. (2013). How autism became autism: The radical transformation of a central concept of child development in Britain. *History of the Human Sciences*, 26(3), 3–31. <https://doi.org/10.1177/0952695113484320>
- Eysenck, M. W. (2000). *Psychology: A student's handbook*. Taylor & Francis.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Basil Blackwell.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139-1151). MacMillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press
- Feinstein, A. (2010). *A History of Autism: Conversations with the Pioneers* (6th ed.). Wiley-Blackwell.
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409–429. <https://doi.org/10.1348/000709999157806>
- Getzels, J.W. and Guba, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. *American Journal of Education*, 65(4), 423-441. <https://doi.org/10.1086/442411>
- Glynou, E., Schwarzer, R. & M Jerusalem, M. (1994). *Greek Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. <https://userpage.fu-berlin.de/~health/griech96.jpg>
- Goldman, S. E., & Burke, M. M. (2019). The perceptions of school involvement of parents of students with autism spectrum disorders: A systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 109-127. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00157-y>



- Gorman, J.C. (2004). *Working with challenging parents of students with special needs*. Corwin Press.
- Gonzalez-DeHass, A.R., & Willems, P.P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *The School Community Journal*, 13(1), 85-99.
- Greenwood, G.E., & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- 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(4), 686-697. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.686>
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 281-289. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1209>
- Hoover- Dempsey, K.V., Walker, J.M., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in- service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843- 867. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Hopkins, K. (2005): Family communication: A catalyst for socially desired behaviours. *PRism*, 3(2), 1-15. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.672.2113&rep=rep1&type=pdf>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37– 52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Josilowski, C. S., & Morris, W. (2019). A Qualitative Exploration of Teachers' Experiences with Students with Autism Spectrum Disorder Transitioning and Adjusting to Inclusion: Impacts of the Home and School Collaboration. *The Qualitative Report*, 24(6), 1275-1286. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3757>
- Kougiourouki, M. (2016). Benefits Deriving From the Parent-Teacher Cooperation-The Parents' Point of View. *US-China Education Review B*, 6(8), 491-495. <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2016.08.003>
- Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2020). Parent Perspectives of their Involvement in IEP Development for Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/1088357619842858>

- Lieber J., Wolery R.A., Horn E., Tschantz J., Beckman P.J. & Hanson M.J. (2002), Collaborative Relationships among Adults in Inclusive Preschool Programs. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the Circle: Including Children with Disabilities in Preschool Programs. Early Childhood Education Series* (pp. 81–97). Teachers College Press.
- McNeal, R.B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30 (2), 171-179.  
[https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(00\)00100-1](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(00)00100-1)
- Odongo, G. (2018). Barriers to Parental/Family Participation in the Education of a Child with Disabilities in Kenya. *International Journal of Special Education*, 33 (1), 21-33.
- Pang, I.W., & Watkins, D. (2000). Towards a Psychological Model of Teacher: Parent Communication in Hong Kong Primary Schools. *Educational Studies*, 26(2), 141-163.  
<https://doi.org/10.1080/713664272>
- Peña, D.C. (2000). Parental Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/00220670009598741>
- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: Special education and home school ‘partnership’. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 141-167.  
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/18979>
- Robertson, A. E., & Simmons, D. R. (2013). The relationship between sensory sensitivity and autistic traits in the general population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 775-784.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-012-1608-7>
- Schwarzer, R., & Scholz, U. (2000). *Cross-Cultural Assessment of Coping Resources: The General Perceived Self-Efficacy Scale*. First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture. Tokyo, Japan.
- Seligman, M., & Darling, B. (2007). *Ordinary families, special children* (3<sup>rd</sup> ed.). The Guilford Press.
- 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 and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228–237. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040401>

- Syriopoulou-Delli, K., Cassimos, D., & Polychronopoulou, S. (2016). Collaboration between Teachers and Parents of Children with ASD on Issues of Education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330-345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.011>
- Syriopoulou- Delli, C., Polychronopoulou, S. (2017). Organisation and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1359355>
- Tucker, V., Schwartz, I. (2013). Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD. *School Mental Health*, 5, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0>
- Turnbull, R., & Turnbull, A. (2014). Looking Backward and Framing the Future for Parents' Aspirations for Their Children with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(1), 52-57. <https://doi.org/10.1177/0741932514553124>
- Vicedo, M., Ilerbaig, J. (2021). Autism in Baltimore, 1938–1943. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1157–1172. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04602-4>
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133-150. <https://doi.org/10.1037/h0088300>
- Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012). An Evaluation of School Involvement and Satisfaction of Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *American Journal on Intellectual & Developmental Disabilities*, 117(4), 316- 330. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.316>

# Παράρτημα

## Παράρτημα πρώτο: Επιστολές

### Επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί μέρος της ερευνητικής μου προσπάθειας στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στο οποίο φοιτώ, με τίτλο «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή».

