



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και
Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τμήματα ειδικής αγωγής σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) στην περιοχή του Πύργου Ηλείας, σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογενειακού/υποστηρικτικού περιβάλλοντος

POST GRADUATE THESIS

Investigation of the opinions of teachers working in special education departments in secondary schools (EN.E.E.Y.L. and E.E.E.E.K.) in the area of Pyrgos Ilias, regarding the cooperation between school and family/supportive environment

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Μαρία – Διονυσία Αραβανή

Maria – Dionysia Aravani

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Δελή Ερμιόνη

Deli Ermioni

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences

Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program

Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

**Investigation of the opinions of teachers working in special education departments
in secondary schools (EN.E.E.Y.L. and E.E.E.E.K.) in the area of Pyrgos Ilias, regard-
ing the cooperation between school and family/supportive environment**

Maria – Dionysia Aravani

22005

mscedt22005@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

Deli Ermioni

SECOND SUPERVISOR

Asvestas Anastasios

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 4/10/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Δελή Ερμιόνη	
2 ^{ος} Εξεταστής	Ασβεστάς Αναστάσιος	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Αραβανή Μαρία - Διονυσία του Σπυρίδωνος , με αριθμό μητρώου 22005 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι τις 30/11/2024 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία δε θα είχε υπόσταση, αν δεν συμμετείχαν σε αυτή με έμμεσο τρόπο οι γονείς και με άμεσο οι εκπαιδευτικοί των σχολείων Ειδικής Αγωγής ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Πύργου, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας που διενεργήθηκε. Τους ευχαριστώ θερμά, τόσο για την απρόσκοπτη επιθυμία τους για συμμετοχή στην έρευνά μου, όσο και για το ενδιαφέρον τους σχετικά με τα αποτελέσματά της, γεγονός που αποδίδεται στα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και επιθυμίας τους για βελτίωσή τους, με απώτερο σκοπό όλων τη βοήθεια των μαθητών/παιδιών τους.

Η αμέριστη στήριξη και συμπαράσταση της οικογενείας μου δίπλα μου, ήταν συντελεστικός παράγοντας, ωστόσο, στην ολοκλήρωση του ταξιδιού μου στο μεταπτυχιακό αυτό.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες εκφράζονται και στους επιβλέποντες καθηγητές της μεταπτυχιακής μου διατριβής, την κυρία Δελή Ερμιόνη και τον κύριο Ασβεστά Αναστάσιο, όπως και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού μου, οι οποίοι παρείχαν πολύτιμες γνώσεις καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου σε αυτό.

Αφιερώσεις

Η εργασία αυτή, αφιερώνεται σε όλους εκείνους που με ακούραστη προσπάθεια παλεύουν για να έχουν τα παιδιά με ειδικές και γενικές ανάγκες, ένα καλύτερο αύριο. Γονείς που παραμερίζουν τις επιθυμίες τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και όποιο άλλο τροχοπέδη βρεθεί στον δρόμο τους, με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ενταχθούν στην κοινωνία και εκπαιδευτικούς που συμμερίζονται την επιθυμία αυτών των γονέων και μαζί με αυτούς, προσπαθούν να προσφέρουν ένα καλύτερο και ανεξάρτητο μέλλον στους μαθητές τους, μη διαχωρίζοντάς τους από όλους τους υπόλοιπους νέους. Για τον λόγο αυτό, εκφράζω τον σεβασμό και την ευγνωμοσύνη μου σε όλους με το παρακάτω ρητό: «Χρειάζεται ένα ολόκληρο χωριό για να ανατραφεί ένα παιδί».

Περίληψη

Εισαγωγή: Η παρούσα ερευνητική εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Ειδικών σχολείων Πύργου Ηλείας αναφορικά με τις σχέσεις συνεργασίας που διατηρούν με τους γονείς των μαθητών τους, με σκοπό την από κοινού επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων για τους μαθητές/παιδιά τους. Μια σχέση, παρουσιάζει την έντονη επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, καθώς δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, παρατηρήθηκε ότι επιδρούν καθοριστικά σε αυτές.

Σκοπός: Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της συνεργασίας σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής (ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ.-Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) Πύργου Ηλείας, ζήτημα που δεν έχει διερευνηθεί για τον νομό Πύργου Ηλείας και θα συνεισφέρει στην ελληνική βιβλιογραφία η οποία είναι φτωχή, παράγοντας αποτελέσματα, που θα ανατροφοδοτήσουν εκπαιδευτικούς και γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Μέθοδος: Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα μη πειραματική η οποία διενεργήθηκε στους 42 εκπαιδευτικούς των Ειδικών σχολείων Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Και ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ. Πύργου, με τη χρήση σταθμισμένων ερωτηματολογίων τα οποία διερευνούσαν τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού και την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με κριτήριο την ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το μορφωτικό τους επίπεδο. Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, εξήχθησαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Αποτελέσματα: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους, αν και η έως τώρα συνεργασία τους παρουσιάζεται ως μέτρια, με ευωδοτικά, ωστόσο, αποτελέσματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, προτείνουν το μοντέλο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας μαθητών με ειδικές ανάγκες και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπεράσματα: Από την έρευνα προέκυψε ότι η σχέση γονέα-εκπαιδευτικού δε διαφοροποιείται αναφορικά με τον τύπο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας που προτείνεται, ενώ, επίσης, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στον βαθμό αποτελεσματικότητας από την συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών και τον

χρόνο συνεργασίας αυτών. Τέλος, προέκυψε ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στον βαθμό αποτελεσματικότητας από την συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών και τον χρόνο συνεργασίας αυτών.

Λέξεις κλειδιά: *Σχέση γονέα-εκπαιδευτικού, Συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού, Ειδική Αγωγή, Αυτοαποτελεσματικότητα*

Abstract

Introduction: This research paper aims to investigate the opinions of the teachers of the Special Schools of Pyrgos Ilias regarding the cooperative relationships they maintain with the parents of their students, with the aim of jointly achieving the best results for their students/children. A relationship shows the strong influence of social factors on the school performance of students, as structural and functional characteristics of the family were observed to have a decisive effect on them.

Purpose: The purpose of this research is to investigate the cooperation between school and family environment between school and family environment in Special Education Secondary Education Schools (EN.E.ΓΥ.Λ.-E.E.E.E.K.) of Pyrgos Ilias, an issue that has not been investigated for the prefecture of Pyrgos Ilias and will contribute to the Greek bibliography which is poor, producing results that will provide feedback to teachers and parents of children with special needs.

Method: This is a non-experimental quantitative research which was carried out among the 42 teachers of the special schools E.E.E.E.K and EN.E.ΓΥ.Λ. Pyrgos, with the use of weighted questionnaires which investigated the parent-teacher cooperation and The General Self-Efficacy Scale of participating teachers, based on their age, gender, years of experience and educational level. Regarding the research results, they were extracted through the SPSS statistical program.

Results: According to the results obtained from the survey, most teachers are in agreement with their cooperation with the parents of their students, although their cooperation so far is presented as moderate, with pleasant results, however. Also, the Special Education teachers who participated in the research, propose the school-family cooperation model of students with special needs and students with special educational needs.

Discussion: From the research it emerged that the parent-teacher relationship does not differ with regard to the type of school-family cooperation that is proposed, while also the participants stated that there is no relationship between the degree of effectiveness of parent-teacher cooperation and the time of cooperation of these. Finally, it emerged that there is no relationship between the degree of effectiveness of parent-teacher cooperation and the time of their cooperation.

Key words: *Parent Teacher Relationship, Parent Teacher Cooperation, Special Education, General Self-Efficacy*

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	ix
Συνομογραφίες.....	xiii
Εισαγωγή.....	3
Βιβλιογραφική ανασκόπηση	6
1^ο Κεφάλαιο: Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση	6
Ορισμός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ).....	6
Στόχοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	7
Ιστορική αναδρομή	8
Εκπαιδευτική πολιτική και Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.....	10
2^ο Κεφάλαιο: Συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	11
Η ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας	11
Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας	13
Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.....	15
Μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην ειδική αγωγή	18
Οι έννοιες «γονεϊκή συμμετοχή» και «γονεϊκή εμπλοκή»	19
Η γονεϊκή συμμετοχή	19
Η γονεϊκή εμπλοκή.....	20
Συνέπειες γονεϊκής συμμετοχής/εμπλοκής	21
Θετικές επιδράσεις γονεϊκής συμμετοχής/εμπλοκής	23
Παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή/συμμετοχή.....	24
Τρόποι βελτίωσης της συνεργασίας και της επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου	26
3^ο Κεφάλαιο: Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των Α.μεΑ. στην Ελλάδα	29
Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ)	30

Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) Πύργου Ηλείας.....	31
Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ).....	31
Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ) Πύργου Ηλείας	32
Ερευνητικό μέρος.....	33
4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας	33
Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	33
Σχεδιασμός έρευνας.....	34
Ερευνητικά εργαλεία	35
Δείγμα.....	37
5ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα Έρευνας	37
Δημογραφικά στοιχεία.....	37
Συνεργασία γονέα- εκπαιδευτικού.....	40
Σχέση γονέα- εκπαιδευτικού	44
Αυτοαποτελεσματικότητα.....	47
Ερευνητικά ερωτήματα	50
6ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	52
Συμπεράσματα.....	52
Περιορισμοί έρευνας	53
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	54
Αναφορές.....	54
Παράρτημα	66
Ερωτηματολόγιο έρευνας	66

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
EN.E.E.ΓΥ.Λ	Unified Special Vocation High School	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο
Ε.Ε.Ε.Ε.Κ	Special Vocational Education and Traning Workshops	Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Πρόλογος

Στην Ελλάδα του 2024, που η κοινωνία έχει δοκιμαστεί πολλάκις ένεκα οικονομικής κρίσης και πανδημίας, οι παροχές στην εκπαίδευση έχουν υποστεί δραματικές «εκπτώσεις», με τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν να συνδράμουν όσο το δυνατόν περισσότερο, για τη μόρφωση των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Ακόμη μεγαλύτερη είναι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προσπαθώντας με λιγοστούς πόρους που το κράτος παρέχει, να φανούν αντάξιοι του λειτουργήματος που επιτελούν, συμβάλλοντας στην ισότητα των ατόμων με αναπηρία, όπως αυτή ορίζεται από τον νόμο και θεσμοθετείται από τα άρθρα 4 και 21 του ελληνικού Συντάγματος.

Για τους λόγους αυτούς έχουν δημιουργηθεί δημόσιες δομές, όπως εν προκειμένω είναι τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. Πρόκειται για σχολεία που αποσκοπούν στην εκμάθηση προεπιλεγμένων δεξιοτήτων σε άτομα με ειδικές ανάγκες από 14 έως 24 ετών στην περίπτωση των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και από 16 ετών στην περίπτωση των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ, από τα οποία μπορούν ύστερα από τη φοίτησή τους εκεί, να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στην Τυπική Εκπαίδευση.

Οι προαναφερθείσες δομές, δεν αποτελούν πλεονέκτημα μόνο για τα παιδιά/άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά και για τις ίδιες τις οικογένειές τους, οι οποίες μαστίζονται τόσο από οικονομικές δυσχέρειες στην προσπάθειά τους να στηρίξουν τα παιδιά τους, όσο και από προβλήματα ψυχικής υγείας (Allik et al., 2006; Jarbrink & Knapp, 2001; Lee et al., 2009; Singer, 2006).

Η παρούσα έρευνα, στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. Πύργου Ηλείας, αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογενειακού/υποστηρικτικού περιβάλλοντος, καθώς κρίθηκε απαραίτητο από την ερευνήτρια να μελετηθεί η σχεσιακή συνύπαρξη εκπαιδευτικών και γονέων, σε έναν νομό, ο οποίος φαίνεται να αντιμετωπίζει αρκετά περιστατικά ατόμων με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εργασία, λοιπόν, αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Πρώτα, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, το θεωρητικό, δηλαδή, μέρος της έρευνας και ύστερα το ερευνητικό μέρος, με τη μεθοδολογία της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ορίζεται η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και παρουσιάζονται οι στόχοι της, ενώ ακολουθεί και μια σύντομη ιστορική αναδρομή του

όρου και τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Το δεύτερο κεφάλαιο αφιερώνεται στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη σημασία της συνεργασίας αυτής για την οικογένεια μαθητών τυπικής μάθησης, αλλά και ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, αναφέρονται και τα επιστημονικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Επίσης, ορίζονται οι έννοιες «γονεϊκή συμμετοχή» και «γονεϊκή εμπλοκή» και παρουσιάζονται οι συνέπειες και οι θετικές επιδράσεις αυτών, όπως και οι παράγοντες που έχουν εντοπιστεί ότι τις εμποδίζουν. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό, προτείνονται τρόποι, οι οποίοι, σύμφωνα με έρευνες συμβάλλουν στη βελτίωση της συνεργασίας και της επικοινωνίας του σχολικού με το οικογενειακό περιβάλλον των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κλείνει με ένα κεφάλαιο το οποίο αφιερώνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των Α.μεΑ. στην Ελλάδα, παρουσιάζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό προσωπικό των δομών Ε.Ε.Ε.Κ και ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας, όπου το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και το δείγμα της. Στο πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση και τα συμπεράσματα της ερευνήτριας, αντίστοιχα, προτείνοντας και κάποιες ιδέες για μελλοντικές έρευνες.

Εισαγωγή

Η ενασχόληση με την Ειδική Αγωγή είναι λειτούργημα που χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω και να στηριχθεί από το κράτος, ώστε να υποστηριχθούν τα άτομα με αναπηρίες ώστε να ζουν ανεξάρτητα. Πρόκειται για ένα μεγάλης σημασίας ζήτημα, αφού τα άτομα με αναπηρίες στην χώρα μας είναι πολλά, οι ανάγκες τους ακόμη περισσότερες και όπως φαίνεται, η επιστημονική κοινότητα, καταρτίζεται όλο και περισσότερο με σκοπό τη στήριξη αυτών των ατόμων. Ανάλογη στήριξη, ωστόσο, πρέπει να παρέχεται και στις οικογένειες των ατόμων με διάφορες αναπηρίες, με σημαντικότερη να καθιστά η ανεξαρτητοποίηση των παιδιών τους, ώστε να είναι σε θέση να ζήσουν και όταν οι γονείς ή οι κηδεμόνες τους δε θα μπορούν να τους παρέχουν τις «υπηρεσίες» τους. Η στήριξη αυτή, θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη συνεργασία του σχολείου και του οικογενειακού/εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με σκοπό την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων για τους μαθητές των ειδικών σχολείων (ΕΚΠΑ- Τμήμα Σχολικής Ψυχολογίας, 2019).

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μελετητών αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με έντονη την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, καθώς δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, παρατηρήθηκε ότι επιδρούν καθοριστικά σε αυτές (Erstein, 1984; Symeou, 2005). Υπό το πρίσμα αυτό, ο Coleman (1998), αναφέρει πως οι φιλοδοξίες, οι πολιτικές, κοινωνικές και μαθησιακές εμπειρίες του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, επιδρούν στο παιδί, συνθέτοντας το «curriculum του σπιτιού», θέτοντάς το, ως τη βάση αναφορικά με την πορεία μάθησής τους, αλλά και ανάπτυξης αυτών, δεδομένου το γεγονός ότι ο οικογενειακός θεσμός προηγείται της αγωγής των παιδιών (Symeou, 2009). Σύμφωνα με αυτά, το «curriculum» που υφίσταται το κάθε παιδί εντός οικογενειακού περιβάλλοντος, είναι εκείνο που βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων, θέτοντας ξεκάθαρους διακριτούς ρόλους για το σχολείο και την οικογένεια, η διακριτότητα των οποίων επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας αυτών, ενισχύοντας έτσι τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Symeou, 2009). Πρόκειται για παραδοχή της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία θεωρεί την εμπλοκή των γονέων στο έργο του σχολείου, ως θεμέλιο λίθο αναφορικά με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2005).

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Salamanca (1994), η συνεκπαίδευση-συμπερίληψη αποτελεί ένα μεγάλης σημασίας προνόμιο για τα άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς τους βοηθά να έχουν ίσα δικαιώματα και γενικότερα προνόμια στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, παρέχουν στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια με σκοπό την κοινωνική, ψυχολογική και πολιτιστική τους ανάπτυξη, ώστε να γίνουν οι ενήλικες του αύριο, έχοντας όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Εφόδια που έχουν να κάνουν με την κοινωνικοποίησή, την υπευθυνότητα, το αίσθημα αυτοεκτίμησης, τη συναισθηματικότητα και το γενικότερο αίσθημα του πολίτη.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι μαθητές με διάφορες αναπηρίες, μέσα από το σχολείο «ενηλικιώνονται», κατακτώντας δεξιότητες που αφορούν την αυτονομία τους, βοηθώντας τους με αυτόν τον τρόπο να γίνει η μετάβαση από την παιδική στην ενήλικη ζωή, όσο το δυνατόν πιο εύκολη. Κέντρο της μεταβατικής αυτής διαδικασίας αποτελεί η οικογένεια (Τσιμπιδάκη, 2016)

Η οικογένεια, ως η πρώτη κοινωνία με την οποία έρχεται σε επαφή ένας άνθρωπος, διαμορφώνει τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του (Τσιμπιδάκη, 2016). Στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως έχει φανεί, η οικογένεια είναι για αυτούς η πρώτη και ίσως μοναδική κοινωνία στην οποία εντάσσονται και λαμβάνονται πραγματικά υπόψη. Ωστόσο, αυτό αλλάζει με τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, που αποτελούν θεσμούς οι οποίοι συνυπάρχουν για πολλά χρόνια στη ζωή των ατόμων αυτών και παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ψυχοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση (Γκλίου-Χριστοδούλου, 2005)

Πρόκειται για μια προσπάθεια, η οποία πετυχαίνει μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό/υποστηρικτικό περιβάλλον, καθώς αυτή βοηθά στην πρόοδο του παιδιού και φυσικά συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης που το σχολείο παρέχει. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή η απαραίτητη ανάγκη συνεννόησης των απόψεων του σχολείου με εκείνες της οικογένειας. Χρειάζεται να δημιουργηθούν επικοινωνιακοί δεσμοί που να στοχεύουν στην αποτελεσματική συνεργασία αυτών, για το καλό των παιδιών (Συμεού, 2003; Πολυχρονόπουλος, 2004).

Μέχρι πολύ πρόσφατα η σχέση του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος, αποτελούσε ένα παραγκωνισμένο από την επιστημονική κοινότητα ζήτημα. Ωστόσο, τη δεκαετία του 1980, η ομάδα EURLY AID, ξεκίνησε μια ιδιαίτερη

προσπάθεια ολιστικής αντιμετώπισης των παιδιών, θεσμοθετώντας τα δικαιώματα των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθιστώντας τους γονείς μέλη των διεπιστημονικών ομάδων, παρέχοντάς τους ουσιώδη ρόλο στον τρόπο υποστήριξης των παιδιών τους και συναποφασίζοντας με τους ειδικούς για το καλό τους (De Moor, J.M.H et al., 1980). Ως συνέχεια, το 1986, στις Η.Π.Α ψηφίστηκε νομοσχέδιο για την Πρώιμη Παρέμβαση (Education of Handicapped Act Amendments of 1986), θέτοντας ως στόχο για κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα παιδιών με ειδικές ανάγκες ολόκληρη την οικογένεια αυτών και όχι μόνο τα παιδιά τα ίδια.

Στα νέα αυτά αναδιαμορφωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, ο ρόλος που κατέχει ο εκπαιδευτικός διαφοροποιείται, καθώς ο ίδιος καλείται να εργαστεί, όχι μόνο σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και στη δυναμική που κατέχει η οικογένεια. Πρόκειται για έναν νέο ρόλο, εκπαιδευτικού/συμβούλου, ο οποίος μέσα από τη συνεργασία του με την οικογένεια, ενδοσκοπώντας στον ψυχισμό της, τις ανάγκες και τις προσδοκίες της, καλείται να συμβάλλει στην αποδοχή και τη συνειδητοποίηση των προβλημάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τους γονείς τους, αποκαθιστώντας όσο το δυνατόν περισσότερο, πρώτα την προσωπική και ύστερα την οικογενειακή τους ισορροπία. Μια ισορροπία που πάντα διαταράσσεται εν αρχή, όταν έρχονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα, με αμυντικούς μηχανισμούς να αναδύονται, μέσα στους οποίους βρίσκεται η απόρριψη κάθε αυθεντίας και γνώσης των ειδικών, και ως συνέπεια, η άρνηση/ακύρωση συνεργασίας με αυτούς.