Η έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και το δείγμα αποτελούν γονείς και εκπαιδευτικοί.

Η φόρμα που καλείστε να συμπληρώσετε είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις σας αφορούν στον γονέα του/της μαθητή/τριας με τον/την οποίο/α συνεργάζεστε. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν μέσω αυτής πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και για τη συμπλήρωση θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά. Τα αποτελέσματα θα βρίσκονται στη διάθεσή σας μετά την υλοποίησή της έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα αφιερώσετε,

Μαυρίκου Σταματία

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής/Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

[stamatia\\_mav@hotmail.com](mailto:stamatia_mav@hotmail.com)

## Επιστολή προς τους γονείς

Αγαπητοί γονείς,

το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί μέρος της ερευνητικής μου προσπάθειας στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στο οποίο φοιτώ, με τίτλο «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή».

Η έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και το δείγμα αποτελούν γονείς και εκπαιδευτικοί.

Η φόρμα που καλείστε να συμπληρώσετε είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις σας αφορούν στον/στην εκπαιδευτικό του παιδιού σας με τον/την οποίο/α συνεργάζεστε. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν μέσω αυτής πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς για τη συμπλήρωση θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά. Τα αποτελέσματα θα βρίσκονται στη διάθεσή σας μετά την υλοποίησή της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα αφιερώσετε,

Μαυρίκου Σταματία

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής/Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

[stamatia\\_mav@hotmail.com](mailto:stamatia_mav@hotmail.com)

## Παράτημα δεύτερο: Ερωτηματολόγια

### Ερωτηματολόγιο για τη Συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (εκπαιδευτικοί)

#### ΜΕΡΟΣ Α': ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρακαλώ δηλώστε τα στοιχεία σας που ισχύουν για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο

1. Φύλο

- Άντρας  Γυναίκα

2. Ηλικία

- 30 ετών  30-35 ετών  36-40 ετών  41-45 ετών  
 46-50 ετών  >50 ετών

3. Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός

- Παράλληλης Στήριξης- Συνεκπαίδευσης σε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης  
 Σε Ειδικό Νηπιαγωγείο  
 Σε Ειδικό Δημοτικό  
 Σε τμήμα ένταξης  
 Κατ' οίκον διδασκαλίας  
 Σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο – Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)  
 Σε Λύκειο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
 Σε Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)  
 Σε ίδρυμα χρόνιων παθήσεων/ημερήσιας φροντίδας  
 Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε): \_\_\_\_\_

4. Χρόνια Υπηρεσίας (αριθμός)

- <1 έτος  1-5 έτη  5-10 έτη  10-15 έτη  
 > 15 ετών

5. Εκτός από το βασικό τίτλο σπουδών μου, είμαι κάτοχος

- Δεύτερου πτυχίου (σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο)
- Σεμιναρίου/επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (σε άλλο γνωστικό αντικείμενο)
- Διδακτορικού Προγράμματος Σπουδών
- Άλλο: \_\_\_\_\_

6. Περιοχή σχολείου που υπηρετώ

- Αγροτική: με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους
- Ημιαστική: με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους
- Αστική: με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους

## ΜΕΡΟΣ Β': ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας ποιο από τα παρακάτω ισχύει για εσάς

1. Ποιο τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας προτείνετε;
  - Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας (μέσω επιστολών, αναφορών, επισκέψεων)
  - Προσωπική εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων σε σχολικές δραστηριότητες.
  - Άτυπη εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στη διοίκηση του σχολείου και επίσημη εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου
  - Άλλο (προσδιορίστε):
  
2. Ο χρόνος της συνεργασίας σας με τον/την συγκεκριμένο/η εκπαιδευτικό είναι
  - Μικρότερος από 1 χρόνο  1 χρόνος
  - Μεγαλύτερος από 1 χρόνο, αλλά μικρότερος από 2 χρόνια  2 χρόνια
  
3. Θεωρείτε ότι η συνεργασία μεταξύ σας θα πρέπει:
  - Να υλοποιείται περιστασιακά όταν προκύπτει ανάγκη
  - Να υλοποιείται συστηματικά συστηματική επικοινωνία
  - Η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη
  
4. Τι είδους συνεργασία έχετε αναπτύξει μέχρι σήμερα;
  - Καθόλου ικανοποιητική
  - Λίγο ικανοποιητική
  - Μέτρια ικανοποιητική
  - Αρκετά ικανοποιητική
  - Πολύ ικανοποιητική
  
5. Με βάση την εμπειρία που έχετε, πώς θα αξιολογούσατε τη συνεργασία σας;
  - Καθόλου αποτελεσματική
  - Λίγο αποτελεσματική
  - Μέτρια αποτελεσματική
  - Αρκετά αποτελεσματική
  - Πολύ αποτελεσματική