Δεδομένης, λοιπόν, της ύπαρξης ειδικών σχολείων στον Πύργο Ηλείας, χρήζουν διερεύνησης οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τμήματα ειδικής αγωγής στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής, σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου και του οικογενειακού/υποστηρικτικού περιβάλλοντος, βάζοντας από κοινού στόχους, βοηθώντας στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών, αλλά και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Γκιόκα & Σαλμόντ, 2016). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πύργου, οι οποίοι αποτελούν ομάδες που δεν έχουν ερευνηθεί αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας που κατέχει η συμπληρωματικότητα των ρόλων της οικογένειας και του σχολείου, για τα παιδιά που

φοιτούν στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και στο Εργαστήρι Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πύργου.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1^ο Κεφάλαιο: Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση

Ορισμός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)

Σύμφωνα με νομοθετικές διατάξεις, διακηρύξεις, αποφάσεις και δράσεις, η πολιτεία, όπως προαναφέρθηκε αναγνωρίζει την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων αυτών. Η αναγνώριση αυτή, αποτελεί για την κοινωνία ένα κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο αναφορικά με την ανθρώπινη ύπαρξη και υπάρχει συνεχής προσπάθεια για την άνιση συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες στην κοινωνική ζωή. Ακολουθώντας, λοιπόν, τις διεθνείς προκλήσεις, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, εξελίσσεται διαρκώς στον τομέα της ειδικής αγωγής, κάνοντας τις απαραίτητες αλλαγές και προσαρμογές προς όφελος των μαθητών με αναπηρίες, δεδομένης της παγιωμένης ύπαρξης αυτών.

Οι προαναφερθείσες αλλαγές, αφορούν την αντιμετώπιση των μαθητών αυτών, η οποία γίνεται με βάση τα κυρίαρχα πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά, βέβαια, ρεύματα. Πλήθος κινήσεων, επίσης, φαίνεται να υποκινεί διαχρονικά μεταβολές στον τρόπο της αντιμετώπισης των μαθητών με αναπηρίες, ως αποτέλεσμα έντονων αντιπαραθέσεων ερευνητών, υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγών αναφορικά με τη συμπερίληψή τους στη γενική εκπαίδευση και τη γενικότερη ομαλοποίηση της κοινωνικοποίησής τους.

Η ομαλοποίηση αυτή, επιτυγχάνεται μέσω της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), η οποία αποτελεί το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ορίζεται από νόμο του κράτους (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», άρθρο 1 <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>). Ωστόσο, αντιμετωπίζεται δυσκολία απόδοσης ενός συγκεκριμένου ορισμού για την Ειδική Αγωγή, καθώς η εννοιολόγησή της αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου, ώστε να ανταποκρίνονται ολόένα και περισσότερο στην προσπάθεια άρσης των κοινωνικών αποκλεισμών και της ανθρωπιστικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2011).

Η εκπαίδευση, χωρίς αμφιβολίες αποτελεί σημαντικό προνόμιο για όλα τα παιδιά, πόσο δε μάλλον, για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία μέσω αυτής ενσωματώνονται τόσο στη σχολική, όσο και στην κοινωνική, αλλά και την οικονομική ζωή, αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας. Τα παιδιά με διαγνωσμένες διαταραχές και αναπηρίες από τη βρεφική του ηλικία, λαμβάνουν της ανάλογης ιατρικής στήριξης από την αρχή της ζωής τους, ενώ, στον αντίποδα βρίσκονται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ζητήματα συμπεριφοράς και αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες εντάσσονται στις αναπηρίες, και ανιχνεύονται σε μεγαλύτερες ηλικίες, πολλές φορές και αρκετά ύστερα από το ξεκίνημα της σχολικής ζωής τους, με το σχολείο να αποτελεί το κατάλληλα οργανωμένο πλαίσιο παροχής της ανάλογης διαχείρισης των δυσκολιών αυτών (Aron & Loprest, 2012). Η ΕΑΕ, αποτελεί τον πυλώνα παροχής αποτελεσματικών παρεμβάσεων, με σκοπό την ορθή υγεία και εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Aron & Loprest, 2012) . Η εκπαιδευτική αυτή πορεία, παρέχεται μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία διεξάγονται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους και παρέχονται από υποστηρικτικές υπηρεσίες, με το ανάλογο καταρτισμένο προσωπικό, που είναι γνώστες των κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και των ανταποκρινόμενων μεθόδων στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή (Πολυχρονοπούλου, 2019).

Στόχοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της δωρεάν εκπαίδευσης και είναι υποχρεωτική, όπως ακριβώς και η τυπική εκπαίδευση. Ειδικά διαμορφωμένα σχολεία, ανάλογα με το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών και τον βαθμό αυτών, παρέχουν τις κατάλληλες υπηρεσίες στους μαθητές αυτούς, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρίες ή με γενικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθιστώντας τους ικανούς ως προς την αυτόνομη ένταξή τους στην κοινωνική, οικογενειακή, επαγγελματική και πολιτισμική ζωή, την γενικότερη, δηλαδή, κοινωνική τους ενσωμάτωση και την επίτευξη όλων των κοινωνικών ρόλων (Πολυχρονοπούλου, 2019).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν δέσμευση της πολιτείας, σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 3699/2008, ο οποίος διασφαλίζει με κάθε τρόπο και από όλες τις απόψεις την πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων των πολιτών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες έχουν διαπιστωθεί.

Ιστορική αναδρομή

Η Ειδική Αγωγή, έχει τη δική της ιστορία, η οποία προσυπογράφεται από το πλήθος προσπαθειών για αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης, στην εκπαίδευση, τις στάσεις και την κοινωνική συμμετοχή και ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι αλλαγές αυτές, αναφορικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000) δεν αφορούν τις ανάγκες τους, όσο τους νομοθετικούς, τους θρησκευτικούς, τους κοινωνικοπολιτικούς και τους οικονομικούς παράγοντες.

Ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελούσαν περιστατικά απομόνωσης από τη δημόσια εκπαίδευση ή/και του εγκλεισμού σε ιδρύματα. Στις αρχές, όμως, του 20^{ου} αιώνα, επιχειρήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια ως προς τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποτέλεσμα αυτού, ήταν η αυξημένη ανάγκη για υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής, καθώς μέσω διάφορων ψυχομετρικών τεστ, το ιατρικό μοντέλο το οποίο αξιολογεί και εν συνεχεία κατηγοριοποιεί τους μαθητές, ενήργησε ως προς την προώθηση δημιουργίας τμημάτων ειδικής αγωγής, καθιστώντας παρελθόν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες (Καραγιαννίδου, 2018).

Λίγα χρόνια αργότερα, περί τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, τα ανθρώπινα δικαιώματα άρχισαν να υποστηρίζονται και να διεκδικούνται, μέσω κινητοποιήσεων, οι οποίες συνετέλεσαν θετικά αναφορικά με την επιρροή τους στη στάση των πολιτών σε άτομα που ανήκουν σε διάφορες ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως τα άτομα με αναπηρίες. Αντίστοιχα κινήματα για τα δικαιώματα του παιδιού, σε συνδυασμό με τις αλλαγές που είχαν επέλθει από την αμφισβήτηση του ιατρικού μοντέλου, προώθησαν και εν τέλει, επέβαλαν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των παιδιών, με ουσιαστική θετική επιρροή στην Ειδική Αγωγή. Ως συνέπεια αυτών, με πρωτεργάτη τις Η.Π.Α και ύστερα, αρκετές χώρες της Ευρώπης, κατοχυρώθηκε νομοθετικά για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες η υποχρεωτική εκπαίδευση, από τη νηπιακή κιόλας ηλικία τους, εντάσσοντάς τους με αυτόν τον τρόπο στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Τότε ακριβώς, εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σε αυτές τις χώρες η συνεκπαίδευση, με προγράμματα παρέμβασης, με πλήθος εναλλακτικών μοντέλων εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ενταχθούν σε αυτό όλοι οι μαθητές, εξασφαλίζοντας στους γονείς την ενεργό συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Τη δεκαετία του 1990, τα άτομα με αναπηρίες ξεκίνησαν αυτοπροσώπως τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, κίνηση η οποία συνέβαλε θετικά στην Ειδική Αγωγή, καθώς επρόκειτο για μια κίνηση βασιζόμενη στα ανθρώπινα δικαιώματα και όχι μόνο σε επιστημονικές γνώμες και διεκδικήσεις (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Με αυτόν τον τρόπο «στρώθηκε το έδαφος» για τη συνεκπαίδευση, διευρύνοντάς τη από την προσχολική ηλικία και φτάνοντας ως την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, ακόμα και ύστερα από την ενηλικίωσή τους, γεγονός το οποίο ώθησε πλήθος εκπαιδευτικών να προτείνουν την μετονομασία του όρου «Ειδική Αγωγή» σε «Συνεκπαίδευση».

Την ίδια περίοδο εμφανίστηκε και η έννοια της συμπερίληψης επιδιώκοντας τη γεφύρωση της ειδικής με την γενική εκπαίδευση, ως ανάγκη εξάλειψης των διακρίσεων και των αποκλεισμών στην εκπαίδευση. Αποτέλεσμα αυτού, ήταν η δημιουργία του κινήματος «Εκπαίδευση για όλους», το οποίο, σύμφωνα με τους Armstrong, Armstrong και Sprangagou (2011), αποτέλεσε παγκόσμια δέσμευση αναφορικά με την παροχή βασικής και ισότιμης εκπαίδευσης σε παιδιά και ενήλικες. Τον Ιούνιο του 1994, 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμοί υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, με τίτλο «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή». Η Διακήρυξη αυτή προωθούσε την αρχή της «εκπαίδευσης για όλους», τονίζοντας ότι «τα σχολεία πρέπει να δέχονται όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των φυσικών, πνευματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, γλωσσικών ή άλλων ικανοτήτων. Αυτό περιλαμβάνει τόσο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς και παιδιά από υποβαθμισμένες ή περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές».

Ως βασικότερο σημείο της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα τίθεται η ανάδειξη του όρου inclusion, ελληνιστί συμπερίληψη ή συνεκπαίδευση, ο οποίος, σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, αναφέρεται στην αναδιοργάνωση των σχολείων ώστε να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μανδέλλου, Μαργίδου, & Γκουντή, 2015). Η ιδέα της συμπερίληψης υποστηρίχθηκε και από τη Χάρτα του Λουξεμβούργου το 1996, «Ένα Σχολείο για Όλους», η οποία επικεντρώνεται στην παιδαγωγική συζήτηση για τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, χωρίς κατηγοριοποίηση, σε ένα αναδιοργανωμένο σχολείο που μπορεί να καλύψει όλες τις ανάγκες τους. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και η Χάρτα του Λουξεμβούργου δημιούργησαν ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο παιδαγωγικών

παρεμβάσεων, που επηρέασε σημαντικά τις εξελίξεις στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτική πολιτική και Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα η οποία φαίνεται να υιοθετεί τις διεθνείς τάσεις στην Ειδική Αγωγή με καθυστέρηση, γεγονός το οποίο εντοπίζεται κυρίως στην έλλειψη μακροπρόθεσμων στόχων και στρατηγικής για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Πριν τη μεταπολίτευση, το ιατρικό μοντέλο κυριαρχούσε στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα, με τα φιλανθρωπικά ιδρύματα και σχολεία να αποτελούν τις μόνες δομές για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Κατσικάς-Καββαδίας, 1998). Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα μπορεί να χωριστεί σε τρία στάδια: α) το στάδιο όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες απορρίπτονταν ή/και κακομεταχειρίζονταν, β) το στάδιο που τα άτομα με ειδικές ανάγκες ελάμβαναν τον οίκτο, την ξεχωριστή εκπαίδευση και την ιδιαίτερη περίθαλψη και γ) το επικρατόν σημερινό στάδιο, όπου αφορά τη διεκδίκηση εκπαιδευτικών ευκαιριών, που είναι ίσες για όλους, συμπεριλαμβάνοντας την συνεκπαίδευση και τη συμμετοχή στην κοινωνία με ισότιμους όρους (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τον Καραμητόπουλο (2015), το σύγχρονο νομοθετικό πλαίσιο για την ΕΑΕ στην Ελλάδα, έχει διαμορφωθεί σταδιακά, μέσω νομοθετημάτων:

1. Το 1981, με τον νόμο 1143/1981, η ελληνική πολιτεία ανέλαβε συστηματικά την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ο νόμος αυτός, που χαρακτηρίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού», ήταν ο πρώτος που αντιμετώπισε την Ειδική Αγωγή ως αυτόνομο τομέα με δική του νομική και εκπαιδευτική αυτοτέλεια, ενώ θεσπίστηκαν και ειδικές τάξεις (Ζιώνου-Σιδέρη, 2009; Φραγκουδάκη, 1982). Παρά τη σημαντική πρόοδο, η ορολογία και η κατηγοριοποίηση που χρησιμοποιούσε κρίθηκαν ως προσβλητικές και ρατσιστικές, οδηγώντας σε αναθεώρηση και στη θέσπιση του νόμου 1566/1985.

2. Ο νόμος 1566/1985 αντικατέστησε τον όρο «αποκλίνοντα του φυσιολογικού» με τον όρο «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και ενθάρρυνε την ένταξή τους στα γενικά σχολεία (Μαυρογιώργος, 1993). Παρόλο που προωθούσε την αρχή της ένταξης, δέχθηκε κριτική για τη διατήρηση της κατηγοριοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και για την ανεπαρκή εμπλοκή των γονέων (Καραμητόπουλος, 2015).

3. Ο νόμος 2817/2000 διεύρυνε τον όρο «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», συμπεριλαμβάνοντας διάφορες κατηγορίες αναπηριών και προβλημάτων. Με τον νόμο αυτόν ιδρύθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), που βοήθησαν στην υποστήριξη των μαθητών μέσα στις τάξεις (Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2021).

4. Ο νόμος 3699/2008 προώθησε περαιτέρω την Ειδική Αγωγή, μετονομάζοντας τα Κ.Δ.Α.Υ. σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) και ενισχύοντας τις διεπιστημονικές ομάδες. Ο νόμος αυτός διευκρίνισε τους τύπους υποστήριξης που παρέχονται στους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2021).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι Ελλάδα έχει κάνει σημαντικά βήματα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ωστόσο, υπάρχουν ακόμη προκλήσεις, όπως η καθυστέρηση στην εφαρμογή της συμπερίληψης και η έλλειψη υποδομών και πόρων (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Η τεχνολογική πρόοδος και η παγκοσμιοποίηση, καθιστούν την ένταξη και συμπερίληψη της διαφορετικότητας στο γενικό σχολείο επιτακτική ανάγκη, καθιστώντας την εφαρμογή αυτών των αρχών μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2021).

2^ο Κεφάλαιο: Συνεργασία σχολείου και οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή αποτελεί ένα πολυδιάστατο θέμα, το οποίο αποκτά διαφορετική σημασία ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτισμικό, μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο κάθε ατόμου. Για κάποιους, σημαίνει συνεργασία, για άλλους αντιπαράθεση ή απλή ενημέρωση και παρακολούθηση της σχολικής πορείας, ενώ για άλλους, υποστήριξη του ρόλου τους στο σπίτι. Ιδανικά, πρόκειται για ενεργή και εκτενή συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης του παιδιού τους (Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2021). Από την πλευρά της σχολικής διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών, αυτό μεταφράζεται σε αποδοχή και προώθηση της γονεϊκής συμμετοχής και συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας

μειώνει τις παρανοήσεις και προκαταλήψεις και ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση (Γιώτσα, 2019).

Παρότι είναι γενικά αποδεκτό ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι σημαντική, η επίτευξή της συχνά δεν είναι εύκολη λόγω αντιπαραθέσεων και εντάσεων (Γιώτσα, 2014). Η σχέση αυτή επηρεάζεται από πλήθος κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων και αλλάζει με βάση τις εξελίξεις στους παράγοντες αυτούς (Παπανούτσος, 2014). Προσπάθειες για ενίσχυση της συνεργασίας περιλαμβάνουν γονείς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικά γραφεία, την κυβέρνηση και εν γένει αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπουζάκης, 2003).

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει θετική επίδραση σε όλους τους εμπλεκόμενους (παιδί, γονείς και εκπαιδευτικούς) και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000; Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2021; Συμεού, 2003). Η καλή συνεργασία σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών και να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καζαμίας, 1985). Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να επιτύχουν ακαδημαϊκά όταν η οικογένειά τους υποστηρίζει ενεργά την εκπαίδευσή τους. Έτσι, το σημαντικότερο κίνητρο για την ενίσχυση της γονεϊκής συμμετοχής είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και η επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών. Επιπλέον, αυτή η συνεργασία φέρνει αμοιβαία οφέλη τόσο για τον γονεϊκό ρόλο όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Γιώτσα, 2019; Συμεού, 2003).

Οι (Martin, Ranson & Tall, 1997) προτείνουν ένα τετραστάδιο μοντέλο ανάπτυξης των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας:

Εξάρτηση (Dependence): Σε αυτό το παραδοσιακό στάδιο, οι γονείς παρακολουθούν παθητικά τη σχολική ζωή, ενώ οι συναντήσεις με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς αφορούν κυρίως την ενημέρωση για τη φοίτηση, επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού τους.

Συνδρομή (Membership): Αναγνωρίζεται ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, κυρίως στο σπίτι. Το σχολείο συμβουλεύεται τους γονείς για αλλαγές που σχεδιάζονται και λαμβάνει υπόψη τις απόψεις τους.

Αλληλεπίδραση (Interaction): Το σχολείο ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, βλέποντάς τους ως συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών. Υπάρχει αμοιβαία κατανόηση, εκτίμηση και σεβασμός, με συνεχείς προσπάθειες για συνεργασία σε θέματα λειτουργίας του σχολείου σε όλα τα επίπεδα.

Συνεργασία (Partnership): Σε αυτό το στάδιο, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων είναι συνεχής και αμφίδρομη, με κοινή δέσμευση και ευθύνη για όλα τα θέματα διοίκησης, λειτουργίας και ανάπτυξης του σχολείου.

Σύμφωνα με τους Steh και Kalin (2011), η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι μια διαδραστική σχέση με στόχο τη βελτιστοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτές οι συνεργατικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από αίσθημα επάρκειας, δέσμευσης, ισότητας, θετικής επικοινωνίας, σεβασμού και εμπιστοσύνης (Νικολάου, 2020).

Η φύση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας ποικίλλει ανάλογα με τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις σχολικές μονάδες, καθοριζόμενη από τους παράγοντες που κάθε σχολείο επιλέγει να υποστηρίξει (Theodorou, 2007; Durisic & Bunijevac, 2017).

Η Eirstein (1992, 1995) περιγράφει έξι τύπους σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας:

Αμφίδρομη επικοινωνία: Ενημέρωση των γονέων για την σχολική ζωή και πληροφόρηση του σχολείου για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.

Εθελοντική βοήθεια: Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση.

Υποστήριξη στο σπίτι: Παροχή βοήθειας από το σχολείο στους γονείς για την υποστήριξη της φοίτησης και επίδοσης του παιδιού στο σπίτι.

Εκτεταμένη συνεργασία: Συνεργασία πέρα από τα καθήκοντα στο σπίτι για βελτίωση της σχολικής επίδοσης.

Συμμετοχή στη διοίκηση: Εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή.

Συνεργασία με την κοινότητα: Αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων και υποδομών προς όφελος του σχολείου.

Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Ανεξαρτήτως εποχής και εκπαιδευτικής πολιτικής, πολλοί γονείς πάντα συμμετείχαν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτός ο ρόλος μπορεί να περιλαμβάνει τη φροντίδα για τη διατροφή, την ενδυμασία, την πειθαρχία, και την ενημέρωση για τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά, καθώς και την ενεργό συμμετοχή στη λειτουργία και τις δραστηριότητες του σχολείου. Η συμμετοχή των γονέων συνήθως θεωρείται θετική και

υποστηρίζεται με διάφορους τρόπους, επηρεαζόμενη από κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Desforges & Abouchaar, 2003).

Κατά τον 20ο αιώνα, οι εκπαιδευτικοί ήταν οι μόνοι που είχαν δικαίωμα λόγου στην εκπαιδευτική πρακτική, αλλά μεταξύ του 1950 και της δεκαετίας του '60, η κατάσταση άλλαξε, προωθώντας τη συνεργασία και ενισχύοντας την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Symeou, 2005). Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί την εμπλοκή των γονέων ως κριτήριο ποιότητας της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005). Τα τελευταία 50 χρόνια, η αξία της γονεϊκής συμμετοχής έχει αναγνωρισθεί, με συνεχείς προσπάθειες ενίσχυσης της στις περισσότερες δυτικές χώρες. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους γονείς να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Λόγω οικονομικών πιέσεων, τα εκπαιδευτικά συστήματα ζητούν αυξημένη συμμετοχή των γονέων. Στις ΗΠΑ, η αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ήταν κεντρικός τομέας της κυβέρνησης Κλίντον, ενώ στη Χιλή το 2011, ο Υπουργός Παιδείας προώθησε σύμβαση γονέων-σχολείου-κράτους για αυξημένη συμμετοχή (Borgonovi & Montt, 2012).

Η συνεργασία γονέων και σχολείου βασίζεται στην ανάγκη για ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα, που παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές, πέρα από το σχολικό ωράριο, λόγω των πολυάριθμων υποχρεώσεων των παιδιών και των γονέων (Durisic & Bunijevac, 2017). Η συνεργασία αυτή είναι απαραίτητη για την επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη κοινών στόχων στην εκπαίδευση. Το σχολείο πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών και των γονέων τους, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα και να βελτιώνει την επαγγελματική του αυτοπεποίθηση (Cattermole & Robinson, 1985; Martin, Ranson & Tall, 1997; Συμεού, 2003; Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Η στενή συνεργασία βοηθά στη δημιουργία θετικής στάσης προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, βελτιώνει τη συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση των μαθητών και μειώνει τις παρανοήσεις και τις προκαταλήψεις, δημιουργώντας κοινούς στόχους και υποστήριξη (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Η συνεργασία επηρεάζεται από το σχολικό περιβάλλον, τη νομοθεσία, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (Nurseta & Mediha, 2017).

Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεργασία είναι ιδιαίτερα σημαντική, βοηθώντας στην καλλιέργεια θετικών στάσεων των γονέων προς την

εκπαιδευτική διαδικασία και στην παροχή απαραίτητης υποστήριξης (Collier, Keefe, & Hirrel, 2015). Η Κονδάκου (2019) αναφέρει ότι οι γονείς ανταποκρίνονται εύκολα στις ανάγκες των παιδιών τους στο σπίτι και θεωρούν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ικανοποιητική. Αντίθετα, η Βλάσση (2020) επισημαίνει ότι υπάρχει δυσπιστία των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς, η οποία επηρεάζει αρνητικά τη συνεργασία τους.

Η ανάγκη για συνεργασία είναι ακόμα πιο σημαντική στις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς ενισχύει την αποτελεσματική εφαρμογή παρεμβάσεων και τη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων, καθώς και τα αποτελέσματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών (Νικολάου, 2020).

Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση Η σημασία για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ οικογένεια και σχολείου, αποτελεί ένα μεγίστης σημασίας ζήτημα, το οποίο γίνεται αντιληπτό, από την κατοχύρωση του δικαιώματος των γονέων για συμμετοχή στα συμβούλια που διενεργούν οι σχολικές δομές από το ίδιο το Σύνταγμα. Πρόκειται για νόμο, ο οποίος αναγνωρίζει στους γονείς την αναγκαιότητα συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα, καθώς η συνεργατική σχέση σχολείου και οικογένειας, θεωρείται απαραίτητη και καλλιεργείται μέσω της εμπιστοσύνης, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων αλληλεπίδρασης (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004; Γιώτσα, 2013).

Το βασικότερο στοιχείο ως προς την επίτευξη και την οργάνωση ενός ορθού εκπαιδευτικού προγράμματος, αποτελεί η επικοινωνία, μέσω της οποίας τίθενται οι βάσεις για συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Σαϊτής, 2007). Μέσω της επικοινωνίας, επιτυγχάνεται η ενοποίηση της οργανωμένης προσπάθειας, που επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας, με αποτέλεσμα την βέλτιστη απόδοση των συμμετεχόντων στις σχολικές μονάδες (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η συνεργασία μεταξύ οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείου, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την πρόοδο των παιδιών αυτών και τη γενικότερη αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης (Καγ, 2018; Πολυχρονοπούλου, 2004). Η ομάδα που δημιουργείται μέσα από αυτή τη συνεργασία, συμβάλλει στην βελτιστοποίηση ή/και τη γενικότερη αλλαγή των απόψεων και των επικρατουσών στάσεων, τη θέσπιση νόμων και ρυθμίσεων και την εξεύρεση κονδυλίων, με σκοπό να ωφελούνται τα παιδιά αυτά (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η συνεργασία ενός ευρύτερου πεδίου εμπλεκόμενων που αποτελείται από επιστημονικό προσωπικό και την οικογένεια των ατόμων με αναπηρίες, αποτελεί την κινητήριο δύναμη αναφορικά με τη μάθησή τους και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, γεγονός το οποίο έχει αιτηθεί και νομοθετηθεί, με τους ερευνητές να αποδεικνύουν και να αναγνωρίζουν την ολοένα και μεγαλύτερη σημασία τους (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003; Dale, 2000; Δασκαλάκη, Δρόσος & Κυριακίδης, 2002; Seligman & Darling, 2007; Συμεού, 2003; Τσιμπιδάκη, 2013). Η νομοθετική αναγνώριση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, έχει οδηγήσει στη θέσπιση πλήθους διατάξεων για το ζήτημα αυτό (Τσιμπιδάκη, 2013).

Στην περίπτωση της ΕΑΕ, αρχικά, οι γονείς δεν λάμβαναν καμία υποστήριξη και οι επαγγελματίες κατείχαν επιστημονικό ρόλο, με τη συνεργασία να έρχεται να διεισδύει μέσα από τη χρήση διάφορων συνεργατικών μοντέλων:

1. Το μοντέλο της μεταμόσχευσης, όπου οι επαγγελματίες παρέχουν στους γονείς εξαιδικευμένα εφόδια, με σκοπό να μπορούν οι ίδιοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους,
2. Το καταναλωτικό μοντέλο, με τους γονείς να αναγνωρίζονται ισάξια με τους ειδικούς,
3. Το μοντέλο της ισχυροποίησης, ισχυροποιώντας τη γονεϊκή δύναμη και,
4. Το μοντέλο της διαπραγμάτευσης, με την αμφίδρομη συνεργασία σχολείου και οικογένειας ατόμων με ΕΑΕ, με τους εκπαιδευτικούς να κατέχουν, εκτός των άλλων, και συμβουλευτικό ρόλο, παρέχοντάς τους υποστηρικτική βοήθεια (Dale, 2000).

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεχής και πλήρης ενημέρωση των γονέων, αναφορικά με τη φύση των προβλημάτων των παιδιών τους και συμβουλευτική υποστήριξη, με σκοπό να κατανοούν πλήρως την κατάσταση και να συμβάλλουν στην ομαλή καθημερινότητα των παιδιών τους, αλλά και της υπόλοιπης οικογενείας τους (Στεφανή, 2020). Η έλλειψη κοινών προσδοκιών σχολείου και οικογένειας ατόμων με ΕΑΕ, αποτελεί κίνδυνο για τα ίδια τα άτομα αυτά, καθώς δημιουργούνται συγκρούσεις, έλλειψη κατανόησης και αποξένωση, η οποία με τη σειρά της ως τροχοπέδη, εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν ενσυναισθητικά, αναγνωρίζοντας και συμβάλλοντας στα ζητήματα που αντιμετωπίζει η εκάστοτε οικογένεια (Phtiaka, 2001). Αιτία πρόκλησης αυτού, αποτελεί η υιοθέτηση λανθασμένων μοντέλων/προσεγγίσεων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όπως εκείνου που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ελλάττωμα,

δυσχεραίνοντας έτσι την ερμηνεία των σχέσεών του με τις οικογένειες των μαθητών του (Vlachou, 1997).

Πλήθος ερευνών διεθνώς, αποδεικνύουν τη δυσκολία συνεργασίας σχολείου και οικογένειας παιδιών με ΕΑΕ, παρουσιάζοντάς τη, σε πολλές περιπτώσεις ως προβληματική (Armstrong, 1995; Bissonnette, 2013; Blamires et al., 2013; Hanko, 2003; Lacey, 2002). Στις έρευνες αυτές, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενοχλούνται ιδιαίτερα από τον παρεμβατικό τρόπο των γονέων, οι οποίοι παρέχουν συνεχείς συμβουλές σε αυτούς, παρεμβαίνοντας στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ από την άλλη, οι γονείς έχει αποδειχθεί ότι δεν αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως συνεργάτες, αλλά περισσότερο ως αντιπάλους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αντιθετική σχέση, η οποία μοιάζει με δύο μαχόμενα στρατόπεδα, που όμως έχουν κοινό στόχο, το καλό των παιδιών (Armstrong, 1995; Bissonnette, 2013; Blamires et al., 1997; Hanko, 2001; Lacey, 2001). Τα αποτελέσματα, λοιπόν, είναι μηδενικά, όπως και τα οφέλη για τα παιδιά, καθώς τα άτομα που θα έπρεπε να μοχθούν για την εκπαίδευση και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, αδυνατούν να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν υποστηρικτικά απέναντί τους (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η κατάσταση αυτή, μόνο αρνητικά αποτελέσματα έχει, δημιουργώντας περεταίρω σύγχυση στα άτομα με ΕΑΕ και απομακρύνοντάς τα από την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Σε αντίθετη, ωστόσο, περίπτωση, όταν υπάρχει συντονισμένη και αμφίδρομη προσπάθεια, με κοινούς στόχους και προσδοκίες, επιτυγχάνεται η ολοένα και πιο άμεση και ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών/τόμων με ΕΑΕ στο σχολικό περιβάλλον, αυξάνοντας τις πιθανότητες και τα ποσοστά αποτελεσματικότητας (Γκιόκα & Σαλμόντ, 2016).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό το γεγονός του καθοριστικού ρόλου που κατέχει η θετική, επικοδομητική και σταθερή σχέση που υπάρχει μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, παρ' όλες τις δυσκολίες που συναντώνται, καθώς μέσω αυτής, ξεπερνούνται οι συγκρούσεις (Caldin & Cavaluzzo, 2008). Πρόκειται για μια σχέση, η οποία βοηθά στη μετατροπή της παρωχημένης νοοτροπίας και των δύο πλευρών, αποσκοπώντας στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ατόμων/μαθητών με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η συμβολή της ύπαρξης σταθερών και υγιών σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου, στην ψυχοκοινωνική, αλλά και την ακαδημαϊκή εξέλιξη των ατόμων αυτών,

όπου μέσω του αμοιβαίου σεβασμού στις ιδιαιτερότητές τους, επιτυγχάνονται τα βέλτιστα (Stainback & Stainback, 1996).

Μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην ειδική αγωγή

Η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει διάφορα μοντέλα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, τα οποία ποικίλλουν τόσο στο αντικείμενο, όσο και στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τα σημαντικότερα, σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα και Πούλου (2009) είναι τα εξής:

- Το οικοσυστημικό μοντέλο που παρουσίασε ο Bronfenbrenner (2000), το οποίο αποδίδει έμφαση στη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

- Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων, το οποίο εξηγεί την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ σχολείου και κοινωνίας σύμφωνα με τους ρόλους και τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές.

- Το μοντέλο των συναισθηματικών επιδράσεων, το οποίο αφορά την ερμηνεία της αλληλεπίδρασης γονέων και εκπαιδευτικών, τις οποίες αναγνωρίζει ως συναισθηματικές ενέργειες επηρεαζόμενες από προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Οι Ματσαγγούρας και Πούλου (2009), επίσης, προσδιορίζουν τέσσερα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα που αφορούν τη συνεργασία του σχολικού με το οικογενειακό περιβάλλον, τα οποία διαμορφώνονται, τόσο από ιστορικές, όσο και από κοινωνικές παραμέτρους, οργανωτικές πρακτικές και επαγγελματικές παραδοχές, οι οποίες παρουσιάζονται ως εξής:

1. Το σχολείο παρουσιάζεται ως κεντρικό μοντέλο, το οποίο υποστηρίζει τη διαφορετικότητα των ρόλων των εκπαιδευτικών, με εκείνων των γονέων.

2. Το συνεργατικό μοντέλο, το επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και γονείς να αλληλεπιδρούν, με δεδομένη την σαφή υπεροχή των εκπαιδευτικών σε πλήθος υποχρεώσεων και δικαιοδοσιών.

3. Το διαπραγματευτικό μοντέλο, προάγοντας μια σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, στην οποία υπάρχει πλήρης ισοτιμία και διαφάνεια ρόλων.

4. Το οικογενειο-κεντρικό μοντέλο, παρέχοντας απόλυτη έμφαση στον ρόλο που έχουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς ως υποστηρικτικά όργανα αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων για εκείνα.

Τα παραπάνω μοντέλα υπάρχουν για να εκφράσουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και διαφοροποιούνται μεταξύ δύο διακριτών εννοιών και γονεϊκών στάσεων, εκείνου της γονεϊκής συμμετοχής κι εκείνου της γονεϊκής εμπλοκής, επιχειρώντας να δοκιμάσουν πλήθος ενδιάμεσων και εναλλακτικών καταστάσεων (Theodorou, 2007).

Οι έννοιες «γονεϊκή συμμετοχή» και «γονεϊκή εμπλοκή»

Οι έννοιες «γονεϊκή συμμετοχή» και «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιούνται ως όροι από τους ερευνητές στη διεθνή βιβλιογραφία με σκοπό την περιγραφή της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους (Συμεού, 2003). Αν και οι δύο όροι συχνά χρησιμοποιούνται ή/και λαμβάνονται υπόψη ως συνώνυμοι, αξίζει να σημειωθεί πως το περιεχόμενό τους είναι εντελώς διαφορετικό και καλύπτουν πλήθος δραστηριοτήτων, όπως η γονεϊκή φροντίδα στο σπίτι και η βοήθεια στα σχολικά καθήκοντα. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο είναι πιο δομημένη και αποτελεσματική, ενώ στο σπίτι είναι λιγότερο δομημένη (Moorman & Litwack, 2007). Η Epstein σε πλήθος ερευνών της περιγράφει έξι παράγοντες που καθορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή: ανατροφή, επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα (Epstein, 1995; Epstein, 1996; Epstein, 2001; Epstein, 2003; Epstein, 2009; Durisic & Bunijevac, 2017). Ο βαθμός εφαρμογής αυτών των πρακτικών διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, και ο ρόλος των γονέων εξαρτάται από τις αντιλήψεις του κάθε σχολείου (Ντινίδου, 2013). Έρευνα δείχνει ότι οι σχολικές εκδηλώσεις είναι ο τομέας με τη μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή, αν και οι γονείς συμμετέχουν ελάχιστα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των εκδηλώσεων (Ντινίδου, 2013).

Η γονεϊκή συμμετοχή

Η γονεϊκή συμμετοχή θεωρείται η ιδανική μορφή επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ορίζεται ως η ενεργή δέσμευση των γονέων στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η υψηλή γονεϊκή συμμετοχή συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, στην ψυχική τους υγεία και στην κοινωνική τους συμπεριφορά (Borgonovi & Montt, 2012).

Η γονεϊκή συμμετοχή περιγράφει μια εκτεταμένη σχέση συνεχούς επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, βασισμένη στην ελευθερία και τον αμοιβαίο σεβασμό των μελών (Martin, Ranson, & Tall, 1997). Ο όρος προϋποθέτει την ισότητα ανάμεσα στα

εμπλεκόμενα μέρη και στηρίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών, σκέψεων και συναισθημάτων, καθώς και στη συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων τόσο σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας όσο και σε ευρύτερο επίπεδο, όπως η σχέση του σχολείου με την κοινωνία και την πολιτεία (Soliman, 2011).

Για την επίτευξη της γονεϊκής συμμετοχής είναι απαραίτητος ο καθορισμός των δικαιωμάτων και των ευθυνών των δύο πλευρών, η διευκρίνιση των ρόλων, των διαδικασιών και της κοινής λογοδοσίας, καθώς και η διαπραγμάτευση πολιτικών που θα επιτρέψουν στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στη διακυβέρνηση του σχολείου. Μόνο όταν οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας φτάσουν σε αυτό το επίπεδο, μπορεί να υπάρξει ουσιαστική συνεργασία (Συμεού, 2003).

Η δυσκολία και η πρόκληση αναφορικά με την εφαρμογή της γονεϊκής συμμετοχής, έγκειται στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μερών, ώστε να παραμείνουν δεσμευμένα στην ενεργό συνεργασία. Αυτή η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων, σχολείου και τοπικής κοινωνίας, προσφέρει τεράστια οφέλη, αλλά συχνά συνοδεύεται από σημαντικά κωλύματα. Συχνά παρατηρείται μείωση του ενδιαφέροντος των γονέων για τα ζητήματα της σχολικής λειτουργίας, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν γραφειοκρατικά εμπόδια και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμμετοχής τους (Martin, Ranson & Tall, 1997). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό, ότι οι γονείς δυσκολεύονται να κατανοήσουν το γεγονός ότι η γονεϊκή συμμετοχή περιλαμβάνει τη συνολική ενεργό ανάμειξη σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου και όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία των τέκνων τους (Martin, Ranson & Tall, 1997).

Η γονεϊκή εμπλοκή

Η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» αφορά τις διαδικασίες που σχετίζονται κατά βάση με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη από το σχολείο συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Τότε, οι γονείς συνήθως έχουν τον ρόλο του «θεατή», συμμετέχοντας σε δραστηριότητες ή εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο για αυτούς ή σε δραστηριότητες όπως τα «γονεϊκά καθήκοντα» ή η «εθελοντική εργασία», όπως συνηθίζεται να χαρακτηρίζονται από το σχολικό πλαίσιο (Συμεού, 2003).

Οι παράγοντες οι οποίοι κινητοποιούν την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους είναι οι εξής (Durisic & Bunijevac, 2017):

- **Γονεϊκές προσδοκίες:** Σχετίζονται με τους στόχους που έχουν οι γονείς για την ακαδημαϊκή πρόοδο των τέκνων τους, οι οποίοι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το περιβάλλον μάθησης και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών.

- **Αποτελεσματικότητα γονέων:** Αναφέρεται στην ικανότητα των γονέων να οργανώνουν και να εκτελούν αποτελεσματικά τις γονεϊκές υποχρεώσεις τους, με την αποτελεσματικότητά τους ως τροχοπέδη του άγχους τους και παράγοντα τόνωσης της αυτοπεποίθησης, αλλά και της αισιοδοξίας τους για το μέλλον των παιδιών τους, καθιστώντας τους περισσότερο πρόθυμους να εμπλακούν ουσιαστικά στη σχολική ζωή.

- **Αντιλήψεις του σχολείου:** Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών και επικοινωνούν αποτελεσματικά και αμφίδρομα με τους γονείς, αυξάνονται οι πιθανότητες της ενεργούς εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή.