## ΜΕΡΟΣ Γ': ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρακαλώ χρησιμοποιείστε την κλίμακα για να δείξετε σε ποιο βαθμό ισχύουν για εσάς οι παρακάτω προτάσεις με βάση την εμπειρία σας με τον γονέα

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
	1	2	3	4	5
1. Εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον					
2. Είναι δύσκολο για εμάς να συμπράξουμε					
3. Συνεργαζόμαστε μεταξύ μας					
4. Η επικοινωνία μεταξύ μας είναι δύσκολη					
5. Σέβομαι τον/την συγκεκριμένο/η γονέα					
6. Ο/Η συγκεκριμένος/η γονέας με σέβεται					
7. Δείχνουμε ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου					
8. Έχουμε διαφορετική άποψη για το σωστό και το λάθος					
9. Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με το παιδί, ο γονέας μένει μόνο στα λόγια και δεν προχωρά σε πράξεις					
10. Ο/Η συγκεκριμένος/η γονέας κρατάει τις υποσχέσεις του/της προς εμένα					
11. Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, πρέπει να το επιλύσω μόνος/η μου χωρίς τη βοήθεια από τον γονέα					
12. Όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά, παίρνει πάρα πολύ χρόνο να επιλυθούν					
13. Καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλον					
14. Έχουμε άλλη άποψη για το παιδί					
15. Συμφωνούμε σχετικά με το ποιος πρέπει να κάνει τι σχετικά με το παιδί					
16. Περιμένω περισσότερα από τον γονέα από όσα παίρνω					
17. Έχουμε παρόμοιες προσδοκίες σχετικά με το παιδί					
18. Ο γονέας με ενημερώνει όταν είναι ικανοποιημένος/η					
19. Δεν μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο μου μιλάει ο γονέας					
20. Λέω στον/στην γονέα τότε είμαι					

ευχαριστημένος/η					
21. Λέω στον/στην γονέα πότε είμαι ανήσυχος/η					
22. Λέω στον/στην γονέα πότε είμαι στεναχωρημένος/η					
23. Ζητάω τη γνώμη αυτού του γονέα σχετικά με την πρόοδο του παιδιού μου					
24. Ζητάω από αυτόν τον γονέα να μου κάνει υποδείξεις					

## ΜΕΡΟΣ Δ': ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Παρακαλώ επιλέξτε κατά πόσο ισχύουν για σας προσωπικά οι παρακάτω προτάσεις

		Καθόλου αληθές	Ελάχιστα αληθές	Αρκετά αληθές	Απόλυτα αληθές
		1	2	3	4
1.	Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα εάν βέβαια προσπαθήσω αρκετά				
2.	Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω εγώ				
3.	Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου				
4.	Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα				
5.	Ευτυχώς, λόγω της επινοητικότητάς μου, ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόοπτες καταστάσεις				
6.	Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια				
7.	Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες παραμένω ήρεμος επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου				
8.	Όταν βρεθώ αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις				
9.	Εάν είμαι αναγκασμένος να αντιμετωπίσω μια κατάσταση συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω				
10.	Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω				

-ΤΕΛΟΣ-

## Ερωτηματολόγιο για τη Συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (γονείς)

### ΜΕΡΟΣ Α': ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρακαλώ δηλώστε τα στοιχεία σας που ισχύουν για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο

#### 1. Φύλο

- Άντρας  Γυναίκα

#### 2. Ηλικία

- 30 ετών  30-35 ετών  36-40 ετών  41-45 ετών  
 46-50 ετών  > 50 ετών

#### 3. Μορφωτικό επίπεδο:

- Βασική εκπαίδευση (Γυμνάσιο)  Ενιαίο Λύκειο  ΑΕΙ  
 ΤΕΙ  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

#### 4. Το παιδί μου φοιτά:

- Σε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης με Παράλληλης Στήριξη- Συνεκπαίδευση  
 Σε Ειδικό Νηπιαγωγείο  
 Σε Ειδικό Δημοτικό  
 Σε τμήμα ένταξης  
 Σε πρόγραμμα κατ' οίκον διδασκαλίας  
 Σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο – Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)  
 Σε Λύκειο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
 Σε Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)  
 Σε ίδρυμα χρόνιων παθήσεων/ημερήσιας φροντίδας  
 Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε): \_\_\_\_\_

#### 5. Περιοχή σχολείου που φοιτά το παιδί μου:

- Αγροτική: με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους  
 Ημιαστική: με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους  
 Αστική: με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους

## ΜΕΡΟΣ Β': ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας ποιο από τα παρακάτω ισχύει για εσάς

6. Ποιο τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας προτείνετε;
- Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας (μέσω επιστολών, αναφορών, επισκέψεων)
- Προσωπική εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων σε σχολικές δραστηριότητες.
- Άτυπη εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στη διοίκηση του σχολείου και επίσημη εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου
- Άλλο (προσδιορίστε):
7. Ο χρόνος της συνεργασίας σας με τον/την συγκεκριμένο/η εκπαιδευτικό είναι
- Μικρότερος από 1 χρόνο  1 χρόνος
- Μεγαλύτερος από 1 χρόνο, αλλά μικρότερος από 2 χρόνια  2 χρόνια
8. Θεωρείτε ότι η συνεργασία μεταξύ σας θα πρέπει:
- Να υλοποιείται περιστασιακά όταν προκύπτει ανάγκη
- Να υλοποιείται συστηματικά συστηματική επικοινωνία
- Η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη
9. Τι είδους συνεργασία έχετε αναπτύξει μέχρι σήμερα;
- Καθόλου ικανοποιητική
- Λίγο ικανοποιητική
- Μέτρια ικανοποιητική
- Αρκετά ικανοποιητική
- Πολύ ικανοποιητική
10. Με βάση την εμπειρία που έχετε, πώς θα αξιολογούσατε τη συνεργασία σας;
- Καθόλου αποτελεσματική
- Λίγο αποτελεσματική
- Μέτρια αποτελεσματική
- Αρκετά αποτελεσματική
- Πολύ αποτελεσματική

## ΜΕΡΟΣ Γ': ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρακαλώ χρησιμοποιείστε την κλίμακα για να δείξετε σε ποιο βαθμό ισχύουν για εσάς οι παρακάτω προτάσεις με βάση την εμπειρία σας με τον/την εκπαιδευτικό

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
	1	2	3	4	5
1. Εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον					
2. Είναι δύσκολο για εμάς να συμπράξουμε					
3. Συνεργαζόμαστε μεταξύ μας					
4. Η επικοινωνία μεταξύ μας είναι δύσκολη					
5. Σέβομαι τον/την συγκεκριμένο/η εκπαιδευτικό					
6. Ο/Η συγκεκριμένος/η εκπαιδευτικός με σέβεται					
7. Δείχνουμε ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου					
8. Έχουμε διαφορετική άποψη για το σωστό και το λάθος					
9. Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με το παιδί, ο/η εκπαιδευτικός μένει μόνο στα λόγια και δεν προχωρά σε πράξεις					
10. Ο/Η συγκεκριμένος/η εκπαιδευτικός κρατάει τις υποσχέσεις του/της προς εμένα					
11. Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, πρέπει να το επιλύσω μόνος/η μου χωρίς τη βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό					
12. Όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά, παίρνει πάρα πολύ χρόνο να επιλυθούν					
13. Καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλον					
14. Έχουμε άλλη άποψη για το παιδί					
15. Συμφωνούμε σχετικά με το ποιος πρέπει να κάνει τι σχετικά με το παιδί					
16. Περιμένω περισσότερα από τον/την εκπαιδευτικό από όσα παίρνω					
17. Έχουμε παρόμοιες προσδοκίες σχετικά με το παιδί					
18. Ο/Η εκπαιδευτικός με ενημερώνει όταν είναι ικανοποιημένος/η					
19. Δεν μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο μου μιλάει ο/η εκπαιδευτικός					
20. Λέω στον/στην εκπαιδευτικό τότε είμαι ευχαριστημένος/η					

21. Λέω στον/στην εκπαιδευτικό πότε είμαι ανήσυχος/η					
22. Λέω στον/στην εκπαιδευτικό πότε είμαι στεναχωρημένος/η					
23. Ζητάω τη γνώμη αυτού του/της εκπαιδευτικού σχετικά με την πρόοδο του παιδιού μου					
24. Ζητάω από αυτόν τον/την εκπαιδευτικό να μου κάνει υποδείξεις					

## ΜΕΡΟΣ Δ': ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Παρακαλώ επιλέξτε κατά πόσο ισχύουν για σας προσωπικά οι παρακάτω προτάσεις

		Καθόλου αληθές	Ελάχιστα αληθές	Αρκετά αληθές	Απόλυτα αληθές
		1	2	3	4
1.	Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα εάν βέβαια προσπαθήσω αρκετά				
2.	Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω εγώ				
3.	Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου				
4.	Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα				
5.	Ευτυχώς, λόγω της επινοητικότητάς μου, ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόοπτες καταστάσεις				
6.	Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια				
7.	Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες παραμένω ήρεμος επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου				
8.	Όταν βρεθώ αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις				
9.	Εάν είμαι αναγκασμένος να αντιμετωπίσω μια κατάσταση συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω				
10.	Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω				

-ΤΕΛΟΣ-