Συνέπειες γονεϊκής συμμετοχής/εμπλοκής

Η οικογένεια αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης, ασκώντας σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής τους. Οι γονείς αποτελούν το πρώτο εκπαιδευτικό περιβάλλον και μεταδίδουν στα παιδιά τους γνώσεις που συμβάλλουν στην γλωσσική, κοινωνική, ηθική και πνευματική τους ανάπτυξη (Hanushek et al., 2019; Παρασκευόπουλος, 1993). Η συμμετοχή του παιδιού σε παιχνίδια και δραστηριότητες, οι οποίες ενισχύουν τη μάθηση, λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης των γνωστικών τους ικανοτήτων (Hewes, 2007). Επομένως, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει ολοκληρωμένα στην ανάπτυξη και την απόδοση των παιδιών στο εκπαιδευτικό, αλλά και το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γονεϊκής συμμετοχής και εμπλοκής, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, έχει μελετηθεί εκτενώς, τόσο σε περιπτώσεις τυπικών, όσο και σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνήθως, η αξιολόγηση αυτή γίνεται σε δύο βασικούς άξονες: την επίδραση στις γνωστικές ικανότητες και την επίδραση στις μη γνωστικές (ψυχοκινητικές) δεξιότητες (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Οι γνωστικές ικανότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα ανάγνωσης και τη φωνολογική επίγνωση, καθώς και τις μεταγνωστικές ικανότητες όπως ο προγραμματισμός και η αυτοοργάνωση και ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει μια ποικιλία αντικρουόμενων συμπερασμάτων σχετικά με τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών. Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι η γονεϊκή συμμετοχή δεν έχει καμία επίδραση στην προσαρμογή των μαθητών ή στις σχολικές τους επιδόσεις, άλλες παρουσιάζουν εντυπωσιακά θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικοποίησης, ενώ κάποιες έρευνες καταγράφουν αρνητική επίδραση, δηλαδή μείωση της σχολικής επίδοσης κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007; Tan, 2018; Wilder, 2017). Αυτές οι αντιφάσεις ερμηνεύονται εύκολα αν ληφθεί υπόψη ότι διαφορετικοί ερευνητές ερμηνεύουν τη γονεϊκή εμπλοκή με διαφορετικούς τρόπους και διαμορφώνουν ανάλογα τις έρευνές τους. Σε κάθε περίπτωση, η γονεϊκή συμμετοχή είναι ένας από τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση και προσαρμογή και επηρεάζεται από πολλούς άλλους κοινωνικούς, μορφωτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Desforges & Abouchaar, 2003; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθούν και κάποιες-ελάχιστες-μελέτες που διερεύνησαν τη γονεϊκή συμμετοχή σε διακρατικό επίπεδο και κάποιες, ακόμη λιγότερες, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το ευρύ φάσμα των διάφορων μορφών συμμετοχής (Desforges & Abouchaar, 2003; Hanushek et al., 2019; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). Το 2009, πραγματοποιήθηκε έρευνα με ερωτηματολόγιο του κύκλου PISA 2009 σε 14 χώρες, με την Ελλάδα να μη βρίσκεται σε αυτές, η οποία αξιολόγησε τη γονεϊκή συμμετοχή μεταξύ χωρών και υποομάδων εντός χωρών, όπως και την επίδρασή που έχει αυτή τόσο σε γνωστικά όσο και σε μη γνωστικά αποτελέσματα. Ως μέτρο αξιολόγησης της επίδοσης, επιλέχθηκε η ανάγνωση, καθώς αποτελεί βασική ικανότητα αναφορικά με την επίτευξη στόχων και την επίλυση προβλημάτων σε πολλούς τομείς της ζωής. Η έρευνα, μελέτησε επίσης, αν οι μαθητές με υψηλή συμμετοχή των γονέων τους στη σχολική τους ζωή έχουν υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με τα ευρήματα να αποδεικνύουν ότι ορισμένες μορφές γονεϊκής συμμετοχής συνδέονται πιο έντονα με γνωστικά και μη γνωστικά αποτελέσματα, όπως η ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά σε μικρή ηλικία και η ενθάρρυνση σε συζητήσεις με σκοπό να προαχθεί η κριτική σκέψη και η διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα, δείχνουν επίσης, ότι η γονεϊκή συμμετοχή ποικίλλει μεταξύ διαφορετικών χωρών και οικονομικών συνθηκών. Σε κάθε περίπτωση και πολιτικοοικονομική κατάσταση, ωστόσο,

αποδεικνύεται πως η γονεϊκή συμμετοχή μπορεί να μειώσει τις διαφορές απόδοσης μαθητών από διάφορες κοινωνικοοικονομικές ομάδες (Borgonovi & Montt, 2012).

Θετικές επιδράσεις γονεϊκής συμμετοχής/εμπλοκής

Η συντονισμένη και με διάρκεια συνεργασία οικογενειών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, αποδίδοντας μεγάλη ευκολία και αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό έργο, τόσο σε γνωστικές όσο και σε μη γνωστικές ικανότητες (Δροσινού, 1998). Η ανταλλαγή απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών και η εμπλοκή των πρώτων στη μαθησιακή διαδικασία, είναι εκείνες που συνδράμουν στον προσδιορισμό των αιτιών και τον συντονισμό των κοινών προσπαθειών για την εύρεση των ιδανικών παρεμβάσεων (Δροσινού, 1998). Φυσικά, για να επιτευχθεί η εμπλοκή των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία και η συνεργασία τους με το σχολείο, χρειάζεται να τίθενται προϋποθέσεις, οι οποίες αφορούν πάντα την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν το πρόβλημα των τέκνων τους και να κατακτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις για τις κοινωνικές ανάγκες και τα συναισθήματά τους, βοηθώντας τα να εξελιχθούν. Τέλος, οι προϋποθέσεις αυτές, θα θέσουν τα όρια αναφορικά με τον προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων, απομακρύνοντας τη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών από παρεξηγήσεις και επεμβάσεις των πρώτων στο έργο των δεύτερων (Χρηστάκης, 1984).

Η βασικότερη όλων των προϋποθέσεων για την επιτυχή συνεργασία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκπαιδευτικών αυτών, είναι ο αμοιβαίος σεβασμός και η θέληση και των δύο πλευρών προς γνωριμία και συνεργασία (Dunst, 2002). Οι γονείς, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητές τους και οι εκπαιδευτικοί, μέσα από αυτή τη διαδικασία να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών τους, όπως και τις επιθυμίες των γονέων τους, προσαρμόζοντας, έτσι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Επιπρόσθετα, μέσα από αυτή τη συναναστροφή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύουν τις κατάλληλες συμπεριφορές των παιδιών και να αποτρέπουν τις ανεπιθύμητες, γεγονός το οποίο επιτυγχάνεται με την άδηλη στήριξη των γονέων, βοηθώντας και τους ίδιους στην επίτευξη μιας ομαλής καθημερινότητας (Dunst, 2002). Η συνεργασία και η συμφωνία απόψεων αυτή, λοιπόν, παρέχει πλήρη ασφάλεια

στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρέχοντάς του παραπάνω ευκαιρίες για εξέλιξη και μάθηση, εντός σχολικού και οικογενειακού πλαισίου (Heward, 1997; Dardig & Rasset, 1979).

Παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή/συμμετοχή

Από τα μέσα του 1990, οι έρευνες παρουσιάζουν την έντονη ανάγκη ύπαρξης μιας ουσιαστικής συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς όσες προσπάθειες είχαν διενεργηθεί ως τότε, δεν απέδωσαν στην εκπαίδευση των παιδιών τα βέλτιστα (Bruneau, Ruttan & Dunlap, 1995). Παρά τη σαφή θετική συσχέτιση που εντοπίζουν οι έρευνες μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επιτυχίας, αναδύονται ωστόσο και ορισμένοι παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή (Ascher, 1988). Πλήθος μελετών ανά τα χρόνια, αποκαλύπτουν πως διάφορες οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες που υπάρχουν, συχνά ερμηνεύονται ως έλλειψη πρόθεσης και ενδιαφέροντος για γονεϊκή εμπλοκή, γεγονός το οποίο, ωστόσο, είναι λανθασμένο (Erstein, 1984; Ascher, 1988; Phtiaka, 1998). Στη σύγχρονη εποχή, οι γονείς εμφανίζονται ιδιαίτερα απορροφημένοι από τις απαιτήσεις της καθημερινής τους ζωής, όπως οικονομικές δυσκολίες, πολλές ώρες εργασίας και κοινωνικά προβλήματα, γεγονός που συχνά οδηγεί σε μια εσφαλμένη εντύπωση ότι δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Phtiaka, 1998). Επίσης, τα αρνητικά βιώματα από τη δική τους σχολική εμπειρία και η χαμηλή αυτοεκτίμηση συμβάλλουν στη διαμόρφωση αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο των παιδιών τους (Durisic & Bunijevac; Ascher, 1988; Raty, 2011; Raty, 2003). Για παράδειγμα, γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο χρησιμοποιούν κυρίως πρακτικά κριτήρια στις αποφάσεις που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών τους, ενώ γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, ασκούν λεπτομερέστερο έλεγχο στις επιλογές τους σχετικά με το σχολείο, το εκπαιδευτικό υλικό και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Raty, 2011).

Σημαντικές κοινωνικές αλλαγές στα οικογενειακά πρότυπα, η καθημερινή εργασία και των δύο γονέων, με αποτέλεσμα (ιδίως οι μητέρες) να δυσκολεύονται να συμμετάσχουν στις σχολικές δραστηριότητες, η αύξηση των διαζυγίων και η απασχόληση, έχουν επηρεάσει τη γονεϊκή εμπλοκή, με αποτέλεσμα να προκύπτει έλλειψη κατανόησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μονογονεϊκές οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, οι

οποίες συχνά αποκλείονται από τη συνεργασία με το σχολείο και θεωρούνται αναξιόπιστες λόγω των αυξημένων υποχρεώσεών τους και του μειωμένου χρόνου που μπορούν να διαθέσουν (Ascher, 1988).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα που διενήργησε η Eipstein το 1984, μελετώντας 1269 οικογένειες, εκ των οποίων το 24% ήταν μονογονεϊκές, μελετώντας την επίδραση κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων στη γονεϊκή εμπλοκή και επιβεβαιώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικές προκαταλήψεις απέναντι στην πρόθεση των μονογονεϊκών οικογενειών να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή, χρησιμοποιώντας αυτή την άποψη στις αξιολογήσεις τους. Αναφορικά με τους παντρεμένους γονείς, από την ίδια έρευνα αποδείχθηκε πως αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο σχολείο, καθώς τα γονεϊκά καθήκοντα μοιράζονται, και έχουν συχνότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επηρεάζει τις απόψεις των τελευταίων (Eipstein, 1984). Η έρευνα, επίσης, διαπίστωσε το γεγονός ότι οι μονογονεϊκές παρέχουν παραπάνω χρόνο για τη σχολική μελέτη στο σπίτι με τα παιδιά τους, ενώ φαίνεται πως η πίεση που υφίστανται ή νιώθουν από το σχολείο, τους κάνει να αποφεύγουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Eipstein, 1984). Συμπληρωματικά, η έρευνα έδειξε τη γονεϊκή εμπλοκή ως μια πιο αγχωτική διαδικασία για τις μονογονεϊκές οικογένειες, κυρίως λόγω της έλλειψης κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς (Eipstein, 1984). Τέλος, η έρευνα κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί που πέτυχαν υψηλότερα ποσοστά γονεϊκής εμπλοκής στην ομάδα, ήταν εκείνοι που δε στέκονταν σε στερεότυπα λαμβάνοντας υπόψη τους την οικογενειακή κατάσταση των γονέων και δεν τους πίεζαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στο σχολείο (Eipstein, 1984).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόφαση των γονέων να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αποτελώντας την κινητήρια δύναμη ή το τροχοπέδη αυτής της συμμετοχής (Collier, Keefe, & Hirrel, 2015). Σχετικές έρευνες, δείχνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη γονεϊκή συμμετοχή και επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς, αυτοί αποφασίζουν πιο εύκολα να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Collier, Keefe, & Hirrel, 2015).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα πως, είναι απαραίτητο, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από την εκπαιδευτική έρευνα το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και των οικογενειών και να παρέχεται δικαιολόγηση στην απροθυμία κάποιων

οικογενειών να εμπλακούν στη σχολική ζωή, χωρίς αυτή να ερμηνεύεται αυτόματα ως έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η ευαισθησία και η κατανόηση του σχολικού πλαισίου απέναντι στις ιδιαιτερότητες, όπως και τις ανάγκες που έχει κάθε οικογένεια, σύμφωνα με την Phtiaka (1998) είναι πιθανό να αυξήσει τη γονεϊκή εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα, όπως και την ικανοποίησή τους από την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως για να μπορέσουν να κατανοηθούν οι παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τη συνεργασία του οικογενειακού με το σχολικό περιβάλλον, πρέπει πρωτίστως να γίνουν κατανοητά κάποια σημαντικά ζητήματα (Γεωργίου, 2000). Τα ζητήματα αυτά, αφορούν το ποιος έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών, το αν έχουν όλοι οι γονείς, κάθε κοινωνικού, οικονομικού, νοητικού και μορφωτικού επιπέδου ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών τους και τέλος, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που καθίστανται από τη συμμετοχή των γονέων σε αυτά (Γεωργίου, 2008). Οι παράγοντες αυτοί όλοι, τείνουν να αλλάζουν και αναλόγως να διαμορφώνονται και οι υποχρεώσεις σχολείου και οικογένειας και ως συνέπεια οι κοινές τους προσδοκίες, τα αντικείμενα συνεργασίας και το γενικότερο είδος των σχέσεών τους (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Τρόποι βελτίωσης της συνεργασίας και της επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου

Η συνεργασία και η επικοινωνία του οικογενειακού περιβάλλοντος ατόμων με ειδικές ανάγκες με το σχολείο και η ενεργή συμμετοχή των δεύτερων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αποτελεί μια προσπάθεια η οποία συναντά δυσκολίες οι οποίες προέρχονται και από τις δύο πλευρές συνεργασίας (Hannon & Weinberger, 1991). Οι γρήγοροι ρυθμοί της καθημερινότητας που οδηγούν στην έλλειψη χρόνου, αλλά και η έλλειψη ικανοτήτων και γνώσεων, όπως και οι παρωχημένες αντιλήψεις των γονέων, αποτελούν τροχοπέδη στην εκπαίδευση και την επιτυχή κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δικαιολογούν τη στάση τους αυτή (Greenwood & Hickman, 1991). Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους, θεωρούν ως απειλή τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τη θεωρούν παρεμβατική και όχι βοηθητική, γεγονός το οποίο δημιουργεί κωλύματα στην επιτυχία της συνεργασίας, ακόμη κι αν οι ίδιοι οι γονείς διατίθενται για αυτή (Eipstein, 1986). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό το γεγονός ότι καθοριστικό ρόλο στη συνεργασία και την επικοινωνία του σχολικού και του

οικογενειακού πλαισίου έχει σημαίνοντα ρόλο η ευαισθησία και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς πρόκειται για μια σχέση, χωρίς καμία προηγούμενη εμπειρία, που βασίζεται κατά βάση στις γνώσεις και τις απόψεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005; Epstein, 1986).

Σε μια κοινωνία συνεχώς μεταβαλλόμενη, όπως η σημερινή, με την εκπαίδευση να δέχεται επιρροές από τις συνεχείς αυτές αλλαγές, είναι μεγίστης σημασίας ζήτημα η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, η οποία θα παρέχει ασφάλεια στα παιδιά και να τους βοηθά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Αλβανόπουλος, 2017; Dodge & Colker, 1998; Epstein et al., 2002). Ακόμη, μέσω της συνεργασίας του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος, η διαδικασία μάθησης έχει θετικά αποτελέσματα, ενώ το ίδιο παρατηρούν σε έρευνά τους να συμβαίνει οι Πεντέρη και Πετρογιάννης (2013), όπως και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους εξέλιξη και εκτός σχολικού πλαισίου. Αγαθά, τα οποία μπορούν να παρασχεθούν στους μαθητές, όταν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων θέσουν ως στόχο και προτεραιότητά τους τη συνεργασία με την οικογένεια, κατανοώντας πως η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία η οποία δε λήγει στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά συνεχίζεται και στο σπίτι, ειδικά στις περιπτώσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Kalin & Steh, 2010).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή ύπαρξη συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας, αποτελεί η ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από το ίδιο το κράτος, οι οποίοι χρειάζεται να κατανοήσουν τη σημασία του ρόλου της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο τυπικών, όσο και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αξιοποιήσουν την οικογένεια προς όφελος των μαθητών (Patrikakou & Weissberg, 2000). Η ενημέρωση αυτή, επιτυγχάνεται μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία βοηθά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας με τους γονείς (Epstein, 1992). Τα προγράμματα, λοιπόν, αυτά, χρειάζεται να είναι στοχευμένα και να καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς, καλλιεργώντας την «κοινωνική εμπιστοσύνη» μεταξύ αυτών και των γονέων, πιστεύοντας σε αυτή, καλλιεργώντας τη στη συνέχεια ως αίσθημα και στους ίδιους τους γονείς, δημιουργώντας έτσι ένα αμφίδρομο θετικό σχεσιακό κλίμα (Bryk & Schneider, 2002). Επιπλέον, η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή προγραμμάτων θετικής ψυχολογίας, μπορεί να τους βοηθήσει να υποδεικνύουν στους γονείς, με το ανάλογο τρόπο, τρόπους με σκοπό να συνεισφέρουν και οι ίδιοι στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να στηρίζουν

τους ίδιους τους τούς εαυτούς (Μπούτρη, 2011). Τέλος, μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης και συμμετοχής σε προγράμματα θετικής ψυχολογίας, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν τις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη, απομακρύνοντας τους εαυτούς τους από στερεοτυπικές αντιλήψεις, καθιστώντας τους ικανούς να δεχτούν, αλλά και να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών τους (Αλαχιώτης & Ματσαγγούρας, 2002; Γκλιάου,-Χριστοδούλου, 2005; Κουδιγκέλη, 2011; Calp, 2020).

Η σωστή και ιδανική επικοινωνία, επιδιώκεται από τις πρώτες κιόλας μέρες τους σχολικού έτους, όπου εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν την ευκαιρία να γνωριστούν και να αλληλεπιδράσουν, λαμβάνοντας παράλληλα τις κατάλληλες πληροφορίες που θα βοηθήσουν και τις δύο πλευρές στο έργο τους, θέτοντας τα απαραίτητα όρια που χρειάζεται να υπάρχουν (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009; Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995). Ακόμη, από αυτές τις συναντήσεις οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν ως καθοδηγητές για τους γονείς, βοηθώντας τους προς την αποφυγή σφαλμάτων (Gelfer, 1991). Η συνέχεια αυτής της ενημέρωσης ανά τακτά χρονικά διαστήματα, κατά τη σχολική χρονιά και σε προσωπικό επίπεδο, αποτελεί την επικοινωνία και οδηγεί σε μια ισχυρή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών η οποία βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό (Gelfer, 1991). Μέσω αυτής της συνεργασίας και της επικοινωνίας, διασφαλίζεται η ύπαρξη ομαλών σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανταλλάσσουν απόψεις, πληροφορίες και γνώσεις, οργανώνοντας και συντονίζοντας τις προσπάθειές τους, με σκοπό την ενδυνάμωση και τη βελτίωση των παιδιών και βοηθώντας τα να αναπτύσσονται διαρκώς (Swick, 1997).

Σημαίνοντα ρόλο στην επίτευξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας του σχολικού με το οικογενειακό περιβάλλον, κατέχει η σχολική ηγεσία (Hoover-Dempsey et al., 1995). Η διεύθυνση του κάθε σχολείου είναι εκείνη που δημιουργεί το ευνοϊκό εργασιακό κλίμα, το οποίο κατευθύνει και τους ίδιους τους υφισταμένους προς την τήρησή του και ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεργασία και την επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή (Majzub & Salib, 2011). Έτσι, ο διευθυντής είναι εκείνος που ωθεί τους εκπαιδευτικούς προς τη συνεχή επιμόρφωση κι εκείνος που καλλιεργεί το κατάλληλο κλίμα για τη γονεϊκή εμπλοκή, ακολουθώντας στρατηγικές οργάνωσης, μέσω των οποίων οι γονείς γνωρίζουν τις δράσεις του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους, είτε μέσω νέων τεχνολογιών, είτε δια ζώσης,

επιμορφώνοντας παράλληλα και ενδυναμώνοντας και τους ίδιους γνωστικά και συμπεριφορικά (Majzub & Salim, 2011).

Καταλήγοντας, η επικοινωνία και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι επιτεύξιμη όταν και οι δύο πλευρές κατανοήσουν τη διαφορετικότητα που κατέχει ο ρόλος του καθενός (Heward, 2011; Katz, 2000). Όταν αλληλοσυμπληρώνονται με διαφορετικό πάντα τρόπο ως προς την επίτευξη της σωστής ανάπτυξης και εκπαίδευσης του παιδιού (Γαλανάκης & Σταλίκας, 2007; Katz, 2000). Η αμφίδρομη πληροφόρηση, η ομαλή συνεργασία και η αλληλοσυμπλήρωση, αποτελούν αγαθά μεγίστης σημασίας για τα παιδιά και οδηγούν σε συνεργασία που έχει ουσία, σκοπό και νόημα για αυτά, αλλά και για τους ίδιους τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

3^ο Κεφάλαιο: Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των Α.μεΑ. στην Ελλάδα

Κοντά στη δύση του 20^{ου} αιώνα, το 1975, κατοχυρώθηκε νομοθετικά η δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ παράλληλα, κατοχυρώθηκε και η εκπαίδευση φοιτητών εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος στην Ειδική Αγωγή. Έναν μόλις χρόνο μετά, το 1976, εγκαινιάστηκε η ίδρυση της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ η πρώτη Παιδαγωγική Ακαδημία καθιέρωσε ένα πρόγραμμα μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή, διετούς διάρκειας.

Με το πέρασμα των χρόνων ψηφίζονταν νόμοι με σκοπό την οργάνωση, αλλά και τη βελτίωση της λειτουργίας όλων των δομών εκείνων που σχετίζονταν και αφορούσαν την Ειδική Αγωγή. Πλήθος Ειδικών Σχολείων, αυτοτελούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδρύθηκαν σε πρωτεύουσες και μεγαλουπόλεις, με υποχρεωτική φοίτηση παιδιών 6 έως 17 ετών, αποκλείοντας τις υπόλοιπες ηλικίες. Η επαγγελματική αποκατάσταση των ανθρώπων αυτών, ήταν ανύπαρκτη, ως το 1985, όταν επανακαθορίστηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί για την Ειδική Αγωγή, εισάγοντας και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση στη Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση στο νομοθετικό πλαίσιο, με σκοπό την αξιοποίηση των ικανοτήτων των ατόμων αναφορικά με την ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, με σκοπό την αποδοχή και την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο (Ο.Α.Ε.Δ., 2018). Αρκετά χρόνια αργότερα, περί τα μέσα του 2000, διευρύνθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εισάγοντας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο την

εφαρμογή παρεμβάσεων, οι οποίες στόχευαν στην επανένταξή τους ή/και τη διευκόλυνση ένταξης στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, την εισαγωγή τους στην κοινωνία και την επαγγελματική τους κατάρτιση ως ισότιμα μέλη αυτής.

Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ)

Τα Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ), αποτελούν σχολεία τα οποία δέχονται μαθητές οι οποίοι δεν έχουν κλείσει το 16^ο έτος της ηλικίας τους, ενώ εκεί μπορούν να φοιτήσουν έως το 23^ο έτος της ηλικίας τους. Κάθε νομός έχει ένα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, το οποίο και εποπτεύει. Κάθε απόφαση που λαμβάνεται, είναι αποτέλεσμα διαβουλεύσεων του διοικητικού προσωπικού με τον Σύλλογο προσωπικού του εκάστοτε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με σκοπό το κοινό καλό των μαθητών τους.

Στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ δικαίωμα φοίτησης έχουν μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, έχουν νοητική υστέρηση, κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες, οργανωτικά σύνδρομα, νευροεγκεφαλικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή διαταραχή προσωπικότητας, πολλαπλές αναπηρίες ή γενικότερες ψυχικές παθήσεις. Κάθε τμήμα αποτελείται από πέντε έως οκτώ μαθητές. Στα ειδικά αυτά σχολεία, οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας, ενώ παράλληλα αποκτούν και άλλες δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με γενικές, ακαδημαϊκές, προεπαγγελματικές και επαγγελματικές δεξιότητες, όπως και δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης. Οι μαθητές που αποφοιτούν από Ε.Ε.Ε.Ε.Κ αποκτούν απολυτήριο το οποίο είναι ισότιμο με εκείνο των τυπικών Γυμνασίων, αναφορικά με τον εργασιακό τομέα και πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης πρώτου επιπέδου, ενώ δεν είναι δυνατή η συνέχιση της φοίτησής τους σε Λυκειακές σπουδές.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό που απασχολείται σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ αποτελούν κοινωνιολόγοι, γυμναστές, μουσικοί, καθηγητές πληροφορικής, μαθηματικοί, φιλόλογοι και εξειδικευμένες ειδικότητες που εξυπηρετούν κάθε εργαστήριο εξειδίκευσης, το οποίο λειτουργεί στο εκάστοτε πλαίσιο. Επιπρόσθετα, τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ απαρτίζονται από Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό, το οποίο αποτελείται από κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και νοσηλευτές, με το 70% από αυτούς να απαρτίζεται συνήθως από γυναίκες. Επικεφαλής όλων είναι ο Διευθυντής της δομής, άτομο με εμπειρία γνωστική και εργασιακή, ο οποίος συνεργάζεται με τον υποδιευθυντή ως προς την εισαγωγή και κατάταξη των μαθητών, ανάλογα με τις δυσκολίες/αναπηρίες που αντιμετωπίζουν, στα ανάλογα τμήματα. Οι συχνές

συνεδριάσεις των διοικητικών οργάνων, αποτελούν συντονιστικό πλαίσιο και οργάνωση της εξέλιξης των μαθητών, της αντιμετώπισης των κρίσεων και του καθορισμού των εκπαιδευτικών στόχων. Τέλος, στις υποχρεώσεις του Διευθυντή των δομών αυτών έγκειται η αντίληψη των κωλυμάτων που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς και η συνδρομή ως προς την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) Πύργου Ηλείας

Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) Πύργου, δημιουργήθηκαν και λειτουργούν στον νομό της Ηλείας από το 2006. Πρόκειται για δομή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο οποίο φοιτούν μαθητές με αναπηρία, από όλο τον νομό Ηλείας. Το σχολείο αυτό, αποτελεί ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας, με πλήθος δραστηριοτήτων και διακρίσεων. Ο αριθμός των μαθητών του ανέρχεται στους 44. Στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Πύργου λειτουργούν εργαστήρια Μαγειρικής-Ζαχαροπλαστικής, Αυτόνομης Διαβίωσης, Πληροφορικής, Γραμματειακής Στήριξης και εργαστήρια Κηπουρικής και Βιολογικής Καλλιέργειας. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν το σχολείο πληθαίνουν, σύμφωνα με τους σχετικούς τομείς τους οποίους διδάσκονται τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Πύργου, διδάσκουν φιλόλογοι, μαθηματικοί, γυμναστής, μουσικός, καθηγητής Εικαστικών, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγος, φυσιοθεραπευτής, νοσηλεύτες, λογοθεραπευτής και ειδικό βοηθητικό προσωπικό αυτών. Σκοπό του σχολείου αυτού, αποτελεί η παροχή προεπαγγελματικών δεξιοτήτων για αυτόνομη διαβίωση των μαθητών. Διενεργείται προσπάθεια παροχής πολλαπλών δυνατοτήτων στους μαθητές, με προσπάθεια συνεργασίας οικογενειών και εμπλεκόμενων φορέων.

Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ)

Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. αποτελούν σχολεία τα οποία εντάσσονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τέσσερις τάξεις για το Γυμνάσιο και τέσσερις για το Λύκειο, στις οποίες μπορούν να φοιτήσουν μαθητές των οποίων η αναπηρία είναι διαπιστευμένη από τα Κ.Ε.Σ.Υ. Πρόκειται για μια δομή η οποία συνδράμει στα πλαίσια της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ωθώντας τους μαθητές σε δομές εκπαίδευσης μεταλυκειακού χαρακτήρα, όπου θα είναι σε θέση να εργάζονται είτε υπό εποπτεία, είτε ακόμα και αυτόνομα (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020). Το προσωπικό των

ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ, εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό, απαρτίζεται και από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι και οι ειδικοί θεραπευτές, οι οποίοι στοχεύουν στο να υποστηρίζουν τόσο ψυχικά όσο και κοινωνικά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τσαμπουνάρη, 2021).

Τα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές των γυμνασιακών τάξεων είναι τα ίδια με εκείνα των τυπικών σχολείων, πέραν της εκμάθησης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Οι μαθητές διδάσκονται στοιχεία αναφορικά με τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την υγεία και την προσωπική ανάπτυξή τους κατά το μάθημα της «Ευέλικτης Ζώνης», ενώ οι καθηγητές συνδράμουν ως προς την κάλυψη διαφόρων κενών των μαθητών, τόσο σε γνωστικά όσο και σε επαγγελματικής φύσεως γνωστικά πεδία (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.- «Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2021).

Όσον αφορά τα τμήματα του Λυκείου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ., στην Α' τάξη, οι μαθητές διδάσκονται τα ίδια μαθήματα με εκείνους που φοιτούν σε τυπικά σχολεία, πέραν την Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, ενώ στη Β', Γ' και Δ' Λυκείου, οι μαθητές λαμβάνουν γνώσεις ίδιες με εκείνες που λαμβάνουν μαθητές που φοιτούν σε Εσπερινά ΕΠΑΛ. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από τα μαθήματα γενικής παιδείας, οι ειδικότητες που λειτουργούν σε αυτό σχετίζονται με τον Τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, τον Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας, τον Τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού και τον Τομέα της Πληροφορικής. Σκοπό των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. αποτελεί η υποστηρικτική εκπαίδευση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους θα συνδράμουν ως προς τη λειτουργικότητα και την αυτονομία τους (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2018).

Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ) Πύργου Ηλείας

Το Ενιαίο ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) Πύργου λειτουργεί στον νομό Ηλείας από το σχολικό έτος 2010-2011. Πρόκειται για δομή που αποτελείται από Γυμνάσιο, το οποίο είναι τετραετούς φοίτησης και οι μαθητές διδάσκονται όλα τα μαθήματα των τυπικών Γυμνασίων, πέραν των Αρχαίων Ελληνικών, και ένα Λύκειο, στο οποίο, επίσης, η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη και οι μαθητές λαμβάνουν γνώσεις ίδιες με εκείνες που λαμβάνουν μαθητές που φοιτούν σε εσπερινά ΕΠΑ.Λ.. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικότητες που λειτουργούν σε αυτό, σχετίζονται με τον τομέα της Γεωπονίας, Τροφίμων

και Περιβάλλοντος, τον τομέα Διοίκησης και Οικονομίας, τον τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και αυτοματισμού και τον τομέα της Πληροφορικής. Σκοπό του σχολείου αποτελεί η υποστηρικτική εκπαίδευση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες, με τη σειρά τους θα συνδράμουν ως προς τη λειτουργικότητα και την αυτονομία τους. Τέλος, το σχολείο στελεχώνει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές και φυσιοθεραπευτές, πέραν των καθηγητών ειδικότητων.

Ερευνητικό μέρος

4^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται εν αρχή ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και στη συνέχεια, αναλυτικά όλος ο σχεδιασμός, όπως, επίσης και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό τη συλλογή των δεδομένων και την ανάλυσή τους. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και στο περιεχόμενο των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων.

Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της συνεργασίας σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής (ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ.-Ε.Ε.Ε.Κ.) Πύργου Ηλείας. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί για τον Πύργο Ηλείας, η οποία στοχεύει στην αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες με αυτούς. Είναι, λοιπόν, ένα θέμα το οποίο θα συνεισφέρει στην ελληνική βιβλιογραφία η οποία είναι φτωχή αναφορικά με αυτό το ζήτημα, παράγοντας αποτελέσματα, τα οποία θα ανατροφοδοτήσουν εκπαιδευτικούς και γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες (Georgiou, 1999).

Πρόκειται για ένα ζήτημα που χρήζει διερεύνησης, καθώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ειδικά σχολεία, αναφέρουν πως οι σχέσεις συνεργασίας σχολείου-οικογένειας είναι ελλιπείς όσον αφορά τον σεβασμό, την επικοινωνία και την κατανόηση, εξαιτίας λανθασμένων αντιλήψεων, της έλλειψης εμπειρίας, της ανεπαρκούς κατάρτισης και της γενικότερης αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος προς προσαρμογή στις

ιδιάζουσες ανάγκες των μαθητών αυτών (Μαρκουλάκη, 2011). Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις η απογοήτευση των εκπαιδευτικών είναι έκδηλη, αντιλαμβανόμενοι ως αδιαφορία τη μη ανταπόκριση των γονέων στις προσπάθειες επικοινωνίας τους, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η βελτίωση των μαθητών τους (Gorman, 2004; Seligman, 2000).

Ωστόσο, πλήθος ερευνών αποδεικνύουν πως η συνεργασία σχολείου-οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει ευεργετικά αποτελέσματα, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που λαμβάνουν χώρα τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι (Hebel & Persitz, 2014; Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004; Παυλίδου, 2022; Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκυ, 2011; Σμαΐλης, 2018; Τσιμπιδάκη, 2013).

Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν, προκύπτουν κάποια ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία βασίστηκε και διερεύνησε η ερευνήτρια με την έρευνά της:

E₁: Η σχέση γονέα-εκπαιδευτικού διαφοροποιείται αναφορικά με τον τύπο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας που προτείνεται;

E₂: Ο βαθμός αποτελεσματικότητας από τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών έχει σχέση με τον χρόνο συνεργασίας;

E₃: Η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τη σχέση γονέα-εκπαιδευτικού;

Σχεδιασμός έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει στηριχθεί στο θετικιστικό παράδειγμα, το οποίο εξετάζει με αντικειμενικό τρόπο τα κοινωνικά φαινόμενα. Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία, ο εκάστοτε ερευνητής αποτελεί έναν αντικειμενικό παρατηρητή, ο οποίος αποσυνδέοντας τον εαυτό του από της προσωπικές του αξίες, εργάζεται απρόσκοπτα και ανεξάρτητα, με απώτερο σκοπό τη λήψη αντικειμενικών δεδομένων (Bryman, 2015). Σύμφωνα με αυτά, η χρήση εργαλείων μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η αντικειμενικότητα και η εξαγωγή αμερόληπτων συμπερασμάτων, είναι μέγιστης σημασίας, γι' αυτό και γίνεται χρήση της ποσοτικής μεθοδολογίας. Επομένως, η παρούσα έρευνα είναι μια ποσοτική, μη πειραματική έρευνα πεδίου, στην οποία συλλέγονται τα αριθμητικά δεδομένα και ύστερα διενεργούνται συγκρίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, με σκοπό να υποστηριχθεί ή να αμφισβητηθεί η υπάρχουσα κατάσταση (Creswell, 2018).

Η εν λόγω έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, είναι ποσοτική, γεγονός το οποίο αποτέλεσε επιλογή της ερευνήτριας, καθώς επιθυμούσε να συγκεντρώσει πλήθος

απαντήσεων, των εκπαιδευτικών των Ειδικών Σχολείων που διερευνά, με σκοπό να μπορεί να εξαγάγει τα επιθυμητά αποτελέσματα εξοικονομώντας χρόνο και πόρους (Gurbuz, 2017). Το πλεονέκτημα της εξοικονόμησης χρόνου και πόρων, επιτυγχάνεται με την online παράθεση των ερωτηματολογίων και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, μέσω στατιστικών προγραμμάτων (Eyisi, 2016). Ένα ακόμη πλεονέκτημα της ποσοτικής μεθόδου διερεύνησης, αποτελεί το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια εξασφαλίζουν την ανωνυμία των ερωτηθέντων, καθιστώντας τους περισσότερο ειλικρινείς ως προς την συμπλήρωση αυτών.

Αναφορικά με τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, ξεκίνησε στις αρχές Ιουνίου, του έτους 2024 και ολοκληρώθηκε περίπου στα μέσα του συγκεκριμένου μήνα. Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Google Forms και διατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων ειδικής αγωγής ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Πύργου, μέσω του διαδικτύου.

Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια εισαγωγική επιστολή, η οποία ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για την ταυτότητα της ερευνήτριας, τον σκοπό της έρευνάς της, ενώ τους διαβεβαίωνε για την προστασία των δεδομένων που θα παραθέσουν και την ανωνυμία τους. Όσον αφορά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ήταν άμεση και είχε διάρκεια περίπου 10'.

Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα, ήταν τα ερωτηματολόγια, δεδομένου του γεγονότος ότι βοηθούν στη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων, τα οποία εν συνεχεία δύναται να αναλυθούν μέσω της στατιστικής ανάλυσης.

Το ερευνητικό εργαλείο της εν λόγω έρευνας αποτελείται από πέντε ενότητες:

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου σχετίζεται με την αυτοπαρουσίαση της ερευνήτριας, τον σκοπό της έρευνάς της και τις διαβεβαιώσεις προς τους ερωτηθέντες, αναφορικά με τη χρήση των δεδομένων που θα παραθέσουν και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στη διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή τους κατάσταση (μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί), τα έτη προϋπηρεσίας, το μορφωτικό τους επίπεδο και τη δομή στην οποία εργάζονται.

Η τρίτη και η τέταρτη ενότητα διερευνούν τη σχέση γονέα-εκπαιδευτικού, μέσω της κλίμακας «Parent Teacher Relationship», η οποία δημιουργήθηκε από τους Vickers και Minke το 1995. Πρόκειται για μια κλίμακα η οποία είναι μεταφρασμένη στα ελληνικά μέσω της αντίστροφης μετάφρασης. Η εν λόγω κλίμακα αποτελείται από 24 στοιχεία, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί/συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, οι οποίες αναφέρονται στις δυσκολίες και στα κωλύματα που αντιμετωπίζουν κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους, στον αμοιβαίο σεβασμό και στην ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ τους, στη διάθεση για επίλυση των προβλημάτων και των δυσκολιών που δημιουργούνται, στην αλληλοβοήθεια, στις κοινές προσδοκίες που έχουν με τους γονείς και στην ανταλλαγή των συναισθημάτων. Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί, πως η κλίμακα «Parent Teacher Relationship», αποτελείται από δύο υποκλίμακες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1-19, αποτελούν την υποκλίμακα «Συμμετοχή» (Joining), η οποία διερευνά την υποστήριξη, την επικοινωνία, και τις κοινές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων των συγκεκριμένων σχολείων. Η δεύτερη υποκλίμακα, αφορά τις ερωτήσεις 20-24 και ονομάζεται «Επικοινωνία με τον Άλλον» (Communication to Other), η οποία εξετάζει την επιθυμία αμφοτέρων, γονέων και εκπαιδευτικών, ως προς την έκφραση συναισθημάτων ανάγκης του ενός για τον άλλον. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η απάντηση των ερωτήσεων αυτών έγινε μέσω της πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1-Ποτέ έως 5-Πολύ Συχνά) και πως ο δείκτης αξιοπιστίας της Cronbach's alpha είναι 0,98 για την υποκλίμακα της «Συμμετοχής» και 0,85 για τους εκπαιδευτικούς και 0,86 για τους γονείς, στην υποκλίμακα «Επικοινωνία με τον Άλλον» (Vickers & Minke, 2007).

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου της έρευνας, μετρά την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων/εκπαιδευτικών της έρευνας, μέσω της «Κλίμακας Γενικής Αυτοαποτελεσματικότητας» (The General Self-Efficacy Scale-GSE). Πρόκειται για κλίμακα που δημιουργήθηκε το 1995 από τους Schwarzer και Jerusalem και περιλαμβάνει 10 στοιχεία, τα οποία στοχεύουν στην ανάδειξη της θετικής αντίληψης των συμμετεχόντων και το ποσοστό κατά το οποίο δύνανται να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικότητα τα κωλύματα που προκύπτουν και μετρώνται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert (1-Καθόλου Αληθές έως 4-Απόλυτα Αληθές). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει μεταφραστεί σε 26 γλώσσες, ενώ η ελληνική έκδοση είναι προϊόν επεξεργασίας και μετάφρασης από τους Glynu, Schwarzer και Jerusalem (1994). Οι δείκτες αξιοπιστίας

Cronbach's alpha κυμαίνονται μεταξύ 0,75 και 0,91, ενώ για την ελληνική εκδοχή της 0,77 (Glynou et al., 1994; Schwarzer & Scholz, 2000).

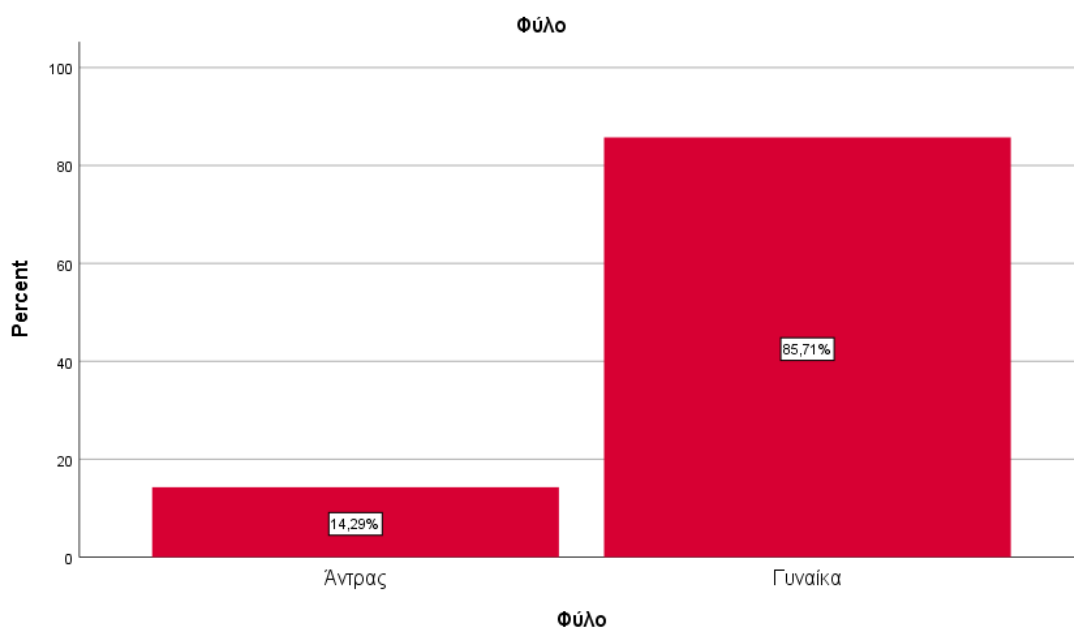
Δείγμα

Η επιλογή του δείγματος μιας έρευνας, αποτελεί μέγιστης σημασίας ζήτημα, δεδομένου του σκοπού της (Gurbuz, 2017). Έτσι, το δείγμα της εν λόγω έρευνας, επιλέχθηκε με βολική δειγματοληψία και αποτέλεσε τους 42 εκπαιδευτικούς των σχολείων ειδικής αγωγής ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Πύργου (Gray, 2017). Πρόκειται για συμμετέχοντες, οι οποίοι είχαν ομοιογενή χαρακτηριστικά, ήταν δηλαδή όλοι εκπαιδευτικοί των σχολείων που διερευνώνται και δεν επιλέχθηκαν τυχαία (Etika, Musa & Alkassim, 2016).

5ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα Έρευνας

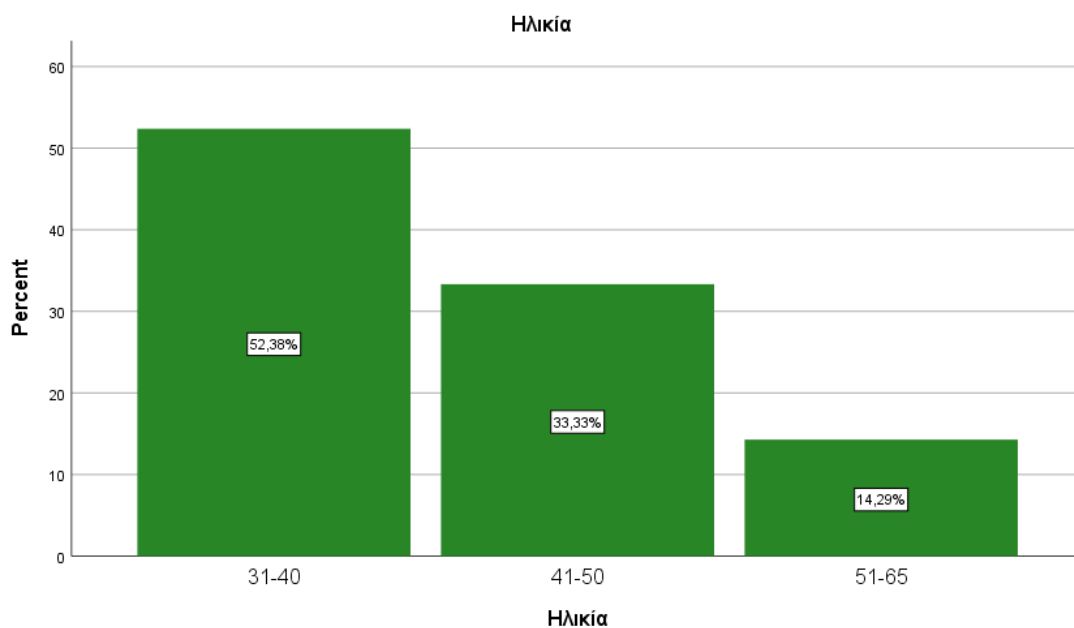
Δημογραφικά στοιχεία

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 42 εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων του Πύργου, όπου οι περισσότερες ήταν γυναίκες (N=36, 85.7%) και το 14.3% αυτών ήταν άντρες.



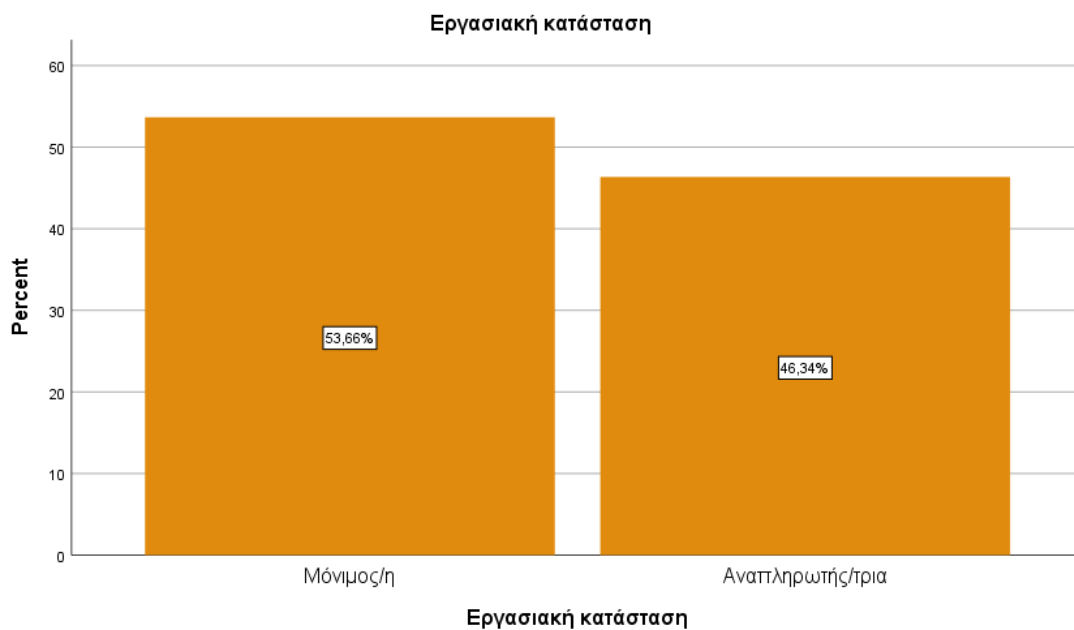
Διάγραμμα 1: Φύλο

Από το διάγραμμα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν ηλικία από 31 – 40 ετών (N=22, 52.4%). Το 33.3% των συμμετεχόντων είχαν ηλικία από 41 – 50 ετών και το 14.3% αυτών είχαν ηλικία από 51 – 65 ετών.



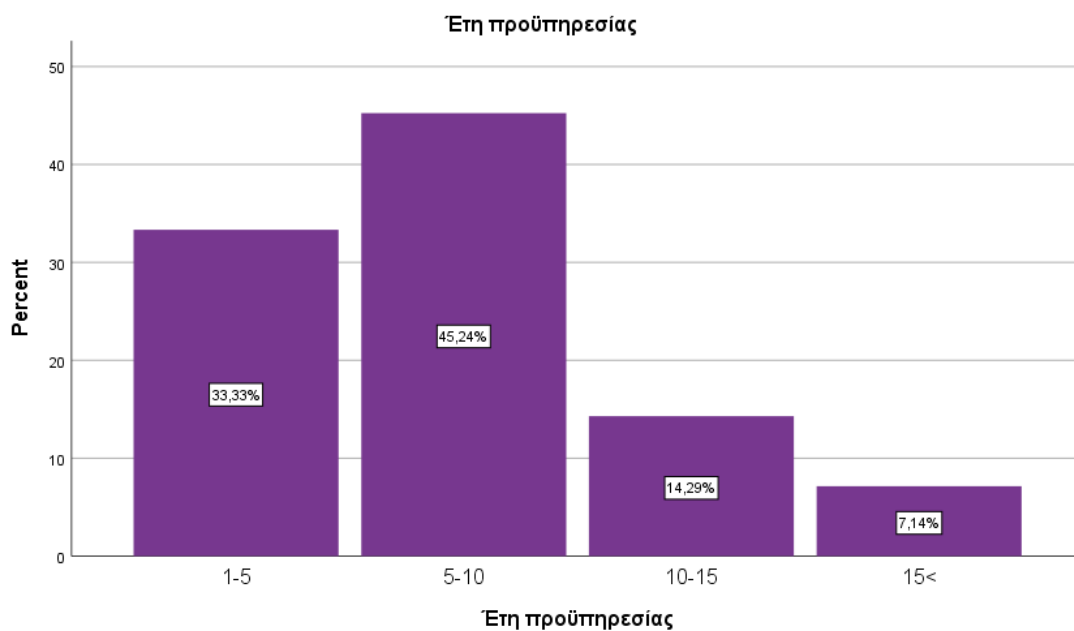
Διάγραμμα 2: Ηλικία

Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι (N=22, 53,7%), ενώ το 46,3% των συμμετεχόντων ήταν αναπληρωτές.



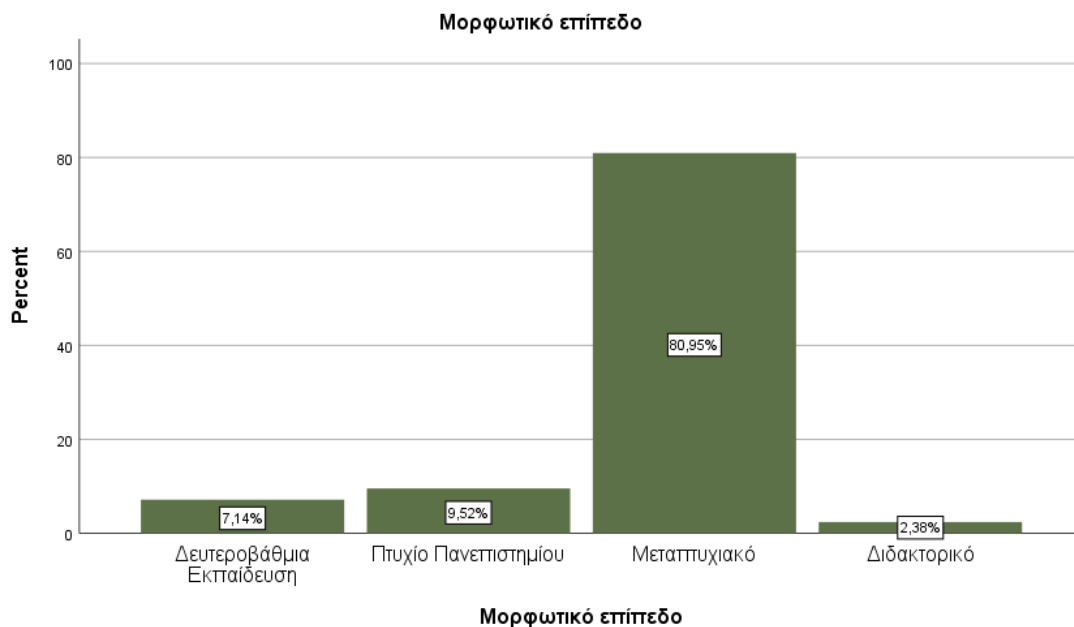
Διάγραμμα 3: Εργασιακή κατάσταση

Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν από 5 – 10 έτη προϋπηρεσίας (N=19, 45.2%). Το 33.3% των συμμετεχόντων είχαν από 1 – 5 έτη προϋπηρεσίας, το 14.3% αυτών είχαν από 10 – 15 έτη προϋπηρεσίας και το 7.1% αυτών είχαν πάνω από 15 έτη προϋπηρεσίας.



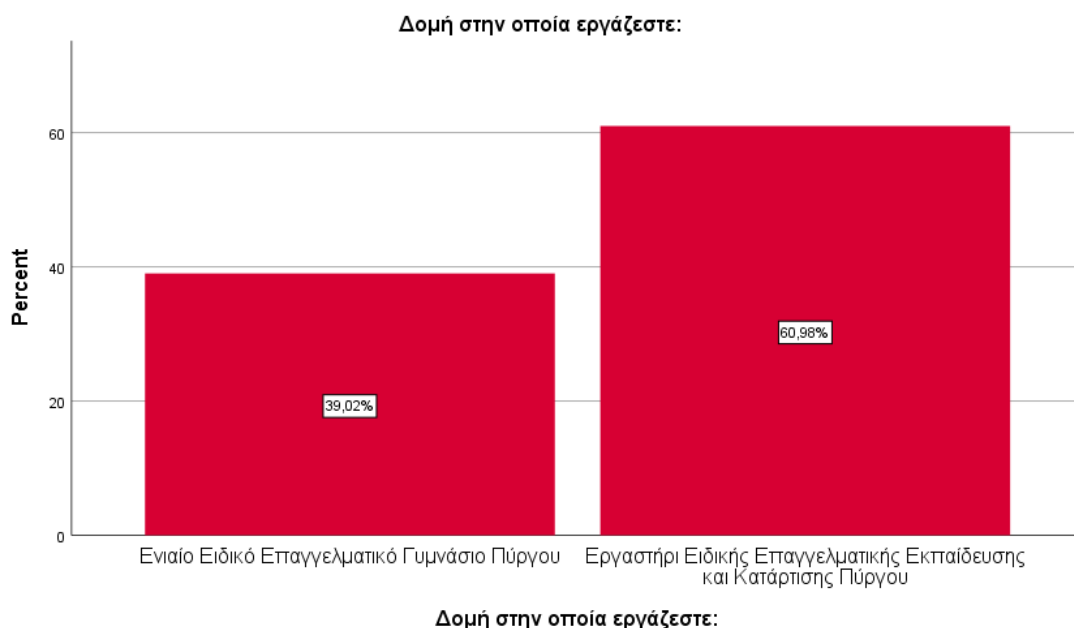
Διάγραμμα 4: Έτη προϋπηρεσίας

Από το διάγραμμα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού (N=34, 81%), το 9.5% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου, το 7.1% αυτών είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 2.4% αυτών είναι κάτοχοι Διδακτορικού.



Διάγραμμα 5: Μορφωτικό επίπεδο

Στο διάγραμμα 6 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πύργου (N=25, 61%) και το 39% αυτών εργάζονται στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Πύργου.



Διάγραμμα 6: Δομή εργασίας

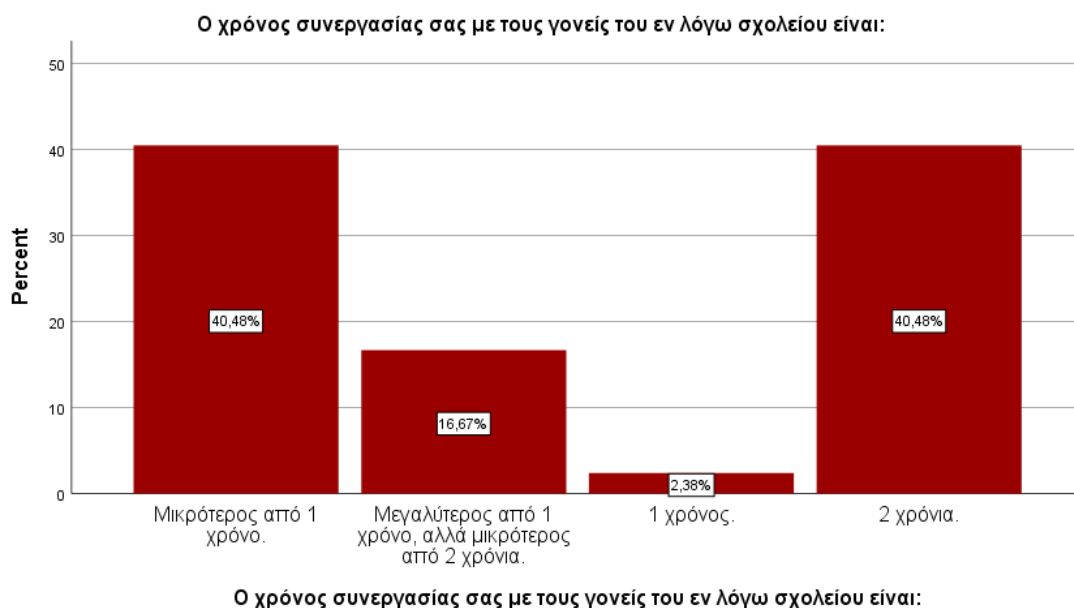
Συνεργασία γονέα- εκπαιδευτικού

Από το διάγραμμα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας (μέσω επιστολών, αναφορών, επισκέψεων) ως τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας (N=25, 59.5%). Το 31% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως προτείνουν την προσωπική εμπλοκή των γονέων – κηδεμόνων σε σχολικές δραστηριότητες ως τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και το 9.5% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως προτείνουν την άτυπη εμπλοκή γονέων – κηδεμόνων σε σχολικές δραστηριότητες ως τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.



Διάγραμμα 7: Τύπος συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Στο διάγραμμα 8 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι ο χρόνος συνεργασίας με τους γονείς του σχολείου που εργάζονται είναι είτε μικρότερος από 1 χρόνο, είτε 2 χρόνια (N=17, 40.5%), ενώ το 16.7% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι ο χρόνος συνεργασίας με τους γονείς του σχολείου που εργάζονται είναι μεγαλύτερος από 1 χρόνο αλλά μικρότερος από 2 χρόνια και το 2.4% αυτών ανέφεραν ότι ο χρόνος συνεργασίας με τους γονείς του σχολείου που εργάζονται είναι 1 χρόνος.



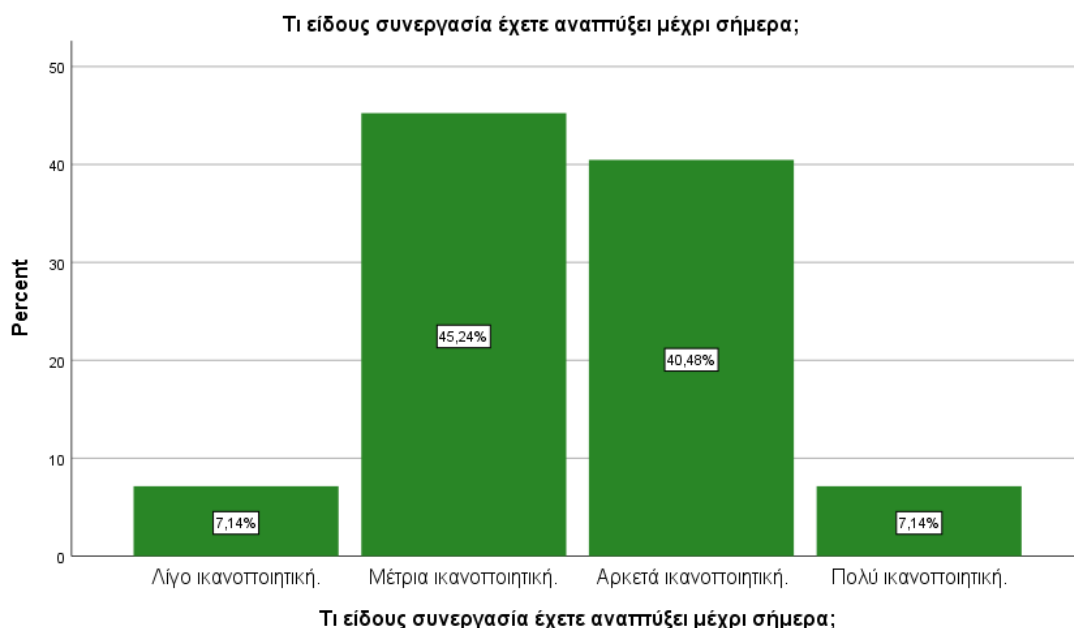
Διάγραμμα 8: Ο χρόνος συνεργασίας με τους γονείς του κάθε σχολείου

Από το διάγραμμα 9 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεργασία μεταξύ των γονέων θα πρέπει να υλοποιείται συστηματικά: συστηματική επικοινωνία (N=35, 83.3%) και το 16.7% αυτών δήλωσαν ότι η συνεργασία μεταξύ των γονέων θα πρέπει να υλοποιείται περιστασιακά, όταν προκύπτει ανάγκη.



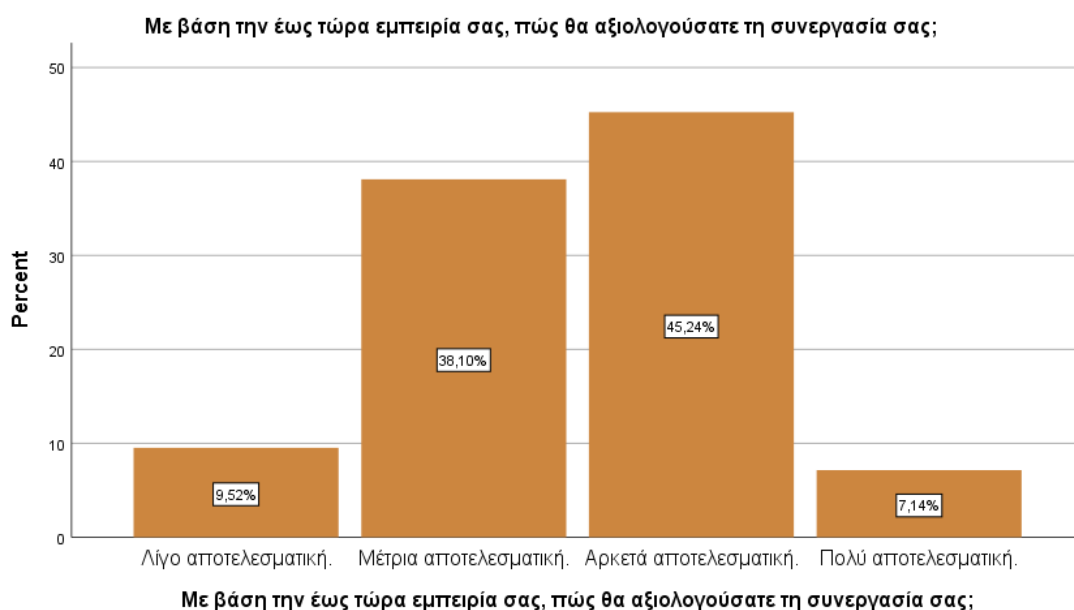
Διάγραμμα 9: Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Στο διάγραμμα 10 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η συνεργασία που έχουν αναπτύξει μέχρι σήμερα είναι μέτρια ικανοποιητική (N=19, 45.2%). Το 40.5% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως είναι αρκετά ικανοποιητική η συνεργασία που έχουν αναπτύξει μέχρι σήμερα και το 7.1% αυτών ανέφεραν πως είναι είτε λίγο ικανοποιητική, είτε πολύ ικανοποιητική η συνεργασία που έχουν αναπτύξει μέχρι σήμερα.



Διάγραμμα 10: Βαθμός ικανοποίησης από την συνεργασία που έχουν αναπτύξει μέχρι σήμερα με τους γονείς

Από το διάγραμμα 11 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούσαν την συνεργασία τους με τους γονείς ως αρκετά αποτελεσματική (N=19, 45.2%). Το 38.1% των εκπαιδευτικών θα αξιολογούσαν την συνεργασία τους με τους γονείς ως μέτρια αποτελεσματική, το 9.5% των εκπαιδευτικών θα αξιολογούσαν την συνεργασία τους με τους γονείς ως ελάχιστα αποτελεσματική, ενώ μόνο το 7.1% των εκπαιδευτικών θα αξιολογούσαν την συνεργασία τους με τους γονείς ως πολύ αποτελεσματική.



Διάγραμμα 11: Βαθμός αξιολόγησης από την συνεργασία που έχουν αναπτύξει μέχρι σήμερα με τους γονείς

Σχέση γονέα- εκπαιδευτικού

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως σπάνια δεν τους άρεσε ο τρόπος με τον οποίο τους μιλούν οι γονείς (N=17, 40.5%) και το γεγονός ότι ζητούν από τους γονείς να τους κάνουν υποδείξεις (N=16, 38.1%).

Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν πως μερικές φορές η επικοινωνία τους με τους γονείς είναι δύσκολη (N=23, 54.8%), τους είναι δύσκολο για αυτούς να συνυπάρξουν (N=22, 52.4%) και όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με το παιδί ο γονέας μένει μόνο στα λόγια και δεν προχωράει σε πράξεις (N=22, 52.4%). Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μερικές φορές έχουν άλλη άποψη για το παιδί (N=21, 50%), οι γονείς κρατούν τις υποσχέσεις προς τους εκπαιδευτικούς (N=20, 47.6%) και έχουν παρόμοιες προσδοκίες σχετικά με το παιδί (N=20, 47.6%). Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μερικές φορές έχουν διαφορετική άποψη για το σωστό και το λάθος (N=19, 45.2%), όταν υπάρχει κάποιον πρόβλημα συμπεριφοράς, πρέπει να το επιλύσουν μόνοι τους, χωρίς τη βοήθεια από τον γονέα (N=19, 45.2%) και όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά, παίρνει πάρα πολύ χρόνο μέχρι να επιλυθούν (N=18, 42.9%). Τέλος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μερικές φορές περιμένουν περισσότερα από όσα παίρνουν από τους γονείς (N=16, 38.1%), οι γονείς τους ενημερώνουν όταν είναι ικανοποιημένοι (N=16, 38.1%) και λένε στους γονείς τότε είναι στεναχωρημένοι (N=11, 26.2%).

Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως συχνά καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον (N=21, 50%), λένε στους γονείς τότε είναι ικανοποιημένοι (N=21, 50%), συμφωνούν σχετικά με το ποιος πρέπει να κάνει και τι για το παιδί (N=20, 47.6%) και λένε στους γονείς τότε είναι ανήσυχοι (N=20, 47.6%), ενώ ανέφεραν πως συχνά εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον (N=19, 45.2%) και πως οι γονείς τους σέβονται (N=19, 45.2%). Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως συχνά συνεργάζονται μεταξύ τους (N=16, 38.1%), ζητάνε τη γνώμη των γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών τους (N=16, 38.1%).

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πολύ συχνά σέβονται τους γονείς (N=38, 90.5%), δείχνουν ευαισθησία ως εκπαιδευτικοί στα συναισθήματα του άλλου (N=35, 83.3%) και οι γονείς τους σέβονται (N=19, 45.2%).

Πίνακας 1: Σχέση γονέα - εκπαιδευτικού

	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλο.	0	0%	1	2.4%	15	35.7%	19	45.2%	7	16.7%
Είναι δύσκολο για εμάς να συνυπάρξουμε.	9	21.4%	9	21.4%	22	52.4%	2	4.8%	0	0%
Συνεργαζόμαστε μεταξύ μας.	0	0%	3	7.1%	15	35.7%	16	38.1%	8	19%
Η επικοινωνία μεταξύ μας είναι δύσκολη.	7	16.7%	10	23.8%	23	54.8%	2	4.8%	0	0%
Σέβομαι τους γονείς.	0	0%	0	0%	0	0%	4	9.5%	38	90.5%
Οι γονείς με σέβονται.	0	0%	0	0%	4	9.5%	19	45.2%	19	45.2%
Δείχνουμε ευαισθησία ως εκπαιδευτικοί στα συναισθήματα του άλλου.	0	0%	0	0%	0	0%	7	16.7%	35	83.3%
Έχουμε διαφορετική άποψη για το σωστό και το λάθος.	2	4.8%	7	16.7%	19	45.2%	12	28.6%	2	4.8%
Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με το παιδί, ο γονέας μένει μόνο στα λόγια και δεν	2	4.8%	5	11.9%	22	52.4%	11	26.2%	2	4.8%

προχωράει σε πράξεις.											
Οι γονείς κρατούν τις υποσχέσεις τους προς εμένα.	0	0%	4	9.5%	20	47.6%	12	28.6%	5	11.9%	
Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, πρέπει να το επιλύσω μόνος/η μου, χωρίς τη βοήθεια από τον γονέα.	3	7.1%	13	31%	19	45.2%	5	11.9%	2	4.8%	
Όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά, παίρνει πάρα πολύ χρόνο μέχρι να επιλυθούν.	4	9.5%	13	31%	18	42.9%	6	14.3%	1	2.4%	
Καταλαβαίνουμε ένας τον άλλο.	0	0%	2	4.8%	15	35.7%	21	50%	4	9.5%	
Έχουμε άλλη άποψη για το παιδί.	3	7.1%	10	23.8%	21	50%	7	16.7%	1	2.4%	
Συμφωνούμε σχετικά με το ποιος πρέπει να κάνει και τι για το παιδί.	0	0%	0	0%	16	38.1%	20	47.6%	6	14.3%	
Περιμένω περισσότερα απ' όσα παίρνω από τους γονείς.	3	7.1%	5	11.9%	16	38.1%	15	35.7%	3	7.1%	

Έχουμε παρόμοιες προσδοκίες σχετικά με το παιδί.	1	2.4%	1	2.4%	20	47.6%	15	35.7%	5	11.9%
Οι γονείς με ενημερώνουν όταν είναι ικανοποιημένοι.	2	4.8%	8	19%	16	38.1%	11	26.2%	5	11.9%
Δεν μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο μου μιλούν οι γονείς.	14	33.3%	17	40.5%	9	21.4%	1	2.4%	1	2.4%
Λέω στους γονείς πότε είμαι ικανοποιημένος/η.	0	0%	2	4.8%	9	21.4%	21	50%	9	21.4%
Λέω στους γονείς πότε είμαι ανήσυχος/η.	0	0%	2	4.8%	9	21.4%	20	47.6%	11	26.2%
Λέω στους γονείς πότε είμαι στενοχωρημένος/η.	9	21.4%	8	19%	11	26.2%	11	26.2%	3	7.1%
Ζητάω τη γνώμη των γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών μου.	5	11.9%	3	7.1%	14	33.3%	16	38.1%	4	9.5%
Ζητάω από τους γονείς να μου κάνουν υποδείξεις.	12	28.6%	16	38.1%	10	23.8%	3	7.1%	1	2.4%

Αυτοαποτελεσματικότητα

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι ελάχιστα αληθές πως πάντα καταφέρνουν να λύσουν δύσκολα προβλήματα, αν βεβαία προσπαθήσουν αρκετά (N=16, 38.1%). Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που

συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν ότι είναι αληθές πως εάν κάποιος τους αντιτίθεται μπορούν πάντα να βρουν τρόπους να κάνουν αυτό που θέλουν αυτοί (N=17, 40.5%) και δεν παίζει ρόλο τι θα τους συμβεί, συνήθως μπορούν να το αντιμετωπίσουν (N=16, 38.1%).

Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είναι αρκετά αληθές πως πιστεύουν για τον εαυτό τους ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικότητα τα απροσδόκητα γεγονότα (N=22, 52.4%), πως μπορούν να επιλύσουν τα περισσότερα προβλήματα εάν αφιερώσουν την αναγκαία προσπάθεια (N=22, 52.4%) και πως όταν είναι αναγκασμένοι να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση, συνήθως μπορούν να σκεφτούν τρόπους να το κάνουν (N=22, 52.4%). Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είναι αρκετά αληθές πως λόγω της επινοητικότητάς τους, ξέρουν πάντα πώς να χειριστούν απρόοπτες καταστάσεις (N=19, 45.2%), πως τους είναι εύκολο να παραμείνουν σταθεροί στους στόχους τους και να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους (N=18, 42.9%) και όταν βρεθούν αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα συνήθως βρίσκουν αρκετές λύσεις (N=18, 42.9%).

Πίνακας 2: Αποτελεσματικότητα

	Καθόλου αληθές		Ελάχιστα αληθές		Αληθές		Αρκετά αληθές		Απόλυτα αληθές	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πάντα καταφέρνω να λύσω δύσκολα προβλήματα, αν βέβαια προσπαθήσω αρκετά	1	2.4%	16	38.1%	15	35.7%	10	23.8%	12	28.6%
Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω εγώ.	1	2.4%	9	21.4%	17	40.5%	9	21.4%	6	14.3%
Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός στους	2	4.8%	1	2.4%	12	28.6%	18	42.9%	9	21.4%

στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα όνειρά μου.												
Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα τα απροσδόκητα γεγονότα.	0	0%	2	4.8%	8	19%	22	52.4%	10	23.8%		
Ευτυχώς, λόγω της επινοητικότητάς μου, ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόοπτες καταστάσεις	0	0%	2	4.8%	13	31%	19	45.2%	8	19%		
Μπορώ να επιλύσω τα περισσότερα προβλήματα, εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια.	0	0%	1	2.4%	6	14.3%	22	52.4%	13	31%		
Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες παραμένω ήρεμος, επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου	0	0%	2	4.8%	6	14.3%	20	47.6%	14	33.3%		
Όταν βρεθώ αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα συνήθως	0	0%	0	0%	14	33.3%	18	42.9%	10	23.8%		

βρίσκω αρκετές λύσεις.											
Εάν είμαι αναγκασμένος να αντιμετωπίσω μια κατάσταση, συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω	0	0%	0	0%	6	14.3%	22	52.4%	14	33.3%	
Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω	1	2.4%	1	2.4%	16	38.1%	15	35.7%	10	23.8%	

Ερευνητικά ερωτήματα

Η σχέση γονέα – εκπαιδευτικού διαφοροποιείται αναφορικά με τον τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας που προτείνεται;

Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην σχέση γονέα – εκπαιδευτικού και στον τύπο συνεργασίας που προτείνεται. Από τον πίνακα 3, προκύπτει ότι η σχέση γονέα – εκπαιδευτικού δε διαφοροποιείται αναφορικά με τον τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας που προτείνεται, αφού το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 5%.

Πίνακας 3: Έλεγχος ANOVA για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.177	2	.089	1.842	.173
Within Groups	1.780	37	.048		
Total	1.957	39			

Ο βαθμός αποτελεσματικότητας από την συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών έχει σχέση με τον χρόνο συνεργασίας;

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης Pearson ανάμεσα στον βαθμό αποτελεσματικότητας από την συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών και τον χρόνο συνεργασίας αυτών. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στον βαθμό αποτελεσματικότητας από την συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών και τον χρόνο συνεργασίας αυτών, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μεγαλύτερο του 5%.

Πίνακας 4: Έλεγχος Pearson για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

		Αποτελεσμ ατικότητα	Ο χρόνος συνεργασίας σας με τους γονείς του εν λόγω σχολείου είναι:
Αποτελεσματικότητα	Pearson	1	.046
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		.773
	N	42	42
Ο χρόνος συνεργασίας σας με τους γονείς του εν λόγω σχολείου είναι:	Pearson	.046	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.773	
	N	42	42

Η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την σχέση γονέα – εκπαιδευτικού;

Για να εξεταστεί αν η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την σχέση γονέα – εκπαιδευτικού, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος παλινδρόμησης, όπου εξαρτημένη μεταβλητή είναι η αποτελεσματικότητα και ανεξάρτητη είναι η σχέση γονέα – εκπαιδευτικού. Ο πίνακας 5 παρουσιάζει ότι ο έλεγχος παλινδρόμησης μπορεί να πραγματοποιηθεί αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 5% και ο συντελεστής προσδιορισμού ισούται με 34.1%.

Πίνακας 5: Σύνοψη μοντέλου

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	df	sig
1	.584 ^a	.341	.324	.50569	19.704	1, 39	0.000

a. Predictors: (Constant), Σχέση γονέα - εκπαιδευτικού

Από τον πίνακα 6 παρουσιάζεται ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται θετικά από την σχέση γονέα εκπαιδευτικού ($b_1 = 1.605$, $p < 5\%$).

Πίνακας 6: Παράμετροι μοντέλου

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-1.429	1.205		-1.185	.243
	Σχέση γονέα εκπαιδευτικού	- 1.605	.362	.584	4.439	.000

a. Dependent Variable: Αποτελεσματικότητα

6^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Συμπεράσματα

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της συνεργασίας σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής (ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ.-Ε.Ε.Ε.Κ.) Πύργου Ηλείας. Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν οι 42 εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων του Πύργου στο σύνολό τους, όπου οι περισσότερες ήταν γυναίκες, είχαν ηλικία από 31 – 40 ετών και ήταν μόνιμοι υπάλληλοι. Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με όσα δήλωσαν είχαν από 5 – 10 έτη προϋπηρεσίας, ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου και εργάζονταν στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πύργου.

Αναφορικά με την συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ

σχολείου και οικογένειας (μέσω επιστολών, αναφορών, επισκέψεων) ως τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, ότι ο χρόνος συνεργασίας με τους γονείς του σχολείου που εργάζονται είναι είτε μικρότερος από 1 χρόνο, είτε 2 χρόνια και δήλωσαν ότι η συνεργασία μεταξύ των γονέων θα πρέπει να υλοποιείται συστηματικά, προτείνοντας τη συστηματική επικοινωνία. Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η συνεργασία που έχουν αναπτύξει μέχρι σήμερα είναι μέτρια ικανοποιητική και θα χαρακτήριζαν την συνεργασία τους με τους γονείς ως αρκετά αποτελεσματική.

Από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι η σχέση γονέα – εκπαιδευτικού δεν διαφοροποιείται αναφορικά με τον τύπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας που προτείνεται. Από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στον βαθμό αποτελεσματικότητας από την συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών και τον χρόνο συνεργασίας αυτών. Τέλος, από το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στον βαθμό αποτελεσματικότητας από την συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών και τον χρόνο συνεργασίας αυτών.

Περιορισμοί έρευνας

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, αποτελούν χρήσιμο υλικό αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεργασία σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος στα Ειδικά Σχολεία Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ. Πύργου, ωστόσο, χρειάζεται να αναφερθούν και κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι προέκυψαν σε αυτή. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, αποτελούμενο από τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων και δεν ήταν αντιπροσωπευτικό των εκπαιδευτικών της χώρας ή έστω του νομού, ενώ στο μικρό δείγμα της έρευνας θα μπορούσε να οφείλεται και το γεγονός της μη ύπαρξης συσχετίσεων στα ερευνητικά ερωτήματα, κατά τη στατιστική ανάλυση. Επίσης, το γεγονός ότι η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό, καθώς τα αποτελέσματα που απέδωσαν οι συμμετέχοντες, θα μπορούσε να μην είναι αντικειμενικά και τα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν να μην έχουν καθολική ισχύ, δεδομένης της συστολής των συμμετεχόντων να αποδώσουν την πραγματικότητα στις απαντήσεις τους, φοβούμενοι τις επιπτώσεις και την επιρροή των αποτελεσμάτων στους ίδιους και την εργασία τους. Ο τελευταίος περιορισμός της έρευνας, σχετίζεται με το είδος της. Πιο συγκεκριμένα, η ποσοτική έρευνα, με τη χρήση ερωτηματολογίων, παρά το γεγονός ότι είναι το ιδανικότερο μέσο συλλογής δεδομένων, ωστόσο, δεν παρέχει

πλήρη εικόνα της επικρατούσας κατάσταση στην ερευνήτρια και τους αναγνώστες της έρευνας, καθώς η ψυχολογική κατάσταση των συμμετεχόντων τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και η διάθεσή του για απάντηση σε αυτό, είναι άγνωστη.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Για μελλοντική έρευνα, με στόχο το ζήτημα της συνεργασίας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προτείνεται η διεύρυνση της διερεύνησης. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται στους ερευνητές στο μέλλον να διερευνηθεί το ίδιο ζήτημα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όλης της Πελοποννήσου, ύστερα της Δυτικής Ελλάδας και στη συνέχεια η έρευνα να επεκταθεί και στην υπόλοιπη Ελλάδα, με τη σύγκριση κάθε φορά της διενεργούσας έρευνας με τις προηγούμενες και των εντοπισμό διαφορών. Τέλος, αξιοσημείωτη θα ήταν η διερεύνηση και των απόψεων των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με εκπαιδευτικούς των παιδιών τους στα Ειδικά Σχολεία. Μία διερεύνηση, η οποία θα μπορούσε να ξεκινήσει από τα Ε.Ε.Ε.Κ και ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ. Πύργου και στη συνέχεια να επεκταθεί στον νομό Πελοποννήσου, τη Δυτική και την υπόλοιπη Ελλάδα, ύστερα. Οι συγκεκριμένες έρευνες, θα συνεισφέρουν όχι μόνο στην ελληνική βιβλιογραφία, αλλά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την αναδιαμόρφωση και τη βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ειδικής Αγωγής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που θα έχουν εξαχθεί.

Αναφορές

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Allik, H., Larsson, J. O., & Smedje, H. (2006). Insomnia in school-age children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *BMC Psychiatry*, 6, 1-11.
<https://doi.org/10.1186/1471-244X-6-1>
- Armstrong, D. (1995). The rise of surveillance medicine. *Sociology of Health & Illness*, 17(3), 393-404. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep10933329>

- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Aron, L., & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of Children*, 97-122.
- Ascher, C. (1988). Summer school, extended school year, and year-round schooling for disadvantaged students. ERIC/CUE Digest Number 42.
<https://eric.ed.gov/?id=ED293342>
- Αγγελίδης, Π., & Μαυροειδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αλβανόπουλος, Γ. (2017). Συγκριτική μελέτη της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ), Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
<https://doi.org/10.12681/eadd/40282>
- Bissonnette, B. (2013). *Asperger's Syndrome workplace survival guide: A neurotypical's secrets for success*. Jessica Kingsley Publishers.
- Blamires, M., & Moore, J. (2013). *Support services and mainstream schools: A guide for working together*. David Fulton Publishers.
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies. *OECD Education Working Papers, No. 73*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bronfenbrenner, U. (2000). *Ecological systems theory*. American Psychological Association.
- Bruneau, B., Ruttan, D., & Dunlap, S. K. (1995). Communication between teachers and parents: Developing partnerships. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11(3), 257-266. <https://doi.org/10.1080/1057356950110304>
- Bryman, A., & Buchanan, D. A. (Eds.). (2018). *Unconventional methodology in organization and management research*. Oxford University Press.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.

- Caldin, R., & Cavalluzzo, M. R. (2008). The educational support for parents of disabled students in a social integration: The experience of MIDA. In *Assessing the "Evidence-base" of Intervention for Vulnerable Children and Their Families* (Vol. 1, pp. 468-470). Fondazione Emanuela Zancan. <https://cris.unibo.it/handle/11585/68777#:~:text=https%3A//hdl.handle.net/11585/68777>
- Calp, Ş. (2020). Peaceful and happy schools: How to build positive learning environments? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311-320. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020.191>
- Cattermole, J., & Robinson, N. (1985). Effective home/school communication: From the parents' perspective. *The Phi Delta Kappan*, 67(1), 48-50. <https://www.jstor.org/stable/20387522>
- Coleman, J. L. (1998). *Markets, morals, and the law*. Oxford University Press.
- Collier, M., Keefe, E. B., & Hirrel, L. A. (2015). Listening to parents' narratives: The value of authentic experiences with children with disabilities and their families. *School Community Journal*, 25(2), 221-242.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda"? *Educational Theory*, 50(4), 427-448. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x>
- Dardig, J., & Rasset, A. (1979). *Working with parents of handicapped children*. Merrill/Prentice Hall.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). Department for Education and Skills (DfES).
- Dombro, A. L., Colker, L. J., & Dodge, D. T. (1998). *A journal for using "The Creative Curriculum for Infants and Toddlers"*. Gryphon House. [Item No. CB0053, \$5, plus shipping and handling].
- Dunst, C. J. (2004). Family-centered practices: Birth through high school. *Special Educational Needs and Inclusive Education: Assessment and Teaching Strategies*, 3(3), 340-351. <https://doi.org/10.1080/0885625042000286275>

- Duriscic, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *CEPS Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.553>
- Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.
- Δροσινού, Μ. (1998). Οργάνωση και μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας μέσα από κοινωνικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 22, 55-68.
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2019). Επισκόπηση ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(1), 164-204. <https://doi.org/10.12681/jret.16027>
- Education of the Handicapped Amendments of 1986: Hearings before the Subcommittee on Select Education of the Committee on Education and Labor, House of Representatives, Ninety-ninth Congress, Second Session, on S. 2294... Hearings held in Washington, DC, July 23, 24, and 29, 1986. (1986). *STATEMENT REGARDING THE EDUCATION OF THE HANDICAPPED ACT AMENDMENTS OF 1986*. US Government Printing Office.
- Epstein, I. (2009). *Clinical data-mining: Integrating practice and research*. Oxford University Press.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers. *Educational Researcher*, 14(7), 3-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X014007003>
- Epstein, R. A. (1995). *Forbidden grounds: The case against employment discrimination laws*. Harvard University Press.
- Epstein, S. (1996). *Impure science: AIDS, activism, and the politics of knowledge* (Vol. 7). University of California Press.
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 3-6. <https://doi.org/10.1177/019263650108562701>

- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin Press.
- Epstein, R. M. (2003). Mindful practice in action (I): Technical competence, evidence-based medicine, and relationship-centered care. *Families, Systems, & Health*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.1037/h0089494>
- Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education*, 78(2), 179-182.
<https://doi.org/10.1177/003804070507800207>
- Eyisi, D. (2016). The usefulness of qualitative and quantitative approaches and methods in researching problem-solving ability in science education curriculum. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 91-100. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.124062>
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2018, Αυγούστου 20). *Ωρολόγια προγράμματα του Λυκείου των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων – Λυκείων*. Αθήνα.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2021, Αύγουστος 26). *Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ. – “Εργαστήρια Δεξιοτήτων”*. Αθήνα.
- Frangos, C., Polychronopoulos, G., & Sotiropoulou, V. (2016). Academic courses' and teachers' evaluation by students using the analytic hierarchy process model. *Αρχαίον Οικονομικής Ιστορίας*, 28(1), 61-76.
- Gelfer, J. I. (1991). Teacher-parent partnerships: Enhancing communications. *Childhood Education*, 67(3), 164-167. <https://doi.org/10.1080/00094056.1991.10521602>
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
<https://doi.org/10.1348/000709999157806>
- Georgiou, S. N. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28(2), 119-131.
<https://doi.org/10.1080/01443410701468716>

- Glynou, E., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). Greek adaptation of the general self-efficacy scale. Retrieved from http://userpage.fu-berlin.de/gesund/publi-cat/ehps_cd/health/greek.htm
- Gorman, M. (2004). Whither library education? *New Library World*, 105(9/10), 376-380. <https://doi.org/10.1108/03074800410557330>
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288. <https://doi.org/10.1086/461648>
- Gurbuz, H. (2022). Learning and learners' inability to learn a foreign language. *International Journal of Social Science Research and Review*, 5(9), 323-328.
- Γαλανάκης, Μ., & Σταλίκας, Α. (2007). Ο ρόλος της βίωσης των θετικών συναισθημάτων στην ομαδική αποτελεσματικότητα. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 14(1), 42-57.
- Γιώτσα, Α. (2014). Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Λιακοπούλου (Εκδ.), *Επιμορφωτικό Υλικό, Πρόγραμμα Διάπολις* (pp. 431-442).
- Γκιόκα, 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. <https://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.

Here is the APA 7th edition formatted bibliography for the provided references:

-
- Γκοτοβός, Θ., Παπακωσαταντίνου, Π., & Φραγκουδάκη, Ά. (1982). Ενιαίο Λύκειο: Καινούργιες προσδοκίες και παλιές προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (7), 25-42.
- Hanko, G. (2003). Towards an inclusive school culture—but what happened to Elton's 'affective curriculum'? *British Journal of Special Education*, 30(3), 125-131. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00297>

- Hannon, P., Weinberger, J., & Nutbrown, C. (1991). A study of work with parents to promote early literacy development. *Research Papers in Education*, 6(2), 77-97.
<https://doi.org/10.1080/0267152910060202>
- Hanushek, E. A., Peterson, P. E., Talpey, L., & Woessmann, L. (2019). The unwavering SES achievement gap: Trends in US student performance.
<https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3357905>
- Hendriks, A. H., De Moor, J. M., Oud, J. H., & Savelberg, M. M. (2000). Perceived changes in well-being of parents with a child in a therapeutic toddler class. *Research in Developmental Disabilities*, 21(6), 455-468. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(00\)00058-5](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(00)00058-5)
- Heward, W. L. (1997). Four validated instructional strategies. *Behavior and Social Issues*, 7, 43-51.
- Heward, W. L., & Orlansky, M. D. (1984). *Exceptional children*. Columbus, OH: Merrill.
- Hewes, B. Why English teachers should care about project-based learning: Multiliteracies, assessment for learning, and digital technologies.
- Järbrink, K., & Knapp, M. (2001). The economic impact of autism in Britain. *Autism*, 5(1), 7-22. <https://doi.org/10.1177/1362361301005001002>
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1995). *General self-efficacy scale--revised--English version*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t18916-000>
- Kalin, J., & Šteh, B. (2010). Advantages and conditions for effective teacher-parent cooperation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4923-4927.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.796>
- Karagiannidou, M., Wittenberg, R., Landeiro, F. I. T., Park, A. L., Fry, A., Knapp, M., ... & Wolstenholme, J. (2018). Systematic literature review of methodologies and data sources of existing economic models across the full spectrum of Alzheimer's disease and dementia from apparently healthy through disease progression to end of life care: A systematic review protocol. *BMJ Open*, 8(6), e020638.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020638>
- Katz, Y. J. (2000). The parent-school partnership: Shared responsibility for the education of children. *Curriculum and Teaching*, 15(2), 95-102.
<https://doi.org/10.7459/ct/15.2.08>

- Kay, R. (2018, October). Understanding how teachers influence the effectiveness of STEM-based mobile apps. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1182-1186). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
<https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Kazamias, A. M. (1985). The education of teachers (elementary and secondary) in Greece. *European Journal of Teacher Education*, 8(2), 121-131.
<https://doi.org/10.1080/0261976850080201>
- Καραγιαννίδου, Α. (2018). *Εργασιακό άγχος και οργανωσιακή αλλαγή. Η περίπτωση της Υπηρεσίας Πολιτικής Αεροπορίας*.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: Μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 569-577.
<https://doi.org/10.12681/edusc.248>
- Καρίτσα, Β. (2019). *Διαστάσεις σχολικής προσαρμογής μαθητών νηπιαγωγείου σύμφωνα με τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής και της οικογενειακής λειτουργικότητας* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ψυχολογίας).
- Kondakou, F. (n.d.). *Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: Οι απόψεις των γονέων αναφορικά με τον ρόλο συμμετοχής τους στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής*.
- Kondoroulou, M., & Tzivinicou, S. (2004). Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110-126.
- Koudigkelis, F. (2011). Η Θετική ψυχολογία στην εκπαίδευση. In A. Stalikas & P. Mitskidou (Eds.), *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία* (pp. xx-xx). Αθήνα: Τόπος.
- Lacey, K. A. (2002). *Factors that impact on principal-class leadership aspirations*. University of Melbourne, Department of Education Policy and Management.
- Lee, E. K. O., Shen, C., & Tran, T. V. (2009). Coping with Hurricane Katrina: Psychological distress and resilience among African American evacuees. *Journal of Black Psychology*, 35(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/0095798408323354>

- Lampropoulou, V., & Panteliadou, S. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, 12-14.
- Majzub, R. M., & Salim, E. J. H. (2011). Parental involvement in selected private pre-schools in Tangerang, Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 4033-4039. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.409>
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Educational Review*, 29(1), 39-55. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(92\)90041-Z](https://doi.org/10.1016/0272-7757(92)90041-Z)
- Mandellou, M. L., Margidou, S., & Gkounti, P. (2015). Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 789-797. <https://doi.org/10.12681/edusc.153>
- Markoulaki, M. (2011). *Ο υπολογιστής ως εργαλείο ενίσχυσης της μάθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*.
- Matsagouras, H., & Roulou, M. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. In M. Mentoras (Ed.), *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Manvrogiorgos, G. (1993). Επιτέλους επιμόρφωση σε Πανεπιστημιακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (72), 11-13.
- Merkouri, E., & Stamatis, P. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 137-148.
- Bouzaki, S. (2003). Προς μια κοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών: Προκλήσεις για την εκπαίδευση. In P. Fokiadis, V. Triarchi-Herrmann, & M. Kaila (Eds.), *Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών* (pp. 320-332).
- Boudri, A. (2011). Ευτυχία, ελπίδα-αισιοδοξία, περιέργεια. In A. Stalikas & P. Mitskidou (Eds.), *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία* (pp. 63-85). Αθήνα: Τόπος.
- Nikolaou, M. (2020). Using feedback on symptomatic infections to contain the coronavirus epidemic: Insight from a SPIR model. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.04.14.20065698>
- Ntinidou, H. (2013). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

- O.A.E.D. (2021). *Απασχόληση και Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*. Αθήνα.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Armstrong, M., & Rubenstein, M. (2000). The School–Family Partnership Project: Preliminary evidence from two Washington, DC schools. *School Psychology Review*, 29(1), 14-24.
- Pavlidou, K. (2022). Leadership in education and the phenomenon of the glass ceiling. *International Journal for Innovation Education and Research*, 10(6), 111-129.
- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: Special education and home school «partnership». *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 141-167.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
<https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Ψάλτη, Α., & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία στην Ελλάδα; (Μέρος 1ο). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75.
<https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos2/5.pdf>
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2011). *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Α. (1993). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 2-26. <https://orcid.org/0000-0002-8054-6462>
- Ψυχογιού, Ά. (2022). Απόψεις γονέων για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.
- Räty, H. (2003). The significance of parents' evaluations of their own school for their educational attitudes. *Social Psychology of Education*, 6(1), 43-60.
<https://doi.org/10.1023/A:1021780609229>
- Räty, H. (2011). Past in the present: The way parents remember their own school years relates to the way they participate in their child's schooling and remember his/her

- school years. *Social Psychology of Education*, 14, 347-360.
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9158-x>
- Saiti, A. (2013). Reforms in Greek education 1991-2011: Reforms or something else? *eJEP: eJournal of Education Policy*. <https://doi.org/10.12968/ejep.2013.1.1.1>
- Schneider, B., & Bryk, A. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Schwarzer, R., & Scholz, U. (2000, August). Cross-cultural assessment of coping resources: The general perceived self-efficacy scale. In *Asian Congress of Health Psychology* (pp. 28-29).
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & J. L. Sullivan (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-12). Oxford University Press.
- Seligman, M., & Darling, R. B. (2013). Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability. *International Journal of Early Childhood*, 5(1), 66-69. <https://doi.org/10.1352/2008.46:400-401>
- Singer, P. W. (2006). *Children at war*. University of California Press.
- Soliman, S. (2011). *Institutional theory and the policy problem of vocational education and training and its development: The Egyptian case* (Doctoral dissertation, Middlesex University). <https://doi.org/10.4324/9780203183274>
- Stainback, W., Stainback, S., & Stefanich, G. (1996). Learning together in inclusive classrooms: What about the curriculum? *Teaching Exceptional Children*, 28(3), 14-19. <https://doi.org/10.1177/004005999602800303>
- Ștefani, S. C. (2023). The role of advocacy in social work practice. *Social Work Review/Revista de Asistență Socială*(4).
- Swick, K. J. (1997). Involving families in the professional preparation of educators. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(5), 265-268. <https://doi.org/10.1080/00098655.1997.10543932>
- Symeou, L. (2005). Teacher-family collaboration: Can it generate social capital. In *Family-school-community partnerships: Merging into social development* (pp. 279-305).
- Symeou, L. (2009). Mind the gap! Greek-Cypriot parents and their children's homework. In *International perspectives on student outcomes and homework* (pp. 92-110). Routledge.

- Syriopoulou-Delli, C. K., & Polychronopoulou, S. A. (2019). Organization 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>
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6875>
- Tan, C. (2018). *Comparing high-performing education systems: Understanding Singapore, Shanghai, and Hong Kong*. Routledge.
- Theodorou, E. (2007). Reading between the lines: Exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(1). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18253>
- Τσαμπουνάρη, Σ. (2021, Ιανουάριος). *Επαγγελματική εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία*. INE - ΓΣΕΕ. Ανάκτηση από https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2021/01/EPAGGELMATIKI_EKPAIDEUSI_KAI_ATOMA_ME_ANAPHRIA.pdf
- Τσιμπιδάκη, Α. (2016). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 9(1), 77-89.
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133. <https://doi.org/10.1037/h0088468>
- Vlachou, A. D. (1997). *Struggles for inclusive education*. Open University Press.
- Wilder, S. (2017). Parental involvement in mathematics: Giving parents a voice. *Education 3-13*, 45(1), 104-121. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1058407>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Άντρας

Γυναίκα

Άλλο

Ηλικία

23-30

31-40

41-50

51-65

Εργασιακή

κατάσταση

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Έτη προϋπηρεσίας

1-5

5-10

10-15

15<

Μορφωτικό επίπεδο

Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση

Πτυχίο

Πανεπιστημίου

Δεύτερο

πτυχίο

Πανεπιστημίου

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Δομή στην οποία εργάζεστε

Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Πύργου

Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πύργου

Συνεργασία γονέα- εκπαιδευτικού

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας εκείνο που ισχύει για εσάς:

Ποιον 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 γονέων/κηδεμόνων σε σχολικές δραστηριότητες.

Άλλο.

Ο χρόνος συνεργασίας σας με τους γονείς του εν λόγω σχολείου είναι:

Μικρότερος από 1 χρόνο.

Μεγαλύτερος από 1 χρόνο, αλλά μικρότερος από 2 χρόνια.

1 χρόνος.

2 χρόνια.

Θεωρείτε ότι η συνεργασία μεταξύ σας θα πρέπει:

Να υλοποιείται περιστασιακά, όταν προκύπτει ανάγκη.

Να υλοποιείται συστηματικά: συστηματική επικοινωνία.

Η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη.

Τι είδους συνεργασία έχετε αναπτύξει μέχρι σήμερα;

Καθόλου ικανοποιητική.

Λίγο ικανοποιητική.

Μέτρια ικανοποιητική.

Αρκετά ικανοποιητική.

Πολύ ικανοποιητική.

Με βάση την έως τώρα εμπειρία σας, πώς θα αξιολογούσατε τη συνεργασία σας;

Καθόλου αποτελεσματική.

Λίγο αποτελεσματική.

Μέτρια αποτελεσματική.

Αρκετά αποτελεσματική.

Πολύ αποτελεσματική.

Σχέση γονέα- εκπαιδευτικού

Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα για να δείξετε σε ποιον βαθμό ισχύουν για εσάς οι παρακάτω προτάσεις, με βάση την εμπειρία σας με τους γονείς των μαθητών σας.

Όπου 1:Ποτέ, 2:Σπάνια, 3:Μερικές φορές, 4:Συχνά, 5:Πολύ συχνά

Εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλο.

Είναι δύσκολο για εμάς να συνυπάρξουμε.

Συνεργαζόμαστε μεταξύ μας.

Η επικοινωνία μεταξύ μας είναι δύσκολη.

Σέβομαι τους γονείς.

Οι γονείς με σέβονται.

Δείχνουμε ευαισθησία ως εκπαιδευτικοί στα συναισθήματα του άλλου.

Έχουμε διαφορετική άποψη για το σωστό και το λάθος.

Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με το παιδί, ο γονέας μένει μόνο στα λόγια και δεν προχωράει σε πράξεις.

Οι γονείς κρατούν τις υποσχέσεις τους προς εμένα.

Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, πρέπει να το επιλύσω μόνος/η μου, χωρίς τη βοήθεια από τον γονέα.

Όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά, παίρνει πάρα πολύ χρόνο μέχρι να επιλυθούν.

Καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλο.

Έχουμε άλλη άποψη για το παιδί.

Συμφωνούμε σχετικά με το ποιος πρέπει να κάνει και τι για το παιδί.

Περιμένω περισσότερα απ' όσα παίρνω από τους γονείς.

Οι γονείς με ενημερώνουν όταν είναι ικανοποιημένοι.

Δεν μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο μου μιλούν οι γονείς.

Λέω στους γονείς πότε είμαι ικανοποιημένος/η.

Λέω στους γονείς πότε είμαι ανήσυχος/η.

Λέω στους γονείς πότε είμαι στενοχωρημένος/η.

Ζητάω τη γνώμη των γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών μου.

Ζητάω από τους γονείς να μου κάνουν υποδείξεις.

Αυτοαποτελεσματικότητα

Παρακαλώ επιλέξτε κατά πόσο ισχύουν για εσάς προσωπικά οι παρακάτω προτάσεις.

Όπου 1: Καθόλου αληθές, 2:Ελάχιστα αληθές, 3:Αληθές 4:Αρκετά αληθές, 5:Απόλυτα αληθές

Πάντα καταφέρνω να λύσω δύσκολα προβλήματα, αν βέβαια προσπαθήσω αρκετά
Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω
εγώ.

Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός στους στόχους μου και να
πραγματοποιήσω τα όνειρά μου.

Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα τα
απροσδόκητα γεγονότα.

Ευτυχώς, λόγω της επινοητικότητάς μου, ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόοπτες
καταστάσεις

Μπορώ να επιλύσω τα περισσότερα προβλήματα, εάν αφιερώσω την αναγκαία
προσπάθεια.

Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες παραμένω ήρεμος, επειδή μπορώ να βασίζομαι στις
ικανότητές μου

Όταν βρεθώ αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις.

Εάν είμαι αναγκασμένος να αντιμετωπίσω μια κατάσταση, συνήθως μπορώ να
σκεφτώ τρόπους να το κάνω

Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω

p. 75-85